

Бейт  Хана

Международный гуманитарно-педагогический институт  
Соблюдая традиции, постигая мудрость, создаем будущее

בס"ד

# ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1  
**2018**

Сучасні дослідження з педагогіки  
і психології

ISSN 2663-2985

[www.bethana.org.ua](http://www.bethana.org.ua)

Приватна установа «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут  
«Бейт – Хана»

Мелітопольський державний педагогічний університет Імені Богдана Хмельницького

# **Сучасні дослідження з педагогіки і психології. Збірник наукових праць Випуск 1 (2018)**

**Науковий журнал**  
**Заснований у грудні 2017 р.**  
**Виходить 2 рази на рік.**

**Проблематика:**

- Педагогіка;
- Психологія;
- Філософія освіти;
- Освітній менеджмент

**Засновники:** Приватна установа «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького.

**ISSN 2663-2985**

© ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана»

**Дніпро**  
**2018**

## **РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор:** Сапожников С. В., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та психології ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро);

**Перший заступник головного редактора:** Самойлов О Є., доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро);

**Заступник головного редактора:** Теплицька А О., кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з економіки і фінансів ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро);

**Відповідальний секретар редакційної колегії:** Аронова Р. С., кандидат педагогічних наук, доцент, ректор ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро);

**Заступник відповідального секретаря редакційної колегії:** Дубінська К. О., методист ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Дизайн та верстка:** Журбенко В. С. (м. Дніпро)

## **ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ:**

**Глузман О. В.**, доктор педагогічних наук, дійсний член НАПН України, професор кафедри педагогіки та психології ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро);

**Фурман А. В.**, доктор психологічних наук, професор, академік АН ВШ України, завідувач кафедри психології та соціальної роботи юридичного факультету Тернопільського національного економічного університету (м. Тернопіль);

**Романенко М. І.**, доктор філософських наук, професор, академік Академії наук вищої школи України, помічник ректора Дніпровська академія неперервної освіти (м. Дніпро);

**Перший В. С.**, доктор медичних наук, доцент кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро);

**Мещанінов О. П.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри інтелектуальних інформаційних систем Чорноморського національного університету імені Петра Могили (м. Миколаїв);

**Рибалка В. В.**, доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (м. Київ);

**Наказний М. О.**, доктор педагогічних наук, професор кафедри соціології ДДТУ, директор КЗ «Технічний ліцей» Кам'янської міської ради (м. Кам'янське).

**Аронова Р. С.**, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро);

**Бабич С. С.**, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро);

**Самодрін А. П.** доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і психології ПУ «ВНЗ «МГПІ «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

## ЗМІСТ

### **БАЗИЛЕВСЬКА О. О.**

Творчий підхід до навчання образотворчого мистецтва як ефективний засіб формування соціокультурної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами.....4

### **БАНТИ Р.**

Качественное обучение на основе концепции Цви Лама.....10

### **ГЕРШОН Е. Н.**

Формування сенсорних еталонів у дітей перед дошкільного віку з використанням природних об'єктів.....20

### **ЗАЙЦЕВА К. В.**

Роль еквівалентного перекладу евфемізмів у відображенні функціонально-ситуативного та комічного змісту.....27

### **КАТЕРНА В. О.**

Формування компетентності фахівців дошкільної освіти з діагностики розвитку якостей особистості дітей на ранніх стадіях.....33

### **КОРОТЕНКО Д. В., КЛИМЧИК І. В.**

Формування професійно-педагогічної компетентності у студентів-виконавців під час організації освітнього процесу.....46

### **ЛУЦЕНКО О. О.**

Теоретичні основи психологічного управління соціальними конфліктами.....53

### **ПЕРВИЙ В. С., СУХИЙ В. Ф., ХОДОС Д. Г.**

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей (СДУГ). Частина 1.....60

### **ПЕРВИЙ В. С., СУХИЙ В. Ф., ХОДОС Д. Г.**

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей (СДУГ). Частина 2.....79

### **ПУГАЧ А. М., РАДІОНОВА Т. О.**

Еволюція чинних міжнародних механізмів визнання іноземних освітніх кваліфікацій.....85

### **САМОДРИН А. П.**

Про проблеми освіти і наш час.....91

### **ТЕПЛИЦЬКА А. О.**

Історичні аспекти розвитку професіоналізму вчителів.....98

### **ЧЕРЕВКО С. В., ЧЕРЕВКО А. Д.**

Сучасні підходи формування здорового способу життя студентів.....105

### **ЧЕРНІКОВА Н. С., ЩЕПОВА Д. Р.**

Застосування інтерактивних технологій навчання з соціально-гуманітарних дисциплін в аграрних ВНЗ.....111

### **ШВИДУН В. М.**

Удосконалення механізмів управління післядипломною педагогічною освітою в Україні в контексті реформування системи освіти.....116

### **SHINAN D.**

Motivation, needs, curiosity and creativity.....121

### **ABSTRACTS.....129**

### **НАШІ АВТОРИ.....135**

УДК 37.016:74

**Базилевська О. О.**

*к. пед. наук, ст. викладач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»*

## **ТВОРЧИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

**Базилевська О. О.** Творчий підхід до навчання образотворчого мистецтва як ефективний засіб формування соціокультурної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами. У статті розглядається творчий підхід до навчання образотворчого мистецтва як ефективний засіб формування соціокультурної компетентності в учнів з особливими освітніми потребами. Розкривається соціокультурна компетентність як складова соціальної компетентності, визначеними Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи. Наголошується на формоутворення основи етнокультури як одного з основних завдань сучасних українців.

**Ключові слова:** компетентність, соціокультурна компетентність, соціокультурна взаємодія, цінності, духовність.

**Базилевская О. А.** Творческий подход к обучению изобразительного искусства как эффективное средство формирования социокультурной компетентности у учащихся с особыми образовательными потребностями. В статье рассматривается творческий подход к обучению изобразительного искусства как эффективного средства формирования социокультурной компетентности в учащихся с особыми образовательными потребностями. Раскрывается социокультурная компетентность как составляющая социальной компетентности, определенными рекомендациями Европейского парламента и Совета Европы. Отмечается формообразования основы этнокультуры как одного из основных задач современных украинцев.

**Ключевые слова:** компетентность, социокультурная компетентность, социокультурная взаимодействие, ценности, духовность.

**Bazilevska O. O.** The creative approach to teaching fine arts as an effective means of building sociocultural competence among students with special educational needs. The article discusses the creative approach fine arts teaching as an effective mean of building sociocultural competence in students with special educational needs. Socio-cultural competence is revealed as a component of social competence, defined by the European Parliament and the Council of Europe recommendations. The formation of ethnoculture basis is noted as one of the main tasks for modern Ukrainians.

**Key words:** competence, sociocultural competence, sociocultural interaction, values, spirituality.

**Рис. 1, Літ. 8**

**Постановка проблеми.** Реформування освіти в Україні у напрямі розгортання інклюзивних тенденцій передбачає реалізацію дитиноцентрованої парадигми, яка є визначальною у процесі оновлення вітчизняної освітньої системи в умовах Нової української школи. Сучасна система освіти має передбачати створення таких умов, за яких дитина з особливими освітніми потребами отримає можливість сформуванню власні особисті цінності, реалізувати власну життєву програму.

Особливо це актуально в умовах трансформації українського суспільства, соціальних зламів і криз. Переосмислення суспільством ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, яке відбувається нині, визнання їхніх прав на здобуття освіти в інклюзивному середовищі, визначення цілей, завдань, пріоритетних підходів до їхнього розвитку, навчання та виховання зумовлює необхідність визначення оптимальних умов їхнього навчання (В. Засенко, А. Колупаєва, А. Замша, С. Кульбіда, Б. Мороз, О. Таранченко, О. Федоренко, М. Ярмаченко та ін.).

Сучасна інклюзивна освітня парадигма базується на принципах інтегрування дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір і передбачає переформатування традиційної практики навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, на основі компетентнісної парадигми, як у навчальній діяльності, так і у соціокультурній взаємодії.

**Мета статті** – проаналізувати та визначити загальну структуру соціокультурної компетентності; охарактеризувати творчий підхід до навчання образотворчого мистецтва.

**Аналіз наукових досліджень** свідчить про те, що терміни «компетентний», «компетентність», «компетентно» широко вживаються в психолого-педагогічній літературі. Однак їх визначення не є однозначними та, за твердженням деяких європейських педагогів (Г. Халаш, Дж. Куллахан та ін.), «безпроблемними». Так, на думку угорського педагога Г. Халаша поняття «компетентність» «включає в себе широкий спектр соціальних, комунікативних умінь, заснованих на знаннях, досвіді, цінностях, які були отримані в процесі навчання». Вчений зазначає, що це поняття акцентує «реальну здатність застосування знань» [8].

Ірландський вчений-педагог Дж. Куллахан розуміє під компетентністю «загальні здатності, які базуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, які особистість розвинула шляхом навчання та практики». Він також розрізняє три терміни – уміння (competencies), навички (skills), компетентність (competence) [4]. В. Долл у роботі «Розвиваючи компетентність» визначає компетентну особистість як таку, що має здатність, володіє силою та волею, які допомагають їй діяти адекватно до ситуації.

Згідно з концепцією французького педагога Ж. Перре, компетентність – це взаємозв'язок між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю. Він вживає поняття «компетентність широкого спектра», або ключові уміння, розуміючи під цим навички й уміння, які можуть використовуватися в різних ситуаціях та контекстах, притому основним є вміння опановувати нові ситуації [3].

**Виклад основного матеріалу.** У світовому досвіді склалось розуміння компетентності як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю. Таке досягнення передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на вироблення і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, неповні дані умови задачі, дефіцит інформації про щось, обмаль часу для розгорненого пошуку відповіді, коли невідомі причиново-наслідкові зв'язки, коли не спрацьовують типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату.

Компетентність часто тлумачать через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція» та ін. Як впливає із зазначеного вище, компетентність – цілісна, тобто ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетентністю.

Компетентності дозволяють усунути суперечливості між засвоєними теоретичними відомостями та їх використанням для розв'язання конкретних життєвих задач: уміти розрізняти об'єкти, ознаки, властивості; аналізувати і пояснювати причини і наслідки подій, вчинків, явищ; створювати тексти, вироби, проекти; висловлювати ставлення до подій, вчинків своїх та інших; брати участь в колективних справах; у розв'язанні навчальних завдань; оцінювати вчинки, різні моделі поведінки та ін.; користуватись певними предметами та ін.

До ознак ключових компетентностей належать такі: поліфункціональність; надпредметність; міждисциплінарність; багатокомпонентність; спрямування на формування критичного мислення, рефлексії, визначення власної позиції. Ключові компетентності пов'язують воєдино особистісне і соціальне в освіті, відображають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації; набуваються молодою людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, впливу середовища тощо [8].

У Концепції викладені ключові компетентності, визначені «Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (18. 12. 2006).

До їх числа належать такі: спілкування державною (з рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; основні компетентності у природничих науках і

технологіях; інформаційно-цифрова компетентність; уміння вчитися впродовж життя; ініціативність і підприємливість; соціальна та громадська компетентність; обізнаність та самовираження у сфері культури;

Відповідно, соціокультурна компетентність – складова соціальної компетентності, визначеними Рекомендаціями Європейського парламенту та Ради Європи як однієї з основоположних.

Соціокультурна компетентність – це здатність оперувати системою соціокультурних знань та вмінь за наявності сформованих емоційно-ціннісних орієнтацій в умовах соціокультурного інтегрування.

Склад соціокультурної компетентності: соціокультурні знання про духовні цінності, культурні традиції; відповідні уміння та навички при реалізації цих завдань; особистісне ставлення до фактів культури.

Соціокультурна компетентність формується в результаті опанування певними соціокультурними знаннями, які тісно пов'язані із самим феноменом культури (Н. Гальскова, Ж. Зарат, В. Молчановський, З. Никитенко, Г. Нойнер, О. Осіянова, Р. Рихтерих, В. Сафонова, П. Сисоев та ін.).

Культура саме в широкому її розуміння є єдиним джерелом, змісту освіти в цілому, оскільки навчання виконує узагальнюючу функцію передачі наступному поколінню досягнутого суспільством рівня культури для збереження та її подальшого розвитку. Поза культурою немає нічого, що могло б ввійти в зміст навчання та разом з тим зміст навчання повинен включати всі елементи культури з метою різностороннього розвитку особистості [5].

Хоча поняття культури, досить багатомірне явище, виділяються три структурних елементи, а саме: внутрішня, спонтанна культура, яка сконцентрована в духовному світі людини; інформаційна культурна система, яка забезпечує свідомість, збереження та передачу знань від покоління до покоління; культура функціональна, тобто поведінка людей в суспільстві, культура людського спілкування.

Культура включає знання, норми поведінки членів суспільства та систему цінностей. Відповідно в структурі соціокультурного компоненту змісту навчання визначаються: соціокультурні знання, сформовані в результаті засвоєння інформації; соціокультурні навички та вміння, які відображають соціально-громадянську поведінку; соціокультурні стосунки, які формуються на основі системи цінностей.

Соціокультурна компетентність як мета навчання, що зумовлена соціокультурним змістом, є частиною системи навчання. Ця система має об'єкт навчання, об'єкт засвоєння та результат оволодіння знаннями. При цьому об'єктом навчання є культура, об'єктом засвоєння виступає соціокультурний зміст (знання, навички, вміння та ставлення до діяльності), а результатом оволодіння культурою – соціокультурна компетентність. Основні складові системи навчання можна представити у вигляді наступної схеми 1.

Соціокультурна компетентність – це здатність адекватно сприймати, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію когнітивного поведінкового рівня емоційно-оцінювального громадянсько-культурного спрямування у процесі соціокультурного інтегрування на основі сформованих знань, умінь та відповідних цінностей [2].

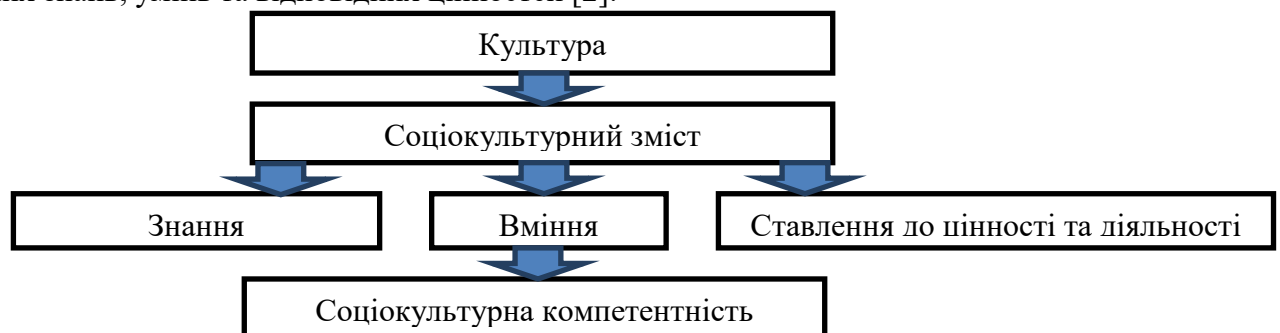


Рис. 1.

Шляхи збагачення духовно-творчого потенціалу дитини з особливими освітніми потребами різноманітні, однак художньо-естетичне виховання в цьому процесі є головним. Воно тісно пов'язане з громадянським вихованням.

Громадянське виховання має на меті формування національно-патріотичної свідомості, а саме: особистісної ідентифікації зі своєю нацією, віри в духовні сили та майбутнє країни, волі до праці на користь народу; усвідомлення моральних та культурних цінностей; знання історії, звичаїв, обрядів, символіки як всієї країни так і її регіонального різноманіття. Громадянське виховання поєднується з естетичним вихованням, оскільки головною домінантою національно-патріотичного виховання дітей та молоді є формування соціокультурної компетентності та ціннісного ставлення до суспільства, держави та самої себе; відчуття своєї належності до України, усвідомлення єдності власної долі з долею своєї країни; активної за формою та моральної за змістом життєвої позиції, поваги до культурної спадщини.

Громадянське виховання в сучасній українській школі передбачає залучення молодого покоління до творчої участі в рідній та загальнолюдській культурі, примноженні її досягнень. Звідси – необхідність удосконалення художньої освіти та естетичного виховання підростаючих поколінь, розвиток почуття прекрасного.

Посилення виховної функції освіти, громадянськості, працелюбності, моральності, поваги до прав і свобод людини, любові до Батьківщини, сім'ї, довкілля розглядається одним із стратегічних напрямів державної політики в галузі освіти.

У цьому контексті заклади середньої освіти виконують роль фундаменту, на якому будується вся система громадянського виховання учнів, любові до рідного краю, України, історичної пам'яті, духовності, національного характеру. Все, що закладається учням у цей період навчання і виховання, визначає в подальшому успіх процесу формування особистості, її світогляду і загального розвитку. Набуті в школі особистісні якості, а також знання, вміння та ставлення значною мірою визначають особливості практичної, громадської та професійної діяльності дорослої людини.

Одне з найважливіших завдань сучасної системи освіти, як зазначають вчені, є формування потреби у красі та діяльності за законами краси – це ефективний засіб виховання естетичної культури, патріотичних почуттів, громадянської позиції особистості. Учні повинні сприймати національні цінності через художню спадщину, в якій акумульовано емоційно-естетичний досвід поколінь.

Громадянське та естетичне виховання відбувається у процесі формування соціокультурної компетентності, яка визначаються цінностями суспільстві. Пізнати цінності суспільства можливо через мистецтво, через особистісне ставлення до художніх творів. Через розвиток власного ставлення до цінностей формується суб'єктивність людини, спрямована на будь-які сприйняття проявів довкілля. Суб'єктивність виявляється як у репродуктивній діяльності (сприймати, аналізувати, переживати художні цінності), так і у продуктивній (творити) [2].

Як зазначає, відомий фахівець у галузі інклюзивної освіти, «Розбудова незалежної Української держави сприяла розвитку інтелектуального потенціалу, прискорила зміни в суспільному житті, актуалізувала складні психолого-педагогічні проблеми удосконалення національної системи освіти, дала початок формуванню нової культурно-освітньої норми – уваги до людей з особливими потребами» [4]. Відповідно, особлива увага має приділятися визнанню нових напрямів та засобів навчання дітей з особливими освітніми потребами, задля їх успішного соціокультурного інтегрування. У цьому сенсі національне мистецтво може стати додатковим засобом активації емоцій учнів з особливими освітніми потребами, здатним сприяти збагаченню знань з літератури, історії, природознавства, математики та інших предметів. При цьому ознайомлення з творами мистецтва служить педагогічно спрямованому процесу залучення учнів до прекрасного, до науки, яка, як і мистецтво, невід'ємна від життя і є продуктом творчості.



Головне завдання вчителя – передати учням певну суму знань, викликати бажання і розуміння необхідності вчитися. Залучення учнів до мистецтва дає можливість розвитку здібностей дитини, сприяє реалізації одного з найважливіших аспектів гуманістичного принципу організації освіти – створенню умов для отримання школярами справжньої свободи самореалізації. Учні зазвичай приваблює не лише те, що на заняттях з образотворчого мистецтва вони почують та пізнають дещо нове, а й те, що нове вони будуть створювати самостійно.

Ми живемо в період національного відродження і відновлення духовних та культурних цінностей, збереження народної творчості як формотворної основи етнокультури. Особливого значення на сучасному етапі набувають культура, мистецтво, власне все те, що духовно звеличує людину [1].

Та чи може існувати культура без національного коріння, без генетичної пам'яті, віками набутої духовної спадщини. Завжди традиційна народна культура в Україні відіграла роль національної. Тому збереження народної творчості – одне з основних завдань сучасних українців. Наша країна багата традиціями народного мистецтва, однак сьогодні питання збереження і відродження їх вкрай актуальне.

Знання свого родоводу, історії та культурних надбань предків необхідні не лише для духовного піднесення, а й для використання кращих традицій минулого у сучасній практиці.

Народне мистецтво уособлює гармонію існування людини та речей, дає змогу кожній людині індивідуалізувати свій побут, проявити свої естетичні вподобання, свій смак.

Впровадження народного мистецтва – невід'ємна складова збереження культури і традицій українського народу, пробудження національної свідомості, духовного розвитку особистості.

Проблема відродження традицій народного мистецтва актуальна в наш час. Опора на національне, рідне і близьке народне мистецтво допомагає молодому поколінню стати нащадками своєї культури, традицій з її яскравістю і багатогранністю.

**Висновки.** У сьогоднішніх умовах, коли майже втрачено природний механізм передачі традицій народного мистецтва від покоління до покоління, залучення учнів з особливими освітніми потребами до занять народним мистецтвом надзвичайно важливе.

Сучасне суспільство висуває перед школою багато викликів, з-поміж яких – формування умінь та якостей особистості, які будуть їй необхідними у дорослому житті. На заняттях образотворчого мистецтва ці якості також слід системно формувати, акцентуючи педагогічну увагу у процесі навчання. Це: формування в учнів умінь виявляти власні художні інтереси та потреби; умінь планувати та організувати свій час для пізнання, сприймання, творення мистецтва чи самовираження через образотворче мистецтво; раціонально використовувати час для задоволення культурних потреб, здобувати, опрацьовувати мистецьку інформацію тощо; не боятися пропонувати нові ідеї, шляхи їх художнього розв'язання, презентувати власні творчі досягнення, ефективно співпрацювати у команді, зокрема для реалізації громадських мистецьких проєктів та естетизації середовища; застосовувати мистецький досвід для вираження емоцій, почуттів, переживань та корекції власного емоційного стану. Наявність цих умінь та якостей свідчить про сформованість в учнів з особливими освітніми потребами соціокультурної компетентності, що забезпечує їх успішне соціокультурне інтегрування у загальноосвітній простір.

Творчий підхід до навчання образотворчого мистецтва активно сприяє формуванню компетентності обізнаності та самовираження у сфері культури. Адже у процесі опанування образотворчого мистецтва учні з особливими освітніми потребами навчаються орієнтуватися у культурному розмаїтті на основі українських та зарубіжних творів мистецтва, в результаті чого у підлітків формується розуміння загальнолюдських, естетичних та художніх цінностей, транслятором яких є мистецтво; усвідомлення української культурної ідентичності, виявлення пошани до мистецького надбання українського народу і гордості за нього, пропагування національної культури через власну художньо-творчу діяльність;

усвідомлення необхідності збереження художнього надбання людства. Тому саме на ці уміння та якості важливо спрямовувати педагогічну увагу у процесі опанування учнями з особливими освітніми потребами образотворчого мистецтва.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Базилевська О. Формування громадянської культури та національної свідомості учнів з особливими освітніми потребами шляхом запровадження петриківського розпису / О. Базилевська // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2016. – № 2. – С. 59-66.
2. Базилевська О. О. Соціокультурна компетентність як складова громадянського та естетичного виховання учнів / О. О. Базилевська // *Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки*. – 2018. – Вип. 82(2). – С. 62-65.
3. Киричук О. В. Духовно-катарсична активність особи як фактор її життєтворчості / О. В. Киричук // *Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога*. – Київ: Гнозис, 1998. – С. 143–149.
4. Колупаєва А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі / А. Колупаєва // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2014. – № 3. – С. 7-13.
5. Леонтьев А. А. Психология общения: пособие для доп. образования / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін.; заг. ред. М. Грищенко. – МОН. – 2016. – 40 с.
7. Нова українська школа: основи Стандарту освіти. – Львів, 2016. – 64 с.
8. Початкова школа. – 2010. – № 9.

### REFERENCES

1. Bazylevska O. (2016). Formuvannia hromadianskoi kultury ta natsionalnoi svidomostiv uchniv z osoblyvymy osvitynymy potrebamy shliakhom uprovadzhennia petrykivskoho rozpysu [Formation of civic culture and national consciousness of pupils with special educational needs by introducing Petrikivsky painting]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia* (2), 59-66. [in Ukrainian].
2. Bazylevska O. O. (2018). Sotsiokulturna kompetentnist yak skladova hromadianskoho ta estetychnoho vykhovannia uchniv [Socio-cultural competence as a component of civil and aesthetic education of students]. *Zbirnyk naukovykh prats [Khersonskoho derzhavnoho universytetu]. Pedagogichni nauky*, 82(2), 62-65. [in Ukrainian].
3. Kyrychuk O. V. (1998). Dukhovno-katarsychna aktyvnist osoby yak faktor yii zhyttietvorchosti [Spiritual-cathartic activity of the person as a factor of her life-creativity]. *Obdarovana osobystist: poshuk, rozvytok, dopomoha*. Kyiv: Hnozys [in Ukrainian].
4. Kolupaieva A. (2014). Spetsialna osvita v Ukraini ta modernizatsiia osvitynoi haluzi [Special education in Ukraine and modernization of the educational sector]. *Osoblyva dytyna: navchannia i vykhovannia*, (3), 7-13. [in Ukrainian].
5. Leont'ev A. A. (1997). Psihologija obshhenija: posobie dlja dop. Obrazovaniia [Psychology of communication: manual for additional education]. M.: Smysl. [in Ukrainian].
6. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly (2016) [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Reforming High School]. M. Hryshchenko (Ed.). MON. [in Ukrainian].
7. Nova ukrainska shkola: osnovy Standartu osvity (2016). [New Ukrainian School: Fundamentals of the Education Standard]. Lviv, 64 p. [in Ukrainian].
8. *Pochatkova shkola* (2010), (9). [in Ukrainian].

УДК: 37.022(569.4)

**Банті Р.***Ph. D., преподаватель-методист Министерства образования Израиля, Иерусалим*

## КАЧЕСТВЕННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ ЦВИ ЛАМА

**Банті Р. Якісне навчання на основі концепції Цви Лама.** У цій статті робиться спроба зрозуміти, яким чином цілі навчання підпорядковані різним освітнім підходам, що за своєю суттю є метаідеологіями навчання. У статті наводяться обґрунтування для усвідомленого вибору освітнього підходу до педагогічної діяльності вчителя і відповідних йому моделей навчання. У статті також надаються аргументи на користь досягнення вчителем такого професійного рівня, при якому він вміє цілеспрямовано і авторитетно вести своїх учнів до набуття ними бажаної поведінки відповідно до цілей навчання. Виявлено, що вимоги до якісного та ефективного навчання будуть впливати саме з обраної вчителем ідеологічної освітньої логіки. У статті також коротко окреслено проблеми та протиріччя в освітніх підходах, що вимагає більш окремого і глибокого вивчення, і є самостійною темою.

**Ключові слова:** освіта, метаідеологія, навчання, модель навчання, ідеальний образ випускника, якості сучасного вчителя.

**Банті Р. Качественное обучение на основе концепции Цви Лама.** В этой статье делается попытка понять, каким образом цели обучения подчинены разным образовательным подходам, которые, по своей сути, являются метаидеологиями обучения. В статье приводятся обоснования для осознанного выбора образовательного подхода к педагогической деятельности учителя и соответствующих ему моделей обучения. В статье также приводятся аргументы в пользу достижения учителем такого профессионального уровня, при котором он умеет целенаправленно и авторитетно вести своих учеников к приобретению ими желаемого поведения в соответствии с целями обучения. Выведено, что требования к качественному и эффективному обучению будут вытекать именно из выбранной учителем идеологической образовательной логики. В статье также кратко обозначены проблемы и противоречия в образовательных подходах, что требует более отдельного и глубокого изучения, и является самостоятельной темой.

**Ключевые слова:** образование, метаидеология, обучение, модель обучения, идеальный образ выпускника, качества современного учителя.

**Banti R. The quality teaching based on the concept or Zvi Lama.** This article attempts to understand how, the learning objectives are subordinated to different educational approaches, which, in their essence, are meta-ideologies of teaching. Due to the fact that any training is an ideological act, the teacher is required to make an informed choice of his educational approach in pedagogical activity and in accordance with it to determine the goals for achieving the image of the «desired» pupil. The article provides justifications for such a choice and the teacher's choice of appropriate teaching models. The argument in favour of this approach is the teacher's achievement of such a professional level, in which he is able to purposefully and authoritatively lead his pupils to acquire the desired behaviour by the students in accordance with the goals of education. Requirements for quality and effective learning will flow from the ideological educational logic chosen by the teacher. The article also briefly outlines the problems and contradictions in educational approaches, which requires a more separate and in-depth study, and is an independent topic.

**Key words:** education, meta-ideology, teaching, model of education, the image of the desired graduate, the quality of the modern teacher.

**Літ. 6**

**Постановка проблеми.** Сегодня новая, быстро меняющаяся реальность с её развитыми технологиями ставит перед системой образования широко обсуждаемую проблему о качественном, соответствующем требованиям времени, обучении и хорошем, высокопрофессиональном учителе, который должен обладать необходимыми навыками, чтобы реализовать такое обучение.

**Цель статьи** – проанализировать существующие различные образовательные подходы к процессу обучения и обосновать необходимость решения учителя при выборе образовательного подхода в своей педагогической деятельности.

**Анализ научных исследований.** Данное исследование впервые в отечественной литературе представляет краткий обзор концепции нового взгляда на процесс преподавания, разработанный Цви Ламом (1921–2004), израильским профессором, педагогом, лауреатом премии ЭМЭТ в области

искусства, науки и культуры. Ц. Лам много времени посвятил вопросу усовершенствования учителей школ, которых обучались в педагогических колледжах Израиля. Его научные исследования посвящены таким темам как общественные и образовательные идеологии, подходы к преподаванию, учебные программы, развитие философии израильского образования. В настоящий момент концептуальное видение подходов к преподаванию и обучению получило свое продолжение в исследованиях авторитетного израильского педагога, лектора школы Манделя для руководства образованием, д-ра Йорама Арпаза [1].

**Изложение основного материала.** По мнению Ц. Лама, в настоящее время, когда признание права на образование как на процесс вмешательства взрослых в жизнь молодого поколения с целью их интеграции в жизнь общества (социализации) или с целью формирования их личности в духе принятой обществом культуры (аккультурации) претерпело радикальное изменение, нельзя говорить о едином, унифицированном образовании. Если до XX века это право было обусловлено причинами исторического и традиционного характера, то в современный, постмодернистский период оно превратилось в идеологию. Каждое течение в системе образования, как утверждает Лам, имеет свою идеологию. Но поскольку образование – это услуга, которую государство предоставляет гражданам, то в педагогической риторике можно услышать утверждение об определённом единстве образования. На практике же, это единство относится только к группе учителей и учащихся, внутри которой происходит обучение. С этим же положением связано и определение целей образования. Учителя и воспитатели устанавливают образовательные цели для своих учеников в соответствии со своими понятиями и воззрениями. В 1973 г. Лам выдвинул теорию о трёх логических метаидеологиях в образовании, которые, по его утверждению, охватывают всё, что происходит в этой области. По сути, философия образования – это идеологическая философия. В своей теории для характеристики образовательных над-идеологий Лам использует три термина: «социализация», «аккультурация» и «индивидуация», которые он заимствует из области антропологии и психологии и придаёт им педагогический смысл [5, pp. 219-224].

В последние десятилетия идеал учителя значительно пошатнулся, и его статус как профессионала и специалиста в области преподавания и образования значительно подорван. Сегодня любой, кто знает, как обучать, считается хорошим учителем. Однако нет консенсуса относительно хорошего обучения, и относительно качеств хорошего учителя. Нет исследований по внедрению процессов подготовки учителей на основе описания обучения. Все исследования, проведенные до сих пор, доказывают, что успех или неудача в обучении – это исключительно результат способности личности, качества которой соответствуют требованиям учебного процесса. Преобладающая точка зрения, в этом случае, заключается в том, что человек будет воздействовать на своего ученика прямым влиянием. Предлагаемый в данной статье альтернативный же подход предполагает, что учитель влияет на ученика посредством воспитательного процесса, который он применяет или направляет. Сегодня не личностные качества учителя являются результатом его успешной работы, а именно способность учителя руководить учебным процессом или направлять его.

### **Обучение как идеологическая деятельность**

Деятельность учителя в образовательном процессе (преподавание) – ориентировано на цели. Цель любого образования воплощается в достижении идеального образа «образованного человека» или выпускника. Во время процесс обучения учитель беседует с учеником, оценивает его достижения, анализирует неудачи и т. п., – он видит как бы «за пределами» существующего ученика образ «идеального ученика» и пытается приблизить к нему ученика. Такой идеальный образ ученика придает образовательной деятельности учителя смысл и последовательность. Вместе с тем, недостаточное приближение к идеалу объясняет, в свою очередь, постоянное и неизбежное

разочарование в недостаточных успехах системы образования, так как идеальные образы по ряду объективных причин никогда не воплощаются в действительности.

Так как и в прошлых, традиционных системах образования были определены идеалы выпускника, так и современное постмодернистское, плюралистическое и релятивистское по своему характеру общество пытается ориентироваться на достижение желаемого образа выпускника. Однако наряду с различными идеалистическими образами выпускников система образования изобилует наличием слабых выпускников. Это, на взгляд Ц. Лама, происходит в силу неуверенного и запутанного функционирования сегодняшнего образования, а также и в силу сомнительности в определении образов идеальных выпускников, способных максимально применить себя в быстро изменяющейся современной реальности с её развитыми технологиями. Трудно проводить образование, когда его идеальный горизонт не определён и сомнителен.

Здесь мы подходим к следующим вопросам: «Как же достичь идеального образа выпускника? Каким должен быть учитель, чтобы помочь своим ученикам достичь желаемого идеального горизонта? По мнению Ц. Лама, предположение о том, что как будто существует только один вид «хорошего обучения» в принципе неверно и вводит в заблуждение. Поскольку в образовании существует несколько целей, направленных на достижение идеальных образов выпускников, есть несколько видов «хорошего обучения». Эти цели, в свою очередь, определяются видением образа «желаемого выпускника», который проистекает из различных представлений разных групп людей о «правильной жизни». Причём, каждая группа понимает «правильный образ» жизни в соответствии со своим мировоззрением. Таким образом, очевидным становится утверждение о том, что обучение является, по сути, идеологическим актом.

В своих определениях подходов к обучению или, как их называет Ц. Лам, образовательных идеологий, исследователь «одалживает» и использует терминологию из общественной идеологии. Идеология, по утверждению Ц. Лама, является одной из стратегий, с помощью которой люди стремятся понять мир и действовать с определенной целью. Наука, религия и искусство тоже относятся к подобному роду стратегий. Каждая стратегия, как и образовательная, имеет свою типичную «структуру», состоящую из четырёх элементов: «утопию» – видение образа желаемого общества; «диагноз» – анализ состояния существующего общества; «тактика» – для превращения существующего общества в желаемое; «коллектив» – целевая аудитория, которая задействует определённую стратегию/идеологию [3, р. 3].

Поскольку мы не можем жить без идеологии (общей или частной), следует понимать, что она необходима нам для того, чтобы направлять наши действия в мире. Вместе с тем, надо учитывать, что идеология является «искаженным познанием», так её элементы не изолированы, а переплетены друг с другом и оказывают друг на друга влияние. Быть рациональным, в этом контексте, это значит – быть осведомлённым и признавать следующие положения: с одной стороны, нам необходима идеология; с другой, идеология даёт нам перспективу о том, что всё в мире относительно. В связи с этим, мы должны оставаться на безопасном расстоянии от нашей идеологии, удерживать ее с некоторым колебанием, сомнением и уметь частично отказываться от нее. Отчуждение в этом смысле является положительным фактором, который позволяет нам не возводить положение вещей в догму. [2, р. 61].

### **Идеология и образование**

На основании выше сказанного становится понятным, что применение принципа критики идеологий в исследовании образования позволило определить эпистемологическую сущность образования. Большая часть ответов на вопрос о том, каким должно быть образование, приводит нас к сфере идеологии. Так, например, как политика, так и образование, несмотря на разницу в объектах,

предполагают наличие идей, которые имеют организационную структуру. В политике, как и в образовании, можно говорить о чём угодно, но только лишь конечные результаты свидетельствуют об истинности идей [5].

По утверждению Цви Лама, образовательные теории маскируются под научные теории («образовательные философии», «учебными теориями», «учебными методами», «теориями образования»), чтобы получить желаемый статус науки, но, по сути, они являются идеологиями как внутри, так и снаружи. Образовательные теории имеют структуру идеологии, и по роли, которое исполняет образование в обществе, оно является идеологией. Так или иначе, полагает Ц. Лам, все эти определения приводят нас к идеологии [4, р. 62]

Несмотря на то, что общественная идеология и образовательная идеология не имеют общей структуры познания и содержания, общество придает образованию идеальный образ самого себя и просит его «воспроизводить» подходящих для себя учеников – образ идеального выпускника. Понятно, что такой образ строится на идеальных представлениях того или иного общества или определенной группы этого общества о «достойной жизни» и «справедливом обществе». Исходя из этих положений, в структуре любой образовательной идеологии можно выделить четыре её составляющих: «утопия» – она фокусируется на образе «идеального выпускника», который воплощает в своей личности цели воспитания и типы поведения, заданные обществом или какой-либо группой; «диагноз» – относится к описанию и анализу недостатков присутствующих учащихся по сравнению с образом «идеального выпускника», «тактика» – это дидактика: система обучения и оценивание достижений учащихся, учебная программа и организационная структура, цель которых приблизить учащихся к образу «образованного человека»; «коллектив» – это лица, заинтересованные внести изменения в систему образования с целью превратить учеников в «желаемых выпускников», т. е. деятели образования, родители, учителя и сами учащиеся.

Быть педагогически рациональным означает признание положения о том, что с одной стороны, образовательная идеология необходима для направления обучения; с другой, очевиден тот факт, что любой образовательный подход «волевым» образом диктует и навязывает «коллективу» свою образовательную перспективу, которая не закреплена в доказанных фактах или теории. Отсюда мы вынуждены признать, что в образовании никогда не будет однозначно единого «хорошего» обучения, и наряду с ним, всегда будут существовать его альтернативные виды. Такое положение связано с определением утопического образа «желаемого выпускника» в той или иной системе образования. Безусловно, различные факторы могут влиять на образование, но они не должны быть помехой, чтобы достигнуть главного. Поэтому определение целей образования, преподавание и обучение – это идеологическая деятельность, которая точно нацелена на достижение «желаемого выпускника». И определить, что такое «хорошее преподавание», мы можем только относительно его цели.

### **Цели образования в трёх образовательных подходах/идеологиях**

Для понимания сути целей образования и понимания того, в чём именно должно проявляться «хорошее обучение», необходимо понять суть каждого из образовательных идеологических подходов. Согласно Ц. Ламу, «образование – слуга трех господ» – общества, культуры и личности.

Когда образование служит обществу, его цель – приспособить молодое поколение к обществу и предоставить необходимые знания, навыки, привычки, поведенческие коды, которые помогут молодому поколению максимально эффективно интегрироваться в общество. При таком образовательном подходе (идеологии) – *социализации* – «идеальный выпускник» может успешно функционировать как в обществе в целом, в соответствии с принятыми в нём нормами, так и в профессиональной экономической структуре данного общества в зависимости от его потребностей.

При втором образовательном подходе – *аккультурации* – «идеальный выпускник» воплощает в своём характере и мышлении ценности и истины предпочтительной для него культуры. Образовательный подход *аккультурации* разделяется на два аспекта: гуманистический и религиозный. Смысл первого состоит в том, что образование предназначено для сохранения человеческого опыта в стремлении людей понять окружающий мир, накопленного на протяжении поколений, определять в нём своё место, и действовать в соответствии с этим пониманием. Религиозный же аспект в образовании означает, что его целью является сохранение истины о том, что Б-г передал людям своё откровение. В ходе такого образовательного процесса молодое поколение воспитывается в соответствии с целями культурного или религиозного наследия и принимает на себя ценности определённой культуры или религиозного мировоззрения.

При третьем образовательном подходе – *индивидуации* (Термин индивидуация взят из аналитической психологии К.Г. Юнга, который определяет его для обозначения процесса, посредством которого человек становится психически «индивидуальным», неразделимым единством или «целым»). Индивидуация означает становление единого, цельного существа, и так как «индивидуальность» содержит в себе нашу сокровенную, совершенную и несравненную уникальность, индивидуация означает еще и ожидание нашей собственной самости. Мы, следовательно, могли бы интерпретировать индивидуацию как «путь к личности» или «самореализацию» [6]) – образование поставлено на службу индивидууму, когда «идеальный выпускник» реализует и развивает свою уникальную личность на протяжении всей своей жизни. Этот образовательный подход в значительной степени влияет на современное образование в постмодернистскую эпоху. Если два первых образовательных подхода делают всё, чтобы «втиснуть» личность в готовые рамки или форматы поведения, то индивидуация утверждает, что образование предназначено для расцвета индивидуума и реализации его личностных талантов и способностей в полной степени. Главная идея такого подхода заключается в том, чтобы предоставить ученикам максимальные возможности наиболее полно использовать свои способности и таланты и высвободить потенциал, заложенный в каждом из них.

В области образования предложение опережает спрос, и каждая из приведённых выше образовательных идеологий или подходов соревнуется за своё господство в области образования. Преимущество выбора каждой идеологии будет диктоваться и зависеть как от потребностей самого образования, так и от общественно-политических потребностей общества или потребностей индивидуума. Дополнительными факторами, влияющими на выбор образовательной идеологии, является развитие философских школ, появление новых течений и исследований в области психологии, антропологии, социологии, экономики, разработки в области технологий [5, pp. 228-229].

Эти три образовательных подхода являются «идеальными» типами образования, которые в существующих учебных заведениях реализованы не полностью. Каждое учебное заведение имеет свою доминирующую образовательную логику или два-три разных образовательных обоснования, изначально основывающиеся на достижении разных целей, которые одновременно нейтрализуют друг друга. Вместе с тем, современное общество по своему характеру сегодня плюралистично, разнообразно и динамично изменяющееся, поэтому сегодня неактуально говорить об унификации образования. Как отмечает Ц. Лам, на основе приведённых выше образовательных идеологий каждый может сформулировать соответствующие цели, определить приоритеты, выбрать себе соответствующее для него поведение, которое отвечает его настоящему состоянию, и использовать любые возможности для достижения этих целей [5, pp. 236-237].

### **О моделях обучения в образовательных подходах**

Из любой образовательной логики или образовательного подхода вытекает определённая модель обучения. В соответствии с этим, каждая образовательная логика по-своему определяет, каким должно быть «хорошее обучение».

Так, модель обучения, вытекающая из логики *социализации*, происходит в результате методов передачи, приобретения знаний или форм поведения. Обучение путем передачи/приобретения – это, прежде всего, передача поведения, которое необходимо для того, чтобы индивидуум мог успешно интегрироваться в общество. Обучение через передачу или приобретение каких-либо знаний, навыков или поведения основано на подражании, демонстрации и практике. Учитель демонстрирует желаемое поведение – «так производят математическое действие», «так отвечают на вопрос по истории», «так делают синтаксический разбор предложения», «так получают право высказаться на уроке» и т. д. При таком подходе учащиеся учатся приобретать контроль над желаемым поведением и, впоследствии, способны проявлять себя подобным образом без какого-либо давления. Учитель, владеющий моделью «хорошего обучения», с этой точки зрения, знает, как эффективно демонстрировать и проводить упражнения, а также умеет целенаправленно и авторитетно «управлять классом» для приобретения учащимися желаемого поведения.

Характер обучения, возникающий в результате подхода *аккультурации* (этот термин был заимствован Ц. Ламом у американского этнографа и антрополога М. Джина Хёрсковица – Р. Б.), происходит путём формирования нравственной личности ученика. Такое обучение, – это, по сути, разработка характеристик качеств личности, отражающих ценности и истины предпочтительной культуры. Такая личность развивается посредством интроверсии (обращением внутрь), опосредованной идентификацией с личностью учителя, историческими или вымышленными фигурами и идеями. Такое обучение основано на личном примере учителя и изучаемого контента, как носителей желаемых ценностей и истин, и «притягивании». Учитель приглашает учащихся как бы «войти» в мир определённого контента, умеет стимулировать мышление, воображение и эмоции учащихся, а также «удерживать класс», создавая интерес и вдохновение от изучаемого содержания.

Модель обучения, которая проистекает из логики *индивидуации*, проявляется в процессе личностного развития способностей и склонностей ученика. Процесс обучения, в этом случае, ориентируется на его подлинном развитии как автономной личности. Такая личность развивается благодаря независимым экспериментам и саморегулируемому обучению. Обучение является стимулирующим и направляющим: учитель позволяет учащимся обращаться к интересующему их содержанию, направляет их и обучает, как справляться с ним, если они просят его об этом. «Хорошее обучение» учителя, с этой точки зрения, проявляется в умении руководить классом, поддерживая приобретение опыта каждым из учеников.

Главный аргумент в защиту наиболее полного определения «хорошего обучения» состоит в том, что оно зависит от идеологии, от которой оно происходит. Обучение является «хорошим» в том случае, когда отражает и реализует образовательную идеологию и ее цели.

### **Противоречия и проблемы в логике образовательных подходов**

«Хорошее обучение» предлагает также использование другого определения – «диалектика обучения». По мнению Ц. Лама, «хорошее обучение» – это, своего рода, «игра» с тремя моделями обучения в зависимости от обстоятельств – моделью приобретения, моделью формирования личности и моделью развития личностных качеств [4, pp. 63].

Выбор между возможными моделями обучения зависит только от того, в чём нуждается сам ученик. Другими словами, нет, и не может быть, выбора в пользу одной из моделей, опираясь на чисто теоретические воззрения. Решение о выборе модели обучения может и должно приниматься только на основании реального состояния учащегося на данный момент времени. «Ученик – это



человек, чья ситуация в любой момент должна влиять как на цели, так и на способы его обучения» [4, р. 78].

Возраст учащегося, его социальный статус, его навыки, его тенденции и другие факторы определяют, какую модель для обучения должен выбрать учитель. А, поскольку, обучающийся ученик постоянно претерпевает изменения, учителю необходимо снова и снова определять цели обучения и выбирать соответствующие средства в той или иной модели обучения.

В свете вышеизложенного возникают три проблемы с определением «хорошего обучения».

Суть первой проблемы состоит в следующем положении: совершенно неясно, что именно в состоянии ученика указывает учителю на то, что настало время изменить модель обучения и, скажем, перейти от шаблона социализации к шаблону аккультурации. По-видимому, предполагается, что существует иерархический порядок между моделями обучения, а именно: модель передачи предназначена для учеников относительно низкого уровня развития; модель формирования личности – для учеников более высокого уровня развития; модель развивающая – для учеников, находящихся на самом высоком уровне развития, т. е. созревших для автономных самостоятельных действий.

Вторая проблема заключается в том, что между моделями обучения существует противоречие. Между целями обучения нет противоречия, они, фактически, дополняют друг друга: здоровый в своей душе человек подвергается *социализации*, приобретая формы принятого в обществе поведения, *аккультурации*, внутренне принимая истины и ценности, и *индивидуации*, реализуя себя на протяжении всей своей жизни. Но, как было сказано выше, в соответствии с целью каждой из модели обучения вытекают средства и способы обучения. Цели должны быть отражены в путях и средствах каждой из подходов в обучении, а средства противоречат друг другу. Это означает, что каждый образец (модель) обучения нейтрализует образовательное влияние двух других моделей, потому что невозможно одновременно обучать авторитетно (в соответствии с первыми двумя моделями – приобретение и формирование) и без навязывания авторитета (модель развивающая).

Различные модели обучения несут в себе противоречивые воспитательные послылы, и когда к ученику применяют один шаблон обучения, а потом другой, он не усваивает послылы, закодированные в них, и остается запутанным, равнодушным, и, возможно, циничным.

С другой стороны, сплочённая образовательная среда с последовательным образовательным посылом – будь то военная школа-интернат или демократическая школа – будет, вероятно, иметь более устойчивый воспитательный эффект. Ценность воспитания проявляется именно в критически осмысленной привязанности к одной модели обучения.

Третью проблему Ц. Лам формулирует следующим образом – «преподаватели хотят больше обучать, чем ученики хотят быть обученными» [5, р. 9]. Образование – это изобретение взрослых, которые стремятся адаптировать молодых людей к их видению «правильной жизни» и привести их к идеальному образу «образованного человека». Вместе с тем, легко обнаружить, что сложившаяся образовательная реальность в учебных заведениях, – это, в основном, «соответствующее образование» – социальный институт, который стремится адаптировать не обучение в соответствии с интеллектом ребенка, его стилем мышления и сильным сторонам его личности, а адаптировать самого ребенка к потребностям и ценностям данного общества и его культуры. Приведение в соответствие или приспособление ученика к обществу и его культуре является в нашей существующей образовательной реальности стратегическим; а соответствие же или приспособление к личности ученика – тактическим. Чтобы сделать это соответствие более эффективным, можно и целесообразно здесь и там «воспитывать юношу по его путям», то есть адаптировать образование к состоянию ученика. Но и образование, которое заявляет о «стратегическом» соответствии способностям и наклонностям ребенка (*индивидуация*), будет, скорее всего, ориентировано на идеальный образ

ребенка, а не на самого конкретного ученика. Самое индивидуалистическое образование не сможет гарантировать реализацию всех талантов и способностей ученика, оно разовьет лишь те из них, которые соответствуют ценностям его мира. Более того, дети, как и взрослые, могут не захотеть делать то, что от них требуют взрослые – им нужны границы. Поэтому, если учитель заменяет образовательную идеологию и, следовательно, модель обучения, он должен делать это не из-за состояния ученика, а из-за собственной ситуации – то есть из-за того, что какие-то мотивы побудят его заменить одну образовательную идеологию другой.

### **Требования к современному учителю**

На основании выше изложенного будет естественным обратиться к ряду метаидеологических качеств, которыми должен обладать современный высокопрофессиональный учитель, как их формулирует Йорам Арпаз, известный израильский педагог и деятель в области образования [3, pp. 9-11].

1. Для того чтобы выбрать ту или иную логику образования или идеологию, учитель, в первую очередь, должен быть осведомлён о существовании и значении трёх образовательных метаидеологий и определить свою тягу к одной из них. Педагогическая позиция преподавателя должна быть привязана как к его общему мировоззрению, так и к его профессиональной идентификации. Он должен понимать, что это его «волевой» выбор – т. е. выбор, который не основан на аргументах или данных, обосновывающие превосходство одной образовательной идеологии над другой.

2. Несомненно, современный хороший учитель должен проявлять в своей педагогической деятельности последовательность. Обучение, привязанное к одной идеологии, при определённых состояниях не должно быть жёстким и закрытым. Оно предполагает гибкость и ответ на различные запросы учеников. Вместе с тем, такая гибкость должна проявляться в границах той педагогической идеологии, которую избирает для себя учитель.

3. Осознание относительности выбора образовательного подхода предполагает его критику, т. е. учитель, время от времени, рассматривает возможность того, что в его сознании может возникнуть другой идеологический выбор. Суть критического подхода современного учителя проявляется в том, что он не должен видеть в педагогической идеологии догму, он должен понимать, что любой педагогический подход устанавливается произвольно. Хороший учитель должен уметь проявлять стратегическую гибкость. При определённых условиях, он должен быть готов к смене своего прежнего педагогического подхода, осознавая, при этом, что это не просто смена тактики, а реальная стратегическая замена.

4. Одним из качеств современного учителя должна быть устойчивость и постоянство его педагогических воззрений. Вместе с этим, он должен понимать, что за этим качеством есть и своя цена. С одной стороны, он теряет преимущества в использовании других педагогических идеологий. С другой, постоянство педагогических взглядов защищает его от модных сменяющихся педагогических теорий и от влияния бюрократического управления школы, которое стремится навязать ему их.

5. После выбора идеологии учитель должен выбрать технологию – различные методики и стратегии обучения, соответствующие этой идеологии, с помощью которой он «активизирует» своих учеников. Каждая идеология требует типичной модели обучения, а каждая модель предполагает типичные схемы и методы обучения. Как обсуждалось выше, модель «передачи-приобретения» основана на демонстрации и практике; модель «формирования личностных качеств» – на примере и притягивании; модель «развития» – на предоставлении ученику многих возможностей и руководстве учителя. «Хорошее» обучение применяет методы, которые зависят от идеологии обучения в соответствии с обстоятельствами, которые предлагает образовательная среда. Другими словами,

хороший учитель, это не тот, кто приспособливает логику обучения к состоянию учеников, а тот, кто приводит в соответствие состояние учеников к логике обучения.

6. Соответствие между идеологией и технологией неочевидно. Часто бывает, что учителя придерживаются определенной образовательной идеологии, но используют технологии, которые ей не соответствуют, а скорее, вытекают из логики учебного заведения, в котором они работают или, исходя из своей профессиональной привычки. Поэтому «хорошее обучение» предполагает постоянную готовность к логическому согласованию между его целями и средствами. «Хорошее обучение» гарантирует, что цели отражены в средствах передачи, т.е. в средствах обучения заложен посыл, то есть сама цель обучения. Как уже было сказано выше, в каждой из педагогических идеологий учитель видит образ желаемого ученика и способ его эффективного обучения. К этому желаемому образу учитель должен двигаться целенаправленно, и этой цели должна быть подчинена вся его педагогическая деятельность.

7. И, наконец, последнее из метаидеологических педагогических качеств современного учителя, – это его непосредственная, реальная деятельность и правила обучения. Учитель должен обучать учеников в соответствии с определённой моделью, оценивать их по своей системе оценки и решать дисциплинарные проблемы, исходя из педагогического образовательного подхода, который он избрал и которого он придерживается.

Каждая из этих характеристик в отдельности может препятствовать качественному процессу обучения. Только сочетание этих качеств обеспечивает требования успешного учебного процесса. Краткое описание характеристик учителя, от которого зависит успех учебного процесса, не предполагает того, что существует якобы одна модель хорошего учителя. Хорошие учителя хороши каждый по-своему. Поэтому подготовка будущих учителей не должна основываться на некоторых заранее подготовленных идеалах и требованиях адаптации к этому идеалу. Студентам-учителям следует дать указание найти свой путь к хорошему обучению. Перспектива найти этот путь лежит в нескольких плоскостях – а именно, в увеличении интенсивности участия и профессиональной ориентации учителя в культуре преподаваемого содержания (в изученном содержании), в повышении уровня осведомленности об образовательных целях, и в повышении уровня гибкости в преподавании и нахождении подходящего стиля лидерства.

**Выводы.** Итак, «хорошее обучение» тесно связано с одной из образовательных идеологий – оно происходит из осознанного, обоснованного и связанного с ним образовательного мировоззрения и включает в себя квалифицированное применение учебной модели со сложными и проверенными методами обучения (технологиями), вытекающих из этого мировоззрения. Причём, два первых элемента должны функционировать на основе соблюдения соответствия между идеологией образования и моделью обучения.

В переносном смысле можно сказать, что «хорошее» обучение умеет, как летать в облаках, так и ходить по земле» – т. е. современный хороший учитель знает, как правильно поддерживать своё образовательное мировоззрение и принимать точные меры для его реализации, обладает критической идеологической позицией и контролем над средствами обучения, которых она требует. По выражению Ц. Лама, суть обучения - это постоянный процесс принятия решений такого рода, процесс выбора новых целей, а также целей, которые соответствуют непосредственным потребностям ученика, принятие решения о способах обучения в связи с различными целями.

## ЛІТЕРАТУРА

1. הרפז י'. הוראה טובה. הגיונות ברוח לם. *הד החינוך*. אוגוסט 2008, עמ' 60-65.
2. הרפז י'. (2005) חכה, פיתיון ודגים : גישות לחינוך החשיבה / עריכה: אמיר צוקרמן. ירושלים: מכון ברנרן וייס לטיפוח החשיבה. 491 עמודים.

3. הרפז י'. מורה טוב: בין הגיונות לאידאולוגיה. בתוך: מעוף ומעשה, כתב עת לעיון ולמחקר של המכללה האקדמית לחינוך אהוה, גיליון 13, 2010 עמ' 16-1.
4. לם ז'. (1973) ההגיונות הסותרים בהוראה. מבוא לדידקטיקה. מרחביה: ספרית פועלים. 326 עמודים.
5. לם ז'. (2000) לחץ והתנגדות בחינוך, מאמרים ושיחות. ירום הרפז (עורך), תל-אביב: ספריית פועלים. 442 עמודים.
6. Юнг К. Г. Аналитическая психология. Тавистокские лекции. – 1994. Электронный ресурс:  
[http://elibrary.bsu.az/books\\_163/N\\_153.pdf](http://elibrary.bsu.az/books_163/N_153.pdf)

## REFERENCES

1. Harpaz, I. (2005). Haka, pitayon veDagim: Gishot leHinuch HaHashiva. Aricha : Amir Zukerman. Jerushalaim. Machon Branko Weiss letipuach hachashiva.
2. Harpaz, I. (2008). Horaa tova. Hegyonut be ruah Lam. *Hed HaHinuh*. August, 60-65.
3. Harpaz, I. (2010). More tov: Bein hegyonut leIdeologiya. *Maof u Maase. Ktav et leiyun ulemehkar shel hamihlala haakademit lechinuch "Ahva"*, 13, pp. 1-16.
4. Lam, Z. (1973). HaHegyonot haSotrim beHoraa. Tel-Aviv: Sifriyat Poalim, 326 p.
5. Lam, Z. (2000). Lahaz veHitnagdut beHinuch. Maamrim vesihot. (Orech – Harpaz I.). Tel-Aviv: Sifriyat Poalim.
6. Jung, K. (1994). Analiticheskaja psihologija. Tavistokskie lekcii [Analytical psychology. Tavistock lectures]. URL:  
[http://elibrary.bsu.az/books\\_163/N\\_153.pdf](http://elibrary.bsu.az/books_163/N_153.pdf)

УДК: 373.24

**Гершон Е. Н.***викладач кафедри педагогіки та психології ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»  
(м. Дніпро)*

## **ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНИХ ЕТАЛОНІВ У ДІТЕЙ ПЕРЕДДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРИРОДНИХ ОБ'ЄКТІВ**

**Гершон Е. Н. Формування сенсорних еталонів у дітей перед дошкільного віку з використанням природних об'єктів.** В статті проаналізовано психолого-педагогічну літературу з сенсорного виховання дітей переддошкільного віку. Розкрито сутність понять «сенсорна культура», «сенсорне виховання», «сенсорні еталони», «сенсорний розвиток». Систематизовано дидактичні ігри та вправи щодо формування сенсорних еталонів, використовуючи природний матеріал. Також складено рекомендації для батьків і педагогів до їх проведення.

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, сенсорна культура, сенсорне виховання, сенсорні еталони, сенсорний розвиток, природничий матеріал.

**Гершон Э. Н. Формирование сенсорных эталонів у детей предшкольного возраста с использованием природных объектов.** В статье проанализировано психолого-педагогическую литературу по сенсорному воспитанию детей предшкольного возраста. Раскрыта сущность понятий «сенсорная культура», «сенсорное воспитание», «сенсорные эталоны», «сенсорное развитие». Систематизированы дидактические игры и упражнения по формированию сенсорных эталонів, используя природный материал. Также составлены рекомендации для родителей и педагогов к их проведению.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, сенсорная культура, сенсорное воспитание, сенсорные эталоны, сенсорное развитие, естественный материал.

**Gershon E. N. The formation of sensory standards in preschool-age children using the natural objects.** The article analyzes the psychological and pedagogical literature on sensory education of children of preschool age. The essence of the concepts of «sensory culture», «sensory education», «sensory standards», «sensory development» is revealed. The didactic games and exercises on the formation of sensory standards using the natural material are systematized. Also the recommendations for parents and teachers to conduct them are made.

**Key words:** competence approach, sensory culture, sensory education, sensory standards, sensory development, natural material.

*Табл. 1, Літ. 13*

**Постановка проблеми.** Основною задачею дошкільного віку є всебічний розвиток дитини, формування його життєвих компетенцій. Компетентнісний підхід в дошкільній освіті передбачає фізичний, емоційний, особистісний та пізнавальний розвиток дитини. В «Законі про освіту» №2145-VIII ст. 33 «Дошкільна освіта» підкреслено, що «дошкільна освіта і виховання ... мають на меті забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх всебічного розвитку, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для подальшого навчання» [4]. В новій редакції «Базового компоненту дошкільної освіти» відокремлюють сенсорно-пізнавальну компетенцію як одну з базових компонентів пізнавального розвитку дошкільників [2]. Вона пов'язана зі вмінням сприймати об'єкти навколишнього світу в повному обсязі, відокремлювати суттєві ознаки, властивості предметів та явищ.

Незаперечним є той факт, що природа – це невичерпане джерело барв, запахів, звуків. Спостерігаючи за об'єктами живої та неживої природи дитина збагачує свій чуттєвий досвід, знайомиться з кольором, величиною, формою. Природні об'єкти, на наш погляд, являють собою найбільш сприятливий засіб ознайомлення дітей раннього віку з сенсорними еталонами.

Отже актуальність вищезначеної проблеми полягає у необхідності узагальнити досягнення науковців і практиків з питань сенсорного виховання; систематизувати дидактичні ігри і вправи щодо формування сенсорних еталонів, використовуючи природний матеріал; скласти рекомендації для вихователів ДНЗ щодо їх застосування на практиці.

**Мета статті** – здійснення аналізу психолого-педагогічної літератури щодо формування сенсорних еталонів у дітей переддошкільного віку; систематизація дидактичних ігор та вправ з використанням природничого матеріалу та удосконалення рекомендацій до їх проведення.

**Аналіз наукових досліджень.** Сенсорний розвиток як основа для розумового виховання був предметом дослідження багатьох педагогів та психологів. Сенсорне виховання базується на наочному сприйманні дитиною навколишнього світу. Вітчизняний психолог Б. Теплов зазначав, що ознаки

наочного сприймання у дитини з'являються ще в ранньому віці, коли починають формуватися перші дії з предметами. Саме з цього віку починається безпосередній розвиток сприймання, важливою характеристикою якого є емоційна забарвленість. Л. Виготський писав: «У ранньому віці панує наочне, афектно забарвлене сприймання, яке безпосередньо переходить у дію» [8, с. 349]. О. В. Запорожець вважав, що маленька дитина починає пізнання навколишнього світу із сприймання предметів і явищ, позначає предмети та їх якості (колір, величину, форму) словом [5]. Оволодіваючи цими системами, дитина отримує своєрідний набір еталонів, з якими вона може зіставити будь-яку сприйняту річ, охарактеризувати її, знайти їй місце серед інших.

Видатний чеський педагог Я.-А. Коменський, розглядав розумове виховання як важливий засіб формування особистості дитини [6]. Необхідною умовою розумового розвитку, на його погляд, є розвиток чуттєвих основ мислення: пізнання починається з відчуття, відчуття передає пам'яті образи дійсності, яка зберігає їх протягом усього життя. Починати навчання він рекомендував не зі словесного пояснення про речі, а з реального спостереження за ними. У процесі розумового виховання важливу роль відіграють відчуття й уявлення, думки і слова, мова і дії.

Ж.- Ж. Руссо казав, що виховання має навчити дитину «дивитись, слухати і дотикатись», і не тільки дивитися та слухати неухважно, а й до усього доторкатися, прислухатися, затримувати у руці [6, с. 28].

Теоретик дошкільного виховання Ф. Фребель у своїх багато чисельних працях виходив з необхідності використовувати різноманітні ігри для розвитку органів чуття дітей, ознайомлення їх із природою, життям людей, підготовки до школи. Цій меті він підпорядковував дидактичний матеріал, призначений для формування уявлень про форму, величину, просторові відношення, числа, – так звані дари, а також систему занять та ігор, спрямовану на розвиток сенсорики. Дитина, на його думку, наділена, крім основних інстинктів, інстинктом пізнавальним, дослідницьким, який є основою навчальної діяльності. У дошкільному віці розвиток прагнення до пізнання повинен реалізовуватися через безпосереднє споглядання предметів навколишнього світу [6].

Видатний італійський науковець М. Монтесорі вважала, що саме дошкільний вік є найбільш сприятливим для вдосконалення діяльності органів чуття, що забезпечує повноцінні й різнобічні уявлення про довкілля [7]. Вона вперше ввела поняття «педагогічне розвиваюче середовище» в якому створила умови для власного розвитку малюка через самостійну діяльність. Розроблені нею монтесорі-матеріали й досі використовуються сучасними педагогами-дошкільниками. Їх мета полягає у вихованні та вдосконаленні чуттів: зору, слуху, смаку, нюху, тактильного, баричного й термічного чуттів. Розроблені нею сенсорні матеріали вчать розрізняти форму, колір, якості різних предметів. Цей різноманітний, точно виготовлений матеріал фіксує дитячу увагу на певній ізольованій властивості предмета, наприклад: – для об'єму – циліндри, куби й призми; – для довжини – палиці, поділені на дециметри; – для кольорів – шматочки шовку; – для шумів – циліндричні коробочки з різним умістом тощо. Монтесорі-матеріали дозволяють дошкільнику не чекати пояснювання педагога, а дають змогу діяти самостійно від простого до складного, від конкретного до абстрактного. При роботі з дидактичними матеріалами роль педагога опосередкована. Він спостерігає за діями дітей, коригує, направляє, веде їх, спрямовує й стимулює дії малюків, їх розвиток до відповідних сенсорних періодів. Робота зі спеціальними матеріалами в сенсорній зоні є важливим підготовчим етапом перед вступом дитини в ділянку математичного розвитку. Працюючи з дидактичними монтесорі-матеріалами, дитина вчиться самостійно логічно мислити, порівнювати, систематизувати, узагальнювати поняття, використовувати математичні терміни. У більшості матеріалів закладений принцип самокорекції: дитина сама бачить свої помилки, а не отримує негативну оцінку з боку дорослого. «Допоможи мені зробити це самому», – ось принцип занять системи Монтесорі.

Сенсорна культура дитини, за висновками М. Монтесорі, – це результат засвоєння нею сенсорної культури, створеної людством (загальноприйняті уявлення про колір, форму та інші властивості предметів) [7].

Систему сенсорного виховання М. Монтесорі високо оцінила С. Русова, яка також вважала розвиток органів чуття першим кроком до самостійної свідомості дитини, доводила необхідність «якнайраніше давати раціональний розвиток чуттям». Це слід робити «постійно, щодня потроху,

одночасно стежачи за усіма чуттями, бо вони разом виявляються і не працюють нарізно, поодиноці» [11].

Важливе значення сенсорного виховання визнавала й відомий російський педагог Є. Тихеева. Поряд зі спеціальним штучним дидактичним матеріалом вона запропонувала включати в сенсорне виховання ознайомлення дітей із властивостями реальних предметів. На її думку, основними методами сенсорного виховання є «екскурсії» приміщенням, у ході яких діти знайомляться з предметами за допомогою різних органів чуття, а також дидактичні ігри. [6].

О. Усова відзначала, що 9/10 всього розумового багажу дітей дошкільного віку складають результати діяльності органів чуття [12]. Є. Водовозова вважала, що процес сенсорного виховання має відбуватися одночасно з розвитком вищих психічних функцій, пізнавальних процесів, з якими пов'язаний розвиток мислення, мовлення, пам'яті. Дитину слід вчити усвідомлено сприймати навколишній світ, розвивати спостережливість. «Якщо вихователь не зумів зробити цього в ту пору, коли у дитини лише починає пробуджуватися спостережливість до навколишнього, яка має таке величезне значення для психологічного життя людини, то розумові здібності дитини поступово притуплюються, і, ставши школярем, вона буде байдуже дивитися на світ» [6].

Сьогодні широко відома й активно використовується система дошкільного виховання російського психолога Л. Венгера та його школи. Л. Венгер виокремив та дослідив два шляхи засвоєння систем сенсорних еталонів – перцептивний та інтелектуальний. Перцептивний шлях став основою розробки засобів сенсорного виховання дітей раннього й молодшого дошкільного віку. Він поділив процес сенсорного виховання у дошкільному віці на підготовчий етап (перші три роки життя) та систематичне засвоєння дитиною сенсорної культури. Учений розробив також систему роботи із сенсорного виховання дошкільнят, визначив зв'язок з іншими галузями дошкільної педагогіки [3].

Сучасні педагоги та психологи розрізняють наступні поняття: «сенсорний розвиток», «сенсорне виховання», «сенсорна культура». Кожне з цих понять має кілька визначень.

В навчальному посібнику з дитячої психології Р. Павелків дає наступні визначення цих понять. Сенсорний (лат. *sensorium* – орган чуттів) розвиток дитини – розвиток її відчуттів і сприймання, формування уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо) [8].

Сенсорний розвиток необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Ж. Піаже, зокрема, розглядав сенсорний розвиток у двох напрямках: у взаємодії дитини з предметами і у взаємодії з оточуючими людьми; й найважливішою умовою успішного психічного розвитку вважав постійний контакт дитини з дорослими [9].

М. Монтесорі розглядала сенсорна культура як загальноприйняті суспільством уявлення про колір, форму та інші властивості предметів. Сенсорна культура дитини – це результат засвоєння нею сенсорної культури, створеної людством. Запроваджена в педагогіку завдяки роботам [7]. Сенсорне виховання (лат. *sensorium* – орган чуття) визначається як система педагогічних впливів, спрямованих на формування способів чуттєвого пізнання, удосконалення відчуттів та сприймань.

Сенсорне виховання – це розвиток сприйняття та виховання в дитини системного уявлення про зовнішні властивості предметів: їхні форму, колір, величину, розташування в просторі, запах, смак тощо.

Сенсорне виховання – це цілеспрямований, спеціально організований педагогічний процес, метою якого є формування в дітей уявлень про сенсорні еталони, їхні властивості та просторові відношення.

Ми погоджуємося з тим, що до головних завдань сенсорного виховання належать:

- формування у дітей системи перцептивних (обстежувальних) дій;
- формування системи сенсорних еталонів;
- розвиток уміння самостійно використовувати сенсорні еталони у власній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Розглядаючи сенсорне виховання як одне з основних завдань для дітей молодшого дошкільного віку, вихователь створює необхідні умови для прояву особистісного потенціалу дитини. Ми цілком згодні з поглядами Є. Тихеевої, яка пропанувала знайомити дітей з кольором, формою, величиною використовуючи природний матеріал. На наш погляд особливе значення в формуванні сенсорних еталонів для дітей молодшого дошкільного віку мають спостереження та екскурсії в природу. Важливе значення для розвитку сприймання і

спостережливості в дошкільному віці має гра, в якій створюються сприятливі умови для формування багатобічного уявлення про предмети, об'єкти та явища оточуючого світу. Ще Г. Костюк зазначав, що в грі дитина навчається виділяти різні властивості об'єктів, відносити їх до певних груп, порівнювати, узагальнювати, осмислено сприймати, виокремлювати від інших та визначати дії з ними [13].

Розглянемо дидактичні ігри та вправи щодо формування сенсорних еталонів з використанням природничого матеріалу які можна використовувати під час прогулянок та екскурсій в природу.

*Дидактичні ігри та вправи щодо формування сенсорних еталонів з використанням природничого матеріалу*

Таблиця 1

№ з.п.	Мета	Дидактичні ігри та вправи	Методичні поради
1.	Знайомство з кольором	«Склади букет з осіннього листя»	Запропонувати дітям знайти осінні листочки різного кольору, скласти букет і назвати якого кольору листя в букеті. Також можна запропонувати дітям знайти листочки заданого кольору.
		«Сплети віночок з весняних квітів»	Запропонувати дітям знайти весняні квіти різного кольору, сплести віночок і назвати якого кольору квіти в вінку. Також можна запропонувати дітям знайти квіти заданого кольору.
		«Різнокольорова веселка»	Спостерігаючи за веселкою запропонувати дітям назвати кольори спектру. Якщо яких-то кольорів не видно пропонувати дітям їх згадати.
		«Сонечко та дощик»	Пропонувати дітям назвати всі відтінки жовтого і синього кольорів
		«Вгадай, що за птах»	Спостерігаючи за птахами звернути увагу на колір оперення, вчити розрізняти птахів за зовнішнім виглядом. Також можна вчити дітей угадувати пташку за описом.
		«Веселе кошеня»	Звернути увагу дітей на колір хутра тварин, назвати його.
		«Тварини в лісі»	
		«Різнокольорові метелики»	Звернути увагу дітей на колір, метеликів, назвати його. Знайти об'єкти заданого кольору.
		«Збір грибів»	
		«Знайди рибку»	
«Розклади яблучка»	Звернути увагу дітей на те, що яблука бувають різного кольору. Вчити дітей класифікувати їх за кольором. Знаходити яблука певного кольору.		



2.	Порівняння предметів за величиною	«Склади букети з великих та малих листочків»	Запропонувати дітям знайти осінні листочки різні за розміром, скласти букет з великих і маленьких листочків.
		«Сховайся за високим чи низьким деревом»	Вправа проводиться у вигляді гри «Хованки». Запропонувати дітям сховатися за високим чи низьким деревом.
		«Знайди вузьку чи широку стежину»	Запропонувати дітям знайти вузьку чи широку стежину, пробігти чи пройти по ній.
		«Знайди товстий чи тонкий стовбур дерева»	Вправа проводиться у вигляді гри «Хованки». Запропонувати дітям сховатися за товстим чи тонким стовбуром дерева.
		«Покажи маленькі чи великі грибочки»	Запропонувати дітям знайти гриби різні за розміром. Позначити їх розмір словом.
		«Башточки з піску»	Запропонувати дітям побудувати башточки з піску різні за розміром. Позначити їх розмір словом.
		«Озерця з водою»	Запропонувати дітям побудувати озерця з водою різні за розміром. Позначити їх розмір словом.
		«Глибокий сніг»	Запропонувати дітям побудувати фігури зі снігу різні за розміром. Позначити їх розмір словом.
		«Намисто з великих та малих мушель»	Запропонувати дітям зробити різні намиста: з великих та малих мушель, довге чи коротке. Позначити їх розмір словом.
		«Сліди на піску»	Запропонувати дітям побігати по вологому піску босоніж, оставляючи сліди. Порівняти свої сліди зі слідами дорослої людини.
3.	Ознайомлення з формою предметів	«Дари лісу»	Запропонувати дітям зібрати лісові дари: каштани, шишки, жолуді, корінці рослин, гілки дерев. Визначити їх форму.
		«Візерунки з мушель»	Запропонувати дітям викласти візерунки з мушель. Назвати знайомі геометричні фігури, які викладає із мушель дорослий.
		«Веселий огород»	Запропонувати дітям розглянути овочі і визначити їх форму.
		«Льодинки»	Запропонувати дітям розглянути льодинки і визначити їх форму.

	«Склади геометричні фігури з гілок»	Запропонувати дітям скласти з гілочок дерев геометричні фігури за наказом дорослого
	«Намалюй пташку»	Запропонувати дітям намалювати пташку, використовуючи геометричні фігури: коло, овал, трикутник.
	«Знайди предмети тієї ж форми»	Дорослий називає геометричну фігуру і пропонує дітям знайти предмети тієї ж форми. Наприклад: коло – сонце.
	«Чарівна торбинка»	Запропонувати дітям зібрати лісові дари: каштани, шишки, жолуді, корінці рослин, гілки дерев, покласти їх у торбинку, по черзі виймати і називати їх форму.

**Висновки.** У результаті проведення аналізу науково-педагогічної літератури щодо заданої теми, було з'ясовано, що сенсорне виховання являє собою базисну складову розумового виховання.

Доведено, що ранній вік є сенситивним періодом у формуванні сенсорних еталонів. Особливе значення в формуванні сенсорних еталонів для дітей молодшого дошкільного віку мають спостереження та екскурсії в природу. Основною діяльністю дітей молодшого дошкільного віку є ігрова діяльність, тому саме дидактичні ігри та вправи з використанням природничого матеріалу сприятимуть якісному засвоєнню матеріалу.

Презентовані дидактичні ігри і вправи та розроблені рекомендації щодо їх проведення під час прогулянок та екскурсій в природу, завдяки яким можливо сформувати сенсорні еталони у дітей переддошкільного віку.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесова В. Н. Теория и практика сенсорного воспитания в детском саду / В. Н. Аванесова, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец. – М: Просвещение, 2005. – 188 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Бельська Г. В., Богінч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
3. Венгер Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателей детского сада / Л. А. Венгер, Н. В. Венгер, Э. Г. Пилогина. – М: Просвещение, 1988. – 144 с.
4. Закон України «Про освіту» №2145-VIII від 28 вересня 2017 р. Розділ II. Система освіти, Стаття 33. Дошкільна освіта. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2-х т. / А. В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – 316 с.
6. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах / І. В. Зайченко. – Київ: Слово, 2010. – 621 с.
7. Монтессори М. Помоги мне это сделать самому / М. Монтессори. – М: Издат. Дом «Карпуз», 2001. – 272 с.
8. Павелків Р. В. Дитяча психологія навчальний посібник / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало. – Київ: Академвидав, 2010. – 432 с.
9. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с англ. и фр. / Вступ. стаття В. А. Лекторского, В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М.: Международная педагогическая академия, 2004. – 680 с.
10. Пилогина Э. Г. Занятия по сенсорному воспитанию с детьми раннего возраста: Пособие для воспитателей детского сада / Э. Г. Пилогина. – М: Просвещение, 2013. – 96 с.
11. Русова С. Ф. Вибрані педагогічні твори / С. Ф. Русова. – Київ: Освіта, 2016. – 304 с.
12. Запорожец А. В. Сенсорное воспитание дошкольников / А. В. Запорожец, А. П. Усова. – М: АПН РСФСР, 2005. – 228 с.
13. Фібула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних педагогічних закладів освіти / М. М. Фібула. – К: Вид. Центр «Академія» 2001. – 528 с.

## REFERENCES

1. Avanesova, V. N., Venher, L. A., Zaporozhets, A. V. (2005). *Teoriya y praktyka sensornoho vospytanyia v detskom sadu* [Theory and practice of sensory education in kindergarten]. M: Prosveshchenye. [in Russian].
2. Bohush, A. M., Bieliienka, H. V., Bohinich, O. L., Havrysh, N. V., Dolynna, O. P., Ilchenko, T. S., Kovalenko, O. V., Lysenko, H. M., Mashovets, M. A., Nyzkovska, O. V., Panasiuk, T. V., Pirozhenko, T. O., Ponimanska, T. I., Sidielnikova, O. D., Shevchuk, A. S., Yakymenko, L. Yu. (2012). *Bazovyi komponent doshkilnoi osvity* [The basic component of preschool education]. K.: Vydavnytstvo. [in Ukrainian].
3. Venger, L. A., Venger, N. V., Piljugina, Je. G. (1988). *Vospitanie sensornoj kul'tury rebenka ot rozhdenija do 6 let: Kn. dlja vospitatelej detskogo sada* [Raising the sensory culture of a child from birth to 6 years: A book for kindergarten teachers]. M: Prosveshhenie. [in Russian].
4. *Zakon Ukrainy «Pro osvitu» №2145-VIII vid 28 veresnia 2017 r. Rozdil II. Systema osvity, Stattia 33. Doshkilna osvita.* URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. [in Ukrainian].
5. Zaporozhec, A. V. (1986). *Izbrannye psihologicheskie trudy* [Selected psychological works]. (Vol. 1-2.). M.: Pedagogika. [in Russian].
6. Zaichenko, I. V. (2010). *Istoriia pedahohiky. U dvokh knykh* [History of pedagogy]. Kyiv: Slovo. [in Ukrainian].
7. Montessori, M. (2001). *Pomogi mne jeto sdelat' samomu* [Help me do it myself]. M: Izdat. Dom «Karapuz». [in Russian].
8. Pavelkiv, R. V., Tsyhypalo, O. P. (2010). *Dytiacha psykholohiia navchalnyi posibnyk* [Child Psychology Tutorial]. Kyiv: Akademvydav. [in Ukrainian].
9. Piazhe, Zh. (2004). *Izbrannye psihologicheskie trudy: Per. s angl. i fr* [Selected psychological works]. M.: Mezhdunarodnaja pedago-gicheskaja akademija [in Russian].
10. Piljugina, Je. G. (2013). *Zanjatija po sensornomu vospitaniju s det'mi rannego vozrasta: Posobie dlja vospitatelej detskogo sada* [Sensory education with young children: A guide for kindergarten teachers]. M: Prosveshhenie. [in Russian].
11. Rusova, S. F. (2016). *Vybrani pedahohichni tvory* [Selected pedagogical works]. Kyiv: Osvita. [in Ukrainian].
12. Zaporozhec, A. V., Usova, A. P. (2005). *Sensornoe vospitanie doshkol'nikov* [Touch education of preschoolers]. M: APN RSFSR. [in Russian].
13. Fibula, M. M. (2001). *Pedahohika: Navchalnyi posibnyk dlja studentiv vyshchych navchalnykh pedahohichnykh zakladiv osvity* [Pedagogy: A manual for students of higher educational pedagogical educational institutions]. K: Vyd. Tsentr «Akademiia». [in Ukrainian].

УДК: 821.111(73)

**Зайцева К. В.***викладач англійської мови ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)*

## **РОЛЬ ЕКВІВАЛЕНТНОГО ПЕРЕКЛАДУ ЕВФЕМІЗМІВ У ВІДОБРАЖЕННІ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СИТУАТИВНОГО ТА КОМІЧНОГО ЗМІСТУ**

**Зайцева К.** Роль еквівалентного перекладу евфемізмів у відображенні функціонально-ситуативного та комічного змісту. У роботі зроблена спроба розкрити загальні особливості передачі евфемізмів і ресурси реалізації їх лексико-семантичних аспектів у перекладах творів М. Твена в зіставленні їх російськомовних і україномовних літературних перекладів. Вивчено структурні та лексико-семантичні параметри передачі евфемізмів, розглянуті способи їх трансляції при перекладі на російську та українську мову. Евфемізми охарактеризовані як лінгвокультурного явище. Проаналізовано вплив екстралінгвістичних факторів на функціонування евфемізмів допомогою національно-культурних і мовних особливостей. Уточнені особливості художнього перекладу і явища еквівалентності при перекладі евфемізмів допомогою порівняльного аналізу текстів оригінальних творів та їх перекладів на українську та російську мову.

**Ключові слова:** евфемізм, художня мова, перекладацька трансформація, перекладацька стратегія, номінація, семантика

**Зайцева К.** Роль еквівалентного перекладу евфемізмів в отриманні функціонально-ситуативного і комічного змісту. В роботі предпринята попытка раскрыть общие особенности передачи эвфемизмов и ресурсы реализации их лексико-семантических аспектов в переводах произведений М. Твена в сопоставлении их русскоязычных и украиноязычных литературных переводов. Изучены структурные и лексико-семантические параметры передачи эвфемизмов, рассмотрены способы их трансляции при переводе на русский и украинский язык. Эвфемизмы охарактеризованы как лингвокультурное явление. Проанализировано влияние экстралингвистических факторов на функционирование эвфемизмов посредством национально-культурных и языковых особенностей. Уточнены особенности художественного перевода и явления эквивалентности при переводе эвфемизмов посредством сравнительного анализа текстов оригинальных произведений и их переводов на украинский и русский язык.

**Ключевые слова:** эвфемизм, художественная речь, переводческая трансформация, переводческая стратегия, номинация, семантика

**Zaitzeva K.** The role of equivalent euphemisms translation in functional interpreting cotextual comic sense. The research work makes an attempt to disclose the general features of the transmission of euphemisms and the resources to realize their lexical and semantic aspects in translations of Mark Twain. The structural and lexico-semantic parameters of euphemisms translations have been discussed, the ways of euphemisms translating into Russian and Ukrainian have been shown. Euphemisms are characterized as Linguistic and Cultural phenomena. The influence of extra-linguistic factors on the functioning of euphemisms by means of both national, cultural and linguistic characteristics are analyzed. The features of literary translation and the phenomenon of the translation equivalence in euphemisms translating have been discussed; original texts, their Ukrainian and Russian translations have been researched in the paradigm of the comparative analysis.

**Key words:** euphemism, literary speech, translation transformation, translation strategy, nomination, semantics

Літ. 9

**Постановка проблеми.** Проблема, що у загальному вигляді порушена у дослідженні – роль еквівалентності у відтворенні евфемізмів у творчості М. Твена. Предметом дослідження є еквівалентне відтворення евфемістичних одиниць у сатиричних творах М. Твена. Об'єктом дослідження є евфемістичні одиниці та їх переклад, фактичним матеріалом слугували евфемізми у творі М. Твена «Пригоди Тома Соєра та Гекльберрі Фіна», його варіантів перекладу російською та українською мовами у редакціях К. Чуковського, І. Гурової та В. Мітрофанова.

**Аналіз наукових досліджень.** Теоретичною базою дослідження слугували праці М. М. Бахтіна, Т. М. Беляєвої, І. Р. Гальперіна та ін. [0-8].

**Мета статті** – схарактеризувати роль евфемізмів у відтворенні комічного, згідно цілі в завдання входить надати приклади оригіналу та варіантів перекладу та описати засоби відтворення евфемізмів.

**Виклад основного матеріалу.** На думку С. Єрмоленка, «...все має право на використання у художньому стилі, якщо відповідає вимогам естетичної міри, стилістичної доцільності. Позалітературні явища в мові художній використовуються свідомо, зі спрямованістю на створення

індивідуального стилю. Їхня стилістична функція та художньо-образна дія виявляються тільки на тлі загальнолітературної норми» [6, с. 45]. Естетична функція мови художнього твору розкривається в її підпорядкуванні художньому замислу письменника, його загальній естетичній спрямованості; ними визначаються принципи і прийоми відбору автором мовних одиниць серед інших синонімічних засобів вираження образного змісту.

Відкритість художнього тексту допускає вживання в його складі елементів, які на рівні мовних одиниць оцінюються як ненормативні. Інколи їх відсутність у тих випадках, коли вони є художньо вмотивованими, сприймається навіть як порушення норми. Отже, відхилення від норми на рівні мовних одиниць може за певних умов бути нормою організації художнього тексту. Художньо виправдана відповідність вибору й організації мовних засобів образу автора і образу оповідача – це і є норма мовної побудови художнього тексту.

У художньому стилі поєднуються мовні елементи всіх функціональних різновидів мови, і це разом з індивідуальним слововживанням сприяє побудові художнього образу. Розмовні елементи (як нейтральні, так і емоційно-експресивні) в художньому тексті набувають додаткових відтінків, оскільки на семантику слова тут «впливає його загальне образне спрямування (добір певних лексем, їх поєднання, загальна тональність викладу, образні засоби, вживані в усьому текстовому масиві, авторська манера оповіді – все це впливає на якість емоційно-експресивного забарвлення слова)».

Серед емоційно-експресивних груп розмовної лексики, що досить широко використовуються в мові художніх творів, особливо з метою мовної характеристики персонажів, виділяється група слів стилістично знижених. Але «нормативною» така лексика є тільки в межах даного стилю, обмеженого певним стилістичним спрямуванням, оскільки нормативність у стилістичному аспекті може розглядатися як властивість, притаманна саме цьому стилю. Ступінь експресивності не може бути визнано критерієм для віднесення слова до ненормативних, оскільки слова емоційно-оцінні, а також грубі, вульгарні, фамільярні тощо за умовами вживання є ідентичними словам неекспресивним, властивим невимушеному спілкуванню.

Вживання евфемізмів у мові художньої літератури – це не просте і не завжди адекватне відображення живого розмовного мовлення, це, як правило, його стилізація, яка може втілюватись по-різному, виступаючи одним із художніх засобів.

Залучення евфемізмів до мови персонажа сприяє не тільки більш повному розкриттю змісту висловлювання, але й відтворенню стану суб'єкта мовлення, його соціальної й індивідуальної характеристики. Все це, разом із застосуванням інших виражальних засобів, уможливує індивідуально-стилістичне варіювання в межах мовної норми, створення стилістично виразної, позбавленої монотонності оповіді. Отже, норми літературної мови допускають уживання в художньому стилі з певною експресивною метою як нормативних, так і ненормативних елементів розмовного мовлення, зокрема евфемізмів.

Допустимість використання в художніх текстах ненормативних з погляду загальнолітературної норми мовних одиниць зумовлює виникнення проблеми встановлення певної межі в їх використанні, тим більша роль евфемізмів в створенні емоційного навантаження в художньому оригінальному тексті та його перекладі. Цілком очевидно, що художній текст не можна оцінювати тільки з позицій нормативних словників, граматик і перекладацьких норм. Але, з іншого боку, помилково вважати, що письменник чи перекладач не дотримується жодних норм, адже кожна епоха, кожен літературний напрям мають свої норми організації художнього тексту.

Мовотворчість того чи іншого видатного письменника є найбільш довершеним вираженням норм загальнонародної мови відповідної епохи. Цим пояснюється вплив мови художньої літератури на розвиток літературної мови, на становлення й закріплення її норм. Смілива новаторська практика

видатного письменника може розширити межі різних стилістичних категорій, перш за все понять «літературного» й «не літературного». Мова сучасної літератури принципово різностильова, вона не може бути замкненою в межах того чи іншого мовного стилю, особливо з огляду на те, що мова окремого художнього твору є цілою системою стилів та стилістичних контекстів. Яскравим прикладом є стиль М. Твена у «Простаках за кордоном», де вживання певної обценної лексики на кшталт слів «*slug*», «*blood*», «*stir*», використання спрощених скорочених конструкцій із інфінітивом, властивих розмовному мовленню, метафоричного порівняння та інших стилістичних прийомів зумовлює додає експресивність художнього твору та робить його стилістично неповторними. Добре проілюструвати цю експресію може така фраза: «*To see it is to see a vision of home itself and all its idols, and feel a thrill that would stir a very river of sluggish blood!*».

Тісна взаємодія й поєднання різних за експресивно-стилістичним характером лексем сприяє закріпленню значного шару лексики розмовного походження в письмовому вжитку, що в свою чергу зумовлює розширення складу літературної мови. Засвоєння літературною мовою експресивно забарвлених засобів розмовного мовлення переконливо засвідчує факт встановлення рівноваги в лексичній системі художнього твору: у функції яскравого стилістичного засобу виступають розмовні елементи, врівноважуючи здавна властиву літературній мові експресію книжності.

Отже, художній стиль широко послуговується стилістичним потенціалом як нормативних, так і позанормативних розмовних елементів, і саме це й вирізняє його з-поміж інших функціональних стилів літературної мови. Доцільність уживання розмовних одиниць у мові художніх творів визначається авторським задумом, отже, за умови художньої вмотивованості, в конкретний текст цілком можуть бути включені й такі компоненти розмовної мови, що знаходяться за межами загальнолітературної норми.

Серед численних складних проблем, які вивчає сучасне мовознавство, важливе місце посідає вивчення лінгвістичних аспектів міжмовної діяльності, що називають «перекладом» або «перекладацькою діяльністю». У процесі перекладу часто виявляється неможливим використати зареєстровані у словниках відповідності слів і виразів. У подібних випадках перекладачеві слід удаватись до трансформаційного перекладу, що полягає у перетворенні внутрішньої форми слова або словосполучення чи в її повній заміні з метою адекватної передачі змісту висловлення.

Складним у цій ситуації виявляється переклад евфемізмів, передачі «комічного» у міжмовній комунікації, адже як зазначалося, евфемізм – це явище лінгвокультурологічне та когнітивно-дискурсивне, тобто сприйняття евфемізмів є різним у носіїв мови та реципієнтів перекладу, більш того, успіх перекладу евфемізму залежить від індивідуальних когнітивних особливостей, фонових знань перекладача та реципієнта.

Проілюструємо вищезазначене на матеріалі дослідження. У зазначених вище творах М. Твена «Пригоди Тома Сойера» труднощі виникають при перекладі таких мовних явищ:

1) слів з пейоративною семантикою (негативною оцінкою).

Напр.: англ.: «*He's full of the Old Scratch, but laws-a-me! he's my own dead sister's boy, poor thing, and I ain't got the heart to lash him, somehow. But I never see a nigger that WOULDN'T lie*» [8]. Переклад І. Гурової: «Он суций чертенюк, знаю, но ведь он, бедняжка, сын моей покойной сестры, у меня как-то духу не хватает наказывать его. Его я не знаю, только я в жизни не видывал такого негра, чтобы не врал» [8];

2) слів із широкою семантикою. Напр. англ.: «*By jingo! for two cents I WILL do it*». Переклад І. Гурової: «Давай два цента, отлуплю» [ 8];

3) власне евфемізмів. Напр. англ.: «*By jingo! for two cents I WILL do it. I'll lick you for that! I dare you to knock it off – and anybody that'll take a dare will suck eggs. Hang the boy, can't I never learn anything?*»

[9]. Переклад І. Гурової: «Давай два цента, отлуплю. Я тебе это припомню. Попробуй сбей – тогда узнаешь. Вот и поди с ним! Неужели я так ничему и не научусь?» [8];

4) ненормативних граматичних форм. Напр. англ.: «*Tom, it was middling warm in school, warn't it? But you ain't too warm now, though*». Переклад І. Гурової: «Том, в школе было не очень жарко? Да, пожалуй, ты нисколько не вспотел» [8].

5) речень із порушенням порядку слів і тема-рематичної конструкції.

Напр. англ.: «*Said she.*» Переклад І. Гурової: «Она спросила» [8];

6) еліптичних речень. Напр. англ.: «*Powerful warm, warn't it?*» Переклад І. Гурової: «А может быть, очень жарко?» [8];

7) архаїчних граматичних форм. Напр. англ.: «*Didn't you want to go in a-swimming, Tom?*», «*But I forgive ye, Tom*». Переклад І. Гурової: «Что ж, неужели тебе не захотелось выкупаться, Том?», «Так и быть, на этот раз я тебя прощаю» [8];

8) речень із подвійною негативацією. Напр. англ.: «*Hang the boy, can't I never learn anything?*» Переклад І. Гурової: «Вот и поди с ним! Неужели я так ничему и не научусь?» [8];

9) сталих виразів. Напр. англ.: «*Confound it!*» «*Take a walk!*» Переклад І. Гурової: «Вот черт! Пошел к черту!» [8].

Як засвідчують наведені приклади, перекладачі використовують перекладацькі трансформації розгортання, опущення, семантичного розвитку, формальної негативації і позитивації, а також евфемізації пейоративних мовних одиниць та дезевфемізації більш нейтральних одиниць, удаються до стратегій компенсації, експлікації. У той же час автори художнього перекладу здійснюють його відповідно до існуючих у мові перекладу вимог до писемного мовлення, нейтралізуючи таким чином специфіку прози М. Твена.

Також проявом евфемізації є розгорнутий переклад у наступному реченні, де зображується сцена побиття Тома Сойера розгами: «Рука вчителя працювала, поки не втопилась, запас різок помітно поменшав».

Одним із завдань дослідження було визначення основних особливостей створення еквівалентності та адекватності перекладу евфемізмів в ситуації художнього перекладу на матеріалі перекладів творів М. Твена.

Одне з головних завдань перекладача полягає в максимально повній передачі змісту оригіналу, і, як правило, фактична спільність змісту оригіналу і перекладу є дуже важливою. У сучасному перекладознавстві можна знайти три основних підходи до визначення поняття «еквівалент». Деякі визначення перекладу фактично підмінюють еквівалентність тотожністю, стверджуючи, що переклад повинен повністю зберігати зміст оригіналу.

Вирішення проблеми перекладацької еквівалентності полягає у спробі знайти в змісті оригіналу певний інваріант, збереження якого є необхідною і достатньою умовою для досягнення еквівалентності перекладу. Іншими словами, якщо текст перекладу може виконувати ту ж саму функцію чи описувати ту ж саму реальність, що й оригінальний текст, переклад вважається еквівалентним.

Під еквівалентністю у теорії перекладу слід розуміти збереження відносної рівності змістовної, змістової, семантичної, стилістичної і функціонально-комунікативної інформації, що міститься в оригіналі і перекладі. Варто особливо підкреслити, що еквівалентність оригіналу і перекладу – це насамперед спільність розуміння інформації, що міститься в тексті, включаючи й ту, що впливає не тільки на розум, але й на почуття реципієнта і яка не тільки експліцитно виражена в тексті, але й імпліцитно віднесена до підтексту [2, с. 35]. Тобто евфемізми чи табування об'єктів номінації має

бути збережено при перекладі. Табуюванню в перекладі творів М. Твена підлягають мовні одиниці *Біблія*, *Бог*. Напр.: вислів тьоті Поллі «*Mygoodness*» – евфемістичне звернення до Бога, коли ім'я Господа не промовляється, а замінюється на відповідні номінативні одиниці, серед яких «*gosh*», «*goodheavens*», «*gad*», «*golly*», «*gawd*». Проте у перекладах здійснюється деевфемізація та експліцитне відтворення імплікованих номінативних одиниць. Так у російськомовному перекладі К. І. Чуковського маємо «*Но Господи, Боже ты мой*», в українськомовному перекладі Ю. Корецького відповідно «*Боже мій*».

Своєрідною проблемою для еквівалентного перекладу стає гумор М. Твена автор демонструє складну та глибоку ерудованість в культурологічних цінностях, знання історії та висміювання неосвіченості. Комічне має не тільки національні характеристики, які виявляються як у виборі предмету, такі в створенні специфічного гумористичного ефекту. Англійський гумор нерідко оцінюється як занадто специфічний для того, щоб завжди бути зрозумілим для представників інших народів. Однак, значна частина цієї «незрозумілості» є результатом різних чинників – від недостатніх фонових знань до некоректного перекладу.

Та ж сама ситуація може описуватися через різні комбінації властивих їй особливостей. Наслідком цього є можливість і необхідність ототожнення ситуацій, що описуються з різних боків. У мові з'являються сукупності висловлювань, що сприймаються носіями мови як синонімічні («ті, що позначають те ж саме»), незважаючи на повну розбіжність у складі мовних засобів.

Для російського або українського реципієнта, на відміну від англійського, повідомлення, що хтось їсть баранину чотири рази на тиждень, ідентифікує ситуацію, що не дозволяє робити які-небудь висновки про соціальне чи майнове положення цієї людини.

Таким чином, незважаючи на екстралінгвістичний характер ситуації, її ідентифікація у висловленні має низку особливостей, специфічних для кожного мовного колективу. Такі особливості впливають на характер еквівалентності при передачі цієї частини змісту оригіналу [4, с. 67].

В описаному вище типі еквівалентності спільність змісту оригіналу і перекладу полягала в збереженні основних елементів змісту тексту. Як одиниця мовної комунікації текст завжди характеризується комунікативною функціональністю, ситуативною орієнтованістю і вибірковістю способу опису ситуації. Ці ознаки зберігаються на рівні мінімальної одиниці тексту – висловлювання. Іншими словами, у змісті будь-якого висловлювання реалізується певна мета комунікації через опис якоїсь ситуації визначеним способом (шляхом добору деяких ознак даної ситуації). У другому типі – перша і друга (мета комунікації та опис ситуації).

Вираз «частина змісту» не означає «частина висловлювання» чи «зміст частини висловлювання». Зазначені частини змісту не розташовані у висловлюванні лінійно, один за одним, так щоб в одній частині висловлювання містилася би мета комунікації, а в іншій – опис ситуації. Вони виражаються всім складом висловлювання, одна через іншу, створюючи ніби семантичну піраміду: інформація про відмінності деякої сукупності зв'язаних між собою об'єктів дає опис ситуації, а опис ситуації виконує визначену функцію.

Наявність у змісті висловлювання (тексту) інформації про мету комунікації, комунікативну ситуацію і способи її опису віддзеркалює специфіку мовної комунікації, її нерозривний зв'язок з цілеспрямованою діяльністю людей у реальному світі та формою відображення дійсності в людському мисленні. Цей зв'язок є універсальним для мовного спілкування всіма мовами, а її універсальність багато в чому визначає можливість комунікативного прирівнювання різномовних текстів. Хоча, як було показано вище, мовна вибірковість перешкоджає часом збереженню в перекладі способу опису ситуації чи навіть вимагає заміни ситуації для передачі комунікативної мети оригіналу, існує принципова можливість у будь-якому перекладі забезпечити тотожність однієї, двох



чи всіх трьох найважливіших частин змісту оригіналу [5].

**Висновки.** У висновках маємо зазначити, що дослідження релевантних особливостей національного гумору в контексті етнонаціональної культурної специфіки та його псевдо-особливостей, симульованих непорозуміннями в результаті збоїв комунікації, має водночас загальнотеоретичне та практичне значення, набуваючи особливої актуальності у зв'язку з нагальною потребою у побудові адекватного міжкультурного спілкування. При цьому необхідно поєднати надбання філософських (теоретичне вивчення комічного) та філологічних (зв'язок мови та культури в цілому і зокрема теорія перекладу) дисциплін.

Особливого значення дотримання правил досягнення еквівалентності перекладу набуває при перекладі художнього твору, насиченого різноманітними художніми виражально-зображальними засобами і конструкціями. Ця проблема є перспективою роботи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках: Опыт философского анализа / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М., 1986. – С. 473-500.
2. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности / М. М. Бахтин. – СПб.: Азбука, 2000. – 336 с.
3. Беляева Т. М. Нестандартная лексика английского языка / Т. М. Беляева, В. А. Хомяков. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. – 135 с.
4. Твен М. Пригоди Тома Сойера. Пригоди Гекльберрі Фінна (переклад з англійської В. Митрофанова) / М. Твен. – К.: Веселка, 1990. – 496 с.
5. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 137 с.
6. Ермоленко С. Я. Семантико-синтаксическая доминанта функционального стиля / С. Я. Ермоленко // Функциональная стилистика: теория стилей и их языковая реализация. – Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1986. – С. 29-34.
7. Твен М. Приключения Тома Сойера и Гекльберри Финна (перевод К. Чуковского) / М. Твен. – Алма-ата, 1981. – 178 с.
8. Твен М. Приключения Тома Сойера и Гекльберри Финна (перевод И. Гуровой) / М. Твен // Собрание сочинений в 12 томах. – М.: Издат-во худ. л-ры, 1981. – 178 с.
9. Twain M. The Adventures of Tom Sawyer. New-York: Mouton de Gruyter, 1998. URL: <http://getparalleltranslations.com/book>.

## REFERENCES

1. Bahtin, M. M. (1986). Problema teksta v lingvistike, filologii i drugih gumanitarnyh naukah: Opyt filosofskogo analiza [The problem of text in linguistics, philology and other human sciences: The experience of philosophical analysis]. *Literaturno-kriticheskie stat'i*. M., 473-500. [in Russian].
2. Bahtin, M. M. (2000). Avtor i geroy v jesteticheskoy dejatel'nosti [Author and hero in aesthetic activity]. SPb.: Azbuka. [in Russian].
3. Beljaeva, T. M., Homjakov, V. A. (1985). Nestandartnaja leksika anglijskogo jazyka [Non-standard English vocabulary]. L.: Izd-vo LGU. [in Russian].
4. Tven, M. (1990). Pryhody Toma Soiera. Pryhody Heklberri Finna [Adventures of Tom Sawyer. Adventures of Huckleberry Finn (translated from English by V. Mitrofanov)]. K.: Veselka. [in Ukrainian].
5. Gal'perin, I. R. (1981). Tekst kak objekt lingvisticheskogo issledovaniya [Text as an object of linguistic research]. M.: Nauka. [in Russian].
6. Ermolenko, S. Ja. (1986). Semantiko-sintaksicheskaja dominanta funkcional'nogo stilja [Semantic-syntactic dominant of functional style]. *Funkcional'naja stilistika: teorija stilej i ih jazykovaja realizacija*. Perm': Izd-vo Perm. un-ta, 29-34. [in Russian].
7. Tven, M. (1981). Prikljuchenija Toma Sojera i Gekl'berri Finna [The Adventures of Tom Sawyer and Huckleberry Finn (translated by K. Chukovsky)]. Alma-ata. [in Russian].
8. Tven, M. (1981). Prikljuchenija Toma Sojera i Gekl'berri Finna [The Adventures of Tom Sawyer and Huckleberry Finn (translated by I. Gurova)]. *Sobranie sochinenij v 12 tomah*. M.: Izdat-vo hud. l-ry. [in Russian].
9. Twain, M. (1998). The Adventures of Tom Sawyer. New-York: Mouton de Gruyter. URL: <http://getparalleltranslations.com/book>. [in English].

УДК 37.012.85

**Катерна В. О.***викладач ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний  
інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)*

## **ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ НА РАННІХ СТАДІЯХ**

**Катерна В. О. Формування компетентності фахівців дошкільної освіти з діагностики розвитку якостей особистості дітей на ранніх стадіях.** У статті викладено основний зміст діагностики як процедури виявлення рівня досягнень і готовності до певного виду діяльності заданого змісту та рівня складності щодо дитини дошкільного віку. Розкрито, що ця процедура включає аналіз і узагальнення існуючих методик діагностики розвитку, ефективності виховання і навчання дітей, вибір оптимальних методик і діагностичних критеріїв, котрі дозволяють оцінити рівень сформованості тої чи іншої якості особистості, вмінь та навичок, компетенцій та стосунків вихованців.

**Ключові слова:** діагностика, моніторинг, ігрові методики.

**Катерна В. А. Формирование компетентности специалистов дошкольного образования по диагностике развития качеств личности детей на ранних стадиях.** В статье изложено основное содержание диагностики как процедуры выявления уровня достижений и готовности к определенному виду деятельности заданного содержания и уровня сложности относительно ребенка дошкольного возраста. Раскрыто, что эта процедура включает анализ и обобщение существующих методик диагностики развития, эффективности воспитания и учебы детей, выбор оптимальных методик и диагностических критериев, которые позволяют оценить уровень сформированности того или иного качества личности, умений и навыков, компетенций и отношений воспитанников.

**Ключевые слова:** диагностика, мониторинг, игровые методики.

**Katerna V. O. Formation of the competence of preschool education specialists in diagnosing the development of children's personality traits in the early stages.** The article describes the main content of the diagnosis as a procedure to identify the level of achievement and preparing for a particular type of activity of a given content and level of complexity relative to a preschool child. It is known that this procedure includes the analysis and generalization of existing methods of diagnostics of development, efficiency of education and training of children, the choice of optimum methods and diagnostic criteria which allow to estimate level of formation of this or that quality of the personality, abilities and skills, competences and relations of pupils.

**Key words:** diagnostics, monitoring, game techniques.

**Табл. 6, рис. 4, літ. 8**

**Постановка проблеми.** Розбудова незалежної України та реформування всієї системи освіти потребує змін у підходах та методах підготовки педагогічних кадрів з метою відтворення інтелектуального потенціалу суспільства відповідно до національних і цивілізаційних ціннісних пріоритетів. Вирішення цих проблем значною мірою залежить від компетентності педагога, творча особистість і діяльність якого виступають засобом формування і розвитку особистості дитини з ранішніх етапів розвитку. Вдосконалення підготовки педагогічних кадрів у вищій освіті перебуває у прямій залежності від організації їх підготовки до майбутньої діяльності. Завдання розробки ефективних технологій підготовки майбутніх вихователів є актуальною для сучасної системи педагогічної дошкільної освіти.

На сучасному етапі розвитку психологічної науки великого значення надається діагностиці рівня розвитку дітей з метою оптимізації та максимально можливого покращення та контролювання педагогічного впливу на дитину. З цією метою вітчизняні та зарубіжні вчені та практичні психологи розробили велику кількість методів та методик вивчення рівня особистого розвитку дітей.

Швидка соціокультурна динаміка самого суспільства є причиною соціального замовлення на вихователя, спроможного здійснювати інноваційну професійну діяльність. В свою чергу, це зумовило необхідність перегляду пріоритетів у системі професійної підготовки майбутніх фахівців і введення в дію базового компонента ефективності виховання і навчання дітей, вміння підбирати та застосовувати

оптимальні методики і діагностичні критерії, що дозволяють оцінити рівень сформованості тієї чи іншої якості особистості, умінь і навичок, компетенцій і відносин вихованців. Важливість цих вмінь педагога-вихователя пов'язана з тим, що за результатами діагностики можна буде співвіднести досягнення або неуспішність дитини у виховному процесі з сильними і слабкими сторонами його особистості, змінами у психофізичному, пізнавально-мовному і особистісно-соціальному розвитку дитини при реалізації цілісного освітнього процесу у ДНЗ. Така діагностика сьогодні входить в систему контролю ефективності освітнього процесу в дитячому садку в формі розділу моніторингу якості. Володіти технологією її проведення має кожний фахівець з дошкільної освіти.

**Аналіз наукових досліджень.** Моніторинговий комплекс діагностичних завдань і стимульний матеріал дозволяють вихователям своєчасно фіксувати рівні та динаміку розвитку дітей на різних етапах діяльності. У дошкільних навчальних закладах використовуються різні види діагностики за різними методиками [3, 4]. Л. А. Венгер – один з найбільш видатних російських і радянських психологів, які присвятили життя дослідженням особливостей психічного розвитку дошкільників. Більшість сучасних тестів так чи інакше посилаються на роботи, які колись проводив Л. А. Венгер. Визначення настрою дитини на заняттях проводиться за допомогою колірному тесту емоційних станів на основі тесту Люшера.

Як доведено провідними науковцями (Д. Векслер, Т. М. Титаренко, Н. В. Краснощоківа, О. І. Кульчицька, Г. П. Лаврентьєва, Дж. Равен, Е. П. Торренс, Л. Г. Чорна), які займалися виявленням творчих здібностей старших дошкільників, є проблема виявлення повної картини всебічного розвитку дитини і достатньої впевненості в надійності оцінки творчих здібностей, незважаючи на ефективність психометричних тестових методик. Головна причина в тому, що ці методи орієнтовані на результативну сторону прояву психічних процесів, нахилів, діяльності і задатків індивіда. Тоді як процесуальна сторона цих психічних явищ, що і дає можливість бути творчо розвиненим, залишається поза полем зору подібних методик.

**Метою** статті є розкриття особливостей вміння підбирати та застосовувати оптимальні методики і діагностичні критерії, що дозволяють оцінити рівень сформованості тієї чи іншої якості особистості, умінь і навичок, компетенцій та стосунків дітей дошкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Проаналізуємо деякі види діагностики, які використовуються у сучасних дошкільних закладах.

**Психологічна та інтелектуальна готовність до школи.** Для того, щоб оцінити готовність до навчання у школі, фахівцями пропонуються наступні методики: тест Керна-Йерасека – найбільш великий тест, зачіпає багато сторін розвитку дитини; «Домалюй мишкам хвостик» і «Домалюй ручки парасолькам» – вправи, що допомагають визначити наскільки розвинена дрібна моторика рук та когнітивна сфера; інтерпретація прислів'їв – допомагає побачити розвиток мислення і здатність пояснювати явища своїми словами.

**Діагностика пізнавальної сфери та уваги.** Для визначення уваги використовують наступні тести: «Знайди і викресли», «Коректурна проба», «Трикутники», де дитині дають аркуш з намальованими на ньому різними фігурами та малюнками і за певний проміжок часу необхідно особливим способом закреслити зайві фігури певного типу.

**Діагностика математичного розвитку.** Розвинений математичний склад розуму дозволяє дитині аналізувати інформацію, що надходить, набагато швидше її засвоювати, а також застосовувати на практиці. Тому діагностика дошкільнят за допомогою ігрових методик проводиться у навчальних закладах різних рівнів підготовки. Серед ігрових методик дуже поширені «Знайди такий самий», «Збери намисто», «Збери картинку». З їх допомогою важливо з'ясувати, наскільки дитина здатна

складати загальну картину з різних фрагментів, знаходити схожість предметів, співставляти колір, розмір геометричних форм.

**Діагностика інтелекту і розумового розвитку.** Перед випуском з дитячого закладу з дошкільниками можна проводити тест «Скульптура». Цей тест показує, наскільки добре розвинені у дитини наочно-діючі, наочно-образні, словесно-логічні види мислення. Полягає завдання в тому, що дитині за 5-10 хвилин пропонується виліпити скульптуру.

**Діагностика рівня міжособистісних стосунків.** Один з найбільш відомих і задіяних – дитячий апперцептивний тест Беллака. За допомогою нього можна виявити провідні мотиви та потреби дитини: ставлення дитини до батьків та її сприйняття їх (особливо при неповній родині), особливості взаємин з іншими людьми, виявити внутрішньо особистісні конфлікти, визначити роботу захисних психологічних механізмів, дізнатися страхи, фобії, порушення психіки, допомогти впоратися з їх негативними наслідками.

**Діагностика розвитку мовлення дошкільнят.** Для вікової групи від трьох до шести років рекомендують методику «Словникова мобільність». Дана методика містить близько шести завдань різної спрямованості та відображає обсяг словникового запасу. Це завдання також показує, наскільки дитина може використовувати знайому лексику в повсякденному житті та різних ситуаціях, що вимагають миттєвої реакції.

Для старшої вікової групи використовуються більш складні тести, які показують рівень мовлення, продуктивність асоціацій, здатність осмислення ситуацій на основі зорового та слухового сприйняття. Завданнями цього методу тестування є вставляння пропущених слів, переказ почутого фрагменту тексту, переказ прочитаного матеріалу, складання речень із заданого набору слів, опис того, що відбувається на динамічних картинках, співвідношення різних синтаксичних форм пропозицій до картинок, що відображає їх зміст, і так далі.

**Діагностика професійного самовизначення.** Все частіше сьогодні у дитячих закладах проводять тестування щодо професійної орієнтації у віці від п'яти років. Необхідність даного тестування постійно обговорюється. Є різні думки, але доречність може бути пов'язана з появою спеціалізованих шкіл з першого класу. Самовизначення у професійному плані в такому ранньому віці, на думку багатьох фахівців – розумна економія коштів і часу.

Розглянуті методики – апробовані та корисні, але вони діагностують окремі вміння та компетентності та не стали системою в освітньому процесі дошкільних закладів. Ми вважаємо, що така діагностика необхідна для своєчасного корегування виховально-освітнього процесу. При підборі інструментарію треба враховувати завантаженість педагогів-вихователів, якісні показники, які будуть отримані в результаті проведення діагностики. На нашу думку, найкращим інструментарієм для діагностики дітей дошкільного віку є методика, розроблена Дніпропетровським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти [1, 2], яка об'єднує вищезазначені види діагностики і дає можливість вивчення показників життєвої компетентності дітей за освітньою програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [5, 6].

Сучасна модель освіти педагогів вимагає зробити програму навчання компактною і вузькоспеціалізованою. Все менше предметів стають обов'язковими, все більше переходять у статус факультативів та додаткових занять. Вивчення методик діагностування та їх апробація у рамках навчальної практики - обов'язковий елемент підготовки майбутніх педагогів-вихователів.

Змістовне наповнення інструментарію, узгоджене із чинним нормативно-правовим законодавством, і відповідає вимогам Державного стандарту дошкільної освіти в Україні. Процес обстеження малюків пропонується проводити в довільній ігровій формі з використанням дидактичних ігор, вправ, завдань, ігрових ситуацій тощо. У посібнику використано багато малюнків, фотографій,

що допомагають вихователю та студенту зробити процес моніторингу досягнень дітей цікавим [2]. Його перевагою є саме комплексний підхід та обґрунтованість результатів. Таким чином, педагогічна діагностика – це основа здійснення педагогічного моніторингу в ДОЗ.

Систематичне відстеження (моніторинг) динаміки змін у розвитку дошкільників допомагає визначити необхідні методи надання їм допомоги за кожною освітньою лінією, а також вносити корективи в освітній процес, як індивідуально для кожної дитини, так і для групи в цілому. Дидактичні цікаві вправи та ігри є фіксацією досягнень та вмінь кожної дитини у рамках моніторингу. Це дозволяє вихователям і вихователю-методисту своєчасно фіксувати рівні розвитку дітей на початок, середину та кінець навчального року та корегувати освітньо-виховний процес. Саме моніторинг допомагає уникнути помилок і впливу ситуативних чинників.

Студенти вищого навчального закладу «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» спочатку вивчають цю методика на заняттях, а потім застосовують її у період практики або своєї педагогічної діяльності.

Вихователі дошкільного відділення КЗО НВК № 144 Дніпропетровської міської ради під керівництвом заступника директора з навчально-виховної роботи Казаринської Н. М. і методиста Барам Ю. здійснюють моніторинг досягнень дітей, використовуючи комплекс діагностичних завдань, за методикою КВНЗ «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської ради [1, 2].

Апробація на практиці показала, що цей метод діагностики є досить ефективним й об'єктивним. Він дає можливість оцінити розвиток кожної дитини комплексно і спланувати особисту програму її навчання. Пропонуємо зразки діагностичних завдань та результати проведеної роботи.

#### Блок «Розвиток особистості»

##### Складник «Статева незалежність» (3-рік життя)

1. Ідентифікує себе з представниками своєї статі та визначає статево-рольові відмінності хлопчика і дівчинки.

*Д/гра:* «Я – хлопчик, я – дівчинка»

*Матеріал:* предметні картинки, на яких намальовані хлопчик та дівчинка.

*Інструкція до проведення:* Вихователь пропонує дитині розглянути картинки та ідентифікувати себе відповідно до представників своєї статі. Дитина промовляє: «Я – хлопчик, я – дівчинка» і називає статеві відмінності.

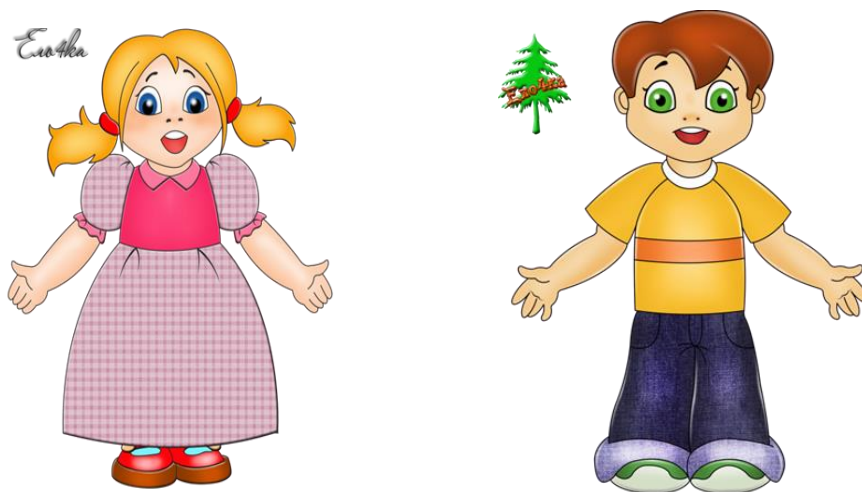


Рис. 1

**Критерії оцінювання:**

В (2) – дитина самостійно визначає себе як представника своєї статі та називає статево-рольові відмінності хлопчика і дівчинки.

С (1) – дитина визначає себе як представника своєї статі, але не називає статево-рольові відмінності хлопчика і дівчинки.

Н (0) – завдання за складне для дитини, не ідентифікує себе з представниками своєї статі та не визначає статево-рольові відмінності хлопчика і дівчинки.

**2. Намагається орієнтуватися на зразки соціальної поведінки осіб своєї статі.**

*Д/гра: «Хто чим займається?»*

*Матеріал:* картинки.

*Інструкція до проведення:* Вихователь пропонує дитині розглянути картинку, відповісти на питання

- Хто намальований на картинці?
- Що роблять хлопчики? Що роблять дівчатка? (граються )
- Чим граються дівчата?
- Чим грають хлопчики?
- А ти хлопчик чи дівчинка?
- Чим ти любилаєш гратися?



*Рис. 2*

**Критерії оцінювання:**

В (2) – дитина самостійно орієнтується у зразках соціальної поведінки.

С (1) – дитина називає, що діти граються іграшками, не розуміючи, що різні статі мають різні зразки соціальної поведінки.

Н (0) – завдання складне для дитини, не орієнтується на зразки соціальної поведінки осіб своєї статі.

### Блок «Розвиток особистості»

#### Складник «Уявлення про себе та самоставлення»

**1. Визначення рівня знань дітей про частини тіла людини, вміння вказувати на них та позначати словами.**

*Д/в «Частини тіла»*

**Матеріал:** предметні картинки із зображенням дівчинки та хлопця.



*Рис. 3*

**Інструкція до проведення:** вихователь пропонує дитині обрати картки із зображенням дівчинки або хлопця, назвати частини тіла, вказуючи на них.

#### **Критерії оцінювання:**

В (2) – дитина самостійно виконує завдання.

С (1) – дитина показує на частини тіла, але не позначає їх словами.

Н (0) – дитина не виконує завдання.

**2. Визначення вміння дитини оперувати назвами людських статей: чоловік-жінка, дівчина-хлопець та позначати словами рухи людей: біжить, ходить, стрибає.**

*Д/г «Хто і що робить»*

**Матеріал:** предметні картинки із зображенням людей в русі.

**Інструкція до проведення:** вихователь пропонує обрати предметну картинку, назвати, хто на ній зображений та що робить.

#### **Критерії оцінювання:**

В (2) – дитина виконує завдання.

С (1) – припускає помилки у вживання слів, що позначають дію.

Н (0) – не виконує завдання.

### Блок «Фізичний розвиток»

#### Складник «Гігієнічні та загартовувальні процедури»

#### Гра-заняття «Правила особистої гігієни»(5-й рік життя)

**Матеріал:** мило, зубна щітка, мочалка, рушник, носова хустинка, гребінець.

**Інструкція до проведення:** вихователь пропонує прослухати казку К.Чуковського «Мойдодир», розглянути ілюстрації до твору.

Питання до дітей:

- Назвіть предмети, які знадобляться для умивання?
- Коли треба мити руки?
- Чому свою мочалку, гребінець, зубну щітку не можна давати користуватися рідним, друзям?

Д/г «Вмивайся правильно».

Рухлива гра «Рівним колом».



Рис. 4

**Критерії оцінювання:**

В (2) — виконує швидко, самостійно, без помилок.

С (1) — потребує невеликої допомоги.

Н (0) — завдання за складне для дитини.

Результати проведеної роботи розподіляються у таких таблицях.

**Визначення рівня досягнень старшої групи****Освітня лінія «Особистість дитини»**

Табл. 1

№ з/п	Здоров'я та фізичний розвиток		Рухова активність		Гігієнічні та загартовувальні процедури		Статева диференціація та ідентифікація		Уявлення про себе та самоставлення	Емоційний досвід	Спрямованість особистості	БЖД		Висновки
	1	2	1	2	1	2	1	2				1	2	
1	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В	В	В	В
2	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
3	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
4	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
5	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
7	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
8	С	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С
9	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
10	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
11	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
12	В	В	С	С	В	С	С	В	В	В	С	В	С	В
13	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В



14	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
15	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
16	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
17	С	С	С	С	С	С	С	С	Н	Н	С	Н	Н	С
18	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
19	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
20	В	С	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С	С	С
21	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С

високий–33.3 %

середній–47.6 %

низький–19.0 %

Визначення рівня досягнень дітей старшої групи

Освітня лінія «Дитина в соціумі»

Табл. 2

№ з/п	Сім'я, родина		Інші люди		Дитяче товариство			Об'єднання людей			Висновки	
	1	2	1	2	1	2	3	1	2	3		
1	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
2	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
3	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
4	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	С	С	Н	Н
5	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В
7	В	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В
8	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С	С	С
9	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
10	В	В	С	С	С	С	С	В	В	С	С	С
11	С	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
12	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
13	С	С	С	С	С	В	В	С	С	С	С	С
14	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
15	С	В	В	С	С	В	В	В	В	В	В	В
16	С	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
17	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
18	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В

19	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
20	В	В	В	С	В	В	В	С	В	В	В
21	С	С	С	С	С	С	С	С	В	С	С

високий–33.3 %

середній–47.6 %

низький–19.0 %

Визначення рівня досягнень дітей старшої групи

Освітня лінія «Дитина у природному довкіллі»

Табл. 3

№ з/п	Планета земля		Тваринний світ			Явища природи	Рослини, гриби	Природні об'єкти	Життєдіяльність людини		Всесвіт	Висновки
	1	2	1	2	3				1	2		
1	С	С	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В
2	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н
3	С	С	С	С	В	Н	С	С	С	С	С	С
4	Н	Н	С	Н	С	Н	Н	С	С	Н	Н	Н
5	С	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	В	С
6	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В
7	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В
8	С	С	В	В	В	С	В	С	С	С	В	С
9	Н	Н	С	С	С	Н	Н	С	С	С	С	С
10	С	В	С	В	В	В	В	С	С	С	С	С
11	Н	Н	С	С	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н
12	В	В	В	В	В	С	С	В	В	В	В	В
13	Н	Н	С	С	С	Н	С	С	С	С	С	С
14	С	С	С	В	С	В	С	С	В	В	С	С
15	В	С	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
16	В	В	С	В	В	С	С	В	В	В	С	В
17	В	В	С	С	С	В	В	В	В	В	В	В
18	В	В	В	С	С	В	С	С	В	В	В	В
19	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В
20	В	С	С	С	В	С	С	В	С	С	В	С
21	С	Н	Н	С	С	С	С	Н	С	С	С	С

високий– 42.8 %

середній– 42.8 %

низький– 14.3 %

Визначення рівня досягнень дітей старшої групи

Освітня лінія «Діяльність дитини»

Табл. 4

№ з/п	Сюжетно-рольова гра	Конструкторсько-будівельні ігри		Іграшка			Формування особистості в грі	Життєдіяльність людини у природному довкіллі	Ігрова компетенція	Висновки
	1	1	2	1	2	3	1	1	1	
1	В	В	В	В	С	В	В	В	В	В
2	С	В	В	С	В	С	С	С	С	С
3	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
4	С	В	В	С	В	В	С	С	С	С
5	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
6	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
7	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
8	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
9	С	С	В	С	С	В	С	С	С	С
10	В	С	С	С	С	С	В	В	В	С
11	С	В	С	С	В	С	С	С	С	С
12	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
13	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
14	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
15	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
16	В	С	С	С	В	В	С	В	В	В
17	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
18	С	С	В	В	С	В	С	С	С	С
19	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
20	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
21	В	С	С	С	С	В	В	В	В	В

високий-61.9%

середній-33.3%

низький-4.7%

Визначення рівня досягнень дітей старшої групи освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі»

Табл. 5

№ з/п	Пізнавальний інтерес		Сенсорно-перцептивний досвід		Логико-математичний розвиток				Цілісна картина світу		Висновки
	1	2	1	2	1	2	3	4	1	2	
1	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
2	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
3	С	Н	С	С	Н	Н	С	С	С	С	С
4	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
5	С	Н	С	Н	Н	С	С	С	С	С	С
6	В	В	В	В	В	С	В	В	В	С	В
7	В	В	В	С	В	В	В	В	В	В	В
8	С	С	С	С	С	С	С	Н	С	С	С
9	С	С	С	С	С	Н	Н	Н	С	Н	С
10	С	Н	С	С	Н	С	С	С	С	Н	С
11	Н	Н	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
12	В	С	В	В	В	В	В	В	В	С	В
13	С	С	С	С	С	Н	Н	С	С	С	С
14	В	В	С	В	С	С	С	С	С	В	С
15	В	В	В	В	В	В	В	С	В	В	В
16	С	С	С	С	С	С	В	С	С	С	С
17	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С	С
18	С	В	В	В	В	В	В	В	В	С	В
19	В	В	С	С	С	С	С	С	С	С	С
20	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В	В
21	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	С	Н	Н

високий–33.3 %

середній–47.6 %

низький–19.0 %

Визначення рівня досягнень дітей старшої групи

Освітня лінія «Мовлення дитини»

Табл. 6

№ з/п	Звукова культура мовлення	Фонематична компетенція	Словниковий запас		Граматичні уміння	Елементи грамоти		Інтерес до книжки	Висновки
			1	2		1	2		
1	В	В	В	В	В	В	В	В	В
2	С	С	Н	С	Н	Н	Н	Н	Н
3	С	С	С	С	С	С	Н	Н	С
4	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
5	Н	Н	С	В	Н	С	Н	Н	Н
6	С	В	В	В	В	В	В	В	В
7	В	В	В	В	В	С	С	В	В
8	В	В	С	В	В	С	С	С	С
9	В	С	С	С	В	С	С	В	С
10	В	В	С	В	В	С	В	В	В
11	В	С	Н	Н	Н	Н	Н	Н	Н
12	В	В	В	В	С	В	С	В	В
13	С	С	В	С	В	С	С	С	С
14	В	В	С	С	В	В	В	С	В
15	В	В	В	В	В	В	В	В	В
16	В	В	В	С	В	Н	С	В	С
17	В	С	В	С	С	В	В	В	В
18	С	В	В	В	В	В	С	В	В
19	В	В	С	В	В	С	С	В	В
20	С	С	В	В	С	С	С	В	С
21	С	С	С	С	С	С	С	С	С

високий—47.6 %

середній—33.3 %

низький—19 %.

**Висновки.** Специфіка дошкільного віку полягає у тому, що всі психічні процеси дуже рухливі та пластичні, а розвиток потенційних можливостей дитини переважно залежить від того, які умови для цього створюють педагоги й батьки. Ця риса не дозволяє вважати результати діагностики (навіть у випадку, коли вони достовірні) стійкими і такими, що визначають долю дитини.

Будь-яке досягнення дитини дошкільного віку є проміжним і дає лише підставу для вибору педагогами, психологами та батьками методів і технологій для подальшої індивідуальної роботи. Тому таку діагностичну роботу треба проводити системно та регулярно саме у формі моніторингу.

Враховуючі ці аргументи, ми внесли до програми навчання педагогів-вихователів у нашому інституті методики діагностики дітей у дошкільних закладах освіти.

На нашу думку, всі студенти педагогічних інститутів і коледжей мають оволодіти методикою проведення моніторингу, яка дає змогу виявити рівень практичної реалізації завдань базового компоненту дошкільної освіти та вміти здійснювати діагностику на практиці.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вивчення показників життєвої компетентності дітей раннього віку / Укладачі Л. В. Клімова, В. І. Купрієнко. Рецензент Л. Г. Тарабасова / у 3-х частинах – Дніпро: Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», – 2016. – ч.1 (3 роки) – 65с., ч.2. (4-5 років) – 53с., ч.3 (6 років) – 65с.
2. Вивчення показників життєвої компетентності дітей раннього віку. Методичний інструментарій. / Укладачі Л. В. Клімова, В. І. Купрієнко. Рецензент Л. Г. Тарабасова / у 3-х частинах – Дніпро: Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», – 2016 – ч.1 (3 роки) – 80с., ч.2. (4-5 років) – 125с., ч.3 (6 років) – 150с.
3. Діагностика дошкільнят: методики, тести (прикладі) [Електронний ресурс]. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://hair2014.ru/diagnostyka-doshkilnyat-metodyky-testy-prykklady/>.
4. Краснощекова Н. Диагностика и развитие личностной сферы детей старшего дошкольного возраста. Тесты. Игры. Упражнения / Н. Краснощекова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 299 с.
5. Моніторинг досягнень дітей дошкільного віку згідно з базовим компонентом дошкільної освіти / За загальною редакцією Т. В. Киричук, О. М. Кулик, Н. М. Шаповал. – Тернопіль: Мандрівець, 2017. – 269 с.
6. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» Частина 1 – Київ: МЦФЕР-Україна, 2014. – 202 с.
7. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» Частина 2 – Київ: МЦФЕР-Україна, 2014. – 450 с.
8. Лаврентьева Г. Практична психологія для вихователя: науково-популярна література. / Лаврентьева Г., Г. Титаренко. – Вып. 1. – К.: ВІПОЛ, 1993. – 34 с.

## REFERENCES

1. Vyvchennia pokaznykiv zhyttievoi kompetentnosti ditei rannoho viku [Study of indicators of vital competence of young children] (2016) / u 3-kh chastynakh, Dnipro: Komunalnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Dnipropetrovskiy oblasnyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity», part 1 (3 roky), part 2. (4-5 rokiv), part 3 (6 rokiv). [in Ukrainian].
2. Vyvchennia pokaznykiv zhyttievoi kompetentnosti ditei rannoho viku. Methodychnii instrumentarii [Study of indicators of vital competence of young children. Methodical toolkit] (2016) / u 3-kh chastynakh, Dnipro: Komunalnyi vyshchyi navchalnyi zaklad «Dnipropetrovskiy oblasnyi instytut pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity», part 1 (3 roky), part 2. (4-5 rokiv), part 3 (6 rokiv). [in Ukrainian].
3. Diahnostyka doshkilnyat: metodyky, testy (prykklady) [Pre-school Diagnosis: Techniques, Tests (Examples)] (2016). URL: <http://hair2014.ru/diagnostyka-doshkilnyat-metodyky-testy-prykklady/>. [in Ukrainian].
4. Krasnoshchekova, N (2006). Dyahnostyka y razvytye lychnostnoi sferyi detei starsheho doshkolnoho vozrasta. Testy. Yhryi. Uprazhneniya [Diagnostics and development of the personal sphere of children of senior preschool age. Tests Games. Exercises]. Rostov-na-Donu: Fenyks. [in Russian].
5. Monitorynh dosiahnen ditei doshkilnoho viku zghidno z bazovym komponentom doshkilnoi osvity [Monitoring achievements of preschool children according to the basic component of preschool education] (2017). T. V. Kyrychuk, O. M. Kulyk, N. M. Shapoval [Ed.]. Ternopil: Mandrivets. [in Ukrainian].
6. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ja u sviti» [Pre-school child development program «I am in the world»] (2014). Part 1, Kyiv: MTsFER-Ukraina. [in Ukrainian].
7. Prohrama rozvytku dytyny doshkilnoho viku «Ja u sviti» [Pre-school child development program «I am in the world»] (2014). Part 2, Kyiv: MTsFER-Ukraina. [in Ukrainian].
8. Lavrentieva, H, Tytarenko, H. (1993). Praktychna psykhohohiia dlia vykhovatelya: naukovo-populiarna literature [Practical psychology for educator: popular science literature]. Issue 1. K.: VIPOL. [in Ukrainian].

УДК: 378.147.88+78.072.2

**Коротенко Д. В.***к. іст. н., доц., проректор з виховної роботи Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки***Климчик І. В.***завідувач навчальної практики Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки*

## **ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ВИКОНАВЦІВ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

**Коротенко Д. В., Климчик І. В. Формування професійно-педагогічної компетентності у студентів-виконавців під час організації освітнього процесу.** Стаття присвячена особливостям формування професійно-педагогічної компетентності у студентів музикознавчих спеціальностей під час проходження педагогічної практики (на прикладі Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки). Основна ідея статті полягає у визначенні кола проблем, що виникають при опануванні студентами-практикантами педагогічних навичок. У статті наводиться детальний аналіз форм, методів та засобів формування професійно-педагогічної компетентності. Особлива увага приділяється ролі керівника практики в освітньому процесі.

**Ключові слова:** професійно-педагогічна компетентність, навчальна практика, освітній процес, музичні виконавці, музикознавство.

**Коротенко Д. В., Климчик И. В. Формирование профессионально-педагогической компетентности у студентов-исполнителей во время организации образовательного процесса.** Статья посвящена особенностям формирования профессионально-педагогической компетентности у студентов музыковедческих специальностей во время прохождения педагогической практики (на примере Днепропетровской Академии музыки им. М. Глинки). Основная идея статьи заключается в определении круга проблем, возникающих при овладении студентами-практикантами педагогическими навыками. В статье приводится детальный анализ форм, методов и средств формирования профессионально-педагогической компетентности. Особое внимание уделяется роли руководителя практики в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** профессионально-педагогическая компетентность, учебная практика, образовательный процесс, музыкальные исполнители, музыковедение.

**Korotenko D., Klymchuk I. Formation of professional and pedagogical competence of performing arts students during the organization of educational process.** This article deals with the peculiarities of the formation of professional and pedagogical competence among students in music education during the pedagogical practice (using the example of M. Glinka Dnipropetrovsk Academy of Music). The main idea of the paper is to determine the range of problems that arise when students acquire the practical pedagogical skills. The article gives a detailed analysis of forms, methods and means of the forming of professional and pedagogical competence. Special attention is given to the role of the head of practice in the teaching process.

**Key words:** professional and pedagogical competence, teaching practice, educational process, music performers, musicology.

Літ 11.

**Постановка проблеми.** Сучасні перетворення в Україні потребують підготовки кадрів високого рівня. Велике коло проблем постає в зв'язку з цим перед педагогічними колективами музичних учбових закладів. Підготовка широко мислячих педагогів, які поєднують відмінне володіння інструментом з високою загальною культурою набуває особливого значення. Життєва практика свідчить, що в період навчання більшість молодих музикантів намагається оволодіти лише виконавською спеціальністю, а навчання педагогічним навичкам при цьому відходить на другий план, перетворюючись у механічно-супутній процес. Визначене протиріччя складає суть обраної нами проблеми. Формування професійно-педагогічної компетентності у студентів-виконавців є не тільки актуальною, а й однією з головних проблем на сучасному етапі розвитку усієї музичної педагогіки.

**Аналіз наукових досліджень.** З усіх видів музичної діяльності найменш вивчена і висвітлена в науково-методичній літературі професія педагога. Проблемою дослідження професійної компетентності педагога займалися та продовжують займатися багато зарубіжних і вітчизняних вчених: Л. Баренбойм, Л. Ващенко, В. Введенський, Н. Ветлугіна, М. Гарунов, Й. Гофман, І. Драч [3, 4], М. Жалдак, І. Зязюн, Г. Коган, А. Козир [5], М. Корнілов, Г. Ларош, І. Лернер, О. Локшин, М. Махмутов, Г. Нейгауза, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, О. Ростовський [8], О. Савченко, С. Сисоєва, О. Семенов, М. Фейгін [9], А. Хуторський та ін.

Першою звернулася до питань формування педагогічних навичок у мистецьких музичних навчальних закладах кандидат мистецтвознавства В. Є. Хананаєва [10, 11]. У своїх дослідженнях, розробках та публікаціях вона розкривала психологічну структуру професійно-педагогічної

компетентності навчання у ВНЗ. Вона створила відповідну систему методико-організаційних заходів музично-педагогічного процесу, які сприяють засвоєнню специфічних знань і умінь, притаманних процесу передачі творчого ігрового досвіду іншій особі. В дослідженнях цих принципово нових аспектів проблеми вона опиралася не тільки на досвід видатних майстрів, а й керувалася відповідними положеннями провідних психологів – Б. Теплова, К. Платонова, Н. Кузьміної та ін. Значний внесок в обґрунтування психологічного аспекту формування професійно-педагогічної компетентності у студентів-виконавців останнім часом зробили В. Петрушин та Г. Ципін.

Подальше практичне втілення методичних розробок В. Хананаєвої ми спостерігаємо в організації роботи сектора педагогічної практики у музичних коледжах та ВНЗ України.

Вперше аналіз формування професійно-педагогічної компетентності буде розглянуто на базі Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки. Носіями втілення передового цінного досвіду накопичення педагогічних знань виступають безпосередньо науково-педагогічний склад Академії.

**Метою** цієї статті є розкриття ключових аспектів проблеми формування професійно-педагогічної компетентності у студентів Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки в процесі методико-організаційних заходів з педагогічної практики.

**Виклад основного матеріалу.** Українська державна політика загалом, а в освітній галузі зокрема, в даний час ґрунтується на наступному принципі: «економіка>духовність<освіта». Національна самосвідомість громадянина України – це результат економічного зростання держави та його самовдосконалення через участь у освітній діяльності.

Основною технологією досягнення освітніх задач перш за все є самонавчання [7, с. 268]. На цьому освітньому принципі засновані системні зміни в освіті України, визначені низкою державних документів.

Дніпропетровська Академія музики ім. М. Глінки – це сучасний ВНЗ нового рівня, на базі якого реалізується Міжнародна стандартна класифікація освіти. Наявність такого ВНЗ має допомогти вирішити проблеми кадрового забезпечення щодо мистецьких установ та навчально-музичних закладів, задовольнити потреби регіону у фахівцях найвищої кваліфікації з музичної освіти. В цьому контексті проблеми педагогічної компетентності професійного навчання набувають особливої вагомості. Предметам педагогічного напрямку приділяється велика увага, яка реалізується в певних організаційних заходах, методах проведення занять з педагогічної практики, формах поточного та семестрового контролю тощо.

До ключових аспектів проблем формування професійно-педагогічної компетентності у студентів Академії слід віднести: розкриття поняття «професійно-педагогічна компетентність»; розвиток навичок спостереження як необхідної складової професійно-педагогічної компетентності; викладення основних положень методико-організаційних заходів з педагогічної практики у Академії.

Для успішної педагогічної діяльності, за М. Д. Левітовим, необхідними є три фактори – педагогічна спрямованість, педагогічні здібності та педагогічна майстерність. Саме вони уособлюють собою професійно-педагогічну компетентність. Академік О. Орлов у теорії та практиці професійної діяльності вчителя виділяє основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, систему психолого-педагогічних знань, систему знань у сфері свого предмета, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості [2, с. 12].

Педагогічна спрямованість втілюється в любові до педагогічної діяльності. Вона постає в тому, що людина розглядає її як сенс життя, знає і любить свій предмет, гостро переживає успіхи та невдачі в роботі, постійно намагається вдосконалювати свою майстерність (слідкує за спеціальною літературою, вивчає та використовує досвід товаришів-педагогів, узагальнює особистий досвід). Любов до професії проявляється в уважному ставленні до студентів (навіть до невстигаючих), в простому зацікавленому звертанні до них, відвертому спілкуванні з ними.

Загальною характерною ознакою професійно-педагогічної спрямованості, яку відмічає багато авторів, є інтерес людини до педагогічної роботи [6, 12]. Інтерес як потреба у пізнанні та мисленні, як пізнавальний психологічний процес тісно пов'язані один з одним і мають загальну психофізіологічну основу. Активні інтереси сприяють вдосконаленню процесів мислення, а мислення дає могутній поштовх розвитку та поглибленню інтересів. Стимулюючи інтелектуальну діяльність студентів, розвиваючи у них відповідні мисленнєві навички, можна створити сприятливі умови для формування



професійних інтересів, тобто потреб у спеціальному пізнанні – необхідній передумові професійно-педагогічної компетентності.

Безперечно, професійно-педагогічна компетентність характеризується не тільки інтелектуальним компонентом, а й включає в себе також емоційне та волевове начало. Разом з тим, специфіка педагогічної роботи потребує постійної опори на розумову діяльність.

З активністю пізнавальних процесів тісно пов'язане спостереження – важлива загально-педагогічна навичка, основу якої в музичній педагогіці складає вміння чути в усіх деталях гри учня. Педагог має вміння по зовнішнім ознакам зробити висновок про внутрішній стан учня по відношенню до матеріалу, що вивчається; повинен спрямувати роботу учня у вірному напрямку шляхом створення пошукових ситуацій, націлити розумові процеси на пошук раціональних шляхів подолання технологічних труднощів виконання музичної фактури, аналіз форми та стилю твору тощо. Все це є прямим результатом напруженої роботи свідомості педагога, в ході якої йде ретельне переопрацювання великої кількості інформації.

Кількісна і якісна наповненість перелічених вище розумових дій та педагогічних операцій повністю відтворює об'єктивний рівень професійно-педагогічної компетентності.

Для того, щоб успішно навчити виконавському мистецтву, необхідно не тільки відмінне знання особливостей інтерпретацій музичного твору, технологічних «секретів» роботи над складними його епізодами. Успіх виховного процесу у великій мірі залежить від вірного підходу до студента, вірної оцінки його суб'єктивного стану. Проникнути у внутрішній світ студента та розпізнати причини його труднощів, педагог може лише розвинувши в собі тонку спостережливість, одну з найважливіших педагогічних якостей.

Мистецтво спостережливості формується в результаті складних та довготривалих тренувань. При цьому увага спостерігача може довільно зупинитися на окремих сторонах гри студента на інструменті (приспосовування до технічних труднощів, здібність до запам'ятовування музичного тексту). Але одночасно у свідомості студентів постійно підтримується думка про органічний зв'язок та взаємодією всіх складових сторін психічної діяльності, яка в сукупності своїй складає основу виконавської майстерності.

Систематичне вдосконалення навичок спостережливості створило базу для формування спостережливості як якості особистості практиканта. А далі, в процесі шліфування педагогічної майстерності, спостережливість стане основою, на якій будуватиметься індивідуальний підхід в роботі з учнями.

Розвиток навичок педагогічного мислення – важливий засіб підготовки студентів до педагогічної діяльності. Однією з головних особливостей педагогічного мислення, що виокремлює його від інших видів мислення, є вміння педагога «вписатися» в систему понять і уявлень учня, відчути і оцінити його психологічний та ігровий стан і на цій основі відібрати оптимальні засоби і методи педагогічного впливу. Без цього проникнення у внутрішній світ студента неможливе творче виховання музиканта, неможливе пробудження істинного інтересу до професійної педагогічної діяльності. «Психічне співпереживання», яке створює благодатний фон для навчального процесу, дозволяє підмічати і аналізувати особливості продуманого виконання, логічно їх осмислювати, визначати в роботі учня першочергові і другорядні завдання, встановлювати послідовність їх вирішення. Досвід вчить: чим вище рівень майстерності педагога, тим більш визначені та організовані форми приймає його робота з учнем.

Все вище викладене дозволяє намітити основні методи формування і розвитку педагогічного мислення у студентів-практикантів Академії.

Практичний досвід показує, що майже половина (48 % з 250 опитаних) молодих музикантів не виявляє глибокого і свідомого інтересу до педагогічної роботи, а значна кількість (40 %) студентів взагалі не має намірів в майбутньому займатися навчанням та вихованням дітей.

Тому основним завданням педагогічної практики є пробудження інтересу і любові до процесу навчання, почуття відповідальності не тільки за музичні успіхи студента, а й виховання його як особистості. Викликати таке відношення у молоді, особливо у тієї її частини, яка мріє про артистичне майбутнє – не легко. Керівництво практикою – складне і своєрідне мистецтво. Консультант має бути для студентів відмінним зразком відношення до справи і до людей. Досвід і загостріна

спостережливість консультанта допомагають йому розподіляти увагу між двома об'єктами, швидко реагувати в складних ситуаціях, проявляти такт по відношенню і до практиканта, і до учня (а також і по відношенню до батьків учня, довіра яких до практики – необхідна умова її успіху).

Безперечною умовою успіху у здобутті педагогічних навичок є взаємозв'язок між методикою і практикою педагогічної роботи. Мова йде про органічну єдність теорії і практики, від чого залежить, по нашому переконанню, успіх усієї справи підготовки до педагогічної діяльності.

Взаємодія в часі викладання теоретичних дисциплін педагогічного циклу і практики є не тільки організаційним питанням, тут задіяні суттєві моменти виховання педагога. Наш навчальний заклад намагається працювати із втіленням в навчальний процес новітніх технологій, взявши найкраще із напрацьованого раніше викладацького досвіду.

В Академії заняття педагогічного циклу проводиться на двох освітніх рівнях – бакалавраті та магістратурі. Основоположними принципами організації та проведення педагогічної практики в Академії є: максимальне наближення практичного досвіду до умов майбутньої професійної діяльності; розвиток самостійності студента при постійному контролі та кваліфікованому керівництві викладача-консультанта; створення умов для розвитку творчих здібностей майбутнього педагога-практиканта.

Базою педагогічної практики Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки для підготовки за ОКР «бакалавр» є музична школа Академії, а для підготовки за ОКР «магістр» – музична школа Академії та музичний коледж Академії. Організація, контроль та методичне керівництво педагогічною практикою здійснює керівник навчальної практики Академії. Він проводить методичні наради завідуючих секторами практики на усіх спеціалізаціях, веде систематичне спостереження за відвідуванням та якістю проведення занять та контрольних заходів, за своєчасним заповненням журналів та веденням документації педагогами-консультантами зі студентами-практикантами. Завідуючі секторами практики на спеціалізаціях керують усіма відкритими контрольними заходами (академічними концертами, технічними залами, відкритими уроками, творчими семінарами), організують обговорення результатів їх проведення, ведуть облік виконання практики, оцінюють роботу студентів-практикантів.

Безпосереднє методичне керівництво і проведення практики здійснює педагог-консультант. Основну увагу він має приділити вихованню у студентів інтересу та творчого відношення до викладацької діяльності.

Педагогічна практика реалізується у двох формах: практика спостереження – відвідування занять у провідних викладачів, вивчення досвіду їх роботи, ознайомлення зі специфікою педагогічного та виховного процесу; самостійна робота – ведення занять з учнями під керівництвом педагога-консультанта.

Практика спостереження проводиться на початковому етапі як підготовка до самостійних занять з учнем. Студенти направляються в класи досвідчених педагогів. Протягом семестру вони регулярно відвідують заняття та ведуть короткі записи. Після уроку проводиться бесіда викладача з практикантом, на якій обговорюється напрям уроку, намічаються найближчі завдання навчання, музичний матеріал та найкращі дієві засоби впливу. На цьому початковому етапі роботи можливі окремі доручення викладача практикантові.

Подальша робота практиканта передбачає різноманітні форми, в тому числі проведення викладачем-консультантом відкритого практичного заняття з послідувачим детальним аналізом і постановкою конкретних завдань перед практикантами. Метою цього виду роботи є розвиток у практикантів навички побудови уроку, демонстрація основних принципів методики роботи з учнем, формування вміння аналізувати і узагальнювати свої враження від уроку. Ця форма занять найбільш доцільна на початку проходження педагогічної практики.

Проведення уроку практикантом в присутності консультанта з послідувачим аналізом та визначенням його ефективності включає конкретний аналіз консультантом самостійної роботи студента-практиканта, визначення правильності підходу до учня і вміння працювати над музичним матеріалом. В бесіді зі студентом має бути виявлена мета уроку, вказані конкретні методи вирішення художніх і технічних задач в роботі над музичним твором. Консультант має відмітити досягнення і недоліки уроку, дати рекомендації по вдосконаленню методів подальшої роботи. Цей тип занять слід

проводити після придбання студентами певного педагогічного досвіду. Роль педагога-консультанта поступово зводиться до коректування окремих моментів в роботі студента.

Таким чином, на початку практики доцільно проводити показові уроки викладача, а також сумісні уроки. Поступово включається форма самостійного ведення уроку в присутності консультанта з наступним його аналізом. Потім така форма стає основною формою практики.

При підготовці практиканта до роботи з учнем викладач проводить консультації, на яких конкретизуються теоретичні знання студентів в області педагогіки і методики, вміння формувати і узагальнювати свої спостереження. На таких заняттях обговорюються і моделюються конкретні педагогічні ситуації з використанням рольових ігор, даються вказівки щодо складання характеристики та індивідуального плану (поточного та перспективного), який передбачає всебічний розвиток музично-виконавських здібностей учня, аналізується рівень технічної підготовки, розробляється репертуарний список, продумується система педагогічних дій. Корисно доручати практиканту підбір необхідного репертуару в якості самостійної роботи. Такі консультації необхідно проводити на всіх етапах педагогічної практики.

В останньому семестрі проходження практики студенти повинні провести відкрите практичне заняття з учнем, на якому мають бути присутні педагог-консультант, завідуючий сектором практики, студенти-однокурсники та практиканти молодших курсів. Цей урок є своєрідним показником педагогічних умінь практиканта, які він здобув у процесі практичних занять. Консультант готує студента до проведення цього заходу, чітко визначаючи тему, мету заняття, програмний музичний матеріал та хід уроку. Після проведення уроку йде детальне його обговорення, в якому приймають участь усі присутні. Це дає практикантам можливість вчитися слухати і аналізувати гру учня, вчитися формулювати свої спостереження, критикувати і вислуховувати критику.

Найбільш важливою і доступною формою колективної практики є сумісні прослуховування учнів на відкритих контрольних заходах з послідовним детальним обговоренням. Такі прослуховування зазвичай проводяться 2 рази в семестр. Організовує і проводить їх завідуючий сектором практики на спеціалізації. Важливою частиною цих заходів є обговорення гри учнів. Зміст висловлювань практикантів часто буває надзвичайно різноманітним. В одних переважає емоційне сприйняття гри учня, в інших – головними стають деталі виконання, зокрема коли студенти звертають увагу лише на недоліки учнів. Завідувач доповнює висловлення студентів, узагальнює їх спостереження, направляє обговорення в бажане русло. Він має нашоухнути студента на головне сприйняття у грі учня – передачу музичного образу твору, музичне переживання, вміння «слухати себе», поведінку перед аудиторією. В той же час потрібно звертати увагу студентів на конкретні сторони виконання – володіння звуком, ритмом, а також на відповідність засобів втілення задуманого. Обговорення має дати студентам перші навички музично-професійної і педагогічно спрямованої критики.

Актуальною проблемою педагогічної практики є формування вміння ведення навчальної документації, до якої входить систематичне ведення записів у щоденнику практиканта (для студентів середньої ланки) та складання посеместрових звітів з педагогічної практики (для студентів вищої школи). Форми цієї документації розробляються керівником практики Академії і включають в себе констатацію усіх форм роботи практикантів. Заповнюється документація систематично, обов'язково обговорюється з консультантом та перевіряється керівником практики в кінці кожного семестру. На початку наступного семестру на колективному зібранні керівником практики проводиться детальний аналіз зробленої роботи: зачитуються уривки з найбільш вдалих спостережень, вказуються найбільш типові недоліки, упущення, протиріччя, які мають місце в інших роботах, йде ознайомлення з новинками методичної літератури та конкретизуються завдання наступного семестру.

Зробивши ретельний аналіз проходження педагогічної практики, важливо підкреслити, що основними завданнями педагогічної освіти в музичному ВНЗ виступають: пробудити любов та інтерес студентів до викладання; підвищити їх спостережливість; визвати чутливе відношення і повагу до особистості учня; допомогти усвідомити основні принципи виховання і навчання; навчити виконавсько-педагогічному аналізу музичної літератури і тим самим озброїти критеріями для підбору репертуару; поглибити розуміння багатьох виконавських та інструментально-технічних проблем; допомогти опанувати найважливіші педагогічні навички.

Сходження до педагогічної майстерності є завжди довгим і важким процесом. Майстерність педагога шліфується лише в результаті довготривалих пошуків, настирливої і захопленої праці.

**Висновки.** Таким чином, формування професійно-педагогічної компетентності у студентів Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки під час проходження ними педагогічної практики можливе тільки на основі розвитку певної сукупності пізнавальних процесів, які знаходяться у складних діалектичних зв'язках між собою. Рівень професійно-педагогічної компетентності визначається відношенням студентів до педагогічної роботи, виборністю інтересів, глибиною методичних знань, володінням педагогічними прийомами та навичками, вмінням сприймати, осмислювати і об'єктивно оцінювати ігрову ситуацію. Описані вище умови проходження педагогічної практики у Дніпропетровській Академії музики ім. М. Глінки дозволяють виявляти ці якості та поступово всебічно їх розвивати.

Актуальність проблеми для сучасної музичної педагогічної системи освіти передбачає продовження досліджень, вдосконалення їх форм і методів, розширення спектру дії та впровадження у навчально-виховний процес.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія та методика музичного навчання» / Л. А. Бірюкова. – К., 2007. – 26 с.
2. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
3. Драч І. І. Управління професійною підготовкою майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. для студ. освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» з напрямів підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи»: у 2-х ч. / І. І. Драч; НАПн України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013 – Ч. 1.– 72 с.
4. Драч І. І. Управління професійною підготовкою майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. для студ. освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» з напрямів підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи»: у 2-х ч. / І. І. Драч; НАПн України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2013 – Ч. 2.– 52 с.
5. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти / А. В. Козир. – К.: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
6. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії / Г. М. Мешко. – К.: Академвидав, 2012. – 200 с. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/11141206/pedagogika/rol\\_osobistisnih\\_yakostey\\_uchitelya\\_pedagogichniy\\_diyalnosti](http://pidruchniki.com/11141206/pedagogika/rol_osobistisnih_yakostey_uchitelya_pedagogichniy_diyalnosti)
7. Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Пед. общ-во России, 1999. – 354 с.
8. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник / О. Я. Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640 с.
9. Фейгин М. Э. Воспитание и совершенствование музыканта-педагога / М. Э. Фейгин. – М.: Советский композитор, 1973. – 155 с.
10. Хананаева В. Е. Развитие педагогического мышления у студентов музыкальных вузов / В. Е. Хананаева // Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя. – Новосибирск, 1984. – С. 60-65.
11. Хананаева В. Е. Формирование профессионально-педагогической направленности исполнителя в музыкальном вузе / В. Е. Хананаева // Автореферат диссертации кандидата искусствоведения. – Л., 1985. – 22 с.

## REFERENCES

1. Biriukova, L. A (2007). Psykhologho-pedahohichni umovy pidhotovky kerivnyka khoru v systemi vyshchoi muzychno-pedahohichnoi osvity [Psychological-pedagogical conditions for the preparation of the choir's leader in the system of higher musical-pedagogical education]. *Candidate's thesis*. K.. [in Ukrainian].
2. Vianis-Trofymenko, K. B., Lisovenko, H. V. (2007). Pidvyshchennia profesiinoi kompetentnosti pedahoha [Increasing the professional competence of the teacher]. Kh.: View. Group «Basis». [in Ukrainian].
3. Drach, I. (2013). Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu maibutnikh fakhivtsiv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: navch.-metod. posib. dlia stud. osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia «Mahistr» z napriamiv pidhotovky «Upravlinnia navchalnym zakladom» ta «Pedahohika vyshchoi shkoly»: u 2-kh ch. [Management of professional training of future specialists on the basis of a competent approach: teaching method. manual for studio Educational and qualification level «Master» from the directions of preparation «Management of educational institution» and «Pedagogics of high school»: in 2 parts]. NAPn Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. osvity». K., part 1. [in Ukrainian].
4. Drach, I. (2013). Upravlinnia profesiinoiu pidhotovkoiu maibutnikh fakhivtsiv na zasadakh kompetentnisnoho pidkhodu: navch.-metod. posib. dlia stud. osvitno-kvalifikatsiinoho rivnia «Mahistr» z napriamiv pidhotovky «Upravlinnia navchalnym zakladom» ta «Pedahohika vyshchoi shkoly»: u 2-kh ch. [Management of professional training of future specialists on the basis of

a competent approach: teaching method. manual for studio Educational and qualification level «Master» from the directions of preparation «Management of educational institution» and «Pedagogics of high school»: in 2 parts]. NAPn Ukrainy, DVNZ «Un-t menedzh. osvity». K., part. 2. [in Ukrainian].

5. Kozyr, A. V. (2008). Profesiina maisternist uchyteliv muzyky: teoriia i praktyka formuvannia v systemi bahatorivnevoi osvity [Professional skill of music teachers: theory and practice of formation in the system of multi-level education]. K.: Vydavnytstvo NPU imeni M. P. Drahomanova. [in Ukrainian].

6. Meshko, H. M. (2012). Vstup do pedahohichnoi profesii [Introduction to the pedagogical profession]. K.: Akademvydav. [in Ukrainian].

7. Pidkasisty, P., Fridman, L., Garunov, M. (1999). Psikhologo-didakticheskii spravochnik prepodavatel'ia vysshei shkoly [Psychological and didactic reference book of a teacher of higher education]. M.: Ped. obshch-vo Rossii. [in Russian].

8. Rostovsky, O. Ya. (2011). Teoriia i metodyka muzychnoi osvity: navch.-metod. posibnyk [Theory and Methodology of Music Education. Ternopil: Educational book]. Bohdan. [in Ukrainian].

9. Feigin, M. E. (1973). Vospitanie i sovershenstvovanie muzykanta-pedagoga. [Education and improvement of the musician-teacher]. M.: Soviet composer. [in Russian].

10. Khananayeva, V. E. (1984). Razvitie pedagogicheskogo myshleniia u studentov muzykalnykh vuzov [Development of pedagogical thinking among students of musical universities. Problems of complex creative education of the musician-performer]. Novosibirsk, 60-65 [in Russian].

11. Khananayeva, V. E. (1985). Formirovanie professionolno-pedagogicheskoi napravlenosti ispolnitelia v muzykalnom vuze [Formation of professional-pedagogical orientation of the performer in a musical college]. *Extended abstract of candidate's thesis*. L. [in Russian].

УДК:316.6

Луценко О. О.

викладач кафедри психології ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНИМИ КОНФЛІКТАМИ

*Луценко О. О. Теоретичні основи психологічного управління соціальними конфліктами.* В статті аналізуються погляди Анцупова А. Я., Гришиної Н. В., Келлера В. С. та ін. на причини виникнення, розвитку та формування конфліктних ситуацій. Розглянуто історичний розвиток ситуацій виникнення та методів подолання конфліктної ситуації під час міжособистісного спілкування, в основі якого знаходиться конфліктна поведінка особистості. Соціальні конфлікти тісно пов'язані із внутрішньо особистісними.

**Ключові слова:** конфліктна поведінка особистості, внутрішньо особистісний конфлікт, міжособистісний конфлікт.

*Луценко О. А. Теоретические основы психологического управления социальными конфликтами.* В статье анализируются взгляды Анцупова А. Я., Гришиной Н. В., Келлера В. С. и др. на причины возникновения, развития и формирования конфликтных ситуаций. Рассмотрено историческое развитие ситуаций возникновения и методов преодоления конфликтных ситуаций во время межличностного общения, в основе которого находится конфликтное поведение личности. Социальные конфликты тесно связаны с внутриличностными.

**Ключевые слова:** конфликтное поведение личности, внутриличностный конфликт, межличностный конфликт.

*Lutsenko O. O. The theoretical bases of psychological management by social conflicts.* The article analyzes the views of Anzupov A. Y., Grishina N. V., Keller V. S. etc. on the causes, development and formation of conflict situations. Considered the historical development of situations of emergence and methods of overcoming conflict situations during interpersonal communication, which is based on the conflict behavior of an individual. Social conflicts are closely related to interpersonal.

**Key words:** personal conflict behavior, intrapersonal conflict, interpersonal conflict.

Літ. 7

**Постановка проблеми.** Центральне місце в нашому повсякденному житті займають конфлікти між потребами особистості та соціальними нормами. В основі конфлікту лежать внутрішньо особистісні конфлікти, що структурно можуть переростати у міжособистісні, і навіть соціальні. Конфлікт – важлива складова соціально-психологічних проблем, але не дивлячись на зростаючу кількість досліджень, тема конфліктів залишається не вирішеною.

**Аналіз наукових досліджень.** У вітчизняній та закордонній науці існують різні погляди на природу конфлікту і його соціальну роль. Можемо спостерігати це у наукових роботах як закордонних вчених (Р. Дарендорф, Г. Зиммель, Л. Козер, К. Левин, Д. Морено, Т. Парсонс, У. Самнер, А. Смолл, К. Томпсон, К. Хорни, К. Юнг, R. Blake&J. Mouton, R. Likert&J.-G. Likert, M. Follet, M. Rahim, K. Thomas), так і вітчизняних психологів (К. А. Абульханова-Славская, О. В. Аллахвердова, А. Я. Анцупов, Н. В. Гришина, А. И. Донцов, С. И. Ерина, В. Н. Мясищев, В. В. Новиков, Л. А. Петровская, Т. А. Полозова, А. А. Реан, Р. Х. Шакуров, А. И. Шипилов).

**Мета статті** полягає у вивченні усіх особливостей конфліктної поведінки, досліджуючи структуру появи та утворення конфлікту особистості, та як наслідку, конфлікту у зовнішньому просторі. За результатами вивчення теми конфліктології та конфліктної поведінки, поліпшити соціальну взаємодію особистостей.

Під час дослідження застосовувався порівняльний аналіз існуючих теоретичних уявлень про природу конфлікту. Методами експериментального дослідження було спостереження, анкетування, тестування, модульна оцінка конфліктності А. Я. Анцупова.

**Виклад основного матеріалу.** Наприкінці 50-х рр. ХХ ст. німецький соціолог Ральф Дарендорф (1929) заснував нову теорію соціального конфлікту, котра отримала назву «конфліктна модель суспільства» («Класи та класовий конфлікт у індустріальному суспільстві», 1957). У ній прослідковується вплив ідей К. Маркса про класову поляризацію, боротьбу та вирішення класового конфлікту революційним шляхом. На думку Дарендорфа, марксистська теорія класової боротьби не може пояснити конфлікти сучасного капіталізму.

Р. Дарендорф стверджує, що суспільство на кожному етапі розвитку опиняється під впливом різних змін та факторів, і що ці зміни всепроникаючі [5]. З цієї причини, будь-яке суспільство відчуває соціальні конфлікти, що породжуються на різних соціальних рівнях. Будь-яке суспільство

неминуче спирається на вплив одних членів групи суспільства, на інших. Виходячи з цього, класовий конфлікт зумовлюється характером влади. Р. Дарендорф вважає марною спробу ліквідувати глибинні причини соціальних антагонізмів, але припускає можливість впливати на зміни специфічного протікання конфлікту. Головну можливість, яку відкриває ця думка перед сучасним суспільством, полягає у тому, що результат впливу на конфлікти суспільства – це не перспектива революційних переворотів, а спроба еволюційних змін у свідомості [5, с. 142-145].

Якщо взяти до уваги цікаву роботу американського соціолога Льюїса Козера «Функції соціального конфлікту», що вийшла у 1956 р., можна зрозуміти теорію позитивно-соціального конфлікту. У своїй концепції він доводить позитивну роль конфліктів у сучасному суспільстві для процесу забезпечення міцності соціальних систем. Під час конфліктної взаємодії люди більше пізнають один одного, за рахунок того, що конфлікт виконує тестову функцію. Взаємне пізнання сприяє трансформації ворожих відносин у відносини співпраці. Позитивною функцією соціального конфлікту Льюїс Козер вважав те, що конфлікт стимулює соціальні зміни, та формує прояв нових суспільних змін, появу нових суспільних порядків, норм та відносин.

Сутність конфлікту, об'єкт та предмет конфліктології – поняття, що стосуються безпосередньо суті конфлікту. Сутність конфлікту полягає не стільки у виникненні протиріч, зіткненні інтересів, скільки у способі вирішення створеного протиріччя, в процесі взаємодії суб'єктів соціального простору. Всілякі протиріччя виникають завжди і всюди, але лише незначна частина їх вирішується шляхом конфлікту. Інтереси та погляди також перетинаються досить часто. Водночас сутність конфлікту значно ширша ніж це зіткнення. Сутність – у протидії суб'єктів конфлікту.

Таким чином, під соціальним конфліктом мається на увазі, найбільш гострий спосіб розвитку і завершення значущих протиріч, що виникають у процесі соціальної взаємодії, котра полягає у протидії суб'єктів конфлікту та супроводжується їх негативними емоціями по відношенню один до одного.

Звернемо увагу, якщо суб'єкти соціального конфлікту протидіють один одному, але не проживають при цьому негативних емоцій (наприклад, у процесі дискусійного спору, спортивного змагання), або, навпаки, проживають негативні емоції, але зовнішньо не проявляють їх, не протидіють один одному, то такі ситуації класифікуються як передконфліктні. Протидія суб'єктів конфлікту може розгортатися у трьох сферах: спілкуванні, поведінці, діяльності. Протидія полягає у спілкуванні або діях, ціль яких вираження незгоди з опонентом, блокування його активності, чи нанесення йому матеріальних та моральних збитків [1, 4].

Центральним об'єктом конфліктології виступають соціальні конфлікти, а їх ядром – міжособистісні. Дослідження міжособистісних конфліктів, менш складних серед інших соціальних конфліктів, може розкрити основні причини конфліктної взаємодії.

Соціальні конфлікти тісно пов'язані із внутрішньо особистісними. З цього приводу, розуміння мотивів соціальних конфліктів буде ускладненим без вивчення тих процесів, які відбуваються у психіці і зумовлюють конфліктну людську поведінку. Однак, і сама конфліктологія невзможі описати та пояснити конфлікти в повному обсязі.

Конфлікти – невичерпний об'єкт пізнання, про який неможна дізнатися абсолютно все. Предметом конфліктології є закономірності, сторони, характеристики конфліктів, котрі спроможна дослідити наука на даному етапі свого розвитку. Об'єкт конфліктології – набагато більш консервативне утворення порівняно із предметом. Об'єкт може змінюватися в результаті свого власного розвитку, окрім того, його межі можуть уточнюватися у зв'язку з більш глибоким проникненням науки у сутність досліджуваних явищ. Ядро предмета конфліктології формулюється за допомогою понятійної схеми опису конфліктів.

У психології вперше понятійна схема опису конфліктів була запропонована соціальним психологом Петровською Л. А. (1977). Ця схема містила чотири категоріальні групи, що характеризують соціально-психологічний рівень аналізу конфлікту: структура конфлікту, його динаміка, функції та типологія. Пізніше Анцупов А. Я. (1992) розширив схему до семи груп понять: сутність; генезис конфлікту; класифікація; функції; структура; динаміка; методи вивчення конфлікту. Згодом він ще додає: еволюцію конфлікту; інформацію про конфлікт; попередження та завершення конфлікту; діагностика та вивчення. Свій предмет вивчення у конфлікті знайшли медичні працівники,

економісти, географи та інженери. У кожній з цих наук по проблемі конфлікту захищено безліч кандидатських дисертацій, у економістів та технічних науках – навіть докторських робіт.

На сьогоднішній день психологія пропонує нам вивчення внутрішньої конфліктності людини за допомогою опитування та тестування. Досить часто у психологічній практиці використовується індивідуальна бесіда здійснювана за допомогою різних технік.

Що стосується комплексного вивчення, то зазвичай застосовується методичний блок, за показниками якого можливо виявити внутрішньо особистісний конфлікт людини. Юрлов Ю. Н. (1996) використовував методику Лірі Т., що має назву ДМВ – діагностика міжособистісних відносин; методику ціннісних орієнтацій Рокича М.; шкалу депресії, – це дозволило йому виявити особливості внутрішньо особистісних конфліктів у курсантів воєнних училищ. Для виявлення внутрішньо особистісного конфлікту також застосовується методика розроблена Келлером Г., котра дозволяє виявити наявність конфлікту у трьох сферах: сімейній, партнерській та виробничій діяльності. Дослідження проводились у сім'ях студентів.

Методика Лірі Т. дає змогу виявити тип відношення особистості до оточуючих за восьма показниками. Найбільш конфліктними виявляється прямолінійно-агресивний тип особистостей та недовірливо-скептичний. Якщо в кожному з типів, опитуваний обирає більше 8 балів (із 16 можливих) по одному із типів, велика вірогідність конфліктної особистості.

Діагностика за методикою Басса А. – Дарки А. дозволяє виявити взаємозв'язок особистісних параметрів. Так, наприклад, прямолінійно-агресивний тип відношення до оточуючих позитивно корелює із фізичною та непрямою агресією, роздратуванням, негативізмом та образою. Для недовірливо-скептичного типу характерні непряма агресія, роздратування, негативізм, образа та підозрілість.

Особистісний опитувальник Айзенка Г. дозволяє виявити тип темпераменту особистості за допомогою двох шкал: «екстраверсія – інтроверсія» та «нейротизм – стабільність». Підвищений рівень нейротизму вказує на конфліктну поведінку особистості. Навпаки, залежність між екстравертивністю та конфліктністю людини не виявлена.

Виявленню психологічних особливостей конфліктної особистості сприяє підрахунок оцінки по кожному із факторів, що наведені в опитувальнику Кеттела Р. у конфліктних та безконфліктних індивідів, а також коефіцієнти різних середніх оцінок Стьюдента ( $t$ -критерій) між факторами (Синеок В. В.). Аналіз показує, що відносно конфліктні особистості по відношенню до безконфліктних мають наступні психологічні особливості: вони потайливі, їх відрізняє практичність, жорстокість, суворість, незалежність, рішучість, сміливість. Це, як правило, честолюбні, прагнучі лідерства особистості [3, 7].

Американським психологом Спілбергом Ч. розроблена шкала для виміру тривожності як емоційного стану, так і властивостей особистості. Адаптований варіант опитувальника запропонував Ханін Ю. Л. Тривожність як емоційний стан визначається наявною у даний момент часу напруженістю, занепокоєнням, нервозністю. Як властивість особистості вона виступає індикатором прояву людиною побоювань, страху в об'єктивно безпечних ситуаціях, які сприймаються як ворожі. Позитивний зв'язок між підвищеною тривожністю та конфліктністю особистості підтверджена у ряді досліджень (Гришина Н. В., 1978; Єріна С. І., 1982; Полозова Т. А., 1980; Ташева А. І., 1987).

Адаптований Гришиною Н. В. опитувальник Томаса К. виділяє п'ять основних стратегій конфліктної поведінки: суперництво, співпрацю, компроміс, уникнення, пристосування. Переважання однієї із стратегій, вказує на яку лінію поведінки буде орієнтуватися людина під час конфлікту. Вибір стратегії визначається особистісними та соціальними факторами. Орієнтація на ту чи іншу стратегію залежить від переважаючого ставлення до оточуючих, рівня агресивності. На вибір стратегії поведінки у конфлікті впливають вік людини, тип діяльності, схильність до нормативної або асоціальної поведінки.

Міждисциплінарним методом вивчення конфліктів різного рівня – від внутрішньо особистісного до міждержавного слід вважати спостереження. Даний метод збору первинної інформації про досліджуваний об'єкт шляхом цілеспрямованої, організованої, безпосередньо фіксований на сприйняття конфліктних ситуацій метод, спостереження, має ряд вагомих переваг. Це може бути забезпечено безпосередньою участю у конфлікті (спостерігач виступає одним із учасників), та



сприйняттям конфлікту зі сторони (свідок, другорядний учасник, медіатор). Спостереження дозволяє оцінити дію багатьох факторів, їх вагомість, та ефективність впливу. При спостереженні забезпечується природність умов за яких відбувається конфлікт у динаміці.

Однак, під час спостереження є свої слабкі сторони: особистий характер ситуації; взаємний вплив спостерігача та конфлікту. Спостерігач в той чи іншій мірі стає безпосереднім учасником конфлікту, і його психіка піддається змінам (спотворене сприйняття, негативні емоції, пошук справедливої позиції). Отримані у такий спосіб факти із особистісним забарвленням не можуть вважатись науковими фактами. Необхідно брати до уваги вплив особистого досвіду, знань, установок, емоційного стану спостерігача на результати вивчення конфлікту у такий спосіб. Відома також трудомісткість оформлення підсумків спостереження.

Модульний соціотест міжособистісних конфліктів розроблений на основі ідей соціометрії більш ефективний під час вивчення конфліктних явищ, аніж традиційна соціометрія (Анцупов А. Я.). Модульна структура включає чотири базові вимірювальні шкали з фіксованими оцінками.

Сутність ситуаційного методу дослідження полягає у виборі ситуації в якості одиниці аналізу досліджуваного явища. У багатьох галузях науки аналіз явищ, заснований на виділенні одиниць, традиційно виступає на противагу аналізу, заснованому на виділенні елементів. Елемент явища не володіє усіма якостями цілого.

Одиниця аналізу уявляє собою мінімальне, надалі неділиме явище, котре є частиною цілого та володіючого усіма основними якостями останнього. У психології проблема вивчення психіки по елементах і одиницях розроблялась російським психологом Виготським Л. С. Одиниця аналізу конфлікту завжди системна. Виступаючи як інтегральне синтетичне поняття, вона дозволяє описувати конфліктне протистояння більш цілісно, глибоко та конкретно, ніж це можна зробити при найдетальнішому аналізі по елементах.

Не існує строгої межі між соціально-психологічними та організаційно-управлінськими причинами, з одного боку, а також між соціально-психологічними причинами та особистісними – з іншого боку. Тим не менш, вивчення конфліктів дозволяє виявити декілька типових причин, що носять соціально-психологічний характер [6, 7].

Однією з таких причин виявляються можливі значні втрати та спотворення інформації у процесі міжособистісної та між групової комунікації. Людина в принципі не може у процесі спілкування передати інформацію без спотворення, котра міститься у його психіці та стосується проблем, що обговорюються із опонентом. Значна частина інформації міститься на рівні несвідомого і словами взагалі не виражається. Частина інформації втрачається з причини обмеженості словарного запасу конкретної людини. Через нестачу часу взагалі не висловлюється багато з того, що могло бути сказаним. Інша частина інформації приховується мовцем, якщо йому повідомляти цю інформацію не вигідно. З того, що проговорено співрозмовником, багато не засвоюється з причин неувважності або труднощів швидкого розуміння. Почуте, людина зазвичай не сприймає на віру, а оцінює роблячи висновки, що відрізняються від того, що сказав співрозмовник, а інколи і зовсім протилежні від сказаного.

Іншою типовою соціально-психологічною причиною міжособистісних конфліктів виявляється незбалансована рольова взаємодія двох людей. Під час ситуації міжособистісного спілкування людина, або обидві людини можуть грати не ті ролі, котрі очікує від них партнер по взаємодії. Теоретичними засадами аналізу даної причини міжособистісних конфліктів в значному ступені виявилась теорія американського психолога Берна Е. Кожна людина у процесі взаємодії з оточуючими відіграє більше десятка типових ролей. Це можуть бути ролі начальника, підлеглого, колеги, батька, чоловіка, сина, брата, пасажира, жінки, дружини, доньки, покупця, знайомого, друга, та інші. Ці ролі ми проживаємо не завжди успішно. У відношенні небезпеки виникнення міжособистісного конфлікту найбільш значущі ролі, котрі загалом можна назвати ролями старшого по психологічному статусу партнера по взаємодії, роллю головного партнера, і роллю молодшого.

Коли керівник спілкується, наприклад, із підлеглим, або жінка із власною дочкою, то зазвичай в такій ситуації вони вважають себе старшими, по відношенню до підлеглого, або доньки. Якщо підлеглий, або донька, також погоджуються на такий розподіл ролей, то така збалансована взаємодія може відбуватись безконфліктно як завгодно довго. Однак, може відбутися рольовий дисбаланс [3, 4].

Однією з типових соціально-психологічних причин міжособистісних конфліктів є незрозуміння людьми того, що при обговоренні проблеми, особливо складної, розбіжність позицій часто може бути обумовлена не принциповим розходженням у поглядах на одне й те саме, а підходом до проблеми із різних боків. Оскільки, з різних сторін одна й та сама проблема, виглядатиме зовсім по-різному.

У сфері освіти прийнято виділяти чотири суб'єкта діяльності: студент, викладач, батьки, адміністратор. В залежності від того, у який вид взаємодії вступають суб'єкти, можна виявити відповідний вид конфлікту. За спостереженнями психологів, шлях до лідерства, особливо в студентському осередку, пов'язаний із демонстрацією лідерства, демонстративності, цинізму. Генезис агресивної та демонстративної поведінки пов'язаний з дефектами соціалізації особистості. Таким чином, з'ясований позитивний взаємозв'язок між кількістю проявів конфліктної поведінки, та частотою покарання, що застосовується батьками. Окрім того, відомий американський психолог Альберт Бандура, експериментально довів, що конфліктні особистості виховувались із застосуванням до них психічного або фізичного насилля. Надалі, проводячи дослідження на маленьких дітях, котрим показували фільми з заохоченням вербального насилля у них, Бандура А. з'ясував, що в цьому випадку діти схильні повторювати побачене, що закріплює в них деструктивні патерни поведінки, та прояви конфліктності не лише в сім'ї, як найближчій соціальній структурі, а й у соціумі в цілому. З цієї причини ряд досліджень вважають покарання моделлю конфліктної поведінки особистості (Джавінен Л.; Ларсенс С.).

На ранніх етапах соціалізації агресія може виникати і випадково, але при успішному досягненні цілі агресивним шляхом може з'явитися прагнення і надалі використовувати її для виходу із різноманітних складних ситуацій. За наявності відповідної особистісної основи важливим стає не агресія-спосіб досягнення, а агресія-самоціль, вона стає самостійним мотивом поведінки, обумовлюючи ворожість по відношенню до інших при низькому рівні самоконтролю.

В залежності від того, наскільки успішно відбувається соціалізація особистості, перш за все формування духовних, моральних цінностей, змінюється інтенсивність проявів конфліктної поведінки. Впливову роль у випередженні конфліктної поведінки відіграє дисципліна – можливість забезпечити необхідну для повноцінного розвитку свободу у межах розумного підпорядкування порядку.

Процес навчання та виховання, як і будь-який розвиток, неможливий без утворення протиріч та конфліктів. Конфронтація, та умови життя котрі сьогодні не можна назвати сприятливими, є звичайною складовою частиною реальності. За думкою психолога Рибаквої М. М. [7], між студентом та викладачем виділяються наступні конфлікти:

- діяльність, стосовно успішного виконання доручень;
- поведінка та вчинки з причини порушень правил та норм;
- відносини, що виникають у сфері емоційно-особистісних відносин;

Педагогічна ситуація може призвести до конфлікту у тому випадку, коли педагог помилився при аналізі вчинка студента, не виявив мотиви, зробив передчасний необґрунтований висновок. Адже один і той самий вчинок може провокуватися різними мотивами. Викладач корегує поведінку шляхом оцінки вчинка при недостатній інформації щодо справжніх причин. Такі конфлікти можуть набути особистісного змісту та мати довготривалий характер вирішення.

Об'єктивні причини виникнення конфлікту полягають у природному зіткненні новаторів та консерваторів. І не важливо, це внутрішньо сімейний, або соціальний конфлікт. Важливою залишається особистість, що стала учасником цього конфлікту. Оскільки, будь-який конфлікт, чи конфліктна поведінка, формуються не якимись зовнішніми факторами загалом, а особистістю, що має власні внутрішньо особистісні конфлікти, що і можуть спровокувати її участь у конфліктній ситуації. Спрямованість мотивів опонентів може бути різною. Так, за дослідженнями Мягкова Ю. І., новатори більш суспільно-орієнтовані, у той час, як консерватори – особистісно-орієнтовані. Такі типи особистостей можуть бути притаманні, як у сімейній структурі, так і у міжособистісних стосунках будь-кого, з будь-ким. Відбувається конфлікт цілей, інтересів, поглядів, почуттів. Але будь-який конфлікт, при правильному його вирішенні, конструктивно призводить до прояснення ситуації та примирення сторін.

Основними методологічними принципами упередження конфлікту виступають принципи компетентності, співпраці та компромісу. Це свідома діяльність по відношенню до конфлікту, здійснювана на всіх етапах його виникнення, розвитку та завершення учасниками конфлікту або третьою стороною. Слід зауважити, що попередити конфлікти легше, аніж конструктивно їх вирішити.

Поточний психічний стан змінюється на протязі доби під впливом різних обставин, інколи дуже суттєво. Успішність діяльності, ступінь втоми, спілкування з іншими, фізіологічний стан організму, навіть погода, – всі ці факторинеминуче впливають на стан психіки людини, отже і на його конфліктність.

Не дивлячись на те, що в реальному житті, компроміс застосовується досить часто, для вирішення конфліктної ситуації можна використати техніку відкритого мовлення, яку запропонував Анцупов А. Я., котра полягає в наступному:

- заявити, що конфлікт не вигідний обом учасникам;
- запропонувати припинити конфлікт;
- визнати свої помилки, що вже зроблені у конфлікті. Вони напевно допущені, і своєчасне визнання випередить подальше погіршення відносин;
- зробити поступки опоненту там, де можливо те, що стало причиною виникнення конфліктної ситуації, не відіграє для вас принципово вирішальну роль;
- висловити побажання стосовно поступок, необхідних зі сторони опонента. Вони, як правило більш важливі для вас, але це необхідно спробувати донести до опонента. Тут багато чого залежить від людяності та чемності обох сторін.
- спробувати спокійно, без негативних емоцій та переживань обговорити взаємні поступки, та за потреби скорегувати їх;
- при вдалому домовленні сторін, спробувати якимось зафіксувати, що конфлікт припинено.

Спосіб співпраці доцільно здійснювати за методом «принципових переговорів», що була експериментально випробувана та доведена її ефективність (Фішер Р., Юрі У.). Сутність методики полягає в наступному:

- розмежувати взаємовідносини з опонентом окремо від проблеми;
- Бути рішучим по відношенню до проблеми, але м'якою, розуміючою, та чутливою людиною, по відношенню до особистості;
- спробувати фіксувати базові інтереси і їх вагомість;
  - спробувати запропонувати взаємовигідний шлях вирішення конфлікту для обох сторін; відповідей на проблему зазвичай декілька; відмежуйте пошук варіантів вирішення від проблеми;
  - будьте об'єктивно відкриті до другої сторони, але не піддавайтеся надмірному тиску іншої сторони – це дуже тонке вміння.

Безпосереднє вирішення конфлікту являє собою процес, котрий містить в собі: аналіз та оцінку ситуації, вибір способу вирішення конфлікту, формування операційного складу дій, реалізацію плану або його корекцію по виходу з конфлікту, оцінку ефективності дій.

Існують етичні принципи, відповідно до яких організовується посередницька діяльність. В даному випадку, психолога.

Забезпечується нейтральність по відношенню до обох сторін. Особистість психолога не повинна залежати від обох сторін, аби забезпечити нейтральність судження, що дозволяє максимально об'єктивно ставитися до обох сторін, та не шукати правих, чи неправих.

Психолог повинен дотримуватися безоцінної позиції. Спонукає обидві особистості до самоаналізу їх власних дій. Допомогти опонентам конфліктної ситуації прийняти рішення, щодо вирішення ситуації.

Будь-яка інформація, отримана психологом від учасника конфлікту повинна бути конфіденційною, не може бути використана на шкоду йому, або передана третім особам.

**Висновки.** Задача психолога організувати процедурний характер вирішення проблеми чи міжособистісного конфлікту, що став наслідком, можливо внутрішньо особистісних переживань

одного або обох учасників конфлікту. Зміст процесу залежатиме від його учасників. Необхідно досягнути нормалізації відносин, забезпечивши перехід від конфронтації до співробітництва.

Необхідно забезпечити роботу з процесом, а не із рішенням. Психолог не несе відповідальності за характер прийнятих рішень, а лише за організацію руху на шляху досягнення цих рішень.

Діяльність психолога із врегулювання конфлікту полягає не лише у медіаторстві, як третьої сторони, але й наданні психологічної допомоги його учасникам, використовуючи принципи психодіагностики, консультування та психотерапевтичної роботи.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Анцупов А. Я. Системна концепція конфліктів / А. Я. Анцупов // Світ психології. – 2005. – № 2. – С. 24-35.
2. Анцупов А. Я., Ковальов В. В. Соціально-психологічна оцінка персоналу: Навчальний посібник / А. Я. Анцупов, В. В. Ковальов. – М.: ЮНІТИ-ДАНА, 2013. – 303 с.
3. Богданов Є. Н. Психологія особистості в конфлікті: Навчальний посібник / Є. Н. Богданов. – СПб.: Пітер, 2014. – 224 с.
4. Гришина Н. В. Психологія конфлікту / Н. В. Гришина. – СПб.: Пітер, 2016. – 464 с.
5. Дарендорф Р. Сучасний соціальний конфлікт / пер. з нім. – М., 2002. – 288 с.
6. Дмитрієв А. В. Соціальний конфлікт: загальне та особливе / А. В. Дмитрієв. – М.: Гардарики, 2016. – 526 с.
7. Рибаківа М. М. Конфлікти та взаємодія у педагогічному процесі / М. М. Рибаківа. – М.: Просвіта, 2018. – 128 с.

### REFERENCES

1. Antsupov, A. Ya. (2005). Systemna kontseptsiiia konfliktiv [System Concept of Conflicts]. *Svit psykholohii*. No 2, 24-35 [in Ukrainian].
2. Antsupov, A. Ya., Kovalov, V. V. (2013). Sotsialno-psykholohichna otsinka personalu: Navchalnyi posibnyk [Socio-psychological assessment of the personnel: A manual]. M.: YuNITI-DANA [in Ukrainian].
3. Bohdanov, Ye. N. (2014). Psykholohiia osobystosti v konflikti: Navchalnyi posibnyk [Psychology of Personality in Conflict: Textbook]. SPb.: Piter [in Ukrainian].
4. Hryshyna, N. V. (2016). Psykholohiia konfliktu [Psychology of the conflict]. SPb.: Piter [in Ukrainian].
5. Darendorf, R. (2002). Suchasnyi sotsialnyi konflikt [Contemporary social conflict]. M. [in Ukrainian].
6. Dmitriiev, A. V. (2016). Sotsialnyi konflikt: zahalne ta osoblyve [Social conflict: general and special]. M.: Hardaryky [in Ukrainian].
7. Rybakova, M. M. (2018). Konflikty ta vzaiemodiia u pedahohichnomu protsesi [Conflicts and interaction in the pedagogical process]. M.: Prosvita [in Ukrainian].

УДК: 616.89-008.47/48-053.2-085

**Первий В. С.***д. мед. н., доцент кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)***Сухий В. Ф.***викладач кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)***Ходос Д. Г.***викладач кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)*

## **СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ (СДУГ). ЧАСТИНА 1.**

**Первий В. С., Сухий В. Ф., Ходос Д. Г. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей (СДУГ): оглядова лекція.** В огляді розглядаються питання етіології, патогенезу, діагностики та лікування синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ). СДУГ у дітей є частим нейропсихологічним розладом. При несвоєчасній діагностиці та відсутності корекції даний стан може привести до внутрішньородинних проблем, формуванню асоціальної поведінки, що багато в чому визначає актуальність вивчення СДУГ.

**Ключові слова:** синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей, СДУГ, етіологія, патогенез, діагностика, лікування

**Первий В. С., Сухий В. Ф., Ходос Д. Г. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей (СДУГ): обзорная лекция. Часть 1.** В обзоре рассматриваются вопросы этиологии, патогенеза, диагностики и лечения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДУГ). СДУГ у детей является частым нейропсихологическим расстройством. При несвоевременной диагностике и отсутствии коррекции данное состояние может привести к внутрисемейным проблемам, формированию асоциального поведения, что во многом определяет актуальность изучения СДУГ.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания с гиперактивностью, СДУГ, этиология, патогенез, диагностика, лечение

**Perviy V. S., Sukhyi V. F., Khodos D. G. Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children (ADHD): A Review Lecture. Part 1.** The pathogenesis, diagnosis, and treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children (ADHD) are discussed. ADHD in children is a common neuropsychological disorder. In case of late diagnosis and lack of correction, this condition may lead to intra-family problems and formation of antisocial behavior, which largely determines the relevance of the research into ADHD.

**Key words:** attention deficit hyperactivity disorder, ADHD, etiology, pathogenesis, diagnosis, treatment

Літ. 90

**Постановка проблеми.** Соціокультуральні зміни, політичні та економічні катаклізми, які сталися в суспільстві, прогресивно зростаючі вимоги навколишнього середовища змінили межі нормативності поведінки і викликали сплеск психічних розладів, делінквентності, наркотизації, алкоголізації, гетеро- і аутоагресивності. Безробіття і загроза втратити роботу, у відповідності з сучасною класифікацією МКХ-10, виділяються як соціально-економічні та психосоціальні обставини, що представляють потенційну небезпеку для здоров'я (Z 56.0 і Z 56.2). Крім того, відзначається неухильне зростання рівня тривожності, напруженості міжособистісних відносин. Вищевикладене пояснює домінування клінічних випадків декомпенсації розладів особистості, емоційних і поведінкових розладів, серед яких синдром дефіциту уваги з гіперактивністю займає одне з провідних місць.

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) – складноорганізована психопатологічна композиція, яка об'єднує гетерогенні порушення нейропсихического розвитку, які характеризуються: раною маніфестацією (зазвичай в перші 5 років життя) клінічних проявів; поєднанням вираженої неухильності з недостатньою наполегливістю в діях, які вимагають когнітивної залученості; тенденцією до зміни видів діяльності, не закінчуючи початого, в поєднанні з дезорганізованою, недостатньо регульованою і підвищеною активністю; часто супроводжуються імпульсивністю, порушеннями дисципліни, соціальною расторможенностью, специфічними затримками розвитку когнітивних, моторних і мовних функцій.

**Мета дослідження.** На основі огляду сучасних наукових літературних джерел і результатів інтеграційного (клініко-психопатологічного, соціально-психологічного та клініко-інструментального) аналізу гетерогенно й симптоматики в структурі синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ) у дітей за останні роки висвітлити особливості клінічних проявів СДУГ у взаємозв'язку з

біохімічними і соціально-психологічними показниками; уявити структурно-компонентну архітектуру СДВГ з обґрунтуванням диференційно-діагностичних відмінностей для оптимізації діагностичного процесу і лікувально-профілактичної допомоги даному контингенту хворих.

**Аналіз наукових досліджень.** У 1845 р. німецький лікар Генріх Гофман (Heinrich Hoffman) в поетичній формі описав надзвичайно рухомого дитини і дав йому прізвисько «непосидько Пилип».

➤ 1902 р. – англійський педіатр Джордж Фредерік Стіл (George Frederic Still) описав 43 випадки порушення уваги, імпульсивності і гіперактивного поведінки у дітей, які пов'язав з біологічною основою, а не з поганим вихованням, як негласно передбачалося в ті часи.

➤ 1917–1918 рр.– епідемія енцефаліту привела до появи декількох клінічних статей, що описують зміни поведінки у тих, що вижили, в тому числі були представлені багато симптомів СДУГ, названі постенцефалітним порушенням поведінки.

➤ 1938 р. – Пауль Левін (Paul Lewin) обстежив 279 гіперактивних дітей і прийшов до висновку, що важкі форми рухового занепокоєння обумовлені органічним ураженням мозку, а у виникненні легких форм велику роль відіграє порушення взаємин з батьками.

➤ 1947 р – Альфред Штраус (Alfred Strauss) висунув концепцію мінімального пошкодження мозку (minimal brain damage), згідно з якою гіперактивність у дітей нагадує наслідки черепно-мозкової травми у дорослих.

➤ 1968 р. – в класифікації DSM-II гіперкінетична реакція в дитячому віці розглядається як психіатричний діагноз у дітей.

➤ 1968–1975 рр. – публікуються перші статті, що описують СДУГ у дорослих.

➤ 1971 р. – Пол Вендер (Paul Wender) ввів у науковий обіг термін «мінімальна мозкова дисфункція» (minimal brain dysfunction). До цієї категорії відносять дітей з проблемами в навчанні або поведінці, розладами уваги, що мають нормальний рівень інтелекту і легкі неврологічні порушення, які не виявляються при стандартному неврологічному дослідженні, або з ознакою незрілості й уповільненого розвитку тих чи інших психічних функцій.

➤ 1972 р. – Вірджинія Дуглас (Virginia Douglas) довела, що, крім гіперактивності, основними симптомами СДУГ є недолік (дефіцит) уваги і слабкий контроль імпульсивності.

➤ 1980 р. – в класифікації DSM-III з'явилися терміни «синдром дефіциту уваги» [Attention Deficit Disorder (ADD)] і його різновид «синдром дефіциту уваги з гіперактивністю» [Attention Deficit with Hyperactivity Disorder (ADD + H)].

➤ 1987 р. – в класифікації DSM-III-R почав використовуватися термін «синдром порушення уваги з гіперактивністю» в своєму нинішньому вигляді [Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)].

➤ 1989 р. – в Міжнародній класифікації хвороб 10-го перегляду (МКХ-10) СДУГ розглядається в рубриці F.90 (гіперкінетичні розлади) як «порушення активності і уваги».

➤ 2002 р. – опублікований міжнародний Консенсус по СДУГ, підписаний 84-ма експертами міжнародного рівня, спрямований на протидію спотворення уявлення про СДУГ в пресі.

➤ 2003 р. – синтезований атомoksetин – лікарський засіб, призначений для лікування СДУГ, що не відноситься до психостимуляторів.

**Виклад основного матеріалу.** Найбільш поширені міфи про СДУГ:

✓ СДУГ – «модний» діагноз, штучно створена проблема, яка не потребує будь-яких терапевтичних втручань;

✓ СДУГ є наслідком неконструктивного виховання;

✓ СДУГ – прояв «важкого» характеру дитини, який неможливо змінити;

✓ СДУГ розвивається внаслідок комп'ютерної залежності;

✓ СДУГ – виключно розлад дитячого віку і дитина його «переростає»;

✓ СДУГ зустрічається переважно у хлопчиків;

✓ СДУГ завжди зумовлює формування особистісних розладів;

✓ СДУГ є головним предиктором кримінальних форм поведінки.

**Епідеміологія**

СДУГ зустрічається приблизно у 1 з 20 сучасних дітей і підлітків [90]. Результати досліджень підтверджують, що приблизно у 50% пацієнтів симптоми СДУГ, зазнаючи певної трансформації, присутні і в дорослому віці [40, 44, 90].

Аналіз літератури виявив широку варіабельність даних по поширеності СДУГ:

- ✓ в США ці цифри коливаються від 4 до 13 % [38];
- ✓ в Великобританії – 1-3 % [85];
- ✓ в Німеччині – 9-18 % [41];
- ✓ в Італії – 3-10 % [58];
- ✓ в Чехословаччині – 2-12 % [28];
- ✓ в Китаї – 1-13 % [83];
- ✓ в Росії (м. Москва та Московська обл.) – 15-28 % [21];
- ✓ на Україні – 1-5 % [29].

Такий широкий діапазон коливань обумовлений, перш за все, відсутністю єдиних діагностичних критеріїв і методів оцінки симптомів СДУГ. Американські та канадські фахівці при діагностиці СДУГ використовують класифікацію психіатричних хвороб (DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), в Європі і країнах пострадянського простору прийнята Міжнародна класифікація хвороб (ICD - International Classification of Diseases) з жорсткими критеріями, що дозволяють більш реально оцінювати поширеність синдрому. В європейських країнах співвідношення випадків СДУГ у хлопчиків і дівчаток варіює від 3:1 до 16:1 [90]. Такі відмінності можуть свідчити про те, що поряд з більш частим напрямком до фахівців хлопчиків з СДУГ у дівчаток цей розлад може бути не розпізнано. Це обумовлено тим, що скарги у дівчаток з СДУГ частіше реєструють в шкільному віці, і вони пов'язані з порушеннями уваги, тоді як у хлопчиків з СДУГ частіше зустрічаються більш виражені проблеми поведінки, які проявляються вже в дошкільному віці [12]. Крім того, такий значний розкид показників може бути пов'язаний з чисельністю або іншими неврахованими особливостями обстежених груп дітей. Відомі деякі причини завищених показників діагностування СДУГ в США: це діагностика шляхом анкетування вчителів та батьків, діагностика вироблена психологами і лікарями загальної практики без участі психіатрів [40].

### Етіологія і патогенез

На сьогоднішній день етіологія і патогенез СДУГ до кінця не встановлені, але всіма дослідниками визнається їх багатофакторність. Виділяють три групи факторів, які можуть бути причинами розвитку синдрому: медико-біологічні (церебрально-органічні), генетичні та психосоціальні. Спадковість синдрому є однією з найвищих серед психічних розладів дитячого віку, визначається в 76 % [57]. Самостійне значення психосоціальних чинників є сумнівним, найчастіше вони підсилюють прояв синдрому генетичного, церебральноорганічного або змішаного генезу. Слід мати на увазі, що існуючі гіпотези не виключають один одного, а скоріше описують порушення в різних системах. Крім того, причина або причини СДУГ можуть полягати в одночасному впливі різних етіологічних факторів, наприклад, генетичної схильності в поєднанні з церебрально-органічними факторами.

СДУГ за своєю суттю є поліетіологічним і поліпатогенетичним. Основу складають морфометричні особливості ЦНС (мозочка, базальних гангліїв та ін.), ураження префронтальної-стріатоталамокортикальних структур. Є дані про залучення в патологічний процес спадних проєкцій катехоламинергічних і серотонінергічних нейронів. Більшість авторів сходиться на думці, що біохімічним субстратом патогенезу СДУГ є порушення катехоламінового обміну (дофаміну, норадреналіну) і обміну глюкози. З точки зору молекулярної генетики гени, мутації яких встановлені у пацієнтів з СДУГ, є регуляторами дофамінового обміну. Крім того, фіксуються зміни розподілу нейротрансмітерів в певних ділянках мозку у пацієнтів з СДУГ [18].

Максимальна доказова база накопичена щодо підвищення ризику народження дитини з СДУГ у матерів, які під час вагітності палили і вживали алкоголь. Розглядається значення таких чинників, як недоношеність, морфофункціональна незрілість, затримка внутрішньоутробного розвитку, резус-конфлікт, крововилив в мозок, вплив на плід інфекційних патогенів, гіпоксії та різних токсикантів [5].

Серед постнатальних ендогенних факторів може мати значення порушення функції щитовидної залози та інших ендокринних органів, а серед екзогенних – штучне вигодовування, аліментарні дефіцити, надмірне споживання цукру, вживання продуктів, що містять екстрактивні речовини,

консерванти і барвники. Крім того, є дані про те, що нераціональна терапія СДУГ як медикаментозними засобами, так і немедикаментозними методами може призводити до збільшення клінічної симптоматики [40].

Прихильники психічної природи СДУГ вважають значущими для його формування імітаційну поведінку дітей, специфічні патерни виховання в сім'ї, наявність емоційних складнощів у відносинах між батьками, виховання та проживання в дитячих колективах закритого типу [15]. Вказується також на неоднозначність оцінки його не лише в різних культурних середовищах, але і всередині одного і того ж соціуму в різні періоди життя. Все це ускладнює проведення межі між нормальним і патологічним в поведінці дітей. Крайньою точкою зору є повне заперечення існування СДУГ як медичної проблеми, віднесення її до розряду соціальних, педагогічних і психологічних. Однак такі авторитетні лікарські об'єднання, як Американська академія педіатрії, Американська асоціація психології, Американська академія дитячої та підліткової психіатрії, ряд європейських асоціацій визнають СДУГ дійсною медичною проблемою, що вимагає ефективної діагностики і корекції [90].

### **Основні концепції патогенезу СДУГ.**

**1. Нейромедіаторна концепція.** Дослідження механізмів дії препаратів, що застосовуються для лікування СДУГ [44, 57, 81] свідчать про залученість в патологічний процес всіх основних нейромедіаторних систем головного мозку – дофамінової, серотонінової і норадреналінової. Однак ні в одному з досліджень немає прямих вказівок ні на тип і локалізацію пошкоджених рецепторів, ні на дефекти нейромедіаторів або речовин, які здійснюють їх транспортування. Більш того, в наукових дослідженнях є вказівки на патологічні зміни, що реєструються в самих різних ділянках мозку – префронтальних зонах, в області таламуса, стріо-палідарної системи, провідних шляхів [44, 57, 69]. У ряді зазначених робіт висловлюється гіпотеза про можливе виборче ураження нейронів якогось одного типу, розподілених по різним церебральним структурам.

**2. Генетична концепція.** Сімейні, близнюкові і молекулярно-генетичні дослідження показали високу значимість генетичних факторів у розвитку СДУГ. У ряді досліджень виявлено дуже високі (75-91 %) показники успадкованого СДУГ [86]. Подібні дані вселяли надію, що генетична природа СДУГ буде легко ідентифікована, проте коли А. J. Vobb і співавтори (2005) протестували в рамках молекулярно-генетичних досліджень близько 30 генів, щодо яких передбачалася вагома роль у розвитку СДУГ, з'ясувалося, що їх роль значно переоцінена [45]. Оскільки прихильники генетичної концепції впевнені, що внесок генетичних факторів у розвиток СДУГ становить приблизно 80 %, вони продовжують пошук генів, відповідальних за формування синдрому [44, 57]. Найбільш перспективним напрямком генетичних досліджень є, ймовірно, дослідження сиблінгів і сімей, в яких багато дітей виявляли ознаки СДУГ протягом декількох поколінь. На сьогоднішній день проведено тільки три повногеномних дослідження методом сиблінгів, де обидва сиблінга страждають СДУГ, в США [74], Голландії [42] і Німеччини [62], і одне дослідження сімей з високою концентрацією пацієнтів з СДУГ в Колумбії [33]. Ні в одному з них не вдалося виявити єдиного гена, відповідального за формування СДУГ, навпаки, всі дослідники виявили по кілька ділянок хромосом, які ймовірно містять шукані гени. М. N. Ogdie і співавт. (2003) виявили чотири таких ділянки (в довгих плечах 5, 16 і 17 хромосом і в короткому плечі 6 хромосоми) [74], S. C. Vakker і співавт. (2003) – три (в довгих плечах 5 і 7 хромосом і в короткому плечі 15 хромосоми) [42], М. Arcos-Burgos і співавт. (2004) – три (в довгому плечі 17 і коротких плечах 5 і 11 хромосом) [33]. J. Hebebrand і співавт. (2006) підтвердили можливу локалізацію генів, відповідальних за розвиток СДУГ, в довгому плечі 5 хромосоми [62]. Таким чином, саме ця локалізація представляється сьогодні найбільш ймовірною.

Невдачі в пошуку єдиного гена, відповідального за формування СДУГ, навели дослідників на думку про полігене успадкування розладу [57]. А. J. Vobb і співавт. (2005) виявили понад 30 генів, роль яких у розвитку СДУГ окремо невелика, проте в сукупності може виявитися суттєвою [45]. В даний час загально визнаним є внесок в розвиток СДУГ трьох генів, пов'язаних з обміном дофаміну: гена DAT1 (SLC6A3), розташованого в короткому плечі 5 хромосоми, що кодує білок, який бере участь в зворотному захопленні дофаміну [52, 63, 66] (виявлено кілька його аномальних алелей); гена DRD4, який розташовується на короткому плечі 11 хромосоми, що кодує один з п'яти білків – рецепторів дофаміна, локалізованих переважно в лобових відділах мозку [43]; R. P. Ebstein і співавт.



(1996), S. V. Faraone і співавт. (2005) та інші автори описали декілька варіантів цього гена, які характеризуються синтезом білка-рецептора зі зниженим спорідненістю до дофаміну і (ймовірно, як наслідок плейотропних дій) забезпечують розвиток такої особистісної особливості, як «інтерес до пошуку нового» [55, 57]; гена DRD5, який розташований на короткому плечі 4 хромосоми, що кодує білок рецептора дофаміну 5 типу; B. S. Maher і співавт. (2002) виявили його аномальні форми, одна з яких пов'язана з розвитком СДУГ [71]. Інші дослідники (наприклад, Adams J. et al., 2004) вказують ще на кілька генів, чия роль у розвитку СДУГ може виявитися чималою [34]. Більшість з них кодують білки, так чи інакше беруть участь в нейромедіаторному обміні. Незважаючи на настільки суперечливі дані, більшість дослідників в усьому світі сходяться на думці, що генетичні дослідження СДУГ все ж є перспективними.

**3. Концепція патологічних середовищних впливів.** Поряд з генетичною схильністю істотна роль у розвитку СДУГ традиційно відводиться середовищним медико-біологічним та соціально-психологічним факторам [5, 12, 40, 43]. В якості несприятливих пренатальних і перинатальних зовнішніх чинників, здатних вплинути на розвиток СДУГ, вказують недоношеність, затримку внутрішньоутробного розвитку, токсикози і загрозу переривання вагітності на різних термінах, родові травми, гіпоксію плода, внутрішньоутробні інтоксикації та інфекції тощо: тобто, по суті, фактори, що характеризуються вираженим, поліморфним негативним впливом. В якості постнатальних впливів відзначають негативну роль штучного вигодовування, аліментарної недостатності, авітамінозів, травм, інтоксикацій, особливостей виховання та ін. Всі ці фактори носять явно неспецифічний характер, що наводить на думку, що СДУГ може бути однією з неспецифічних форм реагування організму на комплекс внутрішніх і зовнішніх альтеруючих впливів.

Десятки масштабних досліджень, проведених по всьому світу за останні роки [12, 15, 79, 80, 90] виявили зв'язок СДУГ з резус-конфліктом, віком батьків, аномаліями вагітності і пологів, недостатньою та надмірною вагою при народженні, курінням матері, психічними травмами матері в період вагітності, прийомом деяких харчових добавок й іншими, найрізноматнішими негативними факторами, що підкреслює неспецифічність СДУГ, як патологічного стану.

Важливу роль у розвитку і перебігу СДУГ традиційно відводять соціально-психологічним факторам, таким як виховання і психологічний клімат в родині, бідність, кримінальне оточення, психічні розлади у батьків, включаючи алкоголізм, виховання в неповній сім'ї і дитячих установах тощо [13, 18, 43, 44]. Відзначено і зворотне: в сім'ях, де виховуються діти з СДУГ, погіршується психологічний клімат, частіше виникають конфлікти, що, в свою чергу, впливає на дитину.

**4. Дизонтогенетична концепція,** закладена, по суті, в роботах вчених-еволюціоністів (Северцов А. Н., 1912), що сприймали, усупереч поширеній думці Ч. Дарвіна, індивідуальний розвиток як частину еволюційного процесу, що здійснює вплив на вектор природного добору шляхом адаптаційних змін, прижилася в психіатрії як пояснення порушень темпу, термінів розвитку психіки дитини в цілому і її окремих частин, а також їх динамічного співвідношення в ході дорослішання [16]. В рамках концепції психічного дизонтогенеза СДУГ – складна асинхронія розвитку [27], обумовлена безліччю внутрішніх і зовнішніх факторів, що призводить до неспецифічних форм реагування, асоційованим з психомоторним рівнем реактивності [16]. Дизонтогенетична концепція спочатку передбачає поліетіологічну природу СДУГ і подібних до нього станів. Вона узгоджується в повній мірі з уявленнями про еволюцію людини як соціально-біологічного явища, реалізується на мікропопуляційному рівні, згідно з яким будь-які аномальні стану, що не перешкоджають розмноженню, є лише маргінальними групами в умовах рушійного (рідше – стабілізуючого) природного відбору [9].

**5. Нейробиологічні субстрат СДУГ.** В даний час не представляється можливим стверджувати, що патогномонічні зміни ЦНС, що характеризують СДУГ, знайдені. У той же час накопичені досить цікаві факти, які можуть бути покладені в основу подальших досліджень.

S. V. Faraone з співавт. (2005) і J. Biederman з співавт. (2011) методом магніто-резонансної томографії (МРТ) описали відмінності в розмірах хвостатого ядра і мозолистого тіла, особливо в області коліна та валика, у здорових дітей і дітей з СДУГ [44, 57]. Крім того, вони виявили порушення характерної для мозку асиметрії у дітей з СДУГ. Дані, отримані методом позитронно-емісійної томографії (ПЕТ), вказують на зниження метаболічної активності (зниження споживання глюкози) в

базальних гангліях і префронтальній корі і підвищення метаболічної активності в сенсомоторних областях у дітей з СДУГ [43]. На жаль, як визнають самі дослідники, зазначені результати статистично недостовірні, і тому для використання при верифікації діагнозу непридатні.

Давно відомо, що в формуванні поведінки беруть участь багато нейромедіаторів, особливо – дофамін, норадреналін і серотонін. Їх ролі в генезі різних психічних розладів вивчаються і в Україні, і за кордоном. Т. Б. Дмитрієвою, А. З. Дроздовим і Б. М. Коганом (1998) описані перспективні нейрохімічні моделі ряду психічних розладів, включаючи афективні і поведінкові розлади, переконливо доведені зміни концентрації нейромедіаторів при різних психічних розладах [11]. Подібні феномени відзначаються і при СДУГ [36, 88].

Електроенцефалографічні дослідження (ЕЕГ) [8, 26, 49] виявили у пацієнтів з СДУГ посилення повільнохвильовий активності переважно в лобових областях головного мозку і більш високу амплітуду і низьку частоту потиличного альфа-ритму [50, 67], що є неспецифічною ознакою затримки дозрівання головного мозку. На підставі даних, отриманих при аналізі ЕЕГ, розроблено один з методів корекції СДУГ – метод біологічного зворотного зв'язку [70].

### **Клінічна картина.**

Це не дитина, а стихійне лихо, справжня катастрофа для любителів тиші, чистоти і порядку. За лічені хвилини вона може перевернути догори дном, як свій будинок, так і ваш робочий кабінет, безцеремонно ристься в паперах, по-панібратськи спілкується з дорослими. Вона намагається кудись залізти, відкриває скриньки столу, розкидає їх вміст. Вона постійно в русі: бігає по кімнаті, ламає все, що потрапляє йому в руки, крутиться і пританцьовує, коли сидить на стільці, залишає своє місце, ігнорує зауваження та заборони. У дитини не вистачає терпіння посидіти спокійно декілька хвилин, вислухати до кінця розповідь або казку. Інші діти уникають її сусідства. Вона не вміє грати за правилами, забирає чужі іграшки, конфліктує, але частіше за все сама стає об'єктом агресії однолітків. Вона часто не виконує елементарні для її віку завдання, легко відволікається і безупинно базикає. Перший клас школи стає справжнім випробуванням для сім'ї такої дитини. Вона не сидить спокійно на уроках, встає без дозволу, ходить по класу, може зібратися і піти додому. Вона не слухає вчителя, вигукує відповіді, не дослухавши питання, не справляється зі шкільними завданнями, включаючи ті з них, які їй подобаються і викликають інтерес. Вона втрачає свої речі, не стежить за зовнішнім виглядом. Кількох місяців навчання в школі буває досить, щоб зіпсувати взаємини з учителями, однокласниками і сформувати у батьків болісне відчуття провини перед оточуючими. Батьки починають соромитися власної дитини. Її вважають ледарем, неробою, постійно лають і карають за «погану поведінку». Не встигнувши закінчити перший клас, такі діти, нерідко змінивши декілька шкіл, знаходяться на індивідуальному навчанні. Діти з нормальним інтелектом мають 6-10 годин індивідуальної роботи з учителем замість повноцінного навчально-виховного процесу в класі. У підлітковому віці невгамовна рухливість зменшується, але у батьків з'являються нові проблеми. Діти легко втягуються в асоціальні компанії, де від них не вимагають «хорошої поведінки» і «зразкових оцінок». Вживання алкоголю, наркотиків, участь у правопорушеннях, складнощі у взаєминах, відсутність мотивації на отримання освіти і проблеми з працевлаштуванням можуть очікувати таку дитину в зрілому віці [29]. Такої дитини скрізь і завжди занадто багато, вона надто активна, її дуже добре і далеко чути, її занадто часто видно абсолютно всюди. Такі діти не просто завжди потрапляють в якісь історії, але таким дітям ще й завжди потрапляє за всі історії, що відбуваються в районі десяти кварталів від школи [20].

Клінічну картину СДУГ у дітей визначають порушення уваги, гіперактивність та імпульсивність, які мають постійний, крос-ситуаційний і не відповідний віку характер [54]. Одночасно СДУГ значній мірі негативно впливає на різні сторони життя пацієнтів і їх соціально-психологічне функціонування в усі вікові періоди, починаючи зі шкільного навчання до професійної діяльності, від життя в родині з батьками до самостійного існування, особистому та суспільному житті.

Симптоми СДУГ у більшості пацієнтів виявляють у віці 3-4 років. Перш за все, це відноситься до гіперактивності та імпульсивності. Зазвичай гіперактивність стає тією ознакою СДУГ, з приводу якої батьки дитини вперше звертаються до фахівців [12-15]. У шкільні роки стає очевидним порушення уваги. У порівнянні з однолітками діти з СДУГ слабо вчаться, погано поведуться, для них типові

напружені взаємини як з членами сім'ї, так і з однокласниками. Більш часті звернення за медичною допомогою у них бувають пов'язані з випадковими травмами, в т.ч. черепно-мозковими [47].

У підлітковому періоді зникають яскраві прояви гіперактивності, але продовжують зберігатися когнітивні порушення: несформованість керуючих функцій, розлади уваги і робочої пам'яті [40, 90]. Поряд із низькою успішністю в школі і частими конфліктами з оточуючими стають очевидними відсутність самостійності, нездатність працювати без сторонньої допомоги, тривожність і низька самооцінка. Одночасно можуть спостерігатися ризикована поведінка, труднощі в дотриманні правил, підпорядкуванні нормам і законам. Підлітки з СДУГ входять до групи ризику з формування девіантних й антисоціальних форм поведінки, алкоголізму, наркоманії [14, 40].

Прояви СДУГ у дитини можуть послужити приводом для первинного звернення батьків до різних спеціалістів, в т.ч. до лікарів (педіатрів, дитячих неврологів і психіатрів), психологів, логопедів, дефектолога. Дуже часто на симптоми СДУГ вперше звертають увагу дошкільні та шкільні педагоги. З огляду на це, фахівцям, які беруть участь в наданні допомоги дітям із СДУГ, важливо взаємодіяти між собою і дотримуватися ряду загальних позицій, починаючи з принципів оцінки наявних порушень. Співвідношення неухважності, гіперактивності та імпульсивності визначає клінічний підтип СДУГ. Про розлад ми можемо говорити тільки в тих випадках, коли симптоми призводять до значних порушень адаптивної поведінки.

**Порушення уваги** проявляються тим, що дитині важко довго концентруватися на одному і тому ж, особливо якщо воно малоцікаве. У нього недостатньо сформовані здатності вибіркової концентрації уваги – він не може відрізнити головне від другорядного. Дитина з СДУГ постійно «перескакує» з одного на інше: «втрачає» рядки в тексті, вирішує всі приклади одночасно, малюючи хвіст півня, розфарбовує відразу все пір'я і відразу всіма барвами. Тому такі діти часто не чують, коли до них звертаються, якщо вони в цей час зайняті чимось цікавим. Такі діти забудькуваті, не вміють слухати і зосереджуватися, допускають помилки в шкільних (та інших) завданнях через неухважність до деталей, нюансів, не доводять до кінця розпочату роботу або гру, не слухають, що їм говорять і не можуть слідувати отриманим роз'ясненням (але не в силу того, що нездатні їх зрозуміти), не можуть організувати свою роботу та уникають завдань, які вимагають тривалого зосередження, посидючості, легко забудькуваті, розсіяні, втрачають потрібні їм предмети (особливо шкільне приладдя, книги, іграшки), відволікаються на побічні стимули. Однак сказане зовсім не означає, що діти з СДУГ не здатні на чому-небудь утримувати увагу. Вони не можуть зосередитися тільки на тому, що їм нецікаво. Якщо ж їх щось захопило, вони можуть займатися цим годинами. Проблема в тому, що в нашому житті багато занять, які доводиться робити, незважаючи на те, що вони далеко не завжди захоплюють.

**Гіперактивність** проявляється у надмірній і, головне, безглуздій руховій активності, неспокою, метушливості, численних рухах, яких дитина часто не помічає. Як правило, такі діти багато і часто плутано розмовляють, не припиняючи фраз і перескакуючи з думки на думку. Недолік сну часто посилює прояви гіперактивності – і без того вразлива нервова система дитини, не встигнувши відпочити, не справляється з потоком інформації, що надходить із зовнішнього світу, і захищається вельми своєрідним чином. Крім того, у таких дітей нерідкі порушення праксису – здатності координувати та контролювати свої дії. Говорячи про гіперактивність, слід розрізняти гіперактивну поведінку в колі сім'ї та соціальному середовищі (громадських місцях, зокрема, в школі). Не слід думати, що дитина з СДУГ гіперактивна завжди і всюди. Симптоми розладу можуть спостерігатися переважно вдома або виключно в школі. Крім того, при діагностиці симптомів СДУГ необхідно враховувати гіперактивність тільки в тих ситуаціях, в яких дитина спокійна. Наприклад, діагностично значущим є необґрунтоване переміщення предметів під час прийому їжі, розгойдування на стільці, що дійсно можна розцінювати, як недоречно і неприйнятну для даної ситуації поведінку. Менш доказовою для діагностики СДУГ є висока рухова активність на перервах між уроками.

**Імпульсивність** виражається в неможливості оцінити дитиною ситуацію перед тим, як почати на неї реагувати, часто дія у дитини випереджає думку. Ще не встигне вчитель задати питання, як дитина з СДУГ вже тягне руку, завдання ще не до кінця сформульовано, а він вже його виконує, а потім без дозволу встає і біжить до вікна – просто тому, що йому стало цікаво подивитися, як вітер здуває з берези останнє листя. Такі діти не вміють регулювати свої дії, підкорятися правилам, чекати.

Їх настрої змінюється стрімкіше, ніж напрям вітру восени. З більшою впевненістю можна говорити про імпульсивність в тих випадках, якщо дитина перебиває інших й активно без дозволу вчителя втручається в чужі справи або нав'язує себе і свою думку іншим. Імпульсивність проявляється не тільки в діях, а й у думках – мислення таких дітей теж може бути занадто швидким, хаотичним. Їм важко зосереджено добре обмірковувати якість питання або завдання – і вони легко перескакують на більш, з їх точки зору, цікаві і захоплюючі думки. Це частково обумовлює проблеми зі «снами наяву», а також із зосередженням уваги, виконанням домашніх завдань і значно більш складними життєвими завданнями. Дорослі люди з СДУГ описують своє мислення як «симптом конфетті» – коли в голові виникає, подібно до спалаху феєрверку, відразу багато думок, і вони встигають лише непродуктивно перескакувати з одного на інший без єдиного плідного кінцевого результату. На думку багатьох авторів [4, 5, 12-15, 18, 40, 44, 90] в клінічній картині СДУГ часто спостерігаються:

- *порушення координації*, які виявляються приблизно в половині випадків. Це можуть бути порушення тонких рухів (зав'язування шнурків, користування ножицями, розфарбовування, письмо), рівноваги (дітям важко кататися на роликів дощці і двоколісному велосипеді), візуально-просторової координації (нездатність до спортивних ігор, особливо з м'ячем);

- *емоційні порушення* в більшості випадків виявляються неврівноваженістю, запальністю, нетерпимістю до невдач;

- *неконструктивні взаємовідносини з оточуючими однолітками і дорослими*. Через неприязнь з боку однолітків, через прагнення верховодити вони змушені спілкуватися з «найпоступливішими» або з молодшими дітьми. Складно складаються і відносини з дорослими. На дітей з СДУГ звичайні покарання і заохочення не діють. Слід пам'ятати про те, що заохочення повинні бути дуже вагомими, інакше дитина буде вести себе гірше;

- *додаткові порушення навчання, моторики і/або спілкування* можуть проявлятися порушеннями читання (дислексією), порушеннями рахунку (дискалькулією), порушеннями писання (дисграфією), проблемами з розпізнавання символів правопису та їх розташуванням (дізортографією), порушеннями експресивного мовлення, порушеннями фонації та ін.;

- *поведінкові розлади* спостерігаються часто, але не завжди. Зазвичай діти з СДУГ не агресивні, а навпаки, самі стають жертвами агресії.

### **Класифікація та критерії діагнозу.**

Діагностика СДУГ ґрунтується на стандартних міжнародних критеріях, які представляють собою переліки найбільш характерних і чітко простежених ознак цього розладу. Діагноз СДУГ ставить психіатр, проте педагоги і психологи також повинні бути знайомими з діагностичними критеріями СДУГ, тим більше що для підтвердження діагнозу важливо отримати надійні відомості про поведінку дитини не тільки вдома, але і в школі або в дошкільному закладі [15].

#### **Діагностичні критерії СДУГ по МКХ-10.**

**F90** Гіперкінетичні розлади (ГР)

**F90.0** Порушення активності і уваги

Дефіцит уваги з гіперактивністю

Розлад з дефіцитом уваги та гіперактивністю

Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю

Виключено: гіперкінетичний розлад, пов'язаний з розладом поведінки (F90.1)

**F90.1** Гіперкінетичний розлад поведінки

Гіперкінетичний розлад, пов'язаний з розладом поведінки

**F90.8** Інші гіперкінетичні розлади

**F90.9** Гіперкінетичний розлад не уточнений

Гіперкінетическая реакція дитячого або підліткового віку БДУ

Гіперкінетичний синдром БДУ

Для постановки достовірного діагнозу ГР повинні бути задоволені всі з далі перерахованих критеріїв:

1) чітке наявності пошкоджень рівнів неухважності, гіперреактивності і занепокоєння, які є загальною характеристикою, що виявляється в різних ситуаціях і зберігається в часі, що можна

встановити при прямому спостереженні і що ні обумовлено іншими розладами, таким як аутизм або афективні розлади;

2) **G1. Неуважність.** Щонайменше, 6 симптомів неуважності з числа наступних зберігаються протягом мінімум 6 місяців в такій ступені вираженості, яка свідчить про погану адаптивність та не узгоджується з рівнем розвитку дитини:

а) часто виявляється нездатність уважно стежити за деталями або вчинення безтурботних помилок в шкільній програмі, роботі або іншій діяльності;

б) часто не вдається підтримувати увагу на завданнях або ігровій діяльності;

в) часто помітно, що дитина не слухає того, про що йдеться;

г) дитина часто нездатна слідувати інструкціям або завершувати шкільну роботу, повсякденні справи і обов'язки на робочому місці (не через опозиційну поведінку або нездатність зрозуміти інструкції);

д) часто порушена організація завдань і діяльності;

е) часто уникає або дуже не любить завдань, такі як домашня робота, що вимагає постійних розумових зусиль;

ж) часто втрачає речі, необхідні для виконання певних завдань або діяльності, таких як шкільні речі, олівці, книги, іграшки або інструменти;

з) часто легко відволікається на зовнішні стимули;

і) часто забудькуватий в ході повсякденної діяльності.

3) **G2. Гіперактивність.** Щонайменше, три симптоми гіперактивності з числа нижчеперелічених зберігаються протягом мінімум 6 місяців в такій ступені вираженості, яка свідчить про погану адаптивність і не узгоджується з рівнем розвитку дитини:

а) часто неспокійно рухає руками або ногами або совається на місці;

б) залишає своє місце в класній кімнаті або в іншій ситуації, коли потрібно залишатися сидіти;

в) часто починає бігати або кудись дертися, коли це є недоречним (в підлітковому або зрілому віці може бути присутнім лише почуття занепокоєння);

г) часто неадекватно галасливий в іграх або відчуває труднощі в тихому проведенні дозвілля;

д) виявляється стійкий характер надмірної моторної активності, на яку істотно не впливають соціальні ситуація і вимоги.

4) **G3. Імпульсивність.** Протягом мінімум 6 місяців зберігався щонайменше один з наступних симптомів імпульсивності в такій ступені вираженості, яка свідчить про погану адаптивність і не узгоджується з рівнем розвитку дитини:

а) часто випалює відповіді до того, як завершені питання;

б) часто нездатний чекати в чергах, чекати своєї черги в іграх або групових ситуаціях;

в) часто перериває інших або втручається (наприклад, в розмови або гру інших людей);

г) часто занадто багато розмовляє без адекватної реакції на соціальні обмеження.

5) **G4.** Початок розладу не пізніше 7-річного віку.

6) **G5.** Загальний характер розладу. Наведені критерії повинні виявлятися не в єдиній ситуації, наприклад, поєднання неуважності і гіперактивності повинні відзначатися як вдома, так і в школі або в школі та іншій установі, де ведеться спостереження за дитиною, зокрема в клініці. (Для виявлення крос-ситуаційного характеру розладу, зазвичай, потрібна інформація не тільки з одного джерела; повідомлення батьків про поведінку в класі, наприклад, навряд чи будуть достатні).

7) **G6.** Симптоми в G1-G3 викликають клінічно значимий дистрес або порушення в соціальному, освітньому або професійному функціонуванні.

8) **G7.** Розлад не відповідає критеріям загальних розладів розвитку (F84-), маніакального епізоду (F30.-), депресивного епізоду (F32.-) або тривожних розладів (F41-).

У 2013 р. була опублікована нова версія діагностичних критеріїв СДУГ в класифікації DSM-V [54]. Якщо в DSM-IV [53] СДУГ був представлений в розділі «Розлади, що, зазвичай, вперше діагностуються в дитячому, дитячому та підлітковому віці», то в DSM-V назву цього розділу змінено на «Розлади розвитку нервової системи».

**Діагностичні критерії СДУГ за класифікацією DSM-V.**

А. Постійний патерн проявів неухважності і гіперактивності-імпульсивності, який впливає на функціонування та розвиток, і що характеризується симптомами з розділів (1) і / або (2).

(1) **Неухважність:** 6 (або більше) з наступних симптомів постійно зберігаються протягом як мінімум 6 міс. в такій мірі вираженості, яка не відповідає рівню розвитку та негативно впливає безпосередньо на соціальні та навчальні/професійні види діяльності.

*Примітка.* Симптоми не пов'язані виключно з протестним, що викликають або ворожою поведінкою, а також з нездатністю зрозуміти завдання та інструкції. Для старших підлітків і дорослих (віком 17 років і більше) необхідна наявність, щонайменше, 5 симптомів з нижчеперелічених:

- часто нездатний зосереджувати увагу на деталях і допускає помилки через неухважність, недбалість в шкільних завданнях, на роботі та інших видах діяльності (наприклад, пропускає або втрачає деталі, виконує роботу неакуратно);
- часто насилу зберігає увагу при виконанні завдань або під час ігор (наприклад, зазнає труднощів з концентрацією уваги під час лекцій, бесід, тривалого читання);
- часто складається враження, що не слухає звернену до нього мову (наприклад, думки десь витають навіть при відсутності явного відволікаючого чинника);
- часто вже не дотримується пропонованих інструкцій і не може до кінця виконати уроки, домашню роботу або обов'язки на робочому місці (наприклад, починає виконувати завдання, але швидко втрачає фокусування на ньому і легко відволікається);
- часто зазнає труднощів в організації виконання завдань і своєї діяльності (наприклад, складно організувати виконання завдання з послідовних дій, важко зберігати в порядку матеріали і речі, робота виконується неакуратно та неорганізовано, погано розподіляє час, не вкладається в призначені терміни);
- часто уникає, висловлює невдоволення і пручається залученню до виконання завдань, які вимагають тривалого розумового напруження (наприклад, шкільних завдань, домашньої роботи, для старших підлітків і дорослих – підготовка звітів, заповнення форм, вивчення довгих текстів);
- часто втрачає речі, необхідні для виконання будь-якої роботи або завдань (наприклад, шкільне приладдя, олівці, книги, інструменти, гаманці, ключі, робочі папери, окуляри, мобільні телефони);
- часто легко відволікається на сторонні подразники (для старших підлітків і дорослих це можуть бути сторонні думки);
- часто проявляє забудькуватість у повсякденних ситуаціях (наприклад, виконання роботи по дому, доручень, для старших підлітків і дорослих – відповідь на дзвінки по телефону, оплата рахунків, прихід на призначені зустрічі).

(2) **Гіперактивність та імпульсивність:** 6 або більше з наступних симптомів постійно зберігаються протягом як мінімум 6 міс. в такій мірі вираженості, яка не відповідає рівню розвитку і негативно впливає безпосередньо на соціальні та навчальні / професійні види діяльності.

*Примітка.* Симптоми не пов'язані виключно з протестним, що викликають або ворожою поведінкою, а також з нездатністю зрозуміти завдання та інструкції. Для старших підлітків і дорослих (віком 17 років і більше) необхідна наявність, щонайменше, 5 симптомів з нижчеперелічених:

- часто спостерігаються неспокійні рухи в кистях і стопах; сидячи на стільці, крутиться;
- часто залишає своє місце в ситуаціях, коли потрібно сидіти (наприклад, встає в класі під час уроків, в офісі або на роботі, інших ситуаціях, коли потрібно залишатися на своєму місці);
- часто бігає туди-сюди, кудись забирається в ситуаціях, коли це неприйнятно (у підлітків і дорослих цей симптом може обмежуватися відчуттям неспокою, неможливістю залишатися на місці);
- часто не може тихо, спокійно грати або займатися чим-небудь на дозвіллі;
- часто знаходиться в постійному русі, веде себе так, як ніби до нього «прикріпили мотор» (нездатний або відчуває дискомфорт, якщо потрібно спокійно сидіти протягом тривалого часу, наприклад, в ресторані, на зустрічі; навколишні можуть розцінювати його як неспокійну людину, з якою важко мати справу);
- часто буває балакучим;
- часто відповідає на питання, не замислюючись, не вислухавши їх до кінця (наприклад, завершує висловлювання за інших людей, не може чекати своєї черги під час розмови);
- часто насилу чекає своєї черги (наприклад, коли стоїть у черзі)

- часто перериває інших, заважає їм (наприклад, втручається в розмови, ігри, справи; може почати користуватися речами інших людей, не запитавши їх, або не отримавши дозволу; у підлітків і дорослих – може втрутитися в роботу інших або почати робити те, що вже виконують інші).

Б. Кілька симптомів неухважності або гіперактивності-імпульсивності були присутні у віці до 12 років.

В. Кілька симптомів неухважності або гіперактивності-імпульсивності відзначаються в двох або більше видах обстановки (будинок, школа або робота, контакти з друзями або родичами, інші види діяльності).

Г. Є явні підтвердження того, що симптоми мають значний вплив, знижуючи якість діяльності в соціальних контактах, навчанні, професійній сфері.

Д. Симптоми не пов'язані виключно з плином шизофренії або іншого психотичного розладу, не можуть бути пояснені наявністю іншого психічного розладу (наприклад, розлади настрою, тривожного розладу, диссоціативного розладу, розладу особистості, інтоксикацією будь-якою речовиною або синдромом відміни).

Нова версія діагностичних критеріїв СДУГ по DSM-V містить наступні основні зміни:

1) формулювання критерію початку захворювання змінена з «симптоми, що викликають порушення, були присутні до 7 років» на «кілька симптомів неухважності або гіперактивності-імпульсивності були присутні до 12 років»;

2) посилена вимога до крос-ситуаційного характеру симптомів – у пацієнта має бути підтверджено кілька симптомів в кожному виді обставин;

3) опис симптомів доповнено типовими прикладами, що ілюструють їх прояви в різні вікові періоди;

4) аутистичі розлади не згадуються в якості критерія виключення, тобто допускається коморбідність СДУГ з розладами аутистичного спектру (РАС);

5) вперше наводиться порогове число симптомів СДУГ для дорослих пацієнтів (старше 17 років): повинні бути підтверджені не менше 5 (а не 6, як у дітей) симптомів з одного або двох розділів діагностичних критеріїв.

### **Обстеження пацієнтів з СДУГ.**

У даний час діагностика СДУГ ґрунтується на клінічних критеріях. Для підтвердження СДУГ поки не існує спеціальних тестів або маркерів, оснований на застосуванні сучасних психологічних, нейрофізіологічних, біохімічних, молекулярно-генетичних, нейрорадіологічних та інших методів. В ході клінічного обстеження оцінюють як основні симптоми захворювання, так і прояви коморбідних розладів [5, 12, 14, 17].

Застосовують наступні методи:

- ✓ клінічну співбесіду;
- ✓ спостереження за поведінкою;
- ✓ заповнення опитувальників, анкет, оціночних шкал;
- ✓ отримання додаткової інформації (від вчителя, шкільного психолога, з відеозаписів);
- ✓ дослідження неврологічного статусу;
- ✓ психологічне обстеження з застосуванням нейропсихологічних і психометричних методів.

Діагноз СДУГ вважають обґрунтованим лише в тих випадках, коли спостережувані у дитини симптоми характеризуються достатнім ступенем вираженості, постійністю і поєднуються один з одним. Окремі і тимчасові характеристики в поведінці дітей, що відзначаються батьками або іншими дорослими людьми, які знаходяться поруч з дитиною, навіть якщо вони і мають деяку схожість з СДУГ, не можуть вважатися підставою для постановки даного діагнозу.

### **Коморбідні розлади**

У пацієнтів з СДУГ часто виявляються супутні захворювання, що створюють додаткові діагностичні та терапевтичні проблеми і призводять до ще більшого зниження якості життя хворих. За даними G. Lehmkuhl et al. (2002), супутні розлади виявляються у 2/3 пацієнтів з СДУГ. Найчастіше зустрічаються психічні розлади, найбільш поширені з них афективні порушення (розлади настрою), тривожні розлади, розлади поведінки і визиваючий опозиційний розлад [68]. До 30 % дорослих пацієнтів з СДУГ схильні до зловживання алкоголем і наркотиками і до розвитку лікарської

залежності, у людей з СДУГ вище ймовірність: низького рівня академічної успішності, більш низького професійного статусу, суїцидальних спроб, захворювань, що передаються статевим шляхом, нещасних випадків, дорожньо-транспортних пригод і правопорушень в порівнянні із загальною популяцією [40, 46]. Результати досліджень показали, що симптоми СДУГ і супутніх розладів призводять до вираженого негативного впливу на всі аспекти функціонування пацієнтів і членів їх сімей в порівнянні із загальною популяцією. Показники якості життя у людей з СДУГ нижче популяційної норми [56, 90], що підкреслює необхідність своєчасної терапевтичної корекції.

Коморбідні розлади при СДУГ представлені такими групами: опозиційно-зухвалий розлад поведінки, тривожні розлади, розлади настрою, когнітивні (порушення розвитку мови, специфічні труднощі навчання – дислексія, дисграфія, дискалькулія), рухові (статико-локомоторна недостатність, диспраксія розвитку, тікозні розлади). Супутніми розладами у дітей та підлітків з СДУГ можуть бути первинні головні болі (мігрень і головний біль напруги), порушення сну (парасомнії), енурез, енкопрез.

Опозиційно-зухвалий розлад поведінки спостерігається приблизно у 50 % дітей з комбінованим варіантом СДУГ і 25 % – при СДУГ з переважанням неухвалності [1, 13]. Розлад поведінки зустрічається приблизно у 25% підлітків з комбінованим варіантом СДУГ [32]. Тривожні розлади відзначаються в якості коморбідних у багатьох пацієнтів з СДУГ: 25-33 % в порівнянні з 6-10 % серед дитячого населення або в 2,1-4,3 рази частіше [76]. У дітей і підлітків з СДУГ найчастіше зустрічається генералізований тривожний розлад дитячого віку, за яким слідує соціальне і всепарацийні тривожні розлади; у дошкільнят і молодших школярів з СДУГ спостерігаються прості і специфічні фобії. У ряді робіт показано, що при СДУГ в поєднанні з тривожними розладами спостерігаються більш виражена клінічна симптоматика, ніж у випадках кожного з захворювань окремо, а також більш значні порушення адаптації, соціально-психологічного функціонування і труднощі шкільного навчання [17].

У сучасній літературі описано часте поєднання СДУГ та епілепсії. Симптоми СДУГ в одних випадках з'являються пізніше дебюту епілептичних нападів, однак в інших – передують початку епілепсії. Передбачається існування двостороннього зв'язку між епілепсією та розладами настрою і СДУГ. Це означає, що не тільки у пацієнтів з епілепсією підвищений ризик розвитку даних порушень, а й у пацієнтів з СДУГ і розладами настрою підвищений ризик розвитку епілепсії [60].

СДУГ може співіснувати з розладами аутистичного спектру (РАС), особливо з функціональним аутизмом і синдромом Аспергера. У ряді досліджень показано, що у багатьох дітей з підтвердженим діагнозом синдрому Аспергера також спостерігається наявність клінічних проявів СДУГ (по DSM). Згідно з даними ряду досліджень, наявність аутистических рис зумовлює у дітей з СДУГ порушення розвитку мови, труднощі шкільного навчання, складності взаємовідносин з однолітками і братами/сестрами, залучення в конфлікти і бійки, формування емоційних розладів (тривоги та депресії) [17, 51, 64, 90].

Наявність коморбідних розладів не означає, що не треба лікувати СДУГ. Однак вони можуть впливати на вибір додаткових препаратів для лікування. Вибір лікарського засобу повинен ґрунтуватися на аналізі симптомів СДУГ і супутніх коморбідних розладів.

### **Диференціальний діагноз.**

Багато станів у дитячій психіатрії можуть супроводжуватися симптомами, що нагадують СДУГ. Однак ці стани часто мають принципово іншу природу, перебіг, клінічну картину, прогноз і результат, вимагають інших підходів до діагностики, лікування, корекції. Диференціальну діагностику необхідно проводити з індивідуальними психологічними особливостями особистості, темпераменту; тривожними розладами; наслідками черепно-мозкових травм, інтоксикацій, нейроінфекцій; астеническими станами, включаючи періоди реконвалесценції, ендокринними розладами, епілепсією, низкою спадкових синдромів, наприклад, Жилія де ла Туретта; розладами розвитку, розумовою відсталістю, шизофренією та ін. В зв'язку з цим діагностика СДУГ може ґрунтуватися виключно на клінічному спостереженні, підтвердженому патопсихологічними даними, анамнестичними відомостями і результатами опитування батьків і педагогів про поведінку дитини. При диференціальній діагностиці повинні бути виключені соматичні захворювання, що супроводжуються церебралістичними симптомами; побічні явища проведеної лікарської терапії



(наприклад, з приводу бронхіальної астми); ендокринні захворювання (патологія щитоподібної залози); нейросенсорна туговухість; епілепсія (абсансні форми; симптоматичні, локально зумовлені форми; побічні ефекти протиепілептичної терапії).

*(Далі буде)*

## ЛІТЕРАТУРА

1. Агарков А. П. Коморбидные состояния при СДВГ у детей: клиническая характеристика / А. П. Агарков, И. В. Андрусенко // Психосоматические и пограничные нервно-психические расстройства в детском и подростковом возрасте. – Новосибирск, 2008. – С. 76–78.
2. Андрущенко Н. В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия. / Н. В. Андрущенко – СПб.: Речь, 2010. – 316 с.
3. Болотовский Г. В. Гиперактивный ребенок / Г. В. Болотовский, Л. С. Чутко, И. В. Попова. – СПб: НПК «Омега», 2010. – 160 с.
4. Брызгунов И. П. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей: протокол лечения / И. П. Брызгунов, О. В. Гончарова, Е. В. Касатикова // Российский педиатрический журнал. – 2005. – № 4. – С. 34–36.
5. Брызгунов И. П. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей / И. П. Брызгунов, Е. В. Касатикова. – М.: Медпрактика, 2002. – 128 с.
6. Воронков Б. В. Психиатрия детского и подросткового возраста / Б. В. Воронков – СПб: Наука и Техника, 2012. – 288 с.
7. Гасанов Р. Ф. К вопросу о целесообразности выделения гиперкинетического расстройства в самостоятельную нозологическую единицу / Р. Ф. Гасанов // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 2013. – № 1. – С. 3–5.
8. Горбачевская Н. Л. Нейрофизиологическое исследование синдрома дефицита внимания с гиперактивностью / Н. Л. Горбачевская, Н. Н. Заваденко, А. Б. Сорокин, Н. В. Григорьева // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. – 2003. – № 1. – С. 47–51.
9. Грант В. Эволюционный процесс: критический обзор эволюционной теории: Пер. с англ. / В. Грант. – М.: Мир, 1991. – 488 с.
10. Депутат И. С. Рекомендации по коррекции поведения гиперактивного ребенка. / И. С. Депутат, Ю. С. Джос, Ю. А. Иорданова – Архангельск, 2012. – 50 с.
11. Дмитриева Т. Б. Клиническая нейрохимия в психиатрии / Т. Б. Дмитриева, А. З. Дроздов, Б. М. Коган – М.: РИО ГНЦ ССП им. В. П. Сербского, 1998. – 300 с.
12. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко – М., 2005. – 256 с.
13. Заваденко Н. Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: современные принципы диагностики и лечения Заваденко / Н. Н. Заваденко // Вопросы современной педиатрии. – 2014. – № 4. – С. 48–53.
14. Заваденко Н. Н. Факторы риска для формирования дефицита внимания и гиперактивности у детей / Н. Н. Заваденко // Мир психологии. – 2002. – № 3. – С. 196–208.
15. Заваденко Н. Н. Новые подходы к диагностике синдрома дефицита внимания и гиперактивности / Н. Н. Заваденко, Н. В. Симашкова // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. – 2014. – № 1, вып. 2. – С. 45–51.
16. Ковалев В. В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей. / В. В. Ковалев – М: Медицина, 1995. – 560 с.
17. Корень Е. В. Гиперкинетические расстройства (СДВГ). / Е. В. Корень, Т. А. Куприянова – М., 2015. – 82 с.
18. Котов А. С. Синдром дефицита внимания с гипер-активностью. Клиническая лекция / А. С. Котов, М. Н. Борисова, М. В. Пантелева, Ю. В. Матюк, А. В. Шаталин // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – № 2. – С. 54–58.
19. Кучма В. Р. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. Распространенность, факторы риска, профилактика. / В. Р. Кучма, А. Г. Платонова – М: РАРОГЪ, 1997. – 200 с.
20. Ломакина Г. Р. Гиперактивный ребёнок. Как найти общий язык с непоседой. / Г. Р. Ломакина – М.: Центрполиграф, 2009. – 188 с.
21. Ноговицына О. Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: Распространенность. Диагностика и коррекция у детей / О. Р. Ноговицына, Е. В. Левитина // Российский педиатрический журнал. – 2005. – № 3. – С. 18–21.
22. Пальчик А. Б. Лекции по неврологии развития. / А. Б. Пальчик – М.: МЕДпрессинформ, 2012. – 376 с.
23. Психиатрия / Под ред. Р. Шейдера: Пер. с англ. – М.: Практика, 1998. – 486 с.
24. Пылаева О. А. Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (обзор литературы). Часть I / О. А. Пылаева // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – № 3. – С. 15–36.
25. Пылаева О. А. Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (обзор литературы). Часть II / О. А. Пылаева // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – № 4. – С. 17–42.
26. Пылаева О. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: сопутствующие заболевания, акцент на сочетание с эпилепсией/ О. А. Пылаева, А. А. Шатенштейн, М. Ю. Дорофеева, К. Ю. Мухин // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – № 2. – С. 59–71.
27. Сухарева Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева – М.: Медицина, 1974. – 320 с.
28. Тржесоглава З. Лёгкая дисфункция мозга в детском возрасте / З. Тржесоглава – М.: Медицина, 1986. – 256 с.

29. Уточова И. А. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью: от предрассудков к практической помощи: Обзор / И. А. Уточова // *НейроNews: психоневрология и нейропсихиатрия*. – 2008. – № 6. – С. 14–18.
30. Фесенко Ю. А. Методы комплексной диагностики синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей / Ю. А. Фесенко, Е. В. Фесенко // *Педиатр*. – 2014. – № 2. – С. 35–39.
31. Халецкая О. В. Минимальные мозговые дисфункции в детском возрасте / О. В. Халецкая, В. М. Трошин – Нижний Новгород, 1995. – 110 с.
32. Чутко Л. С. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью и сопутствующие расстройства / Л. С. Чутко – СПб: Хока, 2007. – 136 с.
33. Arcos-Burgos M. et al. Attention-deficit/hyperactivity disorder in a population isolate: linkage to loci at 4q13.2, 5q33.3, 11q22, and 17p11 // *American Journal of Human Genetics*. – 2004. – Vol. 75. – 998–1014 pp.
34. Adams J. et al. Glutamate receptor, ionotropic, N-methyl D-aspartate 2A (GRIN2A) gene as a positional candidate for attention-deficit/hyperactivity disorder in the 16p13 region // *Molecular Psychiatry*. – 2004. – № 9. – 494–499 pp.
35. A Guidebook for Twice Exceptional Students. Supporting the achievement of gifted students with special needs. Montgomery County Public Schools Department of Curriculum and Instruction. 850 Hungerford Drive. Rockville, Maryland, 2004. – 51 p.
36. Alexander G. E., DeLong M. R., Strick P. L. Parallel organization of functionally segregated circuits linking basal ganglia and cortex // *Annual Review of Neuroscience*. – 1986. – № 9. – 357–381 pp.
37. Arnsten A. F. T., Pliszka S. R. Catecholamine influences on prefrontal cortical function: relevance to treatment of attention deficit hyperactivity disorder and related disorders // *Pharmacol. Biochem. Behav.* – 2011. – Vol. 99. – 211–216 pp.
38. August G. J., Realmuto G. M. Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid disorders among elementary school children screened for disruptive behavior // *J. Abnorm. Child Psychol.* – 1996. – Vol. 24. – 571–595 pp.
39. Baker D. L. The Politics of Neurodiversity: Why Public Policy Matters. – Lynne Rienner Publishers, 2011. – 239 p.
40. Barkley R. A. Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd edn). – New York: Guilford Press, 2005. – 770 p.
41. Baumgaertel A., Wolraich M. L., Dietrich M. Comparison of diagnostic criteria for attention deficit disorders in a German elementary school sample // *J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiatry*. – 1995. – Vol. 34. – 629–638 pp.
42. Bakker S. C. et al. A whole-genome scan in 164 Dutch sib pairs with attention-deficit/hyperactivity disorder: suggestive evidence for linkage on chromosomes 7p and 15q // *American Journal of Human Genetics*. – 2003. – Vol. 72. – 1251–1260 pp.
43. Biederman J., Faraone S. V. Current concepts on the neurobiology of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder // *Journal of Attention Disorders*. – 2002. – № 6. – 7–16 pp.
44. Biederman J., Petty C. R., Clarke A., Lomedico A., Faraone S. V. Predictors of persistent ADHD: An 11-year Follow-up Study // *J. Psychiatr. Res.* – 2011. – Vol. 45. – 150–155 pp.
45. Bobb A. J. et al. Molecular genetic studies of ADHD: 1991 to 2004. // *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics: the Official Publication of the International Society of Psychiatric Genetics*, 2005. – Vol. 132. – 109–125 pp.
46. Brown R. T., Freeman W. S., Perrin J. M. et al. Prevalence and assessment of attentiondeficit/hyperactivity disorder in primary care settings // *Pediatrics*. – 2001– Vol. 107. – p. 543.
47. Bruce B., Kirkland S., Waschbusch D. The relationship between childhood behaviour disorders and unintentional injury events // *Paediatrics & Child Health*. – 2007. – Vol. 12. – 749–754 pp.
48. Bruchmüller K., Margraf J., Schneider S. Is ADHD Diagnosed in Accord With Diagnostic Criteria? Overdiagnosis and Influence of Client Gender on Diagnosis // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 2012. – № 80. – 128–138 pp.
49. Bruchmüller K., Schneider S. Fehldiagnose Aufmerksamkeits-und Hyperaktivitätssyndrom? Empirische Befunde zur Frage der Überdiagnostizierung // *Psychotherapeut*. – 2012. – № 57. – 77–89 pp.
50. Chabot R., Serfontein G. Qualitative Electroencephalographic Profiles of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder // *Biol. Psychiatry*. – 1996. – Vol. 40. – 951–963 pp.
51. Cormier E. Attention deficit/hyperactivity disorder: a review and update // *J. Pediatr. Nurs.* – 2008. – № 23. – 345–357 pp.
52. Curran S., et al. QTL association analysis of the DRD4 exon 3 VNTR polymorphism in a population sample of children screened with a parent rating scale for ADHD symptoms // *American Journal of Medical Genetics*. – 2001. – Vol. 105. – 387–393 pp.
53. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition (Revision). – American Psychiatric Association. Washington, 2000. – 943 p.
54. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM-V). – American Psychiatric Association. Washington, 2013. – 947 p.
55. Ebstein R. P. et al. Dopamine D4 receptor (D4DR) exon III polymorphism associated with the human personality trait of Novelty Seeking // *Nature Genetics*. – 1996. – Vol. 12. – 78–80 pp.
56. Escobar R., Schacht A., Wehmeier P. M., Wagner T. Quality of life and attention-deficit/hyperactivity disorder core symptoms: a pooled analysis of 5 non-US atomoxetine clinical trials // *J. Clin. Psychopharmacol.* – 2010. – Vol. 30. – 145–151 pp.
57. Faraone S. V., Perlis R. H., Doyle A. E. et al. Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder // *Biological Psychiatry* – 2005. – № 57. – 1313–1323 pp.
58. Gallicci F. Symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in an Italian school sample: findings of a pilot study // *J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiatry*. – 1993. – Vol. 32. – 1051–1058 pp.

59. Haavik J., Blau N., Thöny B. Mutations in human monoamine-related neurotransmitter pathway genes // *Hum Mutat.* – 2008. – Vol. 29. – 891–902 pp.
60. Hamoda H. M., Guild D. J., Gumlak S. et al. Association between attention-deficit/hyperactivity disorder and epilepsy in pediatric populations // *Expert. Rev. Neurother.* – 2009. – № 9. – 1747–1754 pp.
61. Hartmann T. The Edison gene: ADHD and the gif of the hunter child. – Rochester, Vt: Park Street Press, 2003. – 280 p.
62. Hebebrand J. et al. A genome-wide scan for attention-deficit/hyperactivity disorder in 155 German sib-pairs // *Molecular Psychiatry.* – 2006. – № 11. – 196–205 pp.
63. Heinz A. et al. Genotype influences in vivo dopamine transporter availability in human striatum. // *Neuropsychopharmacology.* – 2000. – Vol. 22. – 133–139 pp.
64. Higgins L. D., Nielsen M. E. Responding to the needs of twice-exceptional learners: a school district and university's collaborative approach // In: *Uniquely Gifted: identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student.* K. Kay (ed.). – 2000. – 287–303 pp.
65. Holahan C. K., Holahan C. J. Being labeled as gifted, self-appraisal, and psychological wellbeing: a life span developmental perspective // *Int. J. Aging. Hum. Dev.* – 1999. – Vol. 48. – 161–173 pp.
66. Langley K. et al. No support for association between the dopamine transporter (DAT1) gene and ADHD // *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics: the Official Publication of the International Society of Psychiatric Genetics.* – 2005. – Vol. 139. – 7–10 pp.
67. Lazzaro I., Gordon E., Whitmont S. et al. Quantified EEG in adolescent attention deficit disorder // *Clin. Electroencephalogr.* – 1998. – Vol. 29. – 37–42 pp.
68. Lehmkuhl G., Sevecke K., Frohlich J., Dopfner M. Child is inattentive, cannot sit still, disturbs the classroom. Is it really a hyperkinetic disorder? // *MMW Fortschr. Med.* – 2002. – Vol. 144 – 26–31 pp.
69. Lou H C. Etiology and pathogenesis of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): Significance of prematurity and perinatal hypoxic-haemodynamic encephalopathy // *Acta Paediatr.* – 1996. – Vol. 85. – 1266–1271 pp.
70. Lubar J. Discourse on the development of EEG diagnostics and biofeedback for ADHD // *Biofeedback Self-Regul.* – 1991. – Vol. 16. – 201–224 pp.
71. Maher B. S. et al. Dopamine system genes and attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis // *Psychiatric Genetics.* – 2002. – Vol. 12. – 207–215 pp.
72. McNally M. A., Crocetti D., Mahone E. M. et al. Corpus callosum segment circumference is associated with response control in children with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD) // *J. Child. Neurology.* – 2010. – Vol. 25. – 453–462 pp.
73. Mick E., Faraone S. V. Genetics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder // *J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiatry.* – 2008. – Vol. 17. – 261–284 pp.
74. Ogdie M. N. et al. A genomewide scan for attention-deficit/hyperactivity disorder in an extended sample: suggestive linkage on 17p11 // *American Journal of Human Genetics.* – 2003. – Vol. 72. – 1268–1279 pp.
75. Parrillo V. *Encyclopedia of Social Problems.* – SAGE, 2008. – p. 63.
76. Peles E., Schreiber S., Sutzman A., Adelson M. Attention deficit hyperactivity disorder and obsessive-compulsive disorder among former heroin addicts currently in methadone maintenance treatment // *Psychopathology.* – 2012. – Vol. 45. – 327–333 pp.
77. Polanczyk G., de Lima M. S., Horta B. L. et al. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis // *Am. J. Psychiatry.* – 2007. – Vol. 164. – 942–948 pp.
78. Schulz K. P., Himelstein J., Halperin J. M., Newcorn J. H. Neurobiological models of attentiondeficit/hyperactivity disorder: a brief review of the empirical evidence // *CNS spectrums.* – 2000. Vol. 5. – 34–44 pp.
79. Shaw P., Eckstrand K., Sharp W. et al. Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation // *Proc. Natl. Acad. Sci. USA.* – 2007. – Vol. 104. – 19649–19654 pp.
80. Soorani-Lunsing I., Woltil H. A., Hadders-Algra M. Are moderated degrees of hyperbilirubinemia in healthy term neonates really safe for the brain? // *Pediatr. Res.* – 2001. – Vol. 50. – 701–705 p.
81. Spencer T., Biederman J., Wilens T. Pharmacotherapy of attention deficit hyperactivity disorder across the life cycle // *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry.* – 1996. – Vol. 35. – 409–432 pp.
82. Still G. F. The Goulstonian lectures on some abnormal psychical conditions in children // *The Lancet.* – 1902. – № 1. – 1008–1168 pp.
83. Tao K-T. Hyperactivity and attention deficit disorder syndromes in China // *J. Am. Acad. ChildAdol. Psychiatry.* – 1992. – Vol. 31. – 1165–1166 pp.
84. Taucend M. S. *Nursing in psychiatry: diagnostics.* – CA, Davids, 1994. – 432 p.
85. Taylor E., Sandberg S., Thorley G. *The epidemiology of childhood hyperactivity* // *Maudsley monographs No.33.* Oxford, England: Oxford University Press, 1991. – 93–113 pp.
86. Thapar A., et al. Genetic basis of attention deficit and hyperactivity // *British Journal of Psychiatry.* – 1999. – Vol. 174. – 105–111 pp.
87. Timimi S., Taylor E. In *Debate: ADHD is best understood as a cultural construct* // *The British Journal of Psychiatry.* – 2004. – Vol. 184. – 8–9 pp.
88. Uzbekov M. G., Misionzhnik E. Y. Changes in urinary monoamine excretion in hyperkinetic children // *Human Psychopharmacology.* – 2003. – Vol. 18. – 493–497 pp.
89. Weiss M., Tannock R., Kratochvil Ch. et al. A randomized, placebo-controlled study of once-daily atomoxetine in the school setting in children with ADHD // *J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiatry.* – 2005. – Vol. 7. – 647–655 pp.

90. Young S., Fitzgerald M., Postma M. J. ADHD: making the invisible visible. An Expert White Paper on attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): policy solutions to address the societal impact, costs and long-term outcomes, in support of affected individuals. – London, 2013. – 26 p.

## REFERENCES

1. Agarkov A. P., Andrusenko I. V. (2008). Komorbidnye sostojanija pri SDVG u detej: klinicheskaja harakteristika [Comorbid conditions in children with ADHD: clinical characteristics]. *Psihosomaticheskie i pogranične nervno-psihicheskie rasstrojstva v detskom i podrozkovom vozraste*, Novosibirsk, 76–78 [in Russian].
2. Andrushhenko N. V. (2010). Montessori-pedagogika i Montessori-terapija [Montessori Pedagogy and Montessori Therapy]. SPb.: Rech'. [in Russian].
3. Bolotovskij G. V., Chutko L. S., Popova I. V. (2010). Giperaktivnyj rebenok [Hyperactive child]. SPB: NPK «Omega». [in Russian].
4. Brjazgunov I. P., Goncharova O. V., Kasatikova E. V. (2005). Sindrom deficita vnimanija s giperaktivnost'ju u detej: protokol lechenija [Attention deficit hyperactivity disorder in children: treatment protocol]. *Rossijskij pediatričeskij žurnal*. No 4, 34–36 [in Russian].
5. Brjazgunov I. P., Kasatikova E. V. (2002). Deficit vnimanija s giperaktivnost'ju u detej [Attention deficit hyperactivity in children]. M.: Medpraktika. [in Russian].
6. Voronkov B. V. (2012). Psihijatrija detskogo i podrozkovogo vozrasta [Child and adolescent psychiatry]. SPb: Nauka i Tehnika. [in Russian].
7. Gasanov R. F. (2013). K voprosu o celesoobraznosti vydelenija giperkineticheskogo rasstrojstva v samostojatel'nuju nozologičeskiju edinicu [To the question of the expediency of isolating hyperkinetic disorders into an independent nosological unit]. *Obozrenie psihijatrii i medicinskoj psihologii im. V. M. Behtereva*. No 1, 3–5 [in Russian].
8. Gorbachevskaja N. L., Zavadenko N. N., Sorokin A. B., Grigor'eva N. V. (2003). Nejrofiziologičeskoe issledovanie sindroma deficita vnimanija s giperaktivnost'ju [Neurophysiological study of attention deficit hyperactivity disorder]. *Sibirskij vestnik psihijatrii i narkologii*. No 1, 47–51 [in Russian].
9. Grant V. (1991). Jevoľucionnyj process: kritičeskij obzor jevoľucionnoj teorii: Per. s angl. [The evolutionary process: a critical review of evolutionary theory: Trans. from English]. M.: Mir. [in Russian].
10. Deputat I. S., Dzhos Ju. S., Iordanova Ju. A. (2012). Rekomendacii po korrekcii povedenija giperaktivnogo rebenka [Recommendations for the correction of hyperactive child behavior]. Arhangel'sk. [in Russian].
11. Dmitrieva T. B., Drozdov A. Z., Kogan B. M. (1998). Klinicheskaja nejrohimiija v psihijatrii [Clinical Neurochemistry in Psychiatry]. M.: RIO GNC SSP im. V. P. Serbskogo. [in Russian].
12. Zavadenko N. N. (2005). Giperaktivnost' i deficit vnimanija v detskom vozraste [Hyperactivity and attention deficit in childhood]. M. [in Russian].
13. Zavadenko N. N. (2014). Sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti: sovremennye principy diagnostiki i lechenija Zavadenko [Attention deficit hyperactivity disorder: modern principles of diagnosis and treatment Zavadenko]. *Voprosy sovremennoj pediatrii*. No 4, 48–53 [in Russian].
14. Zavadenko N. N. (2002). Faktory riska dlja formirovanija deficita vnimanija i giperaktivnosti u detej [Risk factors for the development of attention deficit and hyperactivity in children]. *Mir psihologii*. No 3, 196–208 [in Russian].
15. Zavadenko N. N., Simashkova N. V. (2014). Novye podhody k diagnostike sindroma deficita vnimanija i giperaktivnosti [New approaches to the diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder]. *Žurnal nevrologii i psihijatrii im. S. S. Korsakova*. No 1, issue 2, 45–51. [in Russian].
16. Kovalev V. V. (1995). Psihijatrija detskogo vozrasta. Rukovodstvo dlja vrachej [Childhood psychiatry. A guide for doctors]. M: Medicina. [in Russian].
17. Koren' E. V., Kuprijanova T. A. (2015). Giperkineticheskie rasstrojstva (SDVG) [Hyperkinetic disorders (ADHD)]. M. [in Russian].
18. Kotov A. S., Borisova M. N., Panteleeva M. V., Matjuk Ju. V., Shatalin A. V. (2015). Sindrom deficita vnimanija s giperaktivnost'ju. Klinicheskaja lekcija [Attention deficit disorder with hyper-activity. Clinical lecture]. *Russkij žurnal detskoj nevrologii*. No 2, 54–58. [in Russian].
19. Kuchma V. R., Platonova A. G. (1997). Deficit vnimanija s giperaktivnost'ju u detej Rossii. Rasprostranennost', faktory riska, profilaktika [Attention deficit with hyperactivity in children in Russia. Prevalence, risk factors, prevention]. M: RAROG'. [in Russian].
20. Lomakina G. R. (2009). Giperaktivnyj rebjonok. Kak najti obshhij jazyk s neposedoj [Hyperactive child. How to find a common language with the restless]. M.: Centrpoligraf. [in Russian].
21. Nogovicyna O. R., Levitina E. V. (2005). Sindrom deficita vnimanija s giperaktivnost'ju: Rasprostranennost'. Diagnostika i korrekcija u detej [Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Prevalence. Diagnosis and correction in children]. *Rossijskij pediatričeskij žurnal*. No 3, 18–21. [in Russian].
22. Pal'chik A. B. (2012). Lekcii po nevrologii razvitija [Lectures on developmental neurology]. M.: MEDprecinform. [in Russian].
23. Psihijatrija. R. Shejder (Ed.): Per. s angl. [Psychiatry]. (1998). M.: Praktika. [in Russian].
24. Pylaeva O. A. (2015). Odarennost' u detej i asociirovannye problemy. Fenomen dvojnoj isključitel'nosti. Odarennost' i trudnosti obuchenija. Odarennost' i sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti (obzor literatury) [Children's giftedness and

associated problems. The phenomenon of double exclusivity. Giftedness and learning difficulties. Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (literature review)]. Part I. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*. No 3, 15–36. [in Russian].

25. Pylaeva O. A. (2015). Odarennost' u detej i asociirovannye problemy. Fenomen dvojnoj iskljuchitel'nosti. Odarennost' i trudnosti obuchenija. Odarennost' i sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti (obzor literatury) [Children's giftedness and associated problems. The phenomenon of double exclusivity. Giftedness and learning difficulties. Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (literature review)]. Part II. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*. No 4, 17–42. [in Russian].

26. Pylaeva O. A., Shatenshtejn A. A., Dorofeeva M. Ju., Muhin K. Ju. (2015). Sindrom deficita vnimanija s giperaktivnost'ju: soputstvujushhie zabojevanija, akcent na sochetanie s jepilepsiej [Attention deficit hyperactivity disorder: comorbidities, emphasis on combination with epilepsy]. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*. No 2, 59–71. [in Russian].

27. Suhareva G. E. (1974). Lekcii po psichiatrii detskogo vozrasta [Lectures on child psychiatry]. M.: Medicina. [in Russian].

28. Trzhesoglava Z. (1986). Ljogkaja disfunkcija mozga v detskom vozraste [Mild brain dysfunction in childhood]. M.: Medicina. [in Russian].

29. Uchotova I. A. (2008). Sindrom deficita vnimanija s giperaktivnost'ju: ot predrassudkov k prakticheskoj pomoshhi: Obzor [Attention Deficit Hyperactivity Disorder: From Prejudice to Practical Help: An Overview]. *NejroNews: psihonevrologija i nejropsichiatrija*. No 6, 14–18 [in Russian].

30. Fesenko Ju. A., Fesenko E. V. (2014). Metody kompleksnoj diagnostiki sindroma deficita vnimanija i giperaktivnosti (SDVG) u detej [Methods for the integrated diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children]. *Pediatr.* No 2, 35–39 [in Russian].

31. Haleckaja O. V., Troshin V. M. (1995). Minimal'nye mozgovye disfunkcii v detskom vozraste [Minimal brain dysfunction in childhood]. Nizhnij Novgorod. [in Russian].

32. Chutko L. S. (2007). Sindrom deficita vnimanija s giperaktivnost'ju i soputstvujushhie rasstrojstva [Attention deficit hyperactivity disorder and comorbid disorders]. SPb: Hoka. [in Russian].

33. Arcos-Burgos M. et al. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder in a population isolate: linkage to loci at 4q13.2, 5q33.3, 11q22, and 17p11. *American Journal of Human Genetics*. Vol. 75, pp. 998–1014. [in English].

34. Adams J. et al. (2004). Glutamate receptor, ionotropic, N-methyl D-aspartate 2A (GRIN2A) gene as a positional candidate for attention-deficit/hyperactivity disorder in the 16p13 region. *Molecular Psychiatry*. No 9, pp. 494–499. [in English].

35. A Guidebook for Twice Exceptional Students. Supporting the achievement of gifted students with special needs. Montgomery County Public Schools Department of Curriculum and Instruction. (2004). 850 Hungerford Drive. Rockville, Maryland, 51 p. [in English].

36. Alexander G. E., DeLong M. R., Strick P. L. (1986). Parallel organization of functionally segregated circuits linking basal ganglia and cortex. *Annual Review of Neuroscience*. No 9, pp. 357–381. [in English].

37. Arnsten A. F. T., Pliszka S. R. (2011). Catecholamine influences on prefrontal cortical function: relevance to treatment of attention deficit hyperactivity disorder and related disorders. *Pharmacol. Biochem. Behav.* Vol. 99, pp. 211–216. [in English].

38. August G. J., Realmuto G. M. (1996). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and comorbid disorders among elementary school children screened for disruptive behavior. *J. Abnorm. Child Psychol.* Vol. 24, pp. 571–595. [in English].

39. Baker D. L. (2011). The Politics of Neurodiversity: Why Public Policy Matters. Lynne Rienner Publishers, 239 p. [in English].

40. Barkley R. A. (2005). Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (3rd edn). New York: Guilford Press, 770 p. [in English].

41. Baumgaertel A., Wolraich M. L., Dietrich M. (1995). Comparison of diagnostic criteria for attention deficit disorders in a German elementary school sample. *J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiatry*. Vol. 34, pp. 629–638. [in English].

42. Bakker S. C. et al. (2003). A whole-genome scan in 164 Dutch sib pairs with attention-deficit/hyperactivity disorder: suggestive evidence for linkage on chromosomes 7p and 15q. *American Journal of Human Genetics*. Vol. 72, pp. 1251–1260. [in English].

43. Biederman J., Faraone S. V. (2002). Current concepts on the neurobiology of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Attention Disorders*. No 6, pp. 7–16. [in English].

44. Biederman J., Pettya C. R., Clarke A., Lomedico A., Faraone S. V. (2011). Predictors of persistent ADHD: An 11-year Follow-up Study. *J. Psychiatr. Res.* Vol. 45, pp. 150–155. [in English].

45. Bobb A. J. et al. (2005). Molecular genetic studies of ADHD: 1991 to 2004. *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics: the Official Publication of the International Society of Psychiatric Genetics*. Vol. 132, pp. 109–125. [in English].

46. Brown R. T., Freeman W. S., Perrin J. M. et al. (2001). Prevalence and assessment of attentiondeficit/hyperactivity disorder in primary care settings. *Pediatrics*. Vol. 107, 543 p. [in English].

47. Bruce B., Kirkland S., Waschbusch D. (2007). The relationship between childhood behaviour disorders and unintentional injury events. *Paediatrics & Child Health*. Vol. 12, pp. 749–754. [in English].

48. Bruchmüller K., Margraf J., Schneider S. (2012). Is ADHD Diagnosed in Accord With Diagnostic Criteria? Overdiagnosis and Influence of Client Gender on Diagnosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. No 80, pp. 128–138. [in English].

49. Bruchmüller K., Schneider S. (2012). Fehldiagnose Aufmerksamkeits-und Hyperaktivitätssyndrom? Empirische Befunde zur Frage der Überdiagnostizierung. *Psychotherapeut*. No 57, pp. 77–89. [in English].

50. Chabot R., Serfontein G. (1996). Qualitative Electroencephalographic Profiles of Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Biol. Psychiatry*. Vol. 40, pp. 951–963. [in English].

51. Cormier E. (2008). Attention deficit/hyperactivity disorder: a review and update. *J. Pediatr. Nurs.* No 23, pp. 345–357. [in English].
52. Curran S., et al. (2001). QTL association analysis of the DRD4 exon 3 VNTR polymorphism in a population sample of children screened with a parent rating scale for ADHD symptoms. *American Journal of Medical Genetics.* Vol. 105, pp. 387–393 [in English].
53. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th edition (Revision). (2000). American Psychiatric Association. Washington, 943 p. [in English].
54. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th edition (DSM–V) (2013). American Psychiatric Association. Washington, 947 p. [in English].
55. Ebstein R. P. et al. (1996). Dopamine D4 receptor (D4DR) exon III polymorphism associated with the human personality trait of Novelty Seeking. *Nature Genetics.* Vol. 12, pp.78–80. [in English].
56. Escobar R., Schacht A., Wehmeier P. M., Wagner T. (2010). Quality of life and attention-deficit/hyperactivity disorder core symptoms: a pooled analysis of 5 non-US atomoxetine clinical trials. *J. Clin. Psychopharmacol.* Vol. 30, pp. 145– 151. [in English].
57. Faraone S. V., Perlis R. H., Doyle A. E. et al. (2005). Molecular genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Biological Psychiatry.* No 57, pp. 1313–1323. [in English].
58. Gallicci F. (1993). Symptoms of attention deficit hyperactivity disorder in an Italian school sample: findings of a pilot study. *J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiatry.* Vol. 32, pp.1051–1058. [in English].
59. Haavik J., Blau N., Thöny B. (2008). Mutations in human monoamine-related neurotransmitter pathway genes. *Hum Mutat.* Vol. 29, pp. 891–902. [in English].
60. Hamoda H. M., Guild D. J., Gumlak S. et al. (2009). Association between attention-deficit/hyperactivity disorder and epilepsy in pediatric populations. *Expert. Rev. Neurother.* No 9, pp. 1747–1754. [in English].
61. Hartmann T. (2003). The Edison gene: ADHD and the gif of the hunter child. Rochester, Vt: Park Street Press, 280 p. [in English].
62. Hebebrand J. et al. (2006). A genome-wide scan for attention-deficit/hyperactivity disorder in 155 German sib-pairs. *Molecular Psychiatry.* No 11, pp. 196–205. [in English].
63. Heinz A. et al. (2000). Genotype influences in vivo dopamine transporter availability in human striatum. *Neuropsychopharmacology.* Vol. 22, pp. 133–139. [in English].
64. Higgins L. D., Nielsen M. E. (2000). Responding to the needs of twice-exceptional learners: a school district and university’s collaborative approach. In: *Uniquely Gifted: identifying and meeting the needs of the twice-exceptional student.* K. Kay (ed.), pp. 287–303. [in English].
65. Holahan C. K., Holahan C. J. (1999). Being labeled as gifted, self-appraisal, and psychological wellbeing: a life span developmental perspective. *Int. J. Aging. Hum. Dev.* Vol. 48, pp.161–173. [in English].
66. Langley K. et al. (2005). No support for association between the dopamine transporter (DAT1) gene and ADHD. *American Journal of Medical Genetics. Part B, Neuropsychiatric Genetics: the Official Publication of the International Society of Psychiatric Genetics.* Vol. 139, pp. 7–10. [in English].
67. Lazzaro I., Gordon E., Whitmont S. et al. (1998). Quantified EEG in adolescent attention deficit disorder. *Clin. Electroencephalogr.* Vol. 29, pp. 37–42. [in English].
68. Lehmkuhl G., Sevecke K., Frohlich J., Dopfner M. (2002). Child is inattentive, cannot sit still, disturbs the classroom. Is it really a hyperkinetic disorder? *MMW Fortschr. Med.* Vol. 144, pp. 26–31. [in English].
69. Lou H. C. (1996). Etiology and pathogenesis of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): Significance of prematurity and perinatal hypoxic-haemodynamic encephalopathy. *Acta Paediatr.* Vol. 85, pp. 1266–1271. [in English]
70. Lubar J. (1991). Discourse on the development of EEG diagnostics and biofeedback for ADHD. *Biofeedback Self-Regul.* Vol. 16, pp. 201–224. [in English].
71. Maher B. S. et al. (2002). Dopamine system genes and attention deficit hyperactivity disorder: a meta-analysis. *Psychiatric Genetics.* Vol. 12, pp. 207–215. [in English].
72. McNally M. A., Crocetti D., Mahone E. M. et al. (2010). Corpus callosum segment circumference is associated with response control in children with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). *J. Child. Neurology.* Vol. 25, pp. 453–462. [in English].
73. Mick E., Faraone S. V. (2008). Genetics of Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiatry.* Vol. 17, pp. 261–284. [in English].
74. Ogdie M. N. et al. (2003). A genomewide scan for attention-deficit/hyperactivity disorder in an extended sample: suggestive linkage on 17p11. *American Journal of Human Genetics.* Vol. 72, pp. 1268–1279. [in English].
75. Parrillo V. (2008). Encyclopedia of Social Problems. SAGE, 63 p. [in English].
76. Peles E., Schreiber S., Sutzman A., Adelson M. (2012). Attention deficit hyperactivity disorder and obsessive-compulsive disorder among former heroin addicts currently in methadone maintenance treatment. *Psychopathology.* Vol. 45, pp. 327–333. [in English].
77. Polanczyk G., de Lima M. S., Horta B. L. et al. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *Am. J. Psychiatry.* Vol. 164, pp. 942–948. [in English].
78. Schulz K. P., Himelstein J., Halperin J. M., Newcorn J. H. (2000). Neurobiological models of attentiondeficit/hyperactivity disorder: a brief review of the empirical evidence. *CNS spectrums.* Vol. 5, pp. 34–44. [in English].

79. Shaw P., Eckstrand K., Sharp W. et al. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder is characterized by a delay in cortical maturation. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*. Vol. 104, pp. 19649–19654. [in English].
80. Soorani-Lunsing I., Woltil H. A., Hadders-Algra M. (2001). Are moderated degrees of hyperbilirubinemia in healthy term neonates really safe for the brain? *Pediatr. Res*. Vol. 50, pp. 701–705. [in English].
81. Spencer T., Biederman J., Wilens T. (1996). Pharmacotherapy of attention deficit hyperactivity disorder across the life cycle. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry*. Vol. 35, pp. 409–432. [in English].
82. Still G. F. (1902). The Goulstonian lectures on some abnormal psychical conditions in children. *The Lancet*. No 1, pp. 1008–1168. [in English].
83. Tao K-T. (1992). Hyperactivity and attention deficit disorder syndromes in China. *J. Am. Acad. ChildAdol. Psychiatry*. Vol. 31, pp. 1165–1166. [in English].
84. Taucend M. S. (1994). Nursing in psychiatry: diagnostics. CA, Davids, 432 p. [in English].
85. Taylor E., Sandberg S., Thorley G. (1991). The epidemiology of childhood hyperactivity. *Maudsley monographs*. No 33, Oxford, England: Oxford University Press, pp. 93–113. [in English].
86. Thapar A., et al. (1999). Genetic basis of attention deficit and hyperactivity. *British Journal of Psychiatry*. Vol. 174, pp. 105–111. [in English].
87. Timimi S., Taylor E. (2004). In Debate: ADHD is best understood as a cultural construct. *The British Journal of Psychiatry*. Vol. 184, pp. 8–9. [in English].
88. Uzbekov M. G., Misionzhnik E. Y. (2003). Changes in urinary monoamine excretion in hyperkinetic children. *Human Psychopharmacology*. Vol. 18, pp. 493–497. [in English].
89. Weiss M., Tannock R., Kratochvil Ch. et al. (2005). A randomized, placebo-controlled study of once-daily atomoxetine in the school setting in children with ADHD. *J. Am. Acad. Child. Adol. Psychiatry*. Vol. 7, pp. 647–655. [in English].
90. Young S., Fitzgerald M., Postma M. J. (2013). ADHD: making the invisible visible. An Expert White Paper on attention-deficithyperactivity disorder (ADHD): policy solutions to address the societal impact, costs and long-term outcomes, in support of affected individuals. London, 26 p. [in English].

УДК: 616.89-008.47/48-053.2-085

**Первий В. С.***д. мед. н., доцент кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)***Сухий В. Ф.***викладач кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)***Ходос Д. Г.***викладач кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)*

## **СИНДРОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДІТЕЙ (СДУГ). ЧАСТИНА 2.**

**Первий В. С., Сухий В. Ф., Ходос Д. Г. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей (СДУГ): оглядова лекція.** В огляді розглядаються питання етіології, патогенезу, діагностики та лікування синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ). СДУГ у дітей є частим нейропсихологічним розладом. При несвоєчасній діагностиці та відсутності корекції даний стан може привести до внутрішньородинних проблем, формуванню асоціальної поведінки, що багато в чому визначає актуальність вивчення СДУГ.

**Ключові слова:** синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей, СДУГ, етіологія, патогенез, діагностика, лікування

**Первий В. С., Сухий В. Ф., Ходос Д. Г. Синдром дефіциту уваги з гіперактивністю у дітей (СДУГ): обзорная лекция.** В обзоре рассматриваются вопросы этиологии, патогенеза, диагностики и лечения синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (СДУГ). СДУГ у детей является частым нейропсихологическим расстройством. При несвоевременной диагностике и отсутствии коррекции данное состояние может привести к внутрисемейным проблемам, формированию асоциального поведения, что во многом определяет актуальность изучения СДУГ.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания с гиперактивностью, СДУГ, этиология, патогенез, диагностика, лечение

**Perviy V. S., Sukhyi V. F., Khodos D. G. Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children (ADHD): A Review Lecture.** The pathogenesis, diagnosis, and treatment of Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children (ADHD) are discussed. ADHD in children is a common neuropsychological disorder. In case of late diagnosis and lack of correction, this condition may lead to intra-family problems and formation of antisocial behavior, which largely determines the relevance of the research into ADHD.

**Key words:** attention deficit hyperactivity disorder, ADHD, etiology, pathogenesis, diagnosis, treatment

**Літ. 9**

**Виклад основного матеріалу (Продовження).** Лікування СДУГ повинно бути комплексним і включати методи корекції поведінки, психотерапії, нейропсихологічної корекції. Лікарська терапія вимагає достатньої тривалості, оскільки поліпшення стану повинно поширюватися не тільки на основні симптоми СДУГ, а й на соціально-психологічний бік життя пацієнтів, тому планувати її доцільно на кілька місяців аж до всього навчального року. Підходи до лікарської терапії СДУГ в різних регіонах світу різняться. Вітчизняні фахівці при лікуванні СДУГ традиційно використовують препарати ноотропного ряду. В останні роки досить широко став застосовуватися ефективний препарат, спеціально розроблений для лікування СДУГ, – Атомoksetина гідрохлорид. У США, Канаді та ряді західноєвропейських країн в фармакотерапії СДУГ використовують стимулятори центральної нервової системи.

Підхід до лікування СДУГ включає кілька основних аспектів: допомогу родині дитини з СДУГ; формування у дитини з СДУГ навичок соціальної взаємодії; просвітня робота з педагогами; педагогічний супровід; психологічна корекція; психотерапевтична інтервенція; корекція харчування; психофармакотерапія.

### **Допомога сім'ї дитини з СДУГ.**

Як правило, батьки та інші члени сім'ї дитини до візиту до лікаря не інформовані про те, що СДУГ – психічний розлад, що вимагає лікування, а неправильна поведінка дитини не є наслідком «неправильного виховання». Лікарю доводиться переконувати батьків, що ні дитина, ні вони самі не винні в ситуації, що склалася. Оскільки СДУГ – психічний розлад з тривалим перебігом, батьки повинні бути ознайомлені з принципами виховання дітей з СДУГ, і володіти техніками, що дозволять змінити поведінку дитини [2]. Батьки навчаються прийомам виховання і корекції поведінки індивідуально або в групах. Всі методи об'єднані єдиною метою: зорієнтувати батьків на співпрацю з



дитиною і сформувати у них необхідні для цього навички. За кордоном функціонує дуже багато батьківських груп, де заняття проводяться фахівцями, і груп взаємодопомоги [8]. У нашій країні, на жаль, такі форми роботи поширені мало і більшість груп носять експериментальний характер. Виховання дитини з СДУГ – вкрай складний процес. Батьки практично кожен день чують: «Скільки років працюю, але такого неподобства ніколи не бачила», «Та в нього синдром невихованості!», «Лупити треба більше! Зовсім розбестили дитину!» і т. д. На жаль, навіть у наш час чимало фахівців, які працюють з дітьми, знають про СДУГ лише з чуток і тому скептично ставляться до наукової інформації про цей розлад. Безумовно, набагато простіше послатися на педагогічну занедбаність, невихованість і розпещеність, ніж спробувати знайти конструктивний підхід до нестандартної дитини. Завжди слід пам'ятати про те, що діти з СДУГ не є «розпеченими», «невихованими» або «педагогічно запущеними» (хоча і такі діти, безумовно, зустрічаються). Це слід зрозуміти тим дорослим, які заперечують проти того, щоб «дитині ліпили діагнози», стверджуючи, що у цих дітей «просто складний характер».

Надмірна психологізація симптоматики зумовлює виникнення і стереотипне повторення різних освітньо-педагогічних помилок:

- ✓ інструментальні помилки (дотримання оптимального режиму дня, навчання прийомам діяльності, приватні питання);
- ✓ помилки, пов'язані з батьківською позицією по відношенню до дитини (спроби батьків компенсувати невдале (на їхню думку) власне життя успіхами дитини; прояви надмірного авторитаризму і/або гіперопіки; прагнення завоювати «дешевий авторитет»; використання в оціночних судженнях зневажливих висловлювань («Безтолоч!», «Скільки разів тобі пояснювати!», «Будь-який дурень на твоєму місці вже здогадався б» і т. д.); часті окрики, осуд; постійне акцентування уваги на недоліках дитини; ігнорування вікових та індивідуальних особливостей; надмірність повчань та директив і т. д.).

**Формування у дитини з СДУГ навичок соціальної взаємодії.** У багатьох дітей з СДУГ розвиток навичок соціальної взаємодії запізнюється в порівнянні з однолітками. Без спеціальних коригувальних занять дефіцит навичок соціальної взаємодії зберігається навіть тоді, коли повністю відновлюються когнітивні функції і академічна успішність [1, 6]. В рамках поведінкової терапії (ситуація – спосіб подолання) з дітьми відпрацьовуються навички очікування своєї черги, ігри з однолітками, реагування на зауваження старших і ін. Важливим є навчання дитини самоспостереження і саморегулювання.

Загальні рекомендації для батьків дітей з СДУГ:

- ✓ структурування простору життя дитини: в приміщенні: проживання не повинно мати хаосу, виключається велика кількість іграшок, елементів меблів; зона для занять має бути відокремлена від ігрової; має бути забезпечений вільний доступ до всіх особистих предметів (одягу, іграшок, засобів гігієни), розташування речей має бути впорядкованим, найбільш значущі предмети повинні перебувати на доступному рівні для візуального сприйняття;
- ✓ необхідно дотримуватись принципу обмеження робочого місця в процесі індивідуальної роботи (стіл, піднос, килимок і т.д.);
- ✓ в своїх відносинах з дитиною треба дотримуватись позиції креативного спокійного мудреця;
- ✓ єдині вимоги батьків до дитини і система заохочень і покарань;
- ✓ завжди пам'ятайте про те, що дитина з СДУГ – «раб похвали». Хваліть його в кожному випадку, коли він цього заслуговує, підкреслюйте навіть незначні успіхи, використовуючи вирази: «Мені подобається, коли ти ...», «Чудово, що ти ...», «Ти просто молодчина, коли ти ...», «Ти просто приголомшливо зробив ...», «Відмінно спрацьовано!», «Класно!», «Приголомшливо!», «Супер!», «Фантастика!», «Ти зовсім великий, оскільки ти ...», «Дивись, ще шість місяців тому ти не вмів робити це так здорово, як зараз, – ти й справді ростеш не по днях, а по годинах!», «Стривай, я розповім мамі/татові, який ти молодець ...», «Яка краса ...», «Я дуже пишаюся тобою, коли ти ...», «Мені завжди подобається, коли ми з тобою ... як зараз» і т. д.;
- ✓ необхідно доручити дитині частину домашніх справ, які треба виконувати щодня (ходити за хлібом, годувати собаку і т. д.) та не виконувати їх за нього;

- ✓ слід завести щоденник самоконтролю і відзначати в ньому разом з дитиною його успіхи вдома та в школі;
- ✓ прагніть до суворого дотримання режиму дня з обов'язковим символічним позначенням різних видів діяльності дитини за допомогою бальної або знакової системи винагороди (оцінюйте кожен конструктивний вчинок, а після підведення підсумків винагороджуйте іграшкою, смачненьким, давно обіцяною поїздкою і т. і.). Заохочуйте дитину за всі види діяльності, що вимагають концентрації уваги (наприклад, робота з кубиками, розфарбовування, читання);
- ✓ слід уникати завищених або занижених вимог до дитини. Намагайтеся ставити перед нею конкретні цілі і давати короткі й однозначні вказівки. При формулюванні інструкції рекомендується встановлювати тілесний контакт (наприклад, взяти дитину за руки, посадити на коліна і т. д.);
- ✓ треба визначити для дитини рамки поведінки – що можна і що не можна; діти з СДУГ не потребують того, щоб від них не вимагали того що вимагають від інших;
- ✓ не слід нав'язувати йому жорсткі правила. Вимагайте виконання правил, що стосуються його безпеки і здоров'я, щодо інших – не будьте настільки прискіпливі;
- ✓ зухвала поведінка вашої дитини – спосіб привернути до себе вашу увагу. Проводьте з нею більше часу;
- ✓ якщо дитині важко вчитися, не вимагайте від неї високих оцінок з усіх предметів. Досить мати гарні оцінки з 2-3 основних предметів;
- ✓ уникайте по можливості великих скупчень людей. Перебування в магазинах тощо призводить на дитину надмірну збудливу дію;
- ✓ оберігайте дитину від перевтоми, оскільки вона призводить до зниження самоконтролю і зростання рухової активності;
- ✓ намагайтеся, щоб дитина висипалась. Недолік сну веде до ще більшого погіршення уваги і самоконтролю. До кінця дня дитина може стати некерованою;
- ✓ розвивайте у дитини усвідомлене гальмування, вчіть контролювати себе. Наприклад, перед тим як щось зробити, нехай порахує від 10 до 1;
- ✓ завжди пам'ятайте про те, що ваш спокій – найкращий приклад для дитини;
- ✓ надавайте дитині більше можливості витратити надлишкову енергію;
- ✓ для розвитку довільної концентрації уваги акцентуйте увагу на останній дії (зорове зосередження на останню краплю при переливанні з глечика в глечик, розсипані горошини на підносі при пересипанні і т. д.);
- ✓ для формування сенсомоторних функцій використовуйте вправи з відпрацюванням побутових навичок (пересипання, переливання, робота з різними рамками, застібками і т. д.);
- ✓ для формування математичних навичок використовуйте матеріали, що дозволяють перевести абстрактні математичні дії (додавання, віднімання, множення і ділення) в предметний план (робота з числовими штангами, числовими веретенами і т. д.).

**Освітня робота з педагогами.** В основу взаємовідносин між працівниками системи освіти і охорони здоров'я повинна бути покладена постійна просвітницька діяльність останніх, спрямована на інформування і навчання вчителів в області етіології, клініки СДУГ. Зазвичай така робота здійснюється у формі лекцій та зустрічей фахівців в області СДУГ з педагогами шкіл. Потенційно позитивним для контролю за ходом терапії був би індивідуальний контакт з педагогами конкретних пацієнтів із СДУГ, проте технічно це досить складно здійснити. Крім того, існує думка, що таке спілкування лікаря і вчителя може збентежити та схвилювати дитину, негативно вплинути на динаміку клінічних симптомів.

**Педагогічний супровід.** Найбільші труднощі діти з СДУГ відчувають в процесі навчання. Це обумовлено самим характером СДУГ, що перешкоджає засвоєнню навчального матеріалу і придбання шкільних навичок. У зв'язку з цим учитель і шкільний психолог неминуче стають одними з фахівців, залучених до надання допомоги дітям з СДУГ. В цілому методи педагогічної корекції не є абсолютно специфічними для СДУГ. Вони широко використовуються педагогами в повсякденній роботі і спрямовані на ефективну організацію навчального процесу через подачу навчального матеріалу та створення такої атмосфери на уроці, яка максимально підвищує можливості успішного навчання дітей. Впливи під час шкільного навчання включають: організацію та структурування в приміщенні

класу, модифікацію викладання, вплив через однокласників, прийоми символічної «шкільної економіки» [1, 5]. При необхідності вирішується питання про переведення учня з СДУГ на індивідуальне навчання.

### **Загальні рекомендації для вчителів по роботі з дітьми з СДУГ:**

- ✓ посадить учня попереду або в центрі класу, подалі від того, що може його відволікти, бажано біля учня, який може бути позитивним зразком для наслідування; йому повинна бути надана можливість швидко звертатися до вчителя за допомогою у випадках ускладнень;
- ✓ якщо дитина відволікається, не привертаючи увагу інших, подайте йому знак повернутися до завдання або просто підійдіть до нього та доторкніться до плеча, давши зрозуміти, що він неадекватно поводить, але не критикуючи його вголос;
- ✓ введіть знакову систему оцінювання, винагороджуйте хорошу поведінку та успіхи в навчанні;
- ✓ змінійте режим уроку – влаштовуйте хвилини активного відпочинку з легкими фізичними вправами та релаксацією;
- ✓ не перевантажуйте клас відволікаючими предметами (картинами, стендами тощо);
- ✓ використовуйте індивідуальні завдання;
- ✓ направляйте надлишкову енергію гіперактивної дитини в корисне русло (під час уроку попросіть його вимити дошку, зібрати зошити і т. д.);
- ✓ використовуйте в процесі навчання елементи гри, змагання; більше давайте творчих, розвиваючих завдань і навпаки, уникайте монотонної діяльності. Рекомендується часта зміна завдань з невеликим числом питань;
- ✓ давайте завдання відповідно до робочого темпу і здібностей учня, уникаючи пред'явлення завищених або занижених вимог до нього;
- ✓ створюйте ситуації успіху, в яких дитина мала б можливість проявити свої сильні сторони (наприклад, нехай він стане класним експертом з деяких питань);
- ✓ допомагайте дитині адаптуватися в умовах школи і класному колективі – виховуйте навички роботи в школі, навчайте необхідним соціальним нормам і навичкам спілкування, активно використовуючи систему винагород і заохочень;
- ✓ заохочуйте прагнення до навчання (дошка кращих учнів дня, тижня, місяця та ін.);
- ✓ дозволяйте собі жартувати, бути оригінальними.

**Психологічна корекція.** Стратегії корекції поведінки показали свою ефективність при одночасному проведенні превентивних заходів як в школі, так і вдома. Така корекція повинна проводитися на постійній основі і бути спрямованою на спрощення, скорочення завдань, точне формулювання їх основних моментів. Слід відзначати позитивні та негативні моменти в поведінці дитини, при цьому на допущену помилку варто лише вказати з акцентом на її причину та спосіб усунення, в той час як будь-які досягнення та успіхи дитини з СДУГ повинні всіляко заохочуватися дорослими. Має значення конструктивна організація позашкільних занять, ведення шкільного та домашнього щоденника.

**Психотерапевтична інтервенція.** Хоча досвід застосування психотерапії при СДУГ недостатній, зменшення психологічної напруженості в сім'ї, створення сприятливих для дитини обставин, безсумнівно, сприяють оптимізації лікування. Якщо батьки самі мають психічні відхилення, які не дозволяють змінити ставлення до дитини, то допомагає лікарський або психотерапевтичний вплив одного або обох батьків. Невід'ємна частина психотерапії – пояснення дитині на зрозумілій йому мові, в чому причина його невдач в житті. Психотерапія може бути більш результативною в запущених випадках СДУГ, коли дитина вже сповна пізнала на собі всі негативні наслідки цього захворювання. Однак як метод радикального лікування психотерапія неефективна.

**Корекція харчування.** Незважаючи на те, що доказова база нутритивного підходів до корекції СДУГ досить слабка, дана стратегія має досить багато прихильників. Найбільш активно обговорюється питання про необхідність виключення з харчування продукти, що містять синтетичні барвники та консерванти. У науковій літературі існують свідчення про необхідність обмеження надходження цукру та природних саліцилатів в організм дитини з симптомами СДУГ. Розроблено навіть так звана низькосаліцилатна дієта Файнголд, що передбачає виключення з раціону продуктів, що містять натуральні саліцилати: яблук, абрикосів, вишні, ожини, малини, полуниці, агрусу,

винограду, родзинок, цитрусових, нектаринів, слив, огірків, помідорів, горіхів і т. д. Однак при використанні такого підходу надзвичайно високий ризик розвитку гіповітамінозу, порушення функціональної активності шлунково-кишкового тракту, що вимагає проведення додаткової медикаментозної корекції [1, 7]. Багато авторів рекомендують обмежити вживання в їжу морозива, маргарину, борошняних виробів промислового виробництва (крім хліба), цукерок, жувальної гумки, джемів, желе, копчених ковбас, сосисок і т. д., виключити з раціону газовані напої і навіть всі види чаю. Вказується також на позитивний вплив гіпоалергенних дієт. Ефективність дієтотерапії при СДУГ не підтверджена достатньою доказовою базою, що дозволяє вважати питання розробки оптимальних підходів до дієтотерапії відкритим. В даний час багато дослідників вважають, що основна вимога до харчування дитини з СДУГ – його повноцінність, забезпечення організму дитини основними макронутрієнтами.

**Психофармакотерапія.** Медикаментозне лікування ефективно приблизно в 75-80 % випадків. Однак його дія, хоча і виражена, все ж симптоматична. Тому медикаментозне лікування у дітей проводять роками, при необхідності продовжуючи його в юнацькому віці і у дорослих. Те, що медикаментозне лікування не дозволяєвилікувати СДУГ, не повинно применшувати його ролі: є безліч інших хронічних психіатричних та соматичних захворювань, при яких ефективна тільки багаторічна терапія. Зменшення симптомів полегшує як інтелектуальний, так і соціальний розвиток дитини. Лікування в більшості випадків закінчують вже в підлітковому віці [4].

Основні фармакологічні групи препаратів, які використовуються при лікуванні СДУГ: ноотропи (препарати нейрометаболического дії), антидепресанти, психостимулятори, нейролептики.

Необхідно відзначити, що психофармакотерапія СДУГ повинна бути диференційованою, динамічною і максимально індивідуалізованою. Вибір препаратів, тактика терапії повинні виходити з співвіднесення доказових даних, здорового клінічного сенсу, принципів індивідуальної необхідності та розумної достатності.

### **Профілактика.**

Первинна профілактика СДУГ проводиться з урахуванням знань етіології та патогенезу даного розладу. Виділяють три групи факторів, які можуть бути причинами розвитку СДУГ: медико-біологічні або церебральноорганічні фактори, генетичні та психосоціальні. Основним завданням вторинної профілактики є мінімізація психосоціальних факторів ризику дизонтогенеза (ситуація виховання в аномальній сім'ї, аномальні якості виховання, хронічний стрес, пов'язаний зі школою, комбіновані аномальні психосоціальні ситуації в сім'ї та школі), що модифікують наслідки раннього органічного ураження ЦНС і механізмів спадковості, а також попередження негативної динаміки в процесі онтогенезу (дизонтогенеза) дітей з посиленням основних проявів хвороби і формуванням супутніх коморбідних розладів [3].

### **Прогноз.**

Прогноз відносно сприятливий. Більш ніж у половини дітей, що страждали СДУГ в початкових класах, цей симптомокомплекс зберігається і в підлітковому віці. Такі підлітки схильні до наркотизації, делінквентності, важко адаптуються до колективу. У 30-70 % випадків симптоми переходять і у зрілий вік [4, 9].

**Висновки.** Тривалі спостереження за хворими і ретроспективні дослідження показали, що гіперактивність в підлітковому періоді у багатьох зменшується, навіть якщо залишаються інші порушення. У людей, що страждали в дитинстві важкими формами СДУГ, в підлітковому та зрілому віці мають високий ризик соціальної дезадаптації. СДУГ, зазвичай, у поєднанні з поведінковими розладами, може бути передвісником цілого ряду особистісних порушень, перш за все дісоціального розладу особистості, а також детермінувати розвиток алкоголізму і наркоманії, які затушовують симптоматику і ускладнюють діагностику [4].

## **ЛІТЕРАТУРА**

1. Заваденко Н. Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н. Н. Заваденко – М., 2005. – 256 с.
2. Заваденко Н. Н. Синдром дефицита внимания и гиперактивности: современные принципы диагностики и лечения Заваденко / Н. Н. Заваденко // Вопросы современной педиатрии. – 2014. – № 4. – С. 48–53.
3. Кучма В. Р. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России. Распространенность, факторы риска, профилактика. / В. Р. Кучма, А. Г. Платонова – М: РАРОГБ, 1997. – 200 с.

4. Психиатрия / Под ред. Р. Шейдера: Пер. с англ. – М.: Практика, 1998. – 486 с.
5. Пылаева О. А. Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (обзор литературы). Часть I / О. А. Пылаева // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – № 3. – С. 15–36.
6. Пылаева О. А. Одаренность у детей и ассоциированные проблемы. Феномен двойной исключительности. Одаренность и трудности обучения. Одаренность и синдром дефицита внимания и гиперактивности (обзор литературы). Часть II / О. А. Пылаева // Русский журнал детской неврологии. – 2015. – № 4. – С. 17–42.
7. Bruchmüller K., Margraf J., Schneider S. Is ADHD Diagnosed in Accord With Diagnostic Criteria? Overdiagnosis and Influence of Client Gender on Diagnosis // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 2012. – № 80. – 128–138 pp.
8. Taucend M. S. *Nursing in psychiatry: diagnostics*. – CA, Davids, 1994. – 432 p.
9. Young S., Fitzgerald M., Postma M. J. ADHD: making the invisible visible. An Expert White Paper on attention-deficithyperactivity disorder (ADHD): policy solutions to address the societal impact, costs and long-term outcomes, in support of affected individuals. – London, 2013. – 26 p.

## REFERENCES

1. Zavadenko N. N. (2005). Giperaktivnost' i deficit vnimanija v detskom vozraste [Hyperactivity and attention deficit in childhood]. M. [in Russian].
2. Zavadenko N. N. (2014). Sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti: sovremennye principy diagnostiki i lechenija Zavadenko [Attention deficit hyperactivity disorder: modern principles of diagnosis and treatment Zavadenko]. *Voprosy sovremennoj pediatrii*. No 4, 48–53. [in Russian].
3. Kuchma V. R. Platonova A. G. (1997). Deficit vnimanija s giperaktivnost'ju u detej Rossii. Rasprostranennost', factory riska, profilaktika [Attention deficit with hyperactivity in children in Russia. Prevalence, risk factors, prevention]. M: RAROG'. [in Russian].
4. Psihiatrija. R. Shejder (Ed.): Per. s angl. [Psychiatry]. (1998). M.: Praktika. [in Russian].
5. Pylaeva O. A. (2015). Odarennost' u detej i asociirovannye problemy. Fenomen dvojnoj iskljuchitel'nosti. Odarennost' i trudnosti obuchenija. Odarennost' i sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti (obzor literatury) [Children's giftedness and associated problems. The phenomenon of double exclusivity. Giftedness and learning difficulties. Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (literature review)]. Part I. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*. No 3, 15–36 [in Russian].
6. Pylaeva O. A. (2015). Odarennost' u detej i asociirovannye problemy. Fenomen dvojnoj iskljuchitel'nosti. Odarennost' i trudnosti obuchenija. Odarennost' i sindrom deficita vnimanija i giperaktivnosti (obzor literatury) [Children's giftedness and associated problems. The phenomenon of double exclusivity. Giftedness and learning difficulties. Giftedness and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (literature review)]. Part II. *Russkij zhurnal detskoj nevrologii*. No 4, 17–42 [in Russian].
7. Bruchmüller K., Margraf J., Schneider S. (2012). Is ADHD Diagnosed in Accord With Diagnostic Criteria? Overdiagnosis and Influence of Client Gender on Diagnosis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. No 80, 128–138. [in English].
8. Taucend M. S. (1994). *Nursing in psychiatry: diagnostics*. CA, Davids. [in English].
9. Young S., Fitzgerald M., Postma M. J. (2013). ADHD: making the invisible visible. An Expert White Paper on attention-deficithyperactivity disorder (ADHD): policy solutions to address the societal impact, costs and long-term outcomes, in support of affected individuals. London. [in English].

УДК: 351.851.(854)

**Пугач А. М.***д.н.держ.упр., доцент, завідувач кафедри менеджменту та публічного управління, Дніпровський державний аграрно-економічний університет***Радіонова Т. О.***аспірантка кафедри менеджменту та публічного управління, Дніпровський державний аграрно-економічний університет*

## **ЕВОЛЮЦІЯ ЧИННИХ МІЖНАРОДНИХ МЕХАНІЗМІВ ВИЗНАННЯ ІНОЗЕМНИХ ОСВІТНІХ КВАЛІФІКАЦІЙ**

**Радіонова Т. О. Еволюція чинних міжнародних механізмів визнання іноземних освітніх кваліфікацій.** Актуальність даної публікації обумовлена необхідністю удосконалення процедури визнання і розробки ефективних механізмів визнання іноземних документів про освіту в умовах модернізації української системи освіти. У статті визначено загальну класифікацію міжнародної нормативно-правової бази визнання іноземних освітніх кваліфікацій, розглянуто механізм визнання іноземних освітніх кваліфікацій, розроблений ЮНЕСКО (1968–1993 рр.), з обґрунтуванням пріоритету визнання над еквівалентністю, та також механізм, розроблений Радою Європи (1953–1993 рр.); ознайомлено з конвенціями Ради Європи і доповнюючими їх правовими актами, проаналізовано наслідки приєднання до цих правових актів України для визнання українських документів про освіту за кордоном.

**Ключові слова:** механізм визнання, освітня кваліфікація, конвенція, Рада Європи

**Радіонова Т. О. Эволюция действующих международных механизмов признания иностранных образовательных квалификаций.** Актуальность данной публикации обусловлена необходимостью усовершенствования процедуры признания и разработкой эффективных механизмов признания иностранных документов об образовании в условиях модернизации украинской системы образования. В статье определено общую классификацию международной нормативно-правовой базы признания иностранных образовательных квалификаций; рассмотрен механизм признания иностранных образовательных квалификаций, разработанный ЮНЕСКО (1968–1993 гг.), с обоснованием приоритета признания над эквивалентностью, и также механизм, разработанный Советом Европы (1953–1993 гг.); ознакомлено с конвенциями Совета Европы и дополняющими их правовыми актами; проанализированы последствия присоединения к этим правовым актам Украины для признания украинских документов об образовании за рубежом.

**Ключевые слова:** механизм признания, образовательная квалификация, конвенция, Совет Европы

**Radionova T. O. The evolution of existing international recognition mechanisms for foreign educational qualifications.** The topicality of the paper is conditioned by the need of improvement the recognition procedure and the developing the effective mechanisms of foreign degree certificates recognition under the conditions of the modernization of the Ukrainian educational system. The article defines the general classification of the international regulatory and legal framework of foreign educational qualifications recognition, the mechanism of foreign degree certificates recognition developed by UNESCO (1968–1993) is considered, with the explanation of priority of recognition over the equivalence and also the mechanism developed by Council of Europe (1953–1993), it is acquainted with the conventions of the Council of Europe and with the legal acts, the consequences of the accession of Ukraine to these legal acts for the recognition Ukrainian degree certificates abroad are analyzed.

**Key words:** mechanisms of recognition, educational degree, Council of Europe, convention

**Літ. 12.**

**Постановка проблеми.** У широкому плані поняття «механізм визнання кваліфікацій» включає в себе встановлені правила, організаційні процедури, матеріально-технічні засоби і навіть експертів, яких залучено до процесу оцінки іноземного документа про освіту і прийняття рішення про його визнання. Однак фахівці, що безпосередньо займаються питаннями визнання, зазвичай трактують цей термін в більш вузькому сенсі, маючи на увазі під ним сукупність чинних правових норм і положень, що регламентують призначення, процедуру, кінцевий результат і правові наслідки визнання. В ході подальшого викладу ми будемо переважно дотримуватися цієї вузької інтерпретації, розуміючи під механізмом визнання його нормативну правову базу.

При здійсненні визнання іноземних документів про освіту завжди дається офіційна оцінка про рівень іноземного диплома, і тим самим так чи інакше зачіпаються інтереси іншої країни. Внаслідок цього проблема визнання освітніх кваліфікацій, незалежно від способів та механізмів її вирішення, завжди має міжнародний характер. Відповідно, розрізняють національні (внутрішні) і міжнародні (зовнішні) правові основи і адекватні їм механізми визнання. З метою більш ефективного вирішення цієї проблеми зацікавлені країни, між якими відбувається інтенсивний обмін студентами, нерідко укладають між собою на рівні урядів або міністерств освіти двосторонні угоди про взаємне визнання документів про освіту (іноді в угодах беруть участь більше двох країн, і тоді вони стають багатосторонніми). Основу цих угод складають статті, в яких перераховуються конкретні взаємно визнані дипломи, свідоцтва, наукові ступені або звання двох країн. Ключове місце в цих угодах завжди займає стаття про взаємне визнання документів про середню (повну) загальну освіту, які надають доступ до вищої освіти. Найвність міждержавної угоди про визнання полегшує здійснення визнання, а в ряді випадків спрощує його до адміністративної процедури.

Разом з тим є значна кількість країн, в тому числі, багато розвинених країн, які відносно рідко укладають угоди про визнання кваліфікацій з іншими країнами або не укладають їх зовсім. Це пояснюється, по-перше, труднощами, що

виникають при розробці даних угод у випадках, коли кожна із сторін по-різному оцінює рівні порівнюваних кваліфікацій і, виходячи з різниці, укладання угоди стає неможливим. По-друге, згідно сформованим традиціям ряд країн взагалі не укладає подібних угод, тому що здійснення визнання в них надано до компетенції вищих навчальних закладів, які мають у цьому питанні повну автономію, наприклад, в США, Великобританії, Канаді.

У ситуації, коли між зацікавленими країнами відсутні двосторонні або багатосторонні урядові угоди про визнання, використовуються міжнародні угоди, так звані конвенції про академічне визнання, які об'єднують, як правило, країни окремих регіонів. На відміну від двосторонніх (або багатосторонніх) угод, що мають предметний характер, у конвенціях про визнання, зазвичай, формуються загальні принципи і правила здійснення визнання, а також визначаються ключові терміни, які стосуються процедури визнання. Конвенції не включають в себе зіставлення рівнів конкретних освітніх кваліфікацій, і в цьому сенсі вони не є, на відміну від двосторонніх угод, актами прямої дії.

**Мета дослідження** – зробити аналіз міжнародних конвенцій, на основі яких формується правова база національних механізмів визнання, розробляються в окремих країнах норми і процедури здійснення визнання документів про освіту, отриманих за кордоном.

**Аналіз наукових досліджень.** Досліджувана тема на сьогодні мало розглянута. Стан розвитку системи визнання академічних та професійних кваліфікацій у Європейському просторі освіти розглядали у своїх працях Ткач Г. Ф., Філіппов В. М., Зверев Н. І., Читнікова М. М., Димань Т. М., Боньковський А. Г. та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Як правонаступниця Україна успадкувала міжнародні договори і угоди колишнього СРСР, включаючи ті, які зачіпають сферу визнання. У їх числі: Європейська та Азіатсько-Тихоокеанська регіональні конвенції ЮНЕСКО і 54 двосторонні міждержавні Угоди про взаємне визнання та еквівалентність документів про освіту. За останній період Україна уклала кілька десятків нових двосторонніх угод і стала учасницею більш десяти міжнародних конвенцій та багатосторонніх угод щодо визнання. На сьогодні Україна є учасником міжнародних правових актів, що регулюють питання визнання іноземних документів про освіту, загальне число яких впевнено наближається до 100. До числа чинних міжнародних правових актів, що безпосередньо стосуються питань визнання, дія яких поширюється на Україну, відносяться:

- Конвенція, що скасовує вимогу легалізації іноземних офіційних документів від 5 жовтня 1961 р. (Гаазька конвенція);
- Дві регіональні конвенції ЮНЕСКО (Європейська та Азіатсько-Тихоокеанська);
- Три конвенції Ради Європи;
- Три декларації та один протокол Ради Європи, що роз'яснюють і уточнюють окремі положення конвенцій цієї організації;
- Спільна Конвенція ЮНЕСКО і Ради Європи (Лісабонська);
- Шість багатосторонніх міждержавних угод, підписаних Україною в рамках СНД;
- 70 двосторонніх угод, протоколів, договорів, підписаних з 64-ма країнами світу, що стосуються питань взаємного визнання документів про освіту.

Існує також більше 10 рекомендацій з питань визнання, прийнятих авторитетними міжнародними організаціями, членом яких є Україна. Не будучи обов'язковими, як конвенції, ці рекомендації, прийняті на основі консенсусу держав-учасників, та є міжнародними нормами, яких бажано дотримуватися. Серед них: рекомендація ЮНЕСКО, 5 рекомендацій Ради Європи, 5 рекомендацій Міждержавного комітету Лісабонської конвенції про визнання, 2 рекомендації, підготовлені національними інформаційними центрами по академічній мобільності і визнання (мережа ENIC/NARIC) [1; 2].

ЮНЕСКО – авторитетна міжнародна організація, яка об'єднує майже всі країни світу в загальних зусиллях з розбудови освіти, науки і культури [3]. Вона внесла і продовжує вносити величезний внесок у вирішення проблеми академічного визнання. На початку 1970-х років, коли міжнародна академічна мобільність почала набувати масового глобального характеру, ЮНЕСКО пішла шляхом послідовної розробки та укладення регіональних конвенцій про визнання документів про освіту. Ця праця виявилася дуже плідною і за період 1970-х–1980-х рр. під керівництвом ЮНЕСКО було розроблено і підписано 6 регіональних Конвенцій, що охоплюють практично всі країни світу:

- Регіональна Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту та вчених ступенів у державах Латинської Америки та Карибського басейну (підписана в 1974 р. в Мехіко, вступила в дію в 1975 р.);
- Міжнародна Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів в арабських і європейських державах Середземного моря (підписана в 1976 р. в Ніцці, вступила в дію в 1978 р.);
- Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і наукових ступенів в арабських державах (підписана в 1976 р. в Парижі, вступила в дію в 1991 р.);
- Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту та наукових ступенів у державах регіону Європи (підписана в 1979 р. в Парижі, вступила в дію в 1982 р.);
- Регіональна Конвенція про визнання навчальних курсів, свідоцтв, дипломів, наукових ступенів та інших кваліфікаційних документів про вищу освіту в державах Африки (підписана в 1981 р. в Найробі, вступила в дію в 1983 р.);
- Регіональна Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах Азії та Тихого океану (підписана в 1983 р. в Бангкоку, вступила в дію в 1985 р.).

Ухвалення кожної регіональної Конвенції, початковий проект якої розроблявся групою експертів ЮНЕСКО, проходило єдину процедуру узгодження її тексту, в якій брали участь експерти і керівники систем освіти країн регіону. Підписання Конвенцій здійснювалося представниками країн-учасниць. Зазначені вище відмінності в датах підписання і вступу в дію пояснюються досить тривалим періодом, який був потрібний для ратифікації Конвенцій необхідною кількістю учасників. Всі регіональні Конвенції приблизно однотипні за структурою і змістом.

У Конвенції ЮНЕСКО концепція визнання має однозначний пріоритет над еквівалентністю. Обґрунтування цього пріоритету було вперше сформульовано в 1978 р. у доповіді Генерального директора ЮНЕСКО, присвяченій розробці Європейської конвенції [3]. У змістовному плані Конвенція ЮНЕСКО для Європи являє собою сукупність декларацій про наміри і фактично не включає конкретних положень, які могли би бути безпосередньо використані в практиці визнання. У тексті наведено визначення лише двох термінів: «визнання» та «часткова освіта». Визначення інших ключових для практики визнання термінів відсутні, так як в процесі підготовки Конвенції країнам-учасникам не вдалося досягти згоди по їх формулюванню.

Зрозуміло, що Конвенції ЮНЕСКО, не будучи призначеними для безпосередньої практики визнання документами, не відповідають сучасним реаліям в області загальноєвропейського і загальносвітового освітнього співробітництва. Вони, проте, можуть бути корисні при розгляді питань визнання в випадках, коли між країною походження освітнього документа і країною прийому відсутні будь-які інші угоди в області визнання.

Значним кроком вперед у порівнянні з Конвенцією 1979 р. є «Рекомендація про визнання учбових курсів та свідоцтв про вищу освіту», прийнята ЮНЕСКО в 1993 р. У ній міститься вже 9 визначень ключових термінів, при цьому 5 з них представляють собою формулювання різних аспектів терміну «визнання». Однак, оскільки Рекомендація носить пояснювальний-рекомендаційний характер і не має обов'язкового статусу, вона не може замінити собою непрацюючі регіональні Конвенції та не створює ефективного механізму для вирішення проблем визнання. Для України як спадкоємиці СРСР безпосереднє значення мали Європейська Конвенція і, в меншій мірі, Азіатська Конвенція. На сьогодні у зв'язку з вступом у силу більш сучасної Лісабонської конвенції Європейська Конвенція ЮНЕСКО фактично замінена нею.

Отже, розглянемо, відповідно до послідовності прийняття документів, Конвенцію Ради Європи про визнання кваліфікацій і їх доповнюючі документи більш детально [4]. Історія багатосторонньої міжнародної взаємодії у вирішенні проблеми визнання та еквівалентності академічних стандартів різних країн (документи про освіту, наукові ступені і звання, періоди навчання та ін.) бере початок у грудні 1953 р., коли країнами членами Ради Європи в Парижі було підписано Європейську Конвенцію про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів. З метою подальшого стимулювання і впорядкування академічної та професійної мобільності в рамках Ради Європи за період 1950-х–1990-х рр. були прийняті ще три конвенції, а також близько десятка інших міжнародних актів (протоколи, декларації, угоди), призначених для уточнення окремих положень конвенцій, які представляють собою пояснювальні або конкретизуючі додатки до конвенцій.

Таким чином, до початку 1990-х рр. країни-учасниці Ради Європи створили спільну нормативно-правову базу, яка регулює між ними обміни в академічній сфері. Особливістю цієї бази є пов'язаний, взаємодоповнюючий характер її основних складових, їх безперервне оновлення і поповнення. При цьому деякі допоміжні документи суттєво розширили та видозмінили первинну інтерпретацію окремих положень відповідних конвенцій, що змінило тим самим умови і наслідки їх застосування в разі приєднання до них нових країн, зокрема, України. Нижче наведемо короткі характеристики призначення і змісту Конвенцій Ради Європи з академічного визнання та загальних доповнюючих їх документів.

Європейська конвенція про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів (1953 р., документ ETS 15) і наступні нормативні акти, прийняті в процесі її здійснення [4]. У період прийняття документа перед країнами Західної Європи постало завдання майбутнього економічного об'єднання, що знайшло своє відображення у відповідних формулюваннях цілей Конвенції в її Преамбулі. Сама ж конвенція зводиться до взаємного визнання без будь-яких застережень й обмежень еквівалентності документів про повну загальну середню освіту, узагальнено позначається тут терміном «диплом», з метою прийому до вищих навчальних закладів, що позначаються терміном «університет».

Надалі з метою уточнення й інтерпретації окремих положень Конвенції 1953 р. у відповідності до змін, що відбувалися у сфері освіти в цілому і в області освітніх обмінів зокрема, а також у зв'язку з необхідністю врахування досвіду практичного застосування Конвенції, Радою Європи було прийнято кілька додаткових актів. Найбільш важливими з них в змістовному плані і з точки зору подальшого практичного використання є Протокол до Конвенції (1964 р.) та Перша і Друга Декларації про можливість застосування Конвенції, прийняті відповідно в 1974, і в 1989 рр. Протокол до європейської конвенції про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів (1964 р., документ ETS 49), повторюючи основні положення Конвенції, поширює їх на свідоцтва (дипломи) про повну загальну середню освіту, що видаються навчальними закладами, офіційним опікуном яких є країна-учасниця Конвенції за межами своєї території. Країни, що підписали Протокол, зобов'язуються представити офіційний перелік навчальних закладів, що знаходяться під її опікою за кордоном. Дипломи цих середніх навчальних закладів прирівнюються, завдяки цьому Протоколу, до аналогічних дипломів відповідних європейських країн.

Перша декларація про можливість застосування конвенції про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів, розроблена в 1974 р. і опублікована в якості офіційного документа в 1976 р., є розгорнутим інструктивним посібником щодо тлумачення та застосування Конвенції 1953 р., що відображає зміни ситуації з академічним визнанням, що відбулися за 20 років, та обумовлені ними нові підходи Ради Європи до даної проблеми. Декларація складається з двох розділів та додатків. У 1-му розділі, названому «Загальні принципи», наведені 10 коротких, чітко сформульованих положень (принципів), якими слід керуватися при інтерпретації і застосуванні Конвенції. Ці принципи наступні: сприяння мобільності, еквівалентність національних й іноземних свідоцтв про шкільну освіту, право клопотати про прийом до вузу, заборона оцінювати змістовну значимість диплома, регламентація країни прийому, обґрунтовані обмеження, умови прийому (загальні та спеціальні), відбір кандидатів, вимоги до мови.

Другий розділ Декларації, названий «Зауваження щодо деяких специфічних термінів, які використовуються в Конвенції» дає додаткові роз'яснення по термінам «диплом» і «навчальні заклади того ж характеру, що і університет»:



поняттю «диплом» дається максимально розширене тлумачення як будь-якої кваліфікації, що дає в своїй країні право на прийом до вузу, включаючи зарахування в цих цілях засвідченого трудового стажу; термін «навчальні заклади того ж характеру, що і університет» передбачає, що подібна атестація, тобто, віднесення навчального закладу до категорії вузів, здійснюється виключно тією країною, в якій цей навчальний заклад знаходиться. І, нарешті, в Додатку до Декларації, названому «Конкретні випадки застосування Конвенції», розглядається кілька випадків найбільш істотних проблем, що виникають при застосуванні Конвенції.

Друга Декларація про можливість застосування європейської конвенції про еквівалентність дипломів, які надають допуск до університетів (1989 р.), як і перша, була прийнята з метою актуалізації Конвенції на основі додаткового 15-річного досвіду використання положень Першої Декларації. Даний документ, підтверджуючи дієвість загальних принципів, визначень і рекомендацій, сформульованих в Декларації 1974 р., носить більш приватний характер і приділяє основну увагу проблемі розмежування понять «можливість прийому в принципі» і «можливість прийому на певну програму навчання». Необхідність такого розмежування в Декларації обґрунтовується збільшенням видів і типів середньої освіти, які вже не можуть розглядатися як рівнозначні з точки зору можливостей подальшого продовження освіти у вищому навчальному закладі.

Друга Декларація про можливість застосування Європейської Конвенції про еквівалентність шкільних свідоцтв завершується Додатком, що представляє собою спеціальну заяву австрійської та німецької делегацій. У цій заяві підкреслюється неприпустимість дискримінації при прийомі до вищих навчальних закладів осіб, що володіють шкільними свідоцтвами, отриманими в інших європейських країнах-учасниках Конвенції. Нагадується, що визнання іноземного диплома не повинно означати для його володаря ні додаткових прав, ні додаткових труднощів у порівнянні з володарями національних свідоцтв країни прийому.

Інша Європейська Конвенція про еквівалентність періодів навчання в університетах (1956 р., документ ETS 21) на відміну від інших міжнародних актів подібного роду носить приватний характер в тому сенсі, що вона стосується тільки певної галузі навчання та охоплених цим навчанням осіб – студентів, які вивчають в інших країнах сучасні мови [4]. В Преамбулі це обґрунтовується тим, що «був би внесений істотний внесок у взаєморозуміння між європейськими народами, якби більша кількість студентів, в тому числі тих, хто вивчає сучасні мови, могли проходити якийсь період навчання за кордоном і якби складені іспити та навчальні курси, прослухані цими студентами за цей період навчання, могли бути визнані їх власними вищими навчальними закладами».

Наступна Європейська Конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій (1959 р., документ ETS 32), беручи до уваги Конвенції 1953 і 1956 рр., виходить з необхідності їх доповнення аналогічним актом про академічне визнання всіх університетських кваліфікацій, отриманих за кордоном [4]. Крім розповсюдження механізму визнання на всю, не охоплену раніше, сферу вищої освіти, в даній Конвенції є кілька принципових відмінностей в порівнянні з попередніми документами. По-перше, ця відмінність носить концептуальний характер, замість поняття еквівалентності вводиться поняття академічного визнання, якому надається відповідне визначення. По-друге, надано нове визначення терміну «університет» (тобто «вуз»), що ґрунтується не на адміністративному рішенні органів управління країни, а на відповідності вищого навчального закладу певним критеріям. Й, по-третє, у якості терміну, призначеного для позначення документів будь-якого виду, одержуваних по завершенні курсу вищої освіти, вжито термін «університетська кваліфікація» (в однаковій транскрипції в англійському та французькому оригіналах тексту).

Європейська Конвенція про загальну еквівалентність періодів навчання в університетах (1990 р., документ ETS 138) затверджується необхідністю встановлення загальної еквівалентності періодів навчання в університетах, одержуваного за кордоном з будь-яких дисциплін, а також необхідність еквівалентного врахування вивчених при цьому курсів й складених іспитів.

Наступна загальна декларація щодо європейських конвенцій про еквівалентність (1992 р.) ухвалюється завершенням тривалого періоду формування та вдосконалення європейського (точніше – західноєвропейського) механізму здійснення академічного визнання кваліфікацій, що розроблявся Радою Європи для обмеженої групи країн. Формально Декларація 1992 р. прийнята з метою сприяння залученню нових членів РЄ до чинних механізмів визнання [4]. Йдеться про країни Східної Європи та колишні республіки СРСР, масовий вступ яких в РЄ відбувався на початку 1990-х років, в тому числі й Україною у 1995 р. Разом з тим вона спрямована на обґрунтування і закріплення сталих підходів, застосування яких дає певні переваги провідним західним країнам. Декларація складається з семи коротких розділів. Проаналізуємо основні положення Декларації із аналітичною оцінкою їх призначення.

Формулювання цих рекомендацій було необхідним, на думку авторів Декларації, в зв'язку з істотними відмінностями систем освіти країн-вступників від систем освіти старих членів РЄ. В розділі «Сучасна ситуація» констатується, що за 40 років, що минули з часу прийняття першої Конвенції, відбулися глибокі політичні зміни. На європейському континенті суттєво змінилися також системи освіти. При цьому необхідність розширення академічної мобільності у всій Європі вступає в протиріччя з труднощами, зумовленими відмінностями в системах освіти. Перш за все – це відмінності в типах навчальних закладів, процедурі прийому, а також в тривалості, змісту і структурах середньої та вищої освіти тощо. Завдання розвитку мобільності вимагає, відповідно до Декларації, вирішувати всі вищезгадані проблеми до того часу, поки між системами освіти не буде досягнуто найбільшої відповідності. Фактично це нові норми, сформульовані Радою Європи з метою, по-перше, створити додаткові інструменти для легального невизнання, в разі необхідності, шкільних свідоцтв, що видаються в країнах – нових членах Ради Європи, і, по-друге, з метою заздалегідь поставити в нерівноправне становище шкільні свідоцтва, видані в країнах – колишніх республіках СРСР. У зв'язку з тим, що це може зачіпати інтереси України, зазначені положення приводяться нижче в дослівному перекладі. «З огляду на пануючу міжнародну практику, яка передбачає, що дванадцять років шкільної освіти відкривають доступ в університет, до всіх держав-членів, в

яких освіта має меншу тривалість, пропонується прийняти цю практику в якості мети і виділити якусь форму компенсації відсутнього періоду, наприклад, у вигляді навчального підготовчого стажу». Сформульована тут в якості «панівної міжнародної практики» одностороння позиція про повноцінність тільки 12-річної шкільної освіти, заснована тільки на різниці в термінах навчання (без урахування його насиченості та інтенсивності), безпосередньо націлює європейські країни на невизнання 11-річних шкільних атестатів, які, як відомо, видаються тільки в Україні та деяких країнах СНД. Останнім, в разі їх приєднання до Конвенції, рекомендувалося прийняти цю дискримінаційну установку (що суперечить, зокрема, первісній редакції самої Конвенції 1953 р.) і погодитися з введенням додаткового навчального терміну. Додаткові можливості для довільного невизнання дипломів закладені в положення про «недостатньо високий рівень вищих навчальних закладів країни походження». Це нове формулювання, не засноване на будь-яких загальноприйнятих умовах і не вживане раніше ні в одному міжнародному документі подібного роду.

Щодо Конвенцій №№ 21 і 138 про еквівалентність університетських періодів Декларація дає коротку рекомендацію визнавати лише ті періоди навчання у ВНЗ, які реалізуються в рамках двосторонніх міждержавних та міжвузівських програм. Використання цієї рекомендації дозволяє повністю регулювати визнання періодів навчання у ВНЗ, оскільки програми міжвузівського співробітництва визначаються відповідними сторонами, і будь-яка сторона може їх обмежити на свій розсуд. Конвенція № 32 про академічне визнання університетських кваліфікацій перераховує і роз'яснює обмежувальні положення даної Конвенції. Нагадує, що країна прийому може відмовити в прийомі, якщо в підготовці кандидата відсутні іспити з певних дисциплін. Це особливо стосується прийому на курси просунутого навчання або на докторську ступінь. У визнанні може бути відмовлено також, якщо «кваліфікація кандидата не відповідає за рівнем вимогам прийому».

Також проводиться уточнення, що в усіх Конвенціях маються на увазі вищі навчальні заклади університетського типу. Тим часом в ряді країн вузами називають навчальні заклади, які не відповідають університетам ні за своїм статусом, ні за рівнем. У зв'язку з цим країнам-учасникам рекомендується опублікувати списки вузів університетського типу в тому сенсі, як це трактується в Конвенціях.

**Висновки.** Таким чином, підбиваючи підсумок аналізу еволюції нормативно-правовий бази Ради Європи в галузі академічного визнання, що включає в себе 4 Конвенції і близько 10 доповнюючих їх допоміжних актів, які розширюють та навіть видозмінюють первинний зміст і умови застосування самих Конвенцій, можна зробити висновок, що сукупність цих нормативних актів являє собою єдиний механізм, що створювався Радою Європи для вирішення питань визнання протягом майже 50 років, поступово доповнювався і ускладнювався в міру ускладнення самої проблеми визнання. Всі ці акти взаємопов'язані і неможливо, наприклад, приєднатися до Конвенції про еквівалентність шкільних свідоцтв 1953 р. й ігнорувати при цьому Декларації про можливість застосування цієї Конвенції, прийняті в 1976 і 1989 рр. Аналогічним чином неможливе використання жодної з Конвенцій Ради Європи без урахування положень Загальної Декларації щодо Європейських Конвенцій про еквівалентність, прийнятої в 1992 р.

З вищесказаного випливає, що приєднання України до перших трьох Конвенцій Ради Європи (як відомо, вони підписані Україною в 1995 р., ратифіковані в 1998 р.), означає прийняття зобов'язань не тільки відповідно до самих Конвенцій, а й готовність керуватися при цьому рекомендаціями і нормами, сформульованими у більш пізніших Деклараціях. Зрозуміло, що спроби залишитися в понятійно-правовому полі, окресленому тільки межами текстів Конвенцій, виявляться безуспішними, так як більшість західних партнерів на практиці трактує Конвенції в поєднанні з Деклараціями. Приєднання України до Конвенцій Ради Європи №№ 15, 21 і 32 та супроводжуючих документів пов'язане з потенційними труднощами і складними наслідками при практичному здійсненні визнання українських дипломів у західних країнах. По-перше, формулювання основних понять і визначень, що містяться в Конвенції та Деклараціях, постійно змінювалося та є правомочним тільки в рамках відповідних Конвенцій, що не може не створювати труднощів при практичному використанні різних документів. По-друге, що найбільш важливо, в деяких додаткових документах, зокрема, у Загальній Декларації 1992 р. містяться положення, автоматичне дотримання яких Україною опосередковано означає визнання нею неспроможності своєї середньої загальної освіти та неповноцінності вузівських дипломів. Передбачувані переваги та вигоди від попереднього приєднання до Конвенцій Ради Європи досить проблематичні, так як країни-члени РС, прийнявши Декларації 1989 і 1992 рр., заздалегідь створили для себе обмежувальні механізми, що дозволяють їм підтримувати академічні обміни з іншими країнами на тому рівні, який вони вважають для себе прийнятним. У зв'язку з цим найбільш доцільним видається, по можливості, вдаватися до Конвенцій Ради Європи лише в тих випадках, коли заздалегідь прораховано всі наслідки таких кроків і коли неможливо використовувати альтернативний механізм визнання, яким є Лісабонська Конвенція.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Мережа інформаційних центрів ENIC/NARIC. [Електронний ресурс]. URL: <http://www.enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=g&d=about>
2. Національний інформаційний центр академічної мобільності ENIC UKRAINE. [Електронний ресурс]. URL: <http://enic.in.ua/index.php/ua/enic-naric-network>
3. Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. [Електронний ресурс]. URL: <https://ru.unesco.org>
4. Международные соглашения по признанию документов об образовании. Сост.: Департамент международного сотрудничества и науке Минобрнауки России. – М., 2009. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.kantiana.ru/entrant/foreign/ms-prizn.pdf>

5. Угоди про взаємне визнання документів. [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/dvostoronnya-spivpracya/ugodi-pro-vzayemne-viznannya-dokumentiv>
6. Council of Europe/UNESCO Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications, adopted June 2001. [Електронний ресурс]. URL: <https://www.cicic.ca/docs/lisboa/recommendation-foreign-qualifications.en.pdf>
7. Convention on the recognition of qualification concerning higher education in the European Region. The European Treaty Series, № 165, Council of Europe-UNESCO joint convention, 1997. [Електронний ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/168007f107>
8. Council of Europe/UNESCO Code of Good Practice for the Provision of Transnational Education, adopted on June 6, 2001. [Електронний ресурс]. URL: [https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Code%20of%20good%20practice\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp)
9. Council of Europe/UNESCO Recommendation for Recognition of Joint Degrees, submitted for the adoption in June, 2004. [Електронний ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/16807465b8>
10. Закон Про вищу освіту №1556-VII від 01.07.2014. [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
11. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. Національна рамка кваліфікацій. [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n37>
12. Конвенція, що скасовує вимогу легалізації іноземних офіційних документів від 22. 12. 2003. [Електронний ресурс]. URL: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_082](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_082)

## REFERENCES

1. Merezha informatsiinykh tsestriv ENIC/NARIC. URL: <http://www.enic-naric.net/index.aspx?s=n&r=g&d=about>
2. Natsionalnyi informatsiinyi tsentr akademichnoi mobilnosti ENIC UKRAINE. URL: <http://enic.in.ua/index.php/ua/enic-naric-network>
3. Organizacija Ob#edinennyh Nacij po voprosam obrazovanija, nauki i kul'tury. URL: <https://ru.unesco.org>
4. Mezhdunarodnye soglashenija po priznaniju dokumentov ob obrazovanii. Sost.: Departament mezhdunarodnogo sotrudnichestva v obrazovanii i nauke Minobrnavki Rossii. – M., 2009. URL: <https://www.kantiana.ru/entrant/foreign/ms-prizn.pdf>
5. Uhody pro vzaiemne vyznannia dokumentiv. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/dvostoronnya-spivpracya/ugodi-pro-vzayemne-viznannya-dokumentiv>
6. Council of Europe/UNESCO Recommendation on Criteria and Procedures for the Assessment of Foreign Qualifications, adopted June 2001. URL: <https://www.cicic.ca/docs/lisboa/recommendation-foreign-qualifications.en.pdf>
7. Convention on the recognition of qualification concerning higher education in the European Region. The European Treaty Series, № 165, Council of Europe-UNESCO joint convention, 1997. URL: <https://rm.coe.int/168007f107>
8. Council of Europe/UNESCO Code of Good Practice for the Provision of Transnational Education, adopted on June 6, 2001. URL: [https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Code%20of%20good%20practice\\_EN.asp](https://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/Code%20of%20good%20practice_EN.asp)
9. Council of Europe/UNESCO Recommendation for Recognition of Joint Degrees, submitted for the adoption in June, 2004. URL: <https://rm.coe.int/16807465b8>
10. Zakon Pro vyshchu osvitu №1556-VII vid 01.07.2014. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
11. Dodatok do postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. № 1341. Natsionalna ramka kvalifikatsii. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n37>
12. Konventsiiia, shcho skasovuiе vymohu lehalizatsii inozemnykh ofitsiinykh dokumentiv vid 22. 12. 2003. URL: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_082](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_082)

УДК 167.7 + 373.6

**Самодрин А. П.**

*д. пед. н., професор кафедри педагогіки і психології  
ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний  
інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)*

## ПРО ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ І НАШ ЧАС

**Самодрин А. П. Про проблеми освіти і наш час.** У статті розкриваються питання відповідності української системи освіти викликам освіти України, її здатності максимально повно забезпечувати соціальну свідомість в умовах нинішньої кризи й тих змін, що зумовили посилення діалогу Людини і Природи в напрямі побудови соціальної держави світу при посередництві громадянського суспільства.

**Ключові слова:** освіта, розвиток, регіон, біосфера, соціальна держава, громадянське суспільство, особистість.

**Самодрин А. П. О проблемах образования и наше время.** В статье раскрываются вопросы соответствия украинской системы образования вызовам образования Украины, ее способности максимально полно обеспечивать социальное сознание в условиях происходящего кризиса и тех изменений, которые обусловили усиление диалога Человека и Природы в направлении построения социального государства мира при посредничестве гражданского общества.

**Ключевые слова:** образование, развитие, регион, биосфера, социальное государство, гражданское общество, личность.

**Samodryn A. P. On the problems of education and our time.** The article reveals the issues of compliance of the Ukrainian education system with the educational challenges of Ukraine, its ability to maximally ensure social consciousness in the context of the ongoing crisis and the changes that led to the intensification of the dialogue between Man and Nature in the direction of building a social state of the world mediated by civil society.

**Key words:** education, development, region, biosphere, social state, civil society, personality.

Літ. 9

**Постановка проблеми.** Ми вже дійшли до того місця в розвитку нашого знання, де вже побував геній Володимира Івановича Вернадського і залишив нам всепроникаючі знаки руху свого великого розуму: життя всюди і є неперервним у часі, мінеральний світ є похідною від життя; геологічна роль людини і людства – перехід біосфери в ноосферу і вибухподібне поширення наукової свідомості; організація науки є ноосферним явищем, забезпеченим освітою. Соціальна культура нашого часу потребує поєднати аксіологію буття й свідомості умовами егоцентричної особистості всепланетно насамперед (власне Я – попереду Ми і оточуючої Природи) (Конференція ООН «Ріо+20», Ріо-де-Жанейро, 2012 р.). Проте система освіти України по справжньому на це завдання (педагогічний супровід особистісного саморозвитку) реагує надто аморфно, по традиції осуджує егоїзм, авторитаризм, слабо вирізняє героїзм, лідерство – якості пасіонарія (за Л. М. Гумільовим) тощо. А це значить, що метод доставки до сучасної людини нової наукової картини світу, не зважаючи на прогресивність епохи інформатизації і технологізації, «провис» і стрімко деформується школою, школознавством і сучасною дидактикою, бо розумом оминаємо космізм знань і тим самим усуваємо духовну координату, зокрема готуючи особистість до практики як до «спрощеної чистої науки», яка надалі нівелює як людський праксис, так і спотворює життєву нішу. А поряд елімінує людський геном і при цьому декларативно й цинічно вимагає для людини більш гідного життя і свобод... Для ліберального бізнесу, який налаштований переважно на короткі й середньострокові інвестиції (такі недалекі й освітні цілі) і не збирається вкладати кошти ні в свого майбутнього студента, ні в доучування випускника, підготовка мислителя – непідйомний тягар. Влада України теж переважно бізнесова. Наразі, під гаслом збагачення якості освіти сучасна школа здійснює «охолодження» точок росту соціальної активності й часто руйнацію процесів самоорганізації особистості в напрямі соціальної кооптації, виробляє зверх текучість виробничої сили за рахунок формального впровадження «нової школи» лише як технології методу.

Децентралізація української влади слабо помічає освіту як відповідний ресурс для реформування громади й грамотного проектування регіональних центрів. Повсюдно відбувається стихійний відтік науково-педагогічних кадрів. То ж, яка освіта – така і економіка, така якість життя...

Ноосфера як всепланетне явище стрімко зростає, проте за своїми законами, які є незрозумілими людині і потребують адаптації та віри – з одного боку, поглиблення пізнання і наукового осмислення – з іншого. Констатуємо, що ноосфера ще не виробила механізмів контролю над подіями на планеті,

проте біосфера вже не в змозі компенсувати зміни в природі, заподіяні людиною, як на рівні всепланетної екосистеми, так і на рівні генома [4, с. 6-10].

Щодо української нації – у неї є не тільки локальний географічний вимір (перетин фізичної і економічної географії) – Україна як держава, але і глобальний, і космічний – її тіло, душа і дух. Точка перетину їх – мисляча людина. Сьогодні національним питанням стає не лише географічна територія, а організація комунікаційних зв'язків на планеті засадами освітньої логістики як горизонтів мислення у видовому і родовому прояві життєдіяльності народу. Вживати – правильно єднатися: в сім'ю, соціальну групу, державу – з одного боку; природою власної душі – з тілом і духом. Пересічна людина майже не замислюється над питанням власної свідомості, недооцінюючи цей дар життя і її посередницьку функцію поміж індивідом та його духом, а педагогічна наука замість надання можливості відкриття дитиною або ж молодою людиною самої себе як ідеї власного буття (щоб та зуміла спроектувати власне майбутнє як траєкторію наскрізно в Житті), продовжує тиражувати людину для ринкового суспільства переважно як мобільного професіонала.

**Аналіз наукових досліджень.** У контексті обраної теми автором аналізувались роботи вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема: В. І. Вернадського, В. П. Казначєєва, О. П. Ковальова, В. А. Кордюма, Г. С. Сковороди, М. Г. Холодного, П. Тейяра де Шардена [1; 2; 3; 4; 7; 8; 9] та багатьох ін. У статті стисло подані авторські роздуми з означеної проблеми і окремі висновки.

**Метою статті** є спроба уточнення опорних теоретико-методологічних положень щодо створення освітньої системи України для педагогічного супроводу сучасного життя.

**Виклад основного матеріалу.** Філософсько-соціологічна складова зобов'язує кордони сучасної моралі збудувати на засадах інтеграції індивідуальної етики до соціальних задач людства. За В. І. Вернадським, завданням демократії є насамперед удосконалення освіти народу – підняти народні маси до рівня свого часу [1, с. 12–13]. Зв'язок людини і Космосу забезпечує дух – визначається рефлексамі, що формуються в результаті цілепокладання (у його фізичному біоенергетичному вимірі). Серед базових для *homo sapiens* рефлексів – рефлекс мети (за І. П. Павловим), що формується в індивіда в умовах бар'єрності. Від того, як освіта відображає ці бар'єри по суті залежить якість освіти – її змога свідомо відповідати часу. Свідомість – лише ступінь «[о]свічення» ([о]свячення) людини і одночасно – рівень суспільного в людині і рівень особистісного – в суспільному: вибудовує соборність особистості. На часі – соборність особистості України як українська ідея.

Ідея буття народу як нації так само важко ним шукане, як і дух – і думається, що національна ідея України і слідом інших для епохи акменоосфери як до стану, куди стрімко просувається біосфера Землі – це ідея прояву стараннями вивщеної фундаментальною наукою освіти смислу власного буття, виховання соборної особистості як найвищої цінності, пізнання чому саме, з ким саме і як навчитися жити разом.

Ідея – диференційована реальність, розпізнана розумом й пронизана духом стає функціонуючим артефактом або життєтворенням настільки, наскільки його потребує життя. Дух – дихотомічний: 1) справа життя, фізичний час, неперервний і сприймається лише на віру; 2) розумна енергія, гармонія, всевітня Ноосфера. Кожна людина його розпізнає опосередковано спорідненим трудом душі посеред Космосу як своєрідним ключем до розв'язку долі власної особистості як системи «людина – природа». Ідея пізнання духу і дух – комплементарні по суті приналежності, але різнорівневі поняття. Дух притаманний життю в цілому, а ідея – надбання конкретної людини – свідомо мислимо нею як синтетичний динамічний об'єкт «людина – світ» (розуміння себе і світу як арени власного життя), де освіта людини становить засіб пізнання власного духу.

У синергетиці духовність підпорядковується принципу кругової причинності – існують функції, дзеркальні тим, які задають параметри порядку в залежності від значень параметрів стану, які, як і самі параметри стану, визначають стан системи. Число параметрів порядку набагато менше числа параметрів стану. З побудовою цивілізації індивідуальний дух «перетікає» в соціальний вимір духу – свідомість.

Відмітимо, термін «освіта» – не тотожний (рос.) «образование». Освіта – не лише впізнаний образ, а і дотик до природи, її звуки, пахощі, все, чим смакуємо, окормлюємо душу – добро як гармонія пізнаного, краса, істина; стан, коли світ проникає в людину, задовольняє її потреби і запити, урівноважує її як носія рефлексій у цьому світі й одночасно доповнює людиною розумною Космос; це

і видовий устрій суспільства, сім'ї і роду, і людський вчинок, і віра, любов і надія; це і стан інформаційного буття і дух життя; критерій зрілості особистості і її професійної здатності, виразник її людяності. Пам'ятаймо, що освітні огріхи – це повернення до тварності й до зневаги особистості, приниження її честі й гідності: призводять до унеможливлення демократії в сучасному її вимірі, а за ними – хаос сприйняття світу і вкорочений земний шлях для людини. Через недолугість української освіти протягом століття третина нашої нації сходить нанівець (на основі індексу людського розвитку – ІЛР).

Ще раз наголосимо, в біосфері стрімко зростає ноосфера П. Тейяра де Шардена – Е. ЛеРуа – В. І. Вернадського. Людський фактор при цьому – найбільша загроза Землі й несвідомій людині. Недоосвічена людина і її споживацька поведінка призводить не лише до сліпого зростання біомаси людства й формування відходів «господарювання», а й до дистрофії мислячого начала, формуючи по суті некросферу (за В. П. Казначєєвим [2]). Повільно реагує на ці процеси педагогічна освіта та і університетська в цілому мало прагне втілення космізму. А в цей час стрімко відбуваються освітньо-суспільні розшарування і як демонстрація занепаду освіти – видова диференціація методу: численні підручники і посібники з педагогіки на полицях книгарень, «мода на дисертації», ІТ-технології в навчанні тощо. Але віз і нині там, людина в душі – мало чим змінилася. Значить, робимо те, що не на часі, а те, що треба – зась.

Надалі утриматися в житті індивід зможе лише «ухопившись освітою» особистісно за космос як світопорядок, пізнаючи його як всесвітній дух Людині Землі неминуче належить зрозуміти вічну ноосферу життя і відобразити її своєю свідомістю – збудувати ноосферу в собі й біосфері планети. В іншому випадку – втрата координації, недолуге існування, деградація й поступове самоусунення «такого людства» з арени життя.

М. Г. Холодний вважав, що розум людини зростає і розвивається на основі неперервного і активного пристосування його до явищ природи, він не може створювати нічого, що заперечувало би закономірність структури космосу або закономірний хід його еволюції, так як сам він є породженням того ж космосу, еволюціонуючої матерії [5, с. 145]. Проте, говорячи про систему освіти України, ми скрізь натикаємося на «ті ж самі граблі» – що таке нова школа.

На часі – фундаменталізація загальної освіти збагаченням творчої енергії поряд з модернізацією педагогічної освіти її науковим поглядом на ноосферну перспективу, еластичність освітнього каналу. Настає час активного педагогічного супроводу людини протягом всього її життя і усіх вікових сегментів її життєвої траєкторії. Ми живемо в час завищеної самооцінки масової людини, живемо в борг за рахунок ненароджених поколінь. Для прориву такої близькодії, щоб уникнути хиби розвитку на майбутнє, слід формувати освітні системи як генератори мислі, що продукуватимуть «великі особистості» (слідом за В. І. Вернадським [9]), що зможуть організувати самоорганізацію в суспільстві за космічним правилом, генерувати енергію творчості як синтез віри і розуму, опираючись на принципи розвитку особистості в світлі геології інтелекту.

Цебачення змусило нас сформулювати принцип додатковості-доповнювальності для педагогіки (2005 р.): «будь-яка «нова педагогіка», що претендує на більш глибоке описання педагогічної реальності й на більш широке коло застосування, ніж «стара», повинна вмещувати «попередню» як граничний випадок» [5]. Маємо проблему – у широкому (спектрі) освіченості (суспільно-індивідуального наближення до мети – по новому усвідомити космізм знань, еволюціонізм, науково-технічний прогрес, екологізм біосфери, розвиток людства в напрямі громадянськості його членів на засадах соціальної держави, життєдіяльність особистості, профільність, творчий потенціал особистості щодо гармонізації людини і природи) віднайти для особистості певний промінь її духовності – профільний канал особистісної творчої еволюції – особистісно-профільно-професійно-суспільно-космічно-орієнтований.

Освітня реформа – це своєчасне охоплення рухів самоорганізації освітнього дерева, що пнеться до нових смислів з низу, від початків, до верху як спроектованого продукту, зовнішнім поглядом садівника – з верху, з позиції виплеканої віри, до низу – з думкою, що буде далі з цим насадженням. Сад освіти твориться як засади, що культурно зрощують як самозрощування для користі. Освіту педагогу як сад садівнику слід по-особливому любити і вирощувати в собі як ідею, де, поряд з омріяним образом, діють любов до життя і надія на краще в ньому, піддаючи упевненості Розуму

випробуваннями сумнівами. Освіта для педагога – це той сад добра, котрий тобі, як садівнику, можливо й не дочекається в якості омріяних плодів. Це – краса самого процесу мріяння, шлях до недосяжної зорі – плекання «надії крізь тернії». А полем цього саду є людські душі, що живуть у цьому Світі, упорядкованому небесним законом – космосом.

Щодо суспільства людей мусить наступити час демократії – кооперації всіх його членів цілеспрямовано, посередництвом відповідної освіти – ноосферної, розвиватися в науково простежених лоціях еволюції природи і людської думки як синтез віри і науки.

Демократизм освітянського середовища є предтечою демократичного суспільства. В ньому: налагоджуються механізми створення атмосфери діяльності, що виключає страх бути покараним за недоліки в роботі, пов'язані з ризиком; формується індивідуальна потреба як соціальна необхідність надання всебічної допомоги тому, хто проявляє ініціативу і творчість, хто намагається вносити новизну в трудове життя. Освітянське середовище нашого часу – взірць постійного вдосконалення методів трудової діяльності, здійснює періодичне відмовлення від застарілих прийомів, порожніх закликів до підвищення продуктивності праці на основі впровадження наукової думки в організацію педагогічної дії. В ньому царять взаємна відповідальність в системі взаємовідносин керівника і підлеглого, повага до людини, до її прав і гідності. Демократичне освітянське середовище містить нескінченну потребу в розумних ноосферних людях, в зацікавленому і активному партнері в особі кожного співробітника організації, її прибічника-функціонера професіонала чи волонтера – оператора. В його інтересах – творча еволюція всієї системи освіти, створення постійно діючої системи навчання всіх співробітників за правилом: витрати на навчання не знижують прибуток, а підвищують його, оскільки неосвіченість дорого коштує.

Демократизму сприяє процес демократизації системи освіти. Демократизація передбачає виховати в освітянському осередку органічну єдність персональної функціональної відповідальності за свою ланку діяльності з колективними формами роботи, застосування колегіальності й делегування повноважень. Держава має сприяти державному управлінню трансформуватися в публічне адміністрування.

У школі при цьому діє принцип демократизації – означає істотне розширення прав учителів і педагогічних колективів, створення комфортного морально-психологічного клімату, доброзичливих стосунків між адміністрацією закладу й учителями, педагогами й учнями, педагогічним колективом і батьками; одночасно посилюється відповідальність учителів «за доставку» сучасної картини світу до особистості.

Сьогоднішній етап державотворення вимагає законодавчого закріплення нової ідеології регіональної політики і формування нової архітектури регіонального управління на демократичних засадах з залученням до цього відповідного змістового ряду. Але оскільки процес подальшої розбудови місцевого самоврядування та вдосконалення регіональної політики не може бути обмежений лише створенням відповідного правового поля, пріоритетом стане забезпечення постійного діалогу та систематичного співробітництва різних гілок влади, представників наукових установ, неурядових організацій, громадськості у розвитку регіонального освітнього компоненту.

Одним з найефективніших методів пізнання систем з метою управління їх розвитком є їхнє моделювання, тобто заміна реальних систем їхніми моделями. Тому для більш точного проектування майбутнього об'єднані територіальні громади слід бачити як моделі в складі біосферних регіонів. Біосфера регіонально структурована артіорі. Регіон – сегмент біосфери; відносно замкнуте територіальне недержавне соціально-виробниче утворення, яке характеризується відносною самодостатністю й здатністю до самовідтворення соціально-виробничих функцій і відповідної інфраструктури, вбудоване у функціональну структуру космобіотизованого геопростору; територія адміністративної області, краю, група адміністративних районів або окремих районів, містить у своєму центрі мегаполіс (місто або систему міст), щільність населення спадає від центру до периферії [3; 5].

Взаємодія станів системи «біосферний регіон» в процесі розвитку призводить її загальний стан до об'єднання єдиною освітньою метою. Життєдіяльність регіону перебуває в прямій залежності від «знання інформації про розвиток регіону» регіональним соціумом й «уміння використовувати її в процесі управління». Нині з'являється нова форма відображення об'єктивної реальності, зокрема, регіонально-соціальної – інформаційне відображення, що дає можливість створення інформаційно-

соціологічних регіональних полігонів і проведення на них різноманітних соціальних експериментів у вигляді соціального проектування, побудови на цій основі варіативних моделей розвитку соціальної дійсності й управління нею. Це дозволило б розробку наукового напрямку в рамках освіти – освітньої соціології управління, якою передбачається створення єдиного інформаційного простору об'єкта дослідження – проекту регіону в рамках дослідження регіонального компоненту змісту освіти.

Регіональному соціумові насамперед дуже важко здаватися іншим, на це витрачається чималий потенціал життєвої енергії. Він «з чемності» на початку зовнішнього освітнього тиску вдає, що готовий прийняти нові виклики, показує свою готовність адаптуватися до них, але досягнувши певної межі при оцінці сигналу «свій-чужий», починає чинити супротив. Головним чинником процесів конгруентного зрощування соборності особистості регіону виступає географія, мова, мистецтво, праця. Ось тому в цивілізованому світі у змісті шкільної освіти гармонійно, поряд з державним компонентом освіти, вжилися регіональний і шкільний компоненти (Німеччина, Швейцарія, Швеція, Чехія тощо).

В Україні саме з локальних порядків антропотизованої геосистеми – регіонів, де нині відбувається утворення об'єднаних територіальних громад в умовах децентралізації державної влади, розпочинається вихід із суцільного хаосу управління освітою. Припущення про те, що як людський, так і соціальний організми можуть бути внутрішньо аутогенетичними тільки за умови фрактальної (багатовимірної, але закономірно-синхроністичної й такої, що резонує) ідентичності Всесвіту, для сучасної гуманітарної науки досить нове. Але, аналогії такого високого порядку не тільки мають право на існування, а й можуть бути інструментом якісного переосмислення принципів організації людського життя і механізмів його якісної трансформації, слугувати принципом відбору змісту освіти.

Об'єктивація – відтворення об'єкту пізнання дійсності в джерелі пізнання (людина, соціум). Об'єкт – фрагмент дійсності, на який спрямовано практичну або когнітивну діяльність суб'єкта. Помічено, що сучасна об'єктивація насамперед є відтворенням особистості, яка тим чи іншим активним чином, власною енергією і творчістю вплинула на певний регіон. Населена територія завжди несе в собі певний портрет-відбиток особистісного (особистість, «заховану» в регіон). В результаті процесу виховання з соціуму регіону «видобувається» педагогікою певне особистісне, яке спочатку постає перед суб'єктом в якості об'єкту, а потім – привласнюється персоніфіковано – суб'єктивується; новонароджене в душі є спорідненим (сродним – за Г. С. Сковородою) попередньому, але добудованим, новим, дуже схожим на попереднє – профільним.

Якщо життя невпинно вносить асиметрію в симетрію мінерального світу, то профільність – в найкращий спосіб (шлях) дозволить людині посередництвом науково оформленого розуму намагатися відновлювати цю симетрію, побудувавши свідомість як простір-час, що передбачає «сорт дії» в напрямі «освітня мета – світова ноосфера». Відомий принцип А. Ле Шательє гласить: зовнішні впливи, що виводять систему із термодинамічної рівноваги, викликають в ній процеси, які намагаються ослабити результати цих впливів, або ж – система, виведена з рівноваги, прагне повернутися до неї, ми додамо: діючи сортаментно, профільно [6, с. 705].

Отже, соціальний простір регіону досліджується в єдності з його інформаційним простором як відображенням соціального, природного – особистісно. Потім визначається поняття регіонального інформаційного ресурсу як рушійної сили розвитку соціуму (зміст освіти). Прогнозуються результати впливу інформатизації соціуму посередництвом освітньої системи на соціальні процеси й соціальні структури, на людину і природу регіону. Далі створюється структура єдиного інформаційно-соціального простору регіону як об'єкта й суб'єкта системи регіонального управління (школи, музеї, краєзнавство).

Згодом сформується освітньо-соціо-екологічний полігон, де може проводитися соціальне проектування, де вибирається оптимальна модель системи регіонального управління і розвитку посередництвом системи освіти.

### **Висновки**

1. За висновками географа О. П. Ковальова [3], які ми підтверджуємо численними нашими педагогічними роботами (зокрема [5]), регіон становить цілісну, просторово-організовану форму життєдіяльності соціуму як системи, як складне й комплексне явище – біосферний простір (сегмент



сфери життя). Така форма має свій оригінальний зміст освіти обов'язково. Це: рефлексія взаємодії суб'єктів у процесі відтворення умов життєдіяльності; матеріально-речовинні фактори, що виступають основою відтворення; кількісні та якісні показники, що характеризують результат – рівень соціально-економічного розвитку. Крім цього, у регіоні існують функціональні внутрішньо-системні зв'язки, що впливають із відносин власності, відносин з розподілу предмету влади й повноважень. Регіон має самоврядний механізм, елементи якого взаємозалежні, взаємозалежні й доповнені механізмом зовнішнього регулювання. Такі якості, як відносна відособленість, цілісність, комплексність, структурованість, підпорядкованість єдиної мети зв'язкам із зовнішнім середовищем визначають регіон як складну соціальну природну систему. Сьогодні цей ресурс у змісті шкільної освіти мало помітний. Але – для нього вже час настає.

Явище регіоналізації – процес розгортання, становлення структури антропосфери в епоху глобалізації – має носити характер антропологізації. Профільно-професійною освітою регіон із соціально-виробничої сфери перетворюється на соціоприродну організацію – профільно-антропологізовану систему. Посилення ролі когнітивізації є генеральним напрямом еволюції природи взагалі – і регіон не може бути випадком.

2. Настав час антропоцентризм в освіті науково доповнити антропокосмізмом. Антропокосміст діє для людства і для космосу, він уважно прислуховується до голосу правильно організованої громадської думки і з нею узгоджує свою діяльність, якщо це не суперечить його переконанням. Тому на черзі дня української системи освіти:

- проектування майбутнього в складі триєдиної освітньої мети-ідеалу «соціальна держава – громадянське суспільство – екологічне мислення» має розпочинатися в умовах системи освіти регіону як суто природної території, де діє державний, регіональний і шкільний компоненти змісту освіти (академічна і прикладна складові);

- система освіти України повинна керуватися рамковим законом про освіту та регіональними освітніми конституціями, а шкільний компонент змісту освіти розробляється на засадах нормативних документів освітнього закладу;

- шлях освіти розпочинається як психолого-педагогічна проблема в нетрях особистості, протікає як поліморфізм інтересів (аморфні – широкі – стержньові) в напрямі можливостей їх реалізації в суспільній праці як профільність;

- початки пізнання зрощуються правильним зануренням особистості в природу, в життя – умовами екологічної стежини регіону з точками споглядання і вивчення довкілля (мають тенденцію поглиблення навчального матеріалу, реалізують декомпозицію проблеми вдосконалення якості життя на засадах наукового вивчення методу);

- освітнє середовище розвивається за демократичним принципом, де діє дух законів, збалансованість усіх гілок влади на всіх рівнях організації, повага до особистості;

- ноосферна освіта реалізує синтез природного та історичного процесу, враховує темпи формування глобальних демократичних суспільних відносин як синтез праці, розуму і наукової думки в інтересах цивілізації.

3. Ідея природо-відповідної організації людини існує як гіпотеза, як привид, міф, що не може вийти самотійно (без Учителя) за горизонт реальності. Тож її якомога швидше і наполегливіше слід уносити в практику життя науковим проривом у педагогічній теорії – концентрацією мети наукового пошуку з належною оцінкою реальності (бар'єрів) – як педагогічну організацію регіону біосфери. Виховання мислителів – справа державної ваги і безпеки нації, завдання нової школи.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. / В. И. Вернадский. – М.: Сов. Россия, 1989. – 704 с.
2. Казначеев В. П. Феномен человека: космические и земные истоки. / В. П. Казначеев. – Новосибирск: Кн. изд-во, 1991. – 128 с.
3. Ковалев А. П. Регионализация на современном этапе: элементы прошлого, настоящее, будущее / А. П. Ковалев // Региональні перспективи. – 2002. – С. 6–11.
4. Кордюм В. А. Биоэтика – ее прошлое, настоящее и будущее / В. А. Кордюм // Практична філософія. – 2001. – № 3. – С. 4–20.

5. Самодрин А. П. Формування навчально-освітнього простору регіону: [монографія] / А. П. Самодрин. – Кременчук: ПП Щербатих, 2006. – 456 с.
6. Советский энциклопедический словарь (3-е изд.; гл. ред. А. М. Прохоров; ред. кол. М. С. Гиляров, А. А. Гусев, И. Л. Кнунянц, М. И. Кузнецов и др.). – М.: Сов. энциклопедия, 1984. – 1600 с., ил.
7. Холодный Н. Г. Избранные труды. / Н. Г. Холодный. – К.: Наукова думка, 1982. – 444 с.
8. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. – М.: Наука, 1987. – 240 с.
9. Я верю в силу свободной мысли...: письма В. И. Вернадского И. И. Петрункевичу; вступ. слово акад. В. С. Соколова // Новый мир. – 1989. – №12. – С. 204–221.

## REFERENCES

1. Vernadskyi V. Y. Nachalo y vechnost zhyzny [The beginning and eternity of life]. (1989). M.: Sov. Rossyia. [in Russian].
2. Kaznacheev V. P. (1991). Fenomen cheloveka: kosmicheskie i zemnye istoki [Human Phenomenon: Cosmic and Terrestrial Origins]. Novosybyrsk: Kn. yzd-vo. [in Russian].
3. Kovalev A. P. (2002). Regionalizacija na sovremennom jetape: jelementy proshlogo, nastojashhee, budushhee [Regionalization at the present stage: elements of the past, present, future]. *Regional'ni perspektivi* 6–11. [in Russian].
4. Kordjum V. A. (2001). Biojetika – ee proshloe, nastojashhee i budushhee [Bioethics - its past, present and future]. *Praktichna filosofija*. No 3, 4–20. [in Russian].
5. Samodryn A. P. (2006). Formuvannia navchalno-osvitnoho prostoru rehionu: [monohrafiia] [Formulary of the opening-day open space of the region: [monograph]. Kremenchuk: PP Shcherbatykh. [in Ukrainian].
6. Sovetskij jenciklopedicheskij slovar'. [Soviet Encyclopedic Dictionary] (1984). A. M. Prohorov (Ed.). M.: Sov. jenciklopedija. [in Russian].
7. Holodnyj N. G. (1982). Izbrannye trudy [Selected Works]. K.: Naukova dumka. [in Russian].
8. Tejjar de Sharden P. (1987). Fenomen cheloveka [Human phenomenon]. M.: Nauka. [in Russian].
9. Ja verju v silu svobodnoj mysli...: pis'ma V. I. Vernadskogo I. I. Petrunkevichu [I believe in the power of free thought ...: letters of V. I. Vernadsky to I. I. Petrunkevich; entry word acad. V.S. Sokolova] (1989). *Novyj mir*. No 12, 204–221. [in Russian].

УДК: 378.1:37.012.2

**Теплицька А. О.**

к. пед. наук, доц. кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

## ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ

**Теплицька А. О. Історичні аспекти розвитку професіоналізму вчителів.** У статті зроблена спроба ретроспективного аналізу теоретичних джерел щодо розвитку особистості вчителя та його підготовки до виконання професійних функцій.

**Ключові слова:** професійна освіта, професійні якості, вчитель, фахова підготовка.

**Теплицкая А. А. Исторические аспекты развития профессионализма учителей.** В статье предпринята попытка ретроспективного анализа теоретических источников по развитию личности учителя и его подготовки к выполнению профессиональных функций.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессиональные качества, учитель, профессиональная подготовка.

**Тепlytska A. O. The historical developmental aspects of the teacher`s professionalism.** The article attempts to retrospective analysis of theoretical sources on the development of the teacher`s personality and his preparation for the performance of professional functions.

**Key words:** vocational education, professional qualities, teacher, vocational training.

Літ. 16.

**Постановка проблеми.** Прогресивне реформування та модернізація системи професійної освіти в Україні, результати численних досліджень у галузі нових освітніх і педагогічних технологій, що пов'язані з проблемою формування основ професіоналізму майбутнього вчителя нової генерації, у процесі його фахової підготовки вимагають враховувати всі сучасні вимоги. Значний вплив здійснюють і цивілізаційні виклики сьогодення, а саме: гуманізація та демократизація сучасного суспільства, зростання соціальної ролі особистості, розвиток її інтелектуального та творчого потенціалу, глибинні зміни в системі та структурі освіти, позиціонування освіти як рушійної сили розвитку громадянського суспільства, динаміка наукової та технічної модернізації, потреба у швидкій адаптації в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Це актуалізує об'єктивну потребу у створенні такої системи професійної підготовки майбутнього вчителя, яка б на основі осмислення наявного історико-педагогічного досвіду та сучасних дидактичних здобутків із розвитку професіоналізму вчителя забезпечувала випереджальну підготовку педагогів, здатних здійснювати професійну діяльність, керуючись новими концептуальними засадами, втілювати державну політику розвитку особистості, задовольняти освітні та духовно-культурні потреби та потреби особистості й надати можливість бути конкурентоспроможною на ринку праці.

**Аналіз наукових досліджень.** Провідні мислителі та педагоги всіх часів П. Блонський, А. Волошин, Д. Дідро, А. Дістервег, П. Каптерев, М. Квінтіліан, Я. Коменський, А. Макаренко, М. Пирогов, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Г. Михалін, А. Мордкович, В. Моторіна, О. Співаковський, Н. Тарасенкова, М. Якубовські та ін. розглядали професіоналізм учителів із позиції рівня їхньої підготовки, оцінки професійної діяльності, особистісних якостей та рівня педагогічної майстерності.

**Мета статті** – провести ретроспективний аналіз теоретичних джерел щодо розвитку особистості вчителя та його підготовки до виконання професійних функцій.

**Виклад основного матеріалу.** Лише наприкінці XVIII ст. в Україні вперше визначаються державні вимоги до професійної підготовки учителів, законодавчо закріплюється правовий статус вчителя залежно від освіти. Звичайно, завдання, функції, роль та місце вчителя, а відповідно й вимоги до його фахової підготовки на різних етапах розвитку суспільства істотно змінювалися. Питаннями навчання та виховання завжди переймалися письменники, філософи і вчені. Не випадково витоки теоретичної педагогічної думки знаходимо в працях стародавніх філософів – Платона та Арістотеля, які у межах філософської парадигми, що панувала на той час, сформулювали основи вікової періодизації та розкрили етапи освіти й виховання людини.

Одним із перших до питання професіоналізму вчителя звернувся римський оратор і теоретик ораторського мистецтва Марк Фабій Квінтіліан (бл. 35 – бл. 96 рр.). У своїй праці «Про виховання

оратора» він не радив використовувати примусові методи в навчанні й вихованні, зазначав, що учитель повинен звертатися до емоційної сфери вихованця, збуджувати в нього позитивні почуття, заохочувати проханням, радіти успіхам разом з учнем, вивчати його індивідуальні особливості. Покарання, на думку мислителя, принижує гідність людини [1]. Квінтиліан чітко сформулював професійні вимоги до вчителя: бути в міру суворим, не бути дратівливим, фамільярним, не підривати впевненість дитини у власних силах, а головне – любити учнів.

Великий чеський педагог-гуманіст, засновник наукової педагогіки Я. Коменський (1592–1670 рр.), обґрунтував засади комплексної науки про вчителя – дидаскології, призначення якої вбачав у вдосконаленні фахової підготовки вчителя та його професіоналізму. Учитель, на його думку, має бути високоморальною людиною, майстром своєї справи, досконало володіти мистецтвом навчання та виховання. «Душею» всього педагогічного процесу він вважав досконалого вчителя, який сам є мудрим, красномовним, моральним та благочестивим та може зробити такими людей. Я. Коменський висував особливі вимоги до вчителя. Так він зазначав, що треба «вчити інтенсивно, щоб ні в учнів, ні в учителів не було перевантаження або нудьги, щоб навчання супроводжувалося великим задоволенням для обох сторін». Педагог був переконаний, що учителеві, творцеві майбутнього, треба багато знати й уміти; володіти мистецтвом навчання й виховання; знати, чому, коли та як варто проявляти суворість; вміти збуджувати в дітях бажання до пізнання та навчання. Усе це, на думку науковця, можливо за умови, якщо вчитель буде подавати приклад, захоплювати їх своїми манерами та словами, проявляти батьківське ставлення, якщо він буде чесним і працелюбним [2].

Видатний французький філософ-просвітителю Д. Дідро (1713–1784 рр.) теж приділяв велику увагу особистості вчителя та його підготовці. Він уважав, що важливим для вчителя є глибоке знання предмета й «чутлива чесна душа» [3]. Видатний німецький педагог-демократ А. Дістервег (1790–1866 рр.) стверджував, що вчитель має бути гарним у всіх аспектах. У його розумінні, це викладач, який володіє своїм предметом, добре знає психологію і фізіологію, любить свою професію і дітей, здатний забезпечити їх гармонійний розвиток [4, с. 324]. На думку вченого, вчитель – це, насамперед, освічена людина, вихователь, майстер своєї справи, особистість, яка постійно проявляє творчість та самовдосконалюється.

Видатний український просвітителю XVIII ст. Г. Сковорода (1722–1794 рр.) завжди високо цінував працю вчителя, будучи при цьому вимогливим до нього. Він був переконаний, що сила педагога – в його знаннях, благородстві, любові до дітей, до своєї справи. Істинного вчителя, на думку Г. Сковороди, характеризує, насамперед, любов до свого народу, висока людяність, принциповість, відсутність розбіжностей між словом і ділом. Важливою якістю вчителя мислитель вважав педагогічну майстерність: уміння викладати цікаво, наочно, використовувати вправи, роботу з книгою, володіти голосом тощо [5].

У 60-х роках XIX ст. значні зміни в розвиток вітчизняної педагогіки вніс відомий хірург, а згодом і не менш видатний педагог М. Пирогов (1810–1881 рр.). Він відкрив вітчизняній педагогіці її соціальну роль і соціальну значущість. Учений лаконічно сформулював вимоги до вчителя: кожен учитель повинен мати достатню загальну та спеціальну підготовку; він повинен бути високоморальною та культурною особистістю; учитель повинен прагнути до вдосконалення педагогічної майстерності: «Яку б систему не обрали та як би вміло не було складено статут, якими б гарними не були інструкції та програми, усе-таки досягнення успіху у справі залежатиме від особистості» [6].

Великий теоретик, засновник вітчизняної народної гуманістичної педагогіки К. Ушинський (1824–1870 рр.), вважав, що вчитель-вихователь має бути професіоналом, майстром своєї справи. Він уперше висловив думку про спеціальну підготовку учителів, про відкриття педагогічних факультетів із метою підготовки кваліфікованих педагогів, поєднуючи в освіті вчителя високу теоретичну та ґрунтовну практичну підготовку. Крім того, К. Ушинський підкреслював, що педагог – це, насамперед, людина-гуманіст, яка любить дітей і свою професію; це професіонал, який знає свій предмет; це психолог, який вивчає дитину в усіх її відношеннях; це майстер, який досяг вершин мистецтва в спілкуванні з дітьми; це активна, самостійна, особистість з власними переконаннями. Майстерність педагога виражається в умінні володіти широким спектром засобів педагогічної техніки. Погоджуємося з думкою видатного педагога, що навчання має бути таким, що виховує та

розвиває [7].

Проблеми педагогічної освіти та професійної підготовки вчителя не залишилися поза увагою і видатного вітчизняного педагога П. Каптерєва (1849–1922 рр.). Цілеспрямоване вивчення та аналіз його праць щодо проблеми підготовки вчителя дали змогу простежити своєрідний підхід до оцінки його особистості. Він розглядав це питання з позиції зворотного зв'язку. Відповідно до сформульованих ним вимог до особистості вчителя та його педагогічної діяльності, педагог підкреслював, яким він не повинен бути й чому. Науковець стверджував, що вчитель – це, перш за все, цілісна особистість, яка постійно розвивається, поєднує в собі професійні, особистісні та загальнолюдські якості, акцентуючи при цьому на важливості його наукової та методичної підготовки, наявності педагогічного таланту й морально-вольових якостей у процесі навчання й виховання учня. Педагог відстоював ідеї гуманного виховання, саморозвитку особистості, особистісно-орієнтованої освіти. Він розрізняв підготовку майбутніх учителів в університеті та педагогічному інституті, вказуючи на пріоритет наукової мети в університетській підготовці та практичної спрямованості навчальних занять у педагогічних інститутах. Погоджуємося з твердженням автора про те, що у будь-якому разі в центрі уваги вчителя має бути людина, її вивчення, розвиток і саморозвиток [8, с. 76–81].

XX ст. з усіма своїми історичними змінами та катаклізмами в певні історичні моменти висувало конкретні вимоги до професійної підготовки вчителя. Утворення та діяльність Української народної республіки (1917–1919 рр.) зумовили внесення деяких змін у формування українського шкільництва та висунули нові вимоги до особистості вчителя. Серед видатних діячів того часу на особливу увагу заслуговує постать С. Русової (1856–1940 рр.), яка в період Української революції була головою департаменту дошкільної та позашкільної освіти, головою Центрального бюро Всеукраїнської вчительської спілки. Серед багатьох проблем становлення української національної школи С. Русова порушує проблему підготовки вчителя. Вона науково обґрунтувала вимоги до вчителя нової школи: фундаментальна науково-теоретична та методична підготовка; високі моральні якості; постійне прагнення до самовдосконалення та самоосвіти; висока працездатність і любов до праці; справедливість і доброта; розуміння дитини з позиції національності тощо. Формуючи вимоги до вчителя, С. Русова писала: «Це мусить бути незвичайної моральної краси людина, що безпосередньо своїми переконаннями, всім своїм ставленням повинна впливати на своїх учнів... Учитель повинен бути не якимось ремісником, а апостолом правди та науки, який має на меті не лише отримання матеріальної винагороди за працю, а велике гуманне покликання» [9, с. 210].

Видатний педагог Закарпаття початку XX ст. А. Волошин (1874–1945 рр.), висунув власні вимоги до особистості вчителя. Він вважав, що важлива роль надається методиці викладання, якою повинен володіти вчитель: «Методика вчителя лише тоді має силу, а навчання тоді буде артистичним, коли вчитель є артистом, коли в процес навчання вкладає живу особистість» [6, с. 94].

Не менш цінною у контексті нашого дослідження є науково-педагогічна діяльність П. Блонського (1884–1941 рр.), що демонструє яскраві приклади поєднання теорії та практики. Педагог стверджував, що вчителі мають бути вихованими та глибоко освіченими людьми, які безперервно вдосконалюють власні знання та майстерність, є яскравими особистостями, які люблять життя. Автор упевнений, щоб стати такими вчителями, студенти ще у вищому навчальному закладі повинні брати активну участь у педагогічній роботі та громадському житті. Акцентуючи увагу на ефективній фаховій підготовці, П. Блонський закликав до органічної єдності теоретичної та практичної підготовки вчителів, тісного зв'язку педагогічної теорії зі шкільною практикою та реалізував ці вимоги у своїй практичній діяльності в ролі керівника та викладача Академії соціального виховання. Він також стверджував, що методикою навчання можна оволодіти лише на практиці; педагогіку неможливо вивчити лише на лекціях та за підручниками, а важливою умовою формування практичних умінь і навичок у вищому педагогічному навчальному закладі є практика [10].

Значний внесок у розробку проблеми підготовки вчителя вніс і видатний педагог А. Макаренко (1888 – 1939 рр.). Розглядаючи особистість вчителя, він завжди підкреслював роль педагогічної майстерності в його діяльності, вказував на шляхи її формування та переконливо доводив, що треба глибоко оволодіти педагогічною теорією – «найбільш складною, діалектичною, рухливою наукою», а також технологією педагогічного процесу, педагогічною технікою [11, с. 101]. Педагогічна

майстерність, на думку А. Макаренка, – це не особливе мистецтво, яке вимагає таланту, а спеціальність, якій треба вчитися. Він вказував на шляхи формування педагогічної майстерності, які залишаються актуальними й на сьогодні: розвиток уваги вчителя, вміння читати по виразу обличчя вихованців, розуміти їхні жести, внутрішній стан тощо; формування вміння керувати виразом свого обличчя, поведінкою, жестами; удосконалення мовної техніки, постановка голосу; розвиток емоційно-вольових якостей і комунікативних умінь; розвиток акторських здібностей, уміння працювати в дитячому колективі, у разі виникнення потреби йти на педагогічно доцільний ризик; підготовка до подолання опору вихованців виховному впливу; психологічна підготовка, формування дослідницьких навичок у майбутнього вчителя [11].

Ідеї відомих вітчизняних педагогів щодо завдань, змісту та методів підготовки вчителя отримали широке визнання та розповсюдження в педагогіці 1950-70-х років. Цікавими є думки В. Сухомлинського (1918–1970 рр.), який підкреслював важливість наявності потреби у глибокому знанні науки, основи якої викладає вчитель, творчого володіння психолого-педагогічними методами та прийомами, педагогічною технікою, професійною та мовною культурою. Важливого значення В. Сухомлинський надавав педагогічній творчості, прикладом якої може слугувати створення ним творчої лабораторії вчителя та її збагачення з року в рік. «За своєю логікою, філософською основою, творчим характером, – стверджував учений, – педагогічна праця неможлива без елементу дослідження... Майстром педагогічної праці стає найшвидше той, хто відчув у собі дослідника» [12, с. 248]. Тісний взаємозв'язок педагогічної праці з науковим дослідженням В. Сухомлинський убачав в аналізі фактів та наявності прогностичних умінь. Учитель, уважав він, який не вміє або не хоче думками проникати в глибину фактів, у причинно-наслідкові зв'язки між ними, перетворюється на ремісника, а його праця за відсутності вміння передбачати стає мукою: вчитель мучиться сам і мучить дітей.

Звідси випливає, що *перший період фахової підготовки вчителів є організаційно-стихийним* і характеризується відсутністю масових шкіл, розвитком мережі духовних навчальних закладів, незначною підтримкою державної влади, недостатньою інформацією про форми, методи та засоби навчання. Професіоналізм учителів у цей період відзначався здатністю до передачі знань і формування навичок використання письма та лічби. Крім того, деякі джерела (записи Новгородського архієрея Іова) свідчать про низький професіоналізм учителів того часу: від учителя вимагалось тільки лише бути справжнім християнином, любити дітей як самого себе, бути миролюбним і порядним, терплячим і старанним, мати постійну бадьорість духу й тіла.

*Другий період становлення професійної підготовки вчителів* датується 1701 р. з часу відкриття Петром I першої в Російській імперії світської школи математичних і навігаційних наук, а надалі – інженерної, артилерійської шкіл, гірських училищ.

Збільшення кількості педагогічних інститутів не супроводжувалося поліпшенням якості підготовки, оскільки професіоналізм формувався в процесі навчання основам спеціальних наук, які вчителю треба викладати, а не отримання педагогічних знань. На той час педагогіка ще не виділилася в самостійну галузь наукового пізнання й не набула статусу навчальної дисципліни.

Варто також відзначити, що ще у 1804 р. в «Статуті навчальних закладів» було сформульовано перші державні вимоги до вчителя. У цьому документі було закріплено не лише викладацьку, а й виховну функцію вчителя, а також визначено якості, які повинен мати педагог: християнське благочестя, гречність, чемність, старанність, поблажливість до дітей [13]. Отже, поява педагогічних навчальних закладів, спроби визначення професійних вимог до особистості вчителя, виражених у педагогічних ідеях стали цінним надбанням для розвитку педагогічної освіти в Україні у XVIII ст. та заклали основи системи професійної підготовки вчителів та отримали подальший розвиток у XIX ст.

У першій половині XIX ст. в Україні почали з'являтися прогресивні погляди на професіоналізм учителя, в яких можна простежити спрямованість його діяльності на виховання в учнів не прагматичних якостей, а особистості в цілому. При цьому питання підготовки вчителів протягом XVIII–XIX ст. залишалися найбільш гострими та ігнорованими.

У другій половині XIX ст. відбувається становлення вітчизняної класичної педагогіки.

Вищезазначене дозволяє зробити певні узагальнення щодо питання фахової підготовки вчителів середніх шкіл: до 60-х років XIX ст. склалася думка, що учитель повинен був отримувати наукову

освіту й одночасно педагогічну підготовку в університеті, а під час педагогічної практики підвищувати рівень кваліфікації та педагогічної майстерності за допомогою «педагогічних зборів» та вивчення науково-педагогічної літератури. До професійної підготовки вчителів в університетах професорсько-викладацький склад ставився як до другорядної справи, тому після іспиту на третьому році навчання та після пробних уроків студенти йшли працювати за фахом без попередньої спеціальної підготовки. Багато випускників університетів замість педагогічної діяльності обирали державну, судову та адміністративну службу [14, с. 22].

У зазначений історичний період науково-теоретичні та експериментальні розробки педагогів П. Блонського, А. Макаренка, С. Шацького сприяли формуванню методичної бази для створення навчально-наукових комплексів у системі педагогічної освіти. Зокрема не втрачає на сьогодні актуальності в професійно-педагогічній освітній галузі ідея С. Шацького щодо доцільності створення не окремих педагогічних навчальних закладів, а комплексних педагогічних центрів.

Серед провідних професійних якостей педагога С. Шацький виділяв високу інтелігентність і постійне прагнення до духовного зростання. При цьому головним методом власного духовного зростання він вважав самоосвіту, оскільки педагогічна техніка, педагогічне мистецтво, професіоналізм вчителя – це результат повсякденної творчої праці. Науковець рекомендував вчителю розвивати в собі якості дослідника, практикуватися в спостережливості, навчатися цілковитому самообслуговуванню та «здобувати мозолі, яких так бракує нашому освіченому люду». С. Шацький визначив основні принципи, на яких має будуватися робота з учителями: зв'язок із життям, з навколишнім середовищем; нерозривний зв'язок теорії з практикою; безперервність педагогічної освіти; поєднання індивідуальних і колективних засад у творчому пошуку. «Без учителя, здатного творити та розуміти творчість, шляхів до нової школи бути не може» [15, с. 102]. Його оригінальна ідея про «вироснування» людини, яка спиралась на звичаї, норми, традиції, мікросередовище, є актуальною й на сьогодні.

Повноцінність вищої педагогічної освіти обговорювалася на всіх етапах розвитку Української держави та викликала цілу низку дискусій. Дослідник П. Блонський висловлює думку про справжню педагогічну освіту, вкладаючи в це поняття постійну роботу вчителя над собою. Інший вчений А. Луначарський наголошує на потребі наявності універсалізму в підготовці вчителя, вказуючи на те, що осмислення педагогічної діяльності можливе лише за умови знання основ педагогічної науки [16]. Зміст підготовки в університеті об'єднував три блоки: фундаментальні знання за фахом, загальнокультурну та психолого-педагогічну підготовку. Система практичного навчання орієнтувала на підготовку фахівця-дослідника для творчої роботи, тому значущим було завдання вдосконалення зв'язку науково-дослідної та практичної діяльності.

Характерними рисами навчальних планів того часу були перевантаженість, багатопредметність і недостатня кількість спеціальних дисциплін. Реформи, що відбувалися в початковій та середній школах, обминули вищі навчальні заклади, хоча характер підготовки вчителів завжди був тісно пов'язаний з політикою уряду.

Процес реформування системи педагогічної освіти інтенсивно відбувався у 80-ті рр. ХХ ст. Цей період характеризується відмовою від авторитарної педагогіки, поширенням особистісно орієнтованого підходу, диференціації у змісті освіти, вдосконаленням методичного компонента.

Отже, на сучасному етапі становлення системи вищої освіти в Україні розвідки провідних учених досліджуваного періоду не втрачають актуальності.

Розбудова української державності, отримання статусу незалежної суверенної демократичної держави стала запорукою *четвертого (сучасного) етапу розвитку вищої професійної підготовки вчителів*, одним із головних завдань якого є формування в студентів професійних компетенцій та компетентностей, що в майбутньому трансформуються в індивідуальний стиль педагогічної діяльності, який безперечно пов'язаний з власним професіоналізмом педагога.

**Висновки.** Процес зародження та становлення основ професіоналізму в сучасному його розумінні в Україні розвивався протягом двох століть на основі багатой педагогічної спадщини. У країні до цього часу була усвідомлена обмеженість традиційного розуміння професіоналізму, широко досліджувалися та експериментально перевірялися принципи та шляхи його вдосконалення. На початку ХХІ ст. професіоналізм вітчизняного вчителя став розглядатися в контексті розвиваючої та

особистісно орієнтованої парадигми освіти, а процес його формування – в контексті компетентнісного підходу.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / под ред. И. А. Каирова. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т. 4 – 912 с.
2. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / [сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский]. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
3. Дидро Д. Отец семейства: избр. произведения / Д. Дидро; под. общ. ред. А. А. Смирнова. – М.: Гослитиздат, 1951. – 412 с.
4. Дистервег А. Руководство для немецких учителей / А. Дистервег. – Москва: К. И. Тихомиров, 1913. – 321 с.
5. Сковорода Г. С. Убогий жайворонок / Г. С. Сковорода // Твори: в 2 т. – К.: А.Т. «Обереги», 1994. – Т. 2. – С. 124–137.
6. Кравець В. П. Історія української школи і педагогіки / В. П. Кравець. – Тернопіль, 1994. – 324 с
7. Педагогическое наследие К. Д. Ушинского в современной практике воспитания и обучения: сб. статей / под. ред. В. Б. Петровича. – К.; Одесса: Вища школа, 1980. – 100 с.
8. Сластенин В. А. Педагогическое наследие П. Ф. Каптерева и современность / В. А. Сластенин // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 75–81.
9. Русова С. Ф. Нова школа / С. Ф. Русова // Вибрані твори. – К.: Освіта, 1996. – С. 207–219.
10. Блонский П. П. Мои воспоминания / П. П. Блонский. – М., 1971. – 165 с.
11. Макаренко А. С. Некоторые соображения о школе и наших детях / А. С. Макаренко // Избранные произведения: в 3 т. – К.: Радянська школа, 1985. – Т. 3. – С. 99–104.
12. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві / В. О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1988. – 303 с.
13. Никулина Е. Г. Предпосылки становления профессиональной подготовки учителей в России в XVIII веке / Е. Г. Никулина // Актуальные задачи педагогики: материалы V междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2014 г.). – Чита: Издательство «Молодойученый», 2014. – С. 13–16.
14. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961–1986 гг.) / под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
15. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / под. редакцией Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1980. – 304 с.
16. Принципи організації математичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах України: історичний аспект / О. С. Мелікян // Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: збірник тез XIV Всеукраїнської історико-педагогічної науково-практичної конференції. – К.: Інститут педагогіки НАПН України, 2014. – С. 30–32.

### REFERENCES

1. Pedagogicheskaja jenciklopedija: v 4 t. [Pedagogical encyclopedia: in 4 vol.]. (1968). Vol. 4. I. A. Kairova (Ed.). M.: Sovetskaja jenciklopedija. [in Russian].
2. Komenskij, Ja. A. (1989). Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical heritage]. M.: Pedagogika. [in Russian].
3. Didro, D. (1951). Otec semejstva: izbr. proizvedenija [Father of the family: selected works]. A. A. Smirnova (Ed.). M.: Goslitizdat. [in Russian].
4. Disterveg, A. (1913). Rukovodstvo dlja nemetkih uchitelej [Guide for German teachers]. Moskva: K. I. Tihomirov. [in Russian].
5. Skovoroda, H. S. (1994). Ubohyi zhaivoronok [Poor lark]. *Tvory: v 2 t.* K.: A.T. «Oberehy». Vol. 2. [in Ukrainian].
6. Kravets, V. P. (1994). Istoriia ukrainskoi shkoly i pedahohiky [History of the Ukrainian School and Pedagogy]. Ternopil. [in Ukrainian].
7. Pedagogicheskoe nasledie K. D. Ushinskogo v sovremennoj praktike vospitaniya i obuchenija: sb. statej. [Pedagogical heritage of K. D. Ushinsky in the modern practice of education and training: Sat. articles]. (1980). V. B. Petrovicha (Ed.). K.; Odessa: Vishha shkola. [in Russian].
8. Slatenin, V. A. (1999). Pedagogicheskoe nasledie P. F. Kaptereva i sovremennost' [Pedagogical heritage of P. F. Kaptereva and modernity]. *Pedagogika*. No. 5, pp. 75–81. [in Russian].
9. Rusova, S. F. (1996). Nova shkola [New school]. *Vybrani tvory*. K.: Osvita, pp. 207–219. [in Ukrainian].
10. Blonskij, P. P. (1971). Moi vospominanija [My memories]. M. [in Russian].
11. Makarenko, A. S. (1985). Nekotorye soobrazhenija o shkole i nashih detjah [Some thoughts about school and our children]. *Izbrannye proizvedenija: v 3 t.* Vol. 3. K.: Radjans'ka shkola, pp. 99–104. [in Russian].
12. Sukhomlinskyi, V. O. (1988). Sto porad uchytelevi [One hundred tips for the teacher]. K.: Radianska shkola. [in Ukrainian].
13. Nikulina, E. G. (2014). Predposylki stanovlennja professional'noj pidgotovki uchitelej v Rossii v XVIII veke [Background to the professional training of teachers in Russia in the XVIII century]. Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy V mezhdunarod. nauch. konf. (g. Chita, aprel'2014 g.). Chita: Izdatel'stvo «Molodojuchenyj», pp. 13–16. [in Russian].
14. Ocherki istorii shkoly i pedagogicheskoy mysli narodov SSSR (1961–1986 gg.) [Essays on the history of the school and



- the pedagogical thought of the peoples of the USSR (1961–1986)]. (1987). F. G. Panachina (Ed.). M.: Pedagogika. [in Russian].
15. Shackij, S. T. (1980). Izbrannye pedagogicheski esochinenija: v 2-h t. [Selected pedagogical works: in 2 vol.]. N. P. Kuzina (Ed.). M.: Pedagogika. [in Russian].
16. Melikian, O. S. (2014). Pryntsypy orhanizatsii matematychnoi osvity u vyshchych pedahohichnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy: istorychnyi aspect. *Aktualni problemy suchasnykh istoryko-pedahohichnykh doslidzhen shkilnoi osvity: zbirnyk tez KhIV Vseukrainskoi istoryko-pedahohichnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. K.: Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy, pp. 30–32. [in Ukrainian].

УДК 378.013.42

**Черевко С. В.***к. пед. н., доц., кафедри фізичного виховання і спорту  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара***Черевко А. Д.***ст. викладач кафедри фізичного виховання та спеціальної підготовки  
Університет митної справи та фінансів*

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТІВ

**Черевко С. В., Черевко А. Д.** Сучасні підходи формування здорового способу життя студентів. У статті висвітлені сучасні підходи формування здорового способу життя студентів. Визначено необхідність формування відповідального ставлення молоді до власного здоров'я та здоров'я інших. Розглянуті детермінанти необхідності формування здорового способу життя студентів у цілісній системі виховних цінностей ЗВО.

**Ключові слова:** здоров'я, здоровий спосіб життя, студенти, цінності, психологічне, соціальне, біологічне благополуччя, гаджети, гаджетозалежність, здоров'ятворча оздоровча парадигма.

**Черевко С. В., Черевко А. Д.** Современные подходы формирования здорового образа жизни студентов. В статье освещены современные подходы формирования здорового образа жизни студентов. Определена необходимость формирования ответственного отношения молодежи к собственному здоровью и здоровью других. Рассмотрены детерминанты необходимости формирования здорового образа жизни студентов в целостной системе воспитательных ценностей вуза.

**Ключевые слова:** здоровье, здоровый образ жизни, студенты, ценности, психологическое, социальное, биологическое благополучие, гаджеты, гаджетозависимость, здоровьетворческая оздоровительная парадигма.

**Cherevko S. V., Cherevko A. D.** The modern approaches to the formation of a healthy lifestyle of students. The article highlights the modern approaches to the formation of a healthy lifestyle of students. The need to form a responsible attitude of young people to their own health and the health of others has been determined. The determinants of the need to form a healthy lifestyle for students in an integrated system of educational values of the university are considered.

**Key words:** health, healthy lifestyle, students, values, psychological, social, biological well-being, gadgets, gadget dependence, health and fitness wellness paradigm.

**Літ. 10.**

**Постановка проблеми.** Потреба в підтримці та примноженні здоров'я населення планети посідає одне з перших місць у переліку задекларованих глобальних завдань людства, невиконання яких Всесвітня організація охорони здоров'я розглядає як загрозу планетарного масштабу, що потребує негайної реакції всіх соціальних інститутів, зокрема освітніх [3, с. 32]. Саме в них закладаються здоров'язбережні поведінкові патерни наших дітей та молоді, що забезпечать людині тривале та якісне життя, тому питання повноцінного фізичного розвитку людини, сформованість її фізичних здібностей, зміцнення здоров'я, гармонія тіла і духу, людини і природи – це основна задача закладів вищої освіти.

Здоров'я людини – це не тільки інтегральний показник соціального благополуччя, але й важлива складова забезпечення «сталого розвитку» – бажаної соціальної перспективи й мети для кожної країни та світової спільноти загалом. Саме тому питання здорового способу життя людини та нації виходять сьогодні на перший план під час вирішення внутрішніх і зовнішніх завдань розвитку країни [10, с. 5].

Формування здорового способу життя молоді є важливим завданням не тільки самої нації, а й кожного з людей, особливо, студентів, які складуть національну еліту держави. Відомо, що загальнолюдська планетарна стратегія – сприяння покращенню здоров'я, ставить вимогу виховання нової якості людини (ноосферної), нової свідомості (екологоцентричної), нової якості освіти (інтегративної), нового ставлення до здоров'я, побудованого на загальнолюдських цінностях [4, с. 10].

У своєму Статуті ВООЗ (1948 р.) розглядає здоров'я (health) як «стан повного фізичного, духовного соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних вад» [7, с. 218]. У наш час повне фізичне, духовне й соціальне благополуччя не є вичерпним списком отримання здоров'я сучасної молоді в умовах інформаційного суспільства. Досить великим є вплив гаджетів на психічний стан людини. Тому визначення поняття «здоров'я» у ХХ столітті не є повним порівняно з

XXI століттям. Теоретиків і практиків турбують умови, постулати, вимоги до збереження здоров'я у його багатогранному вимірі.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми формування здорового способу життя, відповідального ставлення студентської молоді до здоров'я як цінності власного життя та життя інших людей.

**Аналіз наукових досліджень** показав, що поняття здоров'я, здорового способу життя все більше привертає увагу науковців і практиків. Певний інтерес становить розгляд проблем особливостей формування здорового способу життя молоді, відповідального ставлення студентів до здоров'я, формування культури здоров'я в умовах комп'ютеризації навчання молоді, формування культури щодо збереження здоров'я та зміцнення здорового потенціалу особистості молоді тощо.

Питанням діяльності фахівців освітньої та соціальної сфери щодо збереження здоров'я, визначення умов формування здорового способу життя молоді присвячені праці вітчизняних та зарубіжних дослідників. Соціально-психологічний та філософський напрями дослідження проблем збереження здоров'я у різних аспектах відображено в працях А. Бойко, В. Климова, Ю. Лисицина, Е. Носенко, В. Оржеховської, В. Скуміна, Л. Сущенко. Проблема відповідального ставлення людини до свого здоров'я розкрита у працях В. Ананьева, Т. Бойченко, М. Віленського, В. Смирнова. Пошуку нових соціально-педагогічних технологій формування здорового способу життя присвячені дослідження З. Бондаренко, П. Гусака, Н. Зимівець, Л. Сущенко.

Нині багато науковців подають важливу інформацію про шкідливий вплив гаджетів на здоров'я (М. Білоусова, Є. Гельтищева, Г. Демірчоглян, А. Карпов, А. Лаврович, В. Петров та ін.), комп'ютеризацію навчання (В. Васильєв, Ю. Воронов, Б. Гершунський, Л. Карпенко, Н. Касьянова, Є. Машбіц). Отже, отримані результати досліджень мають незаперечну цінність, сприяють усвідомленню необхідності застосування інформаційних засобів у сфері освіти, але й дають можливість замислитися над шляхами збереження власного здоров'я в усіх його вимірах.

Зазначаємо, що сучасними науковцями визначаються способи формування системи цінностей, до якої належить і культура здоров'я, її складники, виходячи з ідеї інтеграції змісту таких навчальних дисциплін, як: педагогіка, психологія, біологія, фізична культура тощо, які орієнтують студентів на певну діяльність з самооздоровлення через самовиховання й самопізнання, але все-таки проблемі формування культури здоров'я студентів, їх відповідального ставлення до здоров'я як особистісної цінності, в умовах сучасного цифрового простору, недостатньо приділяється уваги.

**Виклад основного матеріалу.** Розглянемо сутність понять «здоров'я» та «здоровий спосіб життя». З наукової літератури відомо, що здоров'я – динамічний стан повного фізичного, духовного, психологічного, інтелектуального, соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад. Розрізняють індивідуальне здоров'я, тобто здоров'я окремого індивідуума, громадське здоров'я, або здоров'я населення, та глобальне здоров'я, або здоров'я всього людства. Поняття здоров'я – інтегративна категорія, в якій відображаються фундаментальні аспекти буття. Воно детермінується ходом соціальної еволюції, історичним розвитком і соціальним контекстом, сучасними культурними дискурсами (концепціями, знаннями) [4, с. 48].

З позицій викладеного розуміння феномена здоров'я людини походить визначення поняття здорового способу життя (ЗСЖ): це все в людській діяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту [4, с. 49].

Дослідниця Н. Зимівець трактує дефініцію здоров'я згідно із концептуальними положеннями, виокремивши у структурі здоров'я різні складові, що є характерним для комплексного підходу до визначення поняття здоров'я. Вона наводить концепцію Білла Райна, професора школи соціальної роботи Мак-Гілл університету (Канада), який виділяє такі складники здоров'я: духовна, інтелектуальна, емоційна, фізична, професійна, екологічна, психологічна та соціальна. Остання ж визначається здатністю людини встановлювати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, рівнем комфортності її самопочуття серед інших, кількістю близьких людей, на допомогу яких вона може розраховувати в складних ситуаціях, прагненням формувати відчуття належності до всього людства [4, с. 48-51]. Також вона тлумачить здоров'я як позитивну концепцію, що висуває на перший план соціальні й особистісні можливості. Позитивна концепція здоров'я (А. Антоновські,

О. Васильєва, Г. Нікіфоров, М. Селігман, В. Пахальян) базується на тому, що кожна людина має величезну кількість здібностей і великий потенціал, які потрібно розвивати, підтримувати й зміцнювати. Нездоров'я розглядається як стійка форма життєдіяльності людини, що є результатом її нездатності до позитивного саморозвитку в конкретних життєвих обставинах (Ю. Науменко). Дослідниця виділяє три основні групи факторів, що сприяють здоров'ю, а саме: суб'єктивне почуття щастя (позитивні емоції, конструктивні думки про себе і своє майбутнє: оптимізм, упевненість у собі, задоволення життям); вищі індивідуально-психологічні людські якості (мудрість, духовність, чесність, сміливість, доброта, творчість, пошуки сенсу життя, прощення і співчуття, гумор, щедрість, емпатія); позитивні соціальні інститути (демократія, здорова сім'я, вільні засоби масової інформації, здорове середовище на робочому місці, здорові соціальні співтовариства) [4, с. 48-51]. Цих поглядів дотримуємося у навчанні студентів під час вивчення окремих тем у навчальних курсах, як, наприклад, «Основи педагогіки здоров'я», «Основи культури здоров'я студентів в сучасних умовах» тощо.

Зазначимо, що для формування ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, потрібно звернутися до тлумачення дефініції «особистісна цінність». Як наголошував відомий учений І. Бех, введення в концептуальну основу психолого-педагогічної науки і виховної практики поняття «особистісна цінність» не є звичайним актом наукового наслідування, а з ним пов'язані проблеми світоглядного рівня – докорінної смисложиттєвої переорієнтації індивіда, за якої оволодіння ним особистісними цінностями завжди так чи інакше пов'язується з виходом за межі егоїстичних інтересів, його власною центрованістю на морально-духовній культурі людства [1, с. 7].

З огляду на вказане, можна вважати, що особистісні цінності виступають унормованими утвореннями, як певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку, а також можуть існувати у вигляді ідеалу, зразка для наслідування. Цього можна досягти, використовуючи точку зору щодо того, що особистісна цінність у розвиненій формі має виступати самоцінністю й може бути у всіх своїх різноманітних проявах єдиною у головній суті – ставленні до свого предмета як до самоцінності. Це означає, що предмет цінності не може бути зведеним до засобу чи користі. На практиці такі вчинки кваліфікуються добродійними. А добродійні дії – це основа залучення до родової сутності самосвідомості за допомогою виникнення ставлення до себе через ставлення до інших. Така родова моральна самосвідомість здатна до набуття сенсу життя, який виходить далеко за межі власного кінцевого буття [1, с. 13].

Принадно згадаємо точку зору В. Оржеховської щодо тлумачення культури здоров'я молоді. Вона зазначає, що культура здоров'я – це «невід'ємна складова загальної культури особистості, що забезпечує певний рівень знань, умінь і навичок з питань формування, відтворення, зміцнення здоров'я та характеризується високим рівнем культури поведінки стосовно власного здоров'я й здоров'я оточуючих» [5, с. 5]. Вона доводить, що від рівня культури здоров'я людини залежить збереження й відтворення її власного здоров'я. Культура здоров'я, на її думку, повинна включати не тільки певну систему знань про здоров'я, а й відповідну поведінку щодо його збереження. Тому варто формувати цю поведінку у роботі зі студентами.

У сучасних закладах вищої освіти проблема оздоровлення студентів вирішується в основному за рахунок проведення зі студентами занять з фізичної культури, спортивних змагань, данс-шоу, днів здоров'я тощо, де залучається значна частина студентів різних курсів до організації здорового способу життя. При цьому теоретичні знання з основ здоров'я студенти отримують на таких дисциплінах, як: «Безпека життєдіяльності», «Основи валеології», «Основи охорони праці», «Фізична культура», де головна увага зосереджується на фізичному аспекті здоров'я та менше – на психічному й духовному аспектах. Сучасна світова наука передбачає цілісний погляд на здоров'я як феномен, що інтегрує в собі, за мінімумом, три аспекти індивідуального здоров'я: духовний, психічний і фізичний. Усі ці складові є невід'ємними одна від іншої, дуже тісно взаємопов'язані, діють одночасно, а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини. Формування культури здоров'я студентів в сучасних умовах навчання – процес дуже складний і повинен вирішуватися, на нашу думку, комплексно. Питанням духовного оздоровлення студентів, на наш погляд, приділяється недостатньо уваги. При цьому не враховується вплив гаджетів на здоров'я студентів під час навчальних занять, їх завелика зайнятість соціальними мережами тощо. Тому ми вважаємо, що освітні програми повинні не тільки орієнтувати сучасних студентів на самооздоровлення, а й мати у своєму змісті теми, які б

давали можливість студентам отримувати знання із оздоровлення не тільки свого тіла, а й особистості в цілому, використання тих засобів оздоровлення, що могли б усувати негативний вплив на здоров'я комп'ютера, Інтернету тощо. Здоров'я студентів, у свою чергу, необхідно розглядати за побудовою, де першим і основним є духовний аспект здоров'я, потім психічний і фізичний. [9, с. 98]

Молоді дослідники С. Брижак і А. Дяченко вважають, що завданням суспільства є напрацювання норм правильної, «культурної» взаємодії з гаджетами. За своєю суттю, гаджети є інструментом, грамотність використання якого повинна транслюватися культурою до людського розуму, як транслюється, наприклад, уміння правильно користуватися молотком, тесаком й іншими інструментами. У цьому сенсі гаджети такі ж інструменти, тільки вони багатofункціональні інструменти, їх призначення не обмежуються однією лише функцією, наприклад, пошуку інформації, таких функцій безліч, але від цього грамотність і нормованість у використанні таких інструментів повинні тільки зростати. Проблемою на цьому етапі розвитку нашого суспільства є, як раз, несформованість таких норм використання гаджетів, які б оберігали споживача від гаджет-адикції і від надмірного захоплення віртуальним світом. Також недостатньо приділяється увага у наукових дослідженнях щодо взаємозв'язку успішності навчання, розвитку психічних функцій, характеру діяльності людини та інтенсивності використання нею гаджетів. Як здається авторам, суспільство ще не «усвідомило», який складний інструмент у нього «в руках», і до яких наслідків може призвести неправильне його використання [2, с. 24].

Безсумнівним є той факт, що ненормованість використання гаджетів впливає на когнітивні процеси молоді. Відчувається знижений рівень уваги, втома й роздратованість, що підтверджує вихідну гіпотезу про негативний вплив надмірного користування гаджетами на когнітивні процеси підлітків і молоді. Когнітивні порушення, негативно позначаючись на навчальній діяльності, можуть істотно ускладнити процес його подальшої соціалізації, внаслідок чого можливе формування психологічного комплексу або навіть серйозного психічного розладу. Надмірне використання сучасних засобів зв'язку, ігрових приставок молоддю призводить до зменшення резервів пам'яті у 55,6 % підлітків; втоми, зниження концентрації уваги, неухважності – у 65,1 % дітей 14–16 років» [2, с. 25].

У цьому дослідженні порушується і проблема надмірної заглибленості у віртуальний світ: «Встановлено високу частоту використання мобільних, мультимедійних пристроїв, гаджетів підлітками; в середньому –  $5 \pm 2,18$  годин на добу щодня» [2, с. 25]. Усе це побічно вказує й на інші проблеми, які з цього випливають, а саме: формування залежності від гаджетів. Деякі автори припускають, що «алкоголем» постіндустріальної епохи були наркотики, а в інформаційну ним стануть комп'ютерні ігри. Зараз майже кожна нова комп'ютерна гра створюється з можливістю пограти онлайн, тобто через Інтернет, з іншими користувачами. І в цьому питанні знову ж найвразливішою залишається молодь, адже є дослідження, які свідчать про те, що кількість молоді в Інтернеті росте швидше, ніж кількість представників інших вікових груп [2, с. 26]. Викладачі та вчителі повинні добре володіти інформацією про те, що студенти і старшокласники часто перед уроками хочуть «зазирнути» до «всесвітньої павутини»: чи ніхто їм не написав повідомлення в соціальних мережах, чи ніхто не поділився їхньою інформацією тощо. Врешті-решт це затягує їх на кілька годин і може тривати до пізньої ночі, звісно ж, про навчання забувається.

Крім таких «не зовсім явних» ризиків існують дуже очевидні, але так само вони залишаються без належної уваги. Хлопець або дівчина можуть просто опинитися під колесами автомобіля, потрапити в аварію, розмовляючи за кермом, або позбутися гаманця у громадському транспорті, занадто захопившись перебуванням у віртуальному світі. Такі прикрі випадки почастишали, але мало хто звертає на це увагу.

Зазначаємо, що автори дослідження С. Брижак і А. Дяченко жодним чином не закликають вилучити у молоді гаджети, а лише хочуть виокремити існуючу проблему й запустити процес формування норм культурної взаємодії з гаджетами в суспільстві для того, щоб молодь раціонально, з максимальною користю та мінімальною шкодою користувалася новітніми досягненнями цивілізації.

Дорослі молоді люди повинні зрозуміти, що існують певні ризики, і усвідомити, що ні в якому разі не можна користуватися гаджетом під час руху як за кермом, так і пішки. Перед використанням гаджету варто подумати і усвідомити, що конкретно потрібно зробити, і не витратити свій час

даремно у віртуальному світі, тобто використовувати свій гаджет як інструмент, за призначенням і без надмірностей.

Сформуємо умови поліпшення здоров'я молоді. Першою умовою формування свідомого ставлення до здоров'я у молоді є пропаганда здорового способу життя. Здоровий спосіб життя – це все в людській життєдіяльності, що стосується збереження і зміцнення здоров'я, все, що сприяє виконанню людиною своїх людських функцій через діяльність з оздоровлення умов життя – праці, відпочинку, побуту. Найважливіші складові здорового способу життя: харчування, рухова активність, побут, умови праці. Мають якомога частіше демонструватися молоді зразки здорового життя – без шкідливих звичок та залежностей. Другою є умова – вимір рівня здоров'я у студентів і ступеню їх обізнаності щодо заходів його поліпшення. А третя умова формування здорової молоді – це покращення показників соціального здоров'я, вимір якості життя, яка визначається як ступінь задоволеності індивідом важливими можливостями його життя.

Зважимо на те, що існують в літературі соціально-педагогічні індикатори здорового способу життя: задоволеність своїми зовнішніми даними, задоволеність соціальним оточенням, задоволеність можливостями [6, с. 16]. Отже, зазначені вище умови є ключовими у формуванні викладачем відповідального ставлення до здоров'я серед студентської молоді. Будувати процес оздоровлення студентської молоді треба, на нашу думку, використовуючи особистісно орієнтований, аксіологічний і культурологічний підходи до розуміння здоров'я особистості студента в умовах навчальної і позанавчальної роботи у закладах вищої освіти.

**Висновки.** Дослідження засвідчує, що викладачі закладу вищої освіти як активні учасники збереження та зміцнення здоров'я на державному, суспільному, особистісному рівнях повинні у процесі своєї професійної діяльності формувати готовність студентів до такого напрямку діяльності як здоров'язберігаюча діяльність, дбати й популяризувати здоровий спосіб життя. Необхідно виробити норми взаємодії студентів з гаджетами, які б обмежували час користування ними та нівелювали негативні наслідки щодо надмірного їх використання. Саме використання різних форм організаційно-виховної, волонтерської роботи, нових технологій щодо збереження власного і колективного здоров'я створить відповідні умови, за яких студенти зможуть взяти на себе відповідальність за дії, вчинки, справу й слова щодо здоров'я. Перспективним може стати дослідження щодо формування культури здоров'я у контексті здорового способу життя студентської молоді в умовах вищого навчального закладу.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Брижак С. О., Дяченко А. О. Особливості взаємодії молоді з гаджетами як психолого-педагогічна проблема / С. О. Брижак, А. О. Дяченко // Сучасне українське студентство: проблеми та ціннісні орієнтації (Тези доповідей ІХ Всеукраїнської наук.-практ. конференції студентів та молодих вчених). – Хмельницький: ХІСТ Університету «Україна», 2016. – С. 23-26.
3. Здоров'я дитини – здорове харчування: Навч. – метод. посіб. для вчителів навч. курсу за вибором для 5-7 кл. [Довгаль А. І., Довгаль О. А., Овчарук О. В., Оліфіра Л. М., Пужайчерда Л. М. За заг. ред. Овчарук О. В.] – К.: Логос. – 2012. – 128 с.
4. Зимівець Н. В. Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівській молоді: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Захищена 21.04. 2008. – 247 с.
5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с.
6. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя // Проблеми освіти: наук.-метод. зб. / Кол. авт. / В. М. Оржеховська. – К.: Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 48. – С. 3-7.
7. Поташнюк І. В. Стан здоров'я учнів початкової школи і стратегія його зміцнення шляхом впровадження здоров'язберігавальних технологій у педагогічний процес / І. В. Поташнюк // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. – 2013. – Вип. 1. – С. 212 - 218.
8. Формування здорового способу життя молоді: проблеми і перспективи / О. Яременко, О. Балакірева, О. Вакуленко та ін. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2000. – 207 с.
9. Черевко С. В. Здоров'я як життєва цінність студентської молоді / С. В. Черевко, Л. С. Індиченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди» – Вип. 37-1, Том VI (74) Тем. вип. – К.: Гнозис, 2017. – 598 с.

10. Черевко С. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Дніпропетровськ, 2015. – 284 с.

## REFERENCES

1. Bekh I. D. (2003). *Vykhovannia osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno oriientovanyi pidkhd: teoretyko-tekhnohichni zasady: nauk.vydannia* [Education of the person: 2 books. Kn. 1: Personality oriented approach: theoretical and technological principles: science publication]. K. : Lybid. [in Ukrainian].
2. Bryzhak S. O., Diachenko A. O. (2016). *Osoblyvosti vzaiemodii molodi z gadzhetamy yak psykhologo-pedahohichna problema* [Features of the interaction of youth with gadgets as a psychological and pedagogical problem]. *Suchasne ukrainske studentstvo: problemy ta tsinnisni oriientatsii (Tezy dopovidei IKh Vseukrainskoi nauk.-prakt. konferentsii studentiv ta molodykh vchenykh)*. Khmelnytskyi : KhIST Universytetu «Ukraina», 23-26. [in Ukrainian].
3. Dovhal A. I., Dovhal O. A., Ovcharuk O. V., Olifira L. M. et al. (2012). *Zdorovia dytyny – zdorove kharchuvannia: Navch. – metod. posib. dlia vchyteliv navch. kursu za vyborom dlia 5-7 kl.* [Baby Health - Healthy Eating: Teach. - method. manual for teachers teaching. Course of the choice for 5-7 grades]. Ovcharuk O. V. (Ed.). K.: Lohos. [in Ukrainian].
4. Zymivets N. V. (2008). *Sotsialno-pedahohichni tekhnolohii formuvannia vidpovidalnoho stavlennia do zdorovia v uchnivskoi molodi* [Socio-pedagogical technologies of formation of responsible attitude to health in student's youth]. Candidate's thesis. Luhansk. [in Ukrainian].
5. *Entsyklopediia dlia fakhivtsiv sotsialnoi sfery* [Encyclopedia for professionals in the social sphere]. (2012). Zvierieva I. D (Ed.). Kyiv, Simferopol: Universum. [in Ukrainian].
6. Orzhekhovska V. M. (2006). *Pedahohika zdorovoho sposobu zhyttia* [Pedagogy of a healthy way of life]. *Problemy osvity: nauk.-metod. zb.* K.: In-t. innovatsiinykh tekhnolohii i zmistu osvity. Issue 48, 3-7. [in Ukrainian].
7. Potashniuk I. V. (2013). *Stan zdorovia uchniv pochatkovoii shkoly i stratehiia yoho zmitsnennia shliakhom vprovadzhennia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u pedahohichnyi protses* [The state of health of elementary school students and the strategy of strengthening it by introducing health-saving technologies into the pedagogical process]. *Psykhologo-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ.* Issue 1, 212 - 218. [in Ukrainian].
8. Yaremenko O., Balakirieva O., Vakulenko O. et al. (2000). *Formuvannia zdorovoho sposobu zhyttia molodi: problemy i perspektyvy* [Formation of a healthy lifestyle for young people: problems and perspectives]. K.: Ukrainskyi in-t sotsialnykh doslidzhen, 207 p. [in Ukrainian].
9. Cherevko S. V., Indychenko L. S. (2017). *Zdorovia yak zhyttieva tsinnist studentskoi molodi* [Health as a vital value of student youth]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. H. Skovorody»* Issue 37-1, Vol. VI (74). Special issue. [in Ukrainian].
10. Cherevko S. V. (2015). *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv do zastosuvannia zdoroviazberezhuvalnykh tekhnolohii u profesiinii diialnosti* [Preparation of future teachers for the application of healthcare-saving technologies in professional activities]. Candidate's thesis. Dnipropetrovsk. [in Ukrainian].

УДК: 37.01+502.3

**Чернікова Н. С.***ст. викладач кафедри філософії, соціології та історії Дніпровського державного аграрно-економічного університету,***Щепова Д. Р.***ст. викладач кафедри філософії, соціології та історії Дніпровського державного аграрно-економічного університету,  
доц. кафедри філософії, соціології та історії Дніпровського державного аграрно-економічного університету*

## **ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ З СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН В АГРАРНИХ ВНЗ**

*Чернікова Н. С., Щепова Д. Р.* Застосування інтерактивних технологій навчання з соціально-гуманітарних дисциплін в аграрних ВНЗ. Розглянуті особливості навчання дисциплін соціально-гуманітарного циклу у вищій школі й визначено їх місце у системі професійної підготовки студентів в аграрних університетах. Проаналізовані найгостріші проблеми викладання соціально-гуманітарних дисциплін в аграрних закладах освіти. Розглянуто особливості застосування інтерактивних технологій навчання на семінарських заняттях із соціально-гуманітарних дисциплін. Особлива увага приділяється аналізу методів навчання у дискусії, навчання у грі, кейс-методу, умовам їх ефективного застосування та досвіду поєднання із традиційними методами навчання.

**Ключові слова:** інтерактивні технології, інтеракція, семінарське заняття, дискусія, дебати, кейс-метод, рольова гра, ділова гра.

*Чернікова Н. С., Щепова Д. Р.* Использование интерактивных технологий обучения по социально-гуманитарным дисциплинам в аграрных ВУЗах. Рассмотрены особенности преподавания дисциплин социально-гуманитарного цикла в вузе и обозначено их место в системе профессиональной подготовки студентов аграрных университетов. Проанализированы наиболее острые проблемы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в аграрных вузах. Рассмотрены особенности применения интерактивных технологий обучения на семинарских занятиях по социально-гуманитарным дисциплинам. Особое внимание уделено анализу методов обучения в дискуссии, обучения в игре, кейс-методу, условиям их эффективного использования и объединения с традиционными методами обучения.

**Ключевые слова:** интерактивные технологии, интеракция, семинарское занятие, дискуссия, дебаты, кейс-метод, ролевая игра, деловая игра.

*Chernikova N. S., Shchepova D. R.* The use of interactive learning technologies in social and humanities disciplines in agricultural universities. The particular qualities of social and humanitarian teaching are examined and their place in system of professional preparing of students in agrarian university is denoted. The main problems of social and humanitarian teaching in agrarian university are analyzed. The article deals with the application of interactive technologies on seminar trainings. Special attention is pointed to the analysis of teaching methods in the discussion, in the game, the case study, the conditions of their effective application and combination with traditional learning methods.

**Key words:** the interactive technologies, the interaction, the seminar lesson, the discussion, the debate, the case method, the role-playing game, the business game.

Літ. 4

**Постановка проблеми.** Семінарські заняття посідають непересічне місце у навчально-виховному процесі студентів вищих навчальних закладів. Вони сприяють розвитку творчої самостійності студентів, поглиблюють їх інтерес до науки і наукових досліджень, виховують педагогічний такт, розвивають культуру мови, вміння та навички публічного виступу, участі в дискусії. Саме даний вид занять чи не найбільше вимагає упровадження інтерактивних технологій до навчання та виховання студентської молоді, становлячи тим самим нову філософію освіти.

Актуальність питання про застосування інтерактивних методів навчання посилюється насамперед тим, що сучасні світові стандарти в галузі освіти передбачають підготовку висококваліфікованих спеціалістів, здатних інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему, володіти новими технологіями тощо. Сучасна парадигма освіти передбачає насамперед дотримання принципів орієнтації на людину, підтримку фундаментальних загальнолюдських цінностей, розвиток демократичних засад в освіті тощо.

Проте слід зауважити, що концепція переходу до швидкого та ефективного застосування інтерактивних методів наштовхується на певні перешкоди. Так, інструментарій (зміст самих методів, способи організації інтерактивної взаємодії студентів) залишається слабо дослідженим у вітчизняній дидактиці вищої школи і, відповідно, недостатньо застосовуваним у її практиці.

**Аналіз наукових досліджень.** Теоретичні обґрунтування та методика використання інтерактивних методів у процесі викладання у ВНЗ здобули висвітлення у працях вітчизняних науковців



О. А. Комар [4], Л. Пироженко, О. І. Пометун [1; 4], Г. М. Козлової [3]. Проте недостатньо розробленою є проблематика критеріїв вибору оптимальних для розгляду певної проблеми (теми) інтерактивних методів, специфіки упровадження інтеракції у традиційні для ВНЗ форми заняття з соціально-гуманітарних дисциплін.

**Мета статті** полягає у дослідженні досвіду застосування інтерактивних методів та їх поєднання із традиційними на семінарських заняттях із соціально-гуманітарних дисциплін.

**Виклад основного матеріалу.** Інтерактивне навчання виступає специфічною формою організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких кожен студент має відчувати свою успішність, інтелектуальну спроможність тощо [3, с. 2]. Суть навчання за інтерактивними технологіями полягає у тому, що навчальний процес відбувається шляхом постійної, активної взаємодії всіх учасників навчального процесу – і студентів, і викладачів. До того ж, термін «інтеракція» («interaction») нерідко використовується щодо опису взаємодії людини з новими інформаційними технологіями, що підкреслює роль людини не як пасивного споживача інформації, а активного суб'єкта у вирішенні певних проблем, формуванні певної думки, для прийняття певних рішень та ін.

Тож під інтерактивністю насамперед будемо розуміти принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі «полілогу». За умов інтерактивного навчання на семінарських заняттях відбувається взаємонавчання, де і студенти, і викладач виступають рівноправними та рівнозначними суб'єктами навчання, здатними вдаватися до рефлексії та саморефлексії з приводу власних знань, умінь та соціальних дій.

Насамперед відзначимо трансформацію ролі викладача, який під час інтерактивного навчання виступає скоріше як організатор навчального процесу, консультант, тренер, координатор. Змінюється роль і самих студентів: вагомим значення набувають зв'язки між студентами, їхня взаємодія і співпраця; студенти займають більш активну та усвідомлену позицію в одержанні та засвоєнні знань. Вони беруть на себе відповідальність за результати навчання, досягнення яких безпосередньо залежать від спільних зусиль учасників навчально-виховного процесу.

Застосування інтерактивних методів на семінарських заняттях значно сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу та дозволяє студентам: зробити засвоєння знань більш доступним; навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати; навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні й професійні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації та переживати їх; вчитись будувати конструктивні відносини у групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів або оптимально розв'язувати їх, прагнути до діалогу; аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу; знаходити спільне розв'язання проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [3, с. 3-4].

Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає і тих, хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті, створює доброзичливу атмосферу.

Зауважимо, що проектування і проведення заняття за інтерактивними технологіями вимагають, перш за все, компетентності викладача, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу. Інтерактивні методи навчання можуть застосовуватися самостійно, комбінуватися між собою, а також вдало поєднуватися із традиційними формами та методами навчання як у процесі фронтальної, так і кооперативної (групової) навчальної діяльності на семінарських заняттях. Тож зупинимось на характеристиці методів, що найчастіше застосовуються викладачами кафедри.

Технологія інтерактивного навчання у дискусії справедливо вважається важливим засобом пізнавальної діяльності студентів. Дискусія являє собою усебічне публічне обговорення спірного питання та, відповідно, передбачає обмін думками і поглядами учасників з приводу даної теми. Досвід використання дискусії (як окремого методу, так і певної технології) у навчанні дозволив сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

- проведення дискусії необхідно починати з висування чітко окресленого дискусійного питання, яке не містить однозначної відповіді й передбачає різні варіанти розв'язання;
- не слід висувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні;
- у центрі уваги має бути ймовірний (поліваріативний) перебіг дискусії;
- усі вислови студентів мають стосуватися обговорюваної теми;
- викладач має коректно виправляти помилки й неточності у висловлюваннях студентів, спонукати їх робити те саме;
- усі твердження студентів мають супроводжуватися аргументацією, обґрунтуванням;
- дискусія може вирішуватись як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками [4, с. 48].

Використання дискусії як методу інтерактивного навчання сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, вміння оцінювати пропозиції інших людей та критично підходити до інших поглядів, поглиблює знання з даної проблеми. До того ж, технологія навчання у дискусії не є стандартною, адже передбачає використання таких методів, наприклад, «Мозковий штурм» «Дебати», «Міні-конференція», «Круглий стіл» тощо.

Зокрема, викладачі дисциплін «Філософія», «Історія та культура України» діляться досвідом застосування дебатів під час проведення семінарських занять. Дебати – це організований процес формулювання та захисту двома учасниками (або двома групами) власних позицій із конкретної проблеми. Як правило, даний метод застосовується при всебічному аналізі та обговоренні проблеми, що не має простого вирішення або є апіорі нерозв'язною. Викладачі кафедри радять заздалегідь обговорити зі студентами проблемні питання з метою пошуку останніми додаткової інформації, формування власної позиції, формулювання аргументів на її захист тощо. Студенти самостійно мають обрати доповідачів, які будуть виступати від імені групи, а потім кожен учасник має можливість взяти участь у обговоренні. Правильно організовані дебати спрямовані не лише на всебічне вивчення певної проблеми, а й на розвиток толерантності, навичок самоконтролю, критичного мислення, коректного і логічно послідовного відстоювання власної позиції. Задля досягнення даної мети, на думку викладачів кафедри, слід дотримуватися наступних правил організації дебатів:

- Студенти мають самостійно визначитися із відстоюваною на семінарі позицією;
- Чітко окреслити правила ведення дебатів;
- Викладач має уважно слідкувати за перебігом дебатів у межах означеної теми із дотриманням чітко означених заздалегідь правил їх перебігу;
- По закінченні обов'язковим є спільне підведення підсумків з акцентом на тому, що аргументи обох сторін були однаково важливими для розгляду проблеми.

Викладачі навчальних дисциплін «Соціологія», «Психологія», «Політологія», «Етика й естетика», «Педагогіка» відзначають значну ефективність використання технологій навчання у грі у навчально-виховному процесі. Зазначимо, що студенти-учасники гри перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні; вони отримують максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. До того ж, студенти самостійно обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. При цьому значно змінюється та варіюється роль викладача: в ігровій моделі він може виступати як інструктор (ознайомлює з правилами гри, консультує під час її проведення), суддя-рефері (коригує та надає поради стосовно розподілу ролей), тренер (надає поради студентам з метою прискорення проведення гри), ведучий (організовує гру).

Згідно рекомендацій викладачів, у процесі використання ігрових моделей навчання слід орієнтуватися на дотримання ключових етапів: 1) орієнтація (ознайомлення студентів із темою, правилами гри, особливостями перебігу); 2) підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми); 3) основна частина – проведення гри (за заздалегідь розробленим сценарієм); 4) обговорення [4, с. 42].

Зазначимо, що під час проведення семінарських занять викладачі застосовують як рольові, так і ділові ігри. Ділова гра виступає наближеною до майбутньої професії формою організації навчального процесу, яка потребує від учасників необхідного рівня підготовки, як правило, у суміжних галузях знань. Це метод імітації прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях шляхом гри за правилами, що вже існують або розробляються самим учасниками. Він реалізується через самостійне вирішення студентом поставленої проблеми за умови недостатності необхідних знань, коли студент змушений самостійно опановувати новий зміст або шукати нові зв'язки у вже засвоєному матеріалі. Ділові ігри спрямовані на визначення рівня професійної підготовки кожного учасника, наявність творчих здібностей, вміння працювати в команді тощо. Педагогічні рольові ігри проводяться з метою розвитку особистості, тренування та зміни поведінки відповідно до різноманітних ролей майбутньої професії. Психологічні ж рольові ігри спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, поведінки, риторичних навичок [2, с. 77].

Останнім часом викладачі відзначають високу активність студентів у так званих «кейсах». «Case-метод» (аналіз ситуацій, «випадок») – це метод аналізу конкретних економічних і соціальних ситуацій, який дає змогу наблизити процес навчання до реальної практичної діяльності спеціалістів і передбачає розгляд виробничих, управлінських та інших ситуацій, складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу. Серед переваг та особливостей кейс-методу хотілося б виокремити наступні:

- розвиток у студентів навичок аналізу та критичного мислення у реальних управлінських ситуаціях;
- зв'язок теорії та практики і, відповідно, більш глибоке розуміння та засвоєння теорії;
- надання успішних / невдалих прикладів щодо управлінських рішень, що дозволяє поступово формувати уявлення про причинно-наслідкові зв'язки в управлінні підлеглими, а також комплекс неформальних правил при управлінні рішеннями в реальних ситуаціях;
- формування коректного ставлення та поваги до думки інших, навіть у випадках, коли ця думка не збігається із власною;
- надання різних точок зору, що формує у студентів думку про можливість існування альтернативних варіантів;
- формування навичок щодо вироблення критеріїв оцінювання альтернативних варіантів за умов невизначеності та неповної інформації;
- розвиток здатності знаходження оптимального рішення у ситуаціях, що характеризуються наявністю різноманітних суперечливих точок зору [2, с. 121].

**Висновки.** Таким чином, перехід до інтерактивної моделі навчання на семінарських заняттях передбачає застосування сукупності інтерактивних технологій та методів у поєднанні з традиційними, загальними ознаками якої виступають: багатостороння комунікація, взаємодія та взаємонавчання студентів, кооперована навчальна діяльність з відповідними змінами у ролі й функціях як студентів, так і викладачів. Ефективність її інтегрування у навчально-виховний процес є можливою лише за умов дотримання таких основоположних принципів, як цільова спрямованість на майбутню професію, послідовність та наступництво, безперервність у застосуванні.

Перспективи подальшого дослідження проблеми інноваційного навчання соціально-гуманітарним дисциплінам в аграрному ВНЗ можуть бути пов'язані з конструюванням дидактичних матеріалів та розробкою програми особистісного професійного зростання кожного студента в період навчання у вищій аграрній школі.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні технології навчання: Теорія, практика, досвід: Метод. посібник / Авт. – уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: АПН, 2002. – 135 с.
2. Козлова Г. М. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник / Г. М. Козлова. – Одеса: ОНЕУ: Ротапринт, 2014. – 200 с.
3. Комар О. А. Інтерактивні технології у ВНЗ / О. А. Комар [Електронний ресурс]. URL: [http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktivni\\_tehn\\_VNZ.pdf](http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktivni_tehn_VNZ.pdf)
4. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / Пометун О. І., Пироженко Л. В. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

**REFERENCES**

1. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: Teoriia, praktyka, dosvid: Metod. Posibnyk [Interactive Learning Technologies: Theory, Practice, Experience: Method. manual]. (2002). K.: APN [in Ukrainian].
2. Kozlova, H. M. (2014). Metodyka vykladannia u vyshchii shkoli: Navchalnyi posibnyk [Methodology of Teaching in Higher School: A Manual]. Odesa: ONEU: Rotaprynt [in Ukrainian].
3. Komar, O. A. Interaktyvni tekhnolohii u VNZ [Interactive technologies in universities]. URL:[http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktyvni\\_tehn\\_VNZ.pdf](http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/375/1/interaktyvni_tehn_VNZ.pdf) [in Ukrainian].
4. Pometun, O. I. (2004). Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson. Interactive Learning Technologies]. K.: A.S.K [in Ukrainian].

УДК 371.13

**Швидун В. М.***к. пед. наук, доц.,**заст. декана факультету підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів комунального закладу вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»*

## **УДОСКОНАЛЕННЯ МЕХАНІЗМІВ УПРАВЛІННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЮ ПЕДАГОГІЧНОЮ ОСВІТОЮ В УКРАЇНІ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ**

*Швидун В. М.* Удосконалення механізмів управління післядипломною педагогічною освітою в Україні в контексті реформування системи освіти. У статті здійснено ретроспективний, поліаспектний аналіз механізмів управління післядипломною педагогічною освітою України з виокремленням позитивних та негативних тенденцій. Акцентовано увагу на організаційних та фінансових механізмах управління освітою дорослих у зарубіжних країнах. Зроблено пропозиції щодо модернізації даних механізмів в Україні.

**Ключові слова:** механізми управління, післядипломна педагогічна освіта, освіта дорослих, модернізація.

*Швидун В. М.* Совершенствование механизмов управления последипломного педагогического образования в Украине в контексте реформирования системы образования. В статье осуществлено ретроспективный, полиаспектный анализ механизмов управления последипломным педагогическим образованием Украины с выделением положительных и негативных тенденций. Акцентировано внимание на организационных и финансовых механизмах управления образованием взрослых в зарубежных странах. Сделаны предложения по поводу модернизации данных механизмов в Украине.

**Ключевые слова:** механизмы управления, последипломное педагогическое образование, образование взрослых, модернизация.

*Shvidun V. M.* The improvement mechanisms in the postgraduate pedagogical education in Ukraine in the context of the education system reform. The article presents a retrospective, multidimensional analysis of the mechanisms of postgraduate pedagogical education in Ukraine, distinguishing its positive and negative trends. Attention is focused on the organizational and financial mechanisms of adult education in foreign countries. Proposals for the modernization of these mechanisms in Ukraine are also made.

**Key words:** mechanisms of administration, postgraduate pedagogical education, adult education, modernization.

Табл. 1, Літ. 7

**Постановка проблеми.** Реформування системи освіти України в контексті реалізації Нової української школи вимагає оновлення системи післядипломної педагогічної освіти, оскільки дана галузь освіти функціонує як самодостатня і самовідтворювана система, що забезпечує високу якість підготовки вчителів, запровадження нових форм і методів організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Аналіз наукових досліджень.** Існуюча джерельна база з питань аналізу механізмів управління вищою освітою в цілому та післядипломною педагогічною зокрема, представлена дослідженнями В. Авер'янова, Г. Атаманчука, Д. Дзвінчука, С. Крисюка, А. Кузьмінського, С. Майбороди, В. Малиновського, О. Поступної, С. Синенко та ін. Відзначаючи значний доробок учених у розробку даних аспектів управління освітою, вважаємо доцільним продовжити аналіз механізмів управління післядипломною педагогічною освітою в ретроспективному та дихотомічному контексті.

**Мета даної статті** полягає у здійсненні теоретико-методологічного, ретроспективного, поліаспектного аналізу механізмів управління післядипломною педагогічною освітою України та зарубіжних країн в контексті обґрунтування необхідності їх подальшої модернізації.

**Виклад основного матеріалу** дослідження. Державна політика в галузі освіти України традиційно спрямовується на «... забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та подальше утвердження її національного характеру, постійне оновлення змісту освіти та організацію навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад

економіки, сучасних науково-технічних досягнень» [4]. Реалізація державної освітньої політики здійснюється через застосування відповідних механізмів управління, тому вважаємо доцільним розгляд визначеного питання розпочати з їх аналізу.

Зокрема, В. Малиновський розділяє поняття «механізми держави», які визначає як «... систему всіх державних органів, які здійснюють завдання держави і реалізують функції у сфері управління суспільством» [3, с. 108] та «механізми державного управління» – «... сукупність засобів організації управлінських процесів та способів впливу на розвиток керованих об'єктів, що базуються на принципах наукової обґрунтованості, об'єктивності, цілісності, узгодженості з використанням відповідних методів управління, спрямованих на реалізацію цілей державного управління» [3, с. 108].

Д. Дзвінчук у роботі «Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство», здійснюючи аналіз світового та вітчизняного аспектів державного управління в історичному ракурсі, акцентує увагу на ієрархічності управління освітою, тобто підпорядкованості цілей нижчого рівня вищим [1].

У статті «Механізми державного управління вищою освітою України» О. Поступна зауважує, що «механізми державного управління – це приведення об'єкту управління до бажаного стану шляхом організації каналів прямих та зворотних зв'язків, що перетворюють життя суспільства в єдиний цілеспрямований, ефективний, виробничий організм, який постійно розвивається» [5, с. 108].

Ми погоджуємось з визначенням поняття «механізми державного управління», яке пропонує група вчених (Г. Одінцова, В. Дзюндзюк, Н. Мелютюхова, Н. Миронова, О. Коротич) у «Енциклопедії державного управління»: «механізми державного управління – способи розв'язання суперечностей явища чи процесу в державному управлінні, послідовна реалізація дій, які базуються на основоположних принципах, цільовій орієнтації, функціональній діяльності з використанням відповідних їй форм і методів управління. За формою подання – це схематичне зображення статично-динамічного (структурно-функціонального) змісту процесу управління як взаємодії суб'єкта і об'єкта, єдності діяльності і відносин, функціонування певної системи чи підсистеми» [2, с. 375].

Підходи до класифікації механізмів управління також існують різні. Ми поділяємо позицію Ю. Сурміна, який пропонує механізми управління класифікувати наступним чином [2, с. 424]:

**Табл. 1. Класифікація механізмів управління**

<b>Підстава класифікації</b>	<b>Види механізмів управління.</b>
Сфера або аспект управління	Матеріальні (матеріально-технологічні основи управління, оргтехніка) Фінансові (фінансові операції, прийоми кредитування, оплати і т.ін.) Організаційні (організаційна побудова) Соціальні (засоби соціальної організації, умови праці, стимулювання) Нормативно-правові (система норм і законів і механізмів їх реалізації) Соціально-психологічні (мотивація, цінності, потреби працівників) Людського капіталу (здібності, талант, знання й досвід працівників, їх схильність до інновацій)
Ступінь регламентації	Контролю (різні системи й прийоми контролю) Стимулювання (система заохочення й покарання)
Типи об'єкта управління	Управління індивідом (прийоми стимулювання, виховання, комунікації) Управління організацією (система методів організаційного управління) Самоврядування й самоорганізації (методи самоменеджменту)

Склад елементів та порядок функціонування механізмів управління визначається багатьма факторами: метою, засобами впливу на об'єкт, зв'язками між елементами системи, наявністю ресурсів та можливостей у конкретній ситуації. Тому, на нашу думку, необхідно враховувати історичні, політичні та економічні особливості держави, де використовуються відповідні механізми.

Аналізуючи механізми управління післядипломною педагогічною освітою в Україні, вважаємо доцільним зазначити, що післядипломна педагогічна освіта нашої держави офіційно функціонує з 1939 р., але більшість дослідників неперервної освіти педагогів, підсистемою якої є післядипломна педагогічна освіта (зокрема, С. Крисюк, С. Майборода, А. Кузьмінський та ін.) періодизацію даного напрямку розпочинають з 1917 р. Аналіз запропонованих раніше моделей періодизації еволюції управління післядипломною педагогічною освітою (з авторським баченням даного процесу) здійснений нами у статті «Періодизація розвитку системи державного управління післядипломною педагогічною освітою в Україні» [7].

Запровадження інноваційних підходів у систему післядипломної педагогічної освіти (в контексті реалізації принципів Нової української школи), на нашу думку, неможливе без оновлення форм та методів організації навчального процесу, оскільки традиційна орієнтація на лекції та семінарські заняття не в повній мірі відповідає сучасним вимогам. Тенденція переважання інформативно-інструктивного характеру викладання, ігнорування індивідуального підходу призвело до екстенсивного розвитку післядипломної педагогічної освіти. Кінцева мета курсів підвищення кваліфікації педагогів на сьогоднішній день (як і системи освіти взагалі) – оволодіння готовими знаннями, а це призводить до відокремлення теоретичних знань, які отримують слухачі курсів, від практичного досвіду, який вони мають. Інформація, подана у готовому вигляді, залишається осторонь безпосередньої практичної діяльності вчителя, оскільки практичний досвід педагогів переважно формується у відриві від теоретичної підготовки, здійсненої під час навчання у вищих навчальних закладах, що призводить до низької методологічної культури. Проблемою також є те, що слухач не завжди отримує інформацію, яка відповідає його безпосереднім запитам і потребам, кваліфікаційному рівню та реальним проблемам, з якими він стикається на робочому місці.

У цілому, констатуємо вищезазначене, доцільно зробити висновок – системний аналіз використання різноманітних механізмів управління післядипломною педагогічною освітою в Україні дає можливість констатувати наявність як позитивних, так і негативних факторів.

До позитивних аспектів ми відносимо:

- створення відповідної матеріальної бази (з 1939 р. у кожній області функціонують інститути післядипломної педагогічної освіти, створені факультети, центри післядипломної педагогічної освіти на базі ВНЗ III – IV рівня акредитації);
- відповідне фінансове забезпечення (переважно з місцевих бюджетів);
- вибудовування чіткої структури системи післядипломної педагогічної освіти;
- наявність нормативно-правової бази (Закони України, Постанови Кабінету Міністрів України, накази Міністерства освіти і науки України тощо);
- формування мотивації до підвищення кваліфікації, професійних компетенцій та педагогічної майстерності вчителів через систему атестації, різноманітні педагогічні конкурси, семінари, круглі столи тощо;
- забезпеченість навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти науковими працівниками.

Серед негативних тенденцій ми виділяємо:

- недостатню матеріально-технічну базу закладів післядипломної педагогічної освіти, зокрема – забезпечення комп'ютерною технікою та обладнанням;

- низький рівень фінансового забезпечення (рівень заробітної плати, кошти на закупівлю необхідного обладнання, наукової та навчально-методичної літератури тощо);
- недосконалу систему стимулювання педагогів до продовження навчання;
- відсутність Закону України про післядипломну освіту.

Порівняльний аналіз управління післядипломною педагогічною освітою зарубіжних країн, здійснений нами в статті «Механізми державного управління післядипломною педагогічною освітою: на прикладі країн Західної Європи» [6], дозволяє зробити висновок про різноманітні моделі освіти дорослих у різних країнах.

Так, організаційні особливості післядипломної педагогічної освіти на території США полягають у одночасному існуванні двох діаметрально протилежних підходів – конвергентного й соціально-психологічного та підвищенні кваліфікації вчителів переважно на робочому місці. На території Великобританії курси підвищення кваліфікації проводяться у різних навчальних закладах та установах освіти: Департаменті освіти й науки, місцевих органах освіти, інститутах педагогіки вищих навчальних закладів, незалежних консультативних групах, учительських центрах, школах. Специфічною також є можливість для вчителя самостійно виявляти ініціативу щодо підвищення кваліфікації та професійних компетенцій. Органи державного управління освітою та заклади післядипломної педагогічної освіти відповідають лише за створення відповідної інфраструктури та забезпечення вчителя тими матеріалами, з якими він висловив бажання ознайомитись. Дана тенденція простежується у Великобританії, Німеччині, Нідерландах, Франції, Бельгії, Австрії.

Фінансові механізми управління післядипломною педагогічною освітою також відрізняються. Зокрема, у державах, де існує централізована система управління освітою (наприклад, Франції) фінансування підвищення кваліфікації вчителів здійснюється переважно за рахунок державного бюджету. Держави з федеральним устроєм (зокрема, Німеччина) фінансові зобов'язання покладають на суб'єкти федерації. Країни з децентралізованою моделлю управління (Великобританія) поділяють витрати між центральними та місцевими органами влади.

У контексті подальшого реформування системи освіти України вважаємо доцільним акцентувати увагу на необхідності модернізації (з використанням позитивного досвіду роботи у даному напрямі країн Західної Європи) механізмів управління післядипломною педагогічною освітою, зокрема:

- *нормативно-правових* – розробити й прийняти Закони України «Про післядипломну освіту» та «Про післядипломну педагогічну освіту»;
- *фінансових* – запровадити багатоканальне фінансування системи післядипломної педагогічної освіти, що реалізується в зарубіжних країнах, де фінансування з національних бюджетів закладів підвищення кваліфікації вчителів здійснюється у невеликих розмірах, а інші потреби перекриваються різноманітними джерелами. В Україні також доцільно було б запровадити фінансування закладів післядипломної педагогічної освіти не лише за рахунок центрального чи обласного бюджетів, а й через залучення коштів підприємств, самих учителів, та, можливо, прямого податку на прибуток підприємств відповідного регіону;
- *організаційних* – запровадити європейські моделі організації післядипломної педагогічної освіти. Пропонуємо до реалізації два варіанти: 1) фактично існує в українській системі післядипломної педагогічної освіти. Ініціатива організації та проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників належить державним органам управління освітою всіх рівнів та закладам післядипломної педагогічної освіти. За даною моделлю організації навчання саме органи управління освітою та інститути післядипломної педагогічної освіти визначають наповнення навчальних планів для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників, терміни та тривалість їх проведення, місце навчання тощо; 2). характерний для країн Європейського Союзу –



передбачає можливість для вчителя самостійно виявляти ініціативу щодо підвищення кваліфікації та професійних компетенцій. Органи управління освітою та заклади післядипломної педагогічної освіти відповідають лише за створення відповідної інфраструктури та забезпечення вчителя тими матеріалами, з якими він висловив бажання ознайомитись;

- *соціально-психологічних* – створення науково обґрунтованої і соціально справедливої системи матеріального стимулювання педагогічних працівників, зокрема, розробити механізм тісного взаємозв'язку між атестацію вчителя та встановленням надбавок до заробітної плати на основі всебічного аналізу його професійної діяльності., що існує в усіх країнах Європейського Союзу.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розроблень у цьому напрямку. Таким чином, проведений аналіз механізмів управління післядипломною педагогічною освітою в Україні та за кордоном дозволяє зробити висновок про наявність позитивних та негативних тенденцій, що передбачають продовження модернізації даної галузі управління з використанням творчо апробованого зарубіжного досвіду.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку концепції розвитку управління післядипломною педагогічною освітою в Україні та шляхи її реалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Дзвінчук Д. І. Державне управління освітою в Україні: тенденції і законодавство / Д. І. Дзвінчук. – К. : ЗАТ «НІЧЛАВА», 2003. – 240 с.
2. Енциклопедія державного управління: у 8 т. / [наук.-ред. колегія Ковбасюк Ю. В. (голова) та ін.]. – К. : НАДУ, 2011. Т. 2. Методологія державного управління/ наук.-ред. колегія: Ю. П. Сурмін (співголова), П. І. Надолішній (співголова) та ін. – 2011. – 692 с.
3. Малиновський В. Я. Словник термінів і понять з державного управління / В. Я. Малиновський. – К.: Атіка, 2005. – 240 с.
4. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17. 04. 2002 р. №347/2002 [Електронний ресурс]. – URL <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
5. Поступна О. В. Механізми державного управління вищою освітою України / О. В. Поступна // Стратегічні пріоритети. – 2010. – № 1. – С. 107–111.
6. Швидун В. М. Механізми державного управління післядипломною педагогічною освітою: на прикладі країн Західної Європи / В. М. Швидун // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2012. – № 4 (15). – С. 135–142.
7. Швидун В. М. Періодизація розвитку системи державного управління післядипломною педагогічною освітою в Україні / В. М. Швидун // Державне управління та місцеве самоврядування. – 2011. – № 4 (11). – С. 31–40.

## REFERENCES

1. Dzvynchuk, D. I. (2003). *Derzhavne upravlinnia osvitoiu v Ukraini: tendentsii i zakonodavstvo* [Public Administration of Education in Ukraine: Trends and Legislation]. K.: ZAT «NICH LAVA». [in Ukrainian].
2. *Entsyklopediia derzhavnoho upravlinnia*. [Енциклопедія державного управління: у 8 т.]. Vol. 2. *Metodolohiia derzhavnoho upravlinnia*. (2011). Yu. V. Kovbasiuk (Ed.). K. : NADU [in Ukrainian].
3. Malynovskiy, V. Ya. (2005). *Slovyk terminiv i poniat z derzhavnoho upravlinnia* [Glossary of Terms and Concepts on Public Administration]. K.: Atika [in Ukrainian].
4. *Ukaz Prezydenta Ukrainy «Pro Natsionalnu doktrynu rozvytku osvity» vid 17. 04. 2002 r. №347/2002*. [Decree of the President of Ukraine «On the National Doctrine of Education Development» of 04.04.2002 № 347/2002] URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
5. Postupna, O. V. (2010). *Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia vyshchoiu osvitoiu Ukrainy* [Mechanisms of state administration of higher education of Ukraine]. *Stratehichni priorytety*. No 1, 107–111 [in Ukrainian].
6. Shvydun, V. M. *Mekhanizmy derzhavnoho upravlinnia pislidyplomnoiu pedahohichnoiu osvitoiu: na prykladi krain Zakhidnoi Yevropy* [Mechanisms of state administration of postgraduate pedagogical education: on the example of the countries of Western Europe]. (2012). *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia*. No 4 (15), 135–142 [in Ukrainian].
7. Shvydun, V. M. *Periodyzatsiia rozvytku systemy derzhavnoho upravlinnia pislidyplomnoiu pedahohichnoiu osvitoiu v Ukraini* [Periodization of the development of the state administration system of postgraduate pedagogical education in Ukraine]. (2011). *Derzhavne upravlinnia ta mistseve samovriadvannia*. No 4 (11), 31–40 [in Ukrainian].

УДК: 159.92

**Shinan D.***Primary school teacher and translator,**M. A. student, Department of Translation, Bar-Ilan University, Israel***MOTIVATION, NEEDS, CURIOSITY AND CREATIVITY**

**Shinan D. Motivation, needs, curiosity and creativity.** The goal of this article is to define motivation at its extrinsic and intrinsic levels, to examine the views of one of the classical theorists of motivation, Abraham Maslow (1943) and his view of the subject based on his Hierarchy of Needs, and some of his successors, and finally to take a closer look at the role of curiosity in motivation which to the mind of the author of article is both primary and primal. It's observed that this natural and inborn curiosity is diminished by circumstances, intent and often by the school system itself. The article raises the question what are the internal and external factors that are instrumental in making this decline come about.

**Key words:** motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, Maslow's Hierarchy of Needs, peak experience, creativity, curiosity, decline in curiosity.

**Шинан Д. Мотивація, потреби, цікавість і творчість.** Метою даної статті є визначення мотивації на її зовнішніх та внутрішніх рівнях, вивчення поглядів одного з класичних теоретиків мотивації Абрахама Маслоу (1943) та його погляду на предмет, заснований на його ієрархії потреб, та деяких з його послідовників і, нарешті, уважніше поглянути на роль цікавості в мотивації, яка на думку автора статті є як первинною, так і засадничою. Спостережено, що ця природна і вроджена цікавість зменшується за обставин, намірів і часто через саму шкільну систему. У статті підіймається питання, які внутрішні та зовнішні чинники сприяють цьому зниженню.

**Ключові слова:** мотивація, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, ієрархія потреб Маслоу, пікові переживання, творчість, цікавість, зниження цікавості.

**Шинан Д. Мотивация, потребности, любознательность и творчество.** Цель этой статьи является определение мотивации на ее внешнем и внутреннем уровнях, изучение взглядов одного из классических теоретиков мотивации Абрахама Маслоу (1943) и его мнения на предмет, опирающийся на его теорию иерархии потребностей, а также некоторых из его последователей и, наконец, более внимательно посмотреть на роль любознательности в мотивации, которая по мнению автора статьи является как первичной, так и основополагающей. Замечено, что это естественное и врожденное любопытство уменьшается благодаря обстоятельствам, намерениям и часто посредством самой школьной системы. В статье поднимается вопрос, каковы внутренние и внешние факторы, которые играют важную роль в этом снижении мотивации.

**Ключевые слова:** мотивация, внутренняя мотивация, внешняя мотивация, иерархия потребностей Маслоу, пиковые переживания, творчество, интерес, снижение интереса.

**Рис. 1, Літ. 20.**

**The formulation of the problem.** Motivation is apparent when observing the primary difference between the day you sit at home passing the time thinking about what it is that you are supposed to be doing and the day when you jump out of bed, fully engaged where you are already planning the next step while tying your shoes and the coffee is boiling and then out of the door before the sun is up.

As teachers in school we will see that dreamy, disengaged child waiting for the bell to ring and waiting for the time when he can take his food out of his bag. If a child is motivated we will see those shining eyes and that engagement, the questions and the excitement.

According to research motivation is central to psychology because it is «at the core of biological, cognitive and social regulation» [3, p. 69].

**An aim of research** is to define motivation at its extrinsic and intrinsic levels, to examine the views of one of the classical theorists of motivation, Abraham Maslow (1943) and his view of the subject based on his Hierarchy of Needs, and some of his successors, and finally to take a closer look at the role of curiosity in motivation which to the mind of the author of article is both primary and primal.

**The main material of the article.****Defining Motivation**

Motivation is the driving force behind our actions. A person's motive would explain why he is behaving in a specific way. Why, for example, we get up in the morning. Why we drive to work five days a week although we may not enjoy it. It can divide between success and failure. Our determination, achievements and self-esteem is linked to our motivation. Motivation is a term that refers to factors that activate, direct and sustain this goal-directed behavior. There are needs and wants that drive us and although we cannot actually

observe the motive, it is possible to infer that there is one based on the behavior that we see [14]. The opposite of motivation is amotivation or being unmotivated where there is no intentionality to behave.

There is a general consensus in psychological literature that motivation is an internal state that may also be pointed out as a desire or need that serves to activate behavior, energizes it, and give it direction. An example of one of this opinion is Franken, who defines motivation as an arousal, direction and persistence of behavior [6].

Another important component of motivation is the intensity with which the action is carried out and indeed this is what a significant factor is in a successful outcome of the endeavor. This would fall under the goal-direction enabled by the motivating energy.

We as teachers should be focused on changing the student's behavior and allow them to succeed, and in this motivational mindset, that is to find what will activate and initiate the learning process, what will hold their interest and maintain this behavior and guide it towards success. Individuals set their own goals and guide their behavior accordingly. Motivation will be what will determine these goals and this is, indeed, what effects student choices. An example of this would be a student wants to get in to a top-quality college. This is his motivating factor. To this purpose he will take extra courses, pay better attention, and perhaps read up topics he is studying in extra books. This he will maintain over time and with the requisite amount of drive and energy that he feels is suitable to accomplish his goal.

### **Extrinsic and Intrinsic Motivation**

There are two core types of motivation: Extrinsic and intrinsic motivation. This is based on research by Edward Deci [4]. These types of motivation could be simplified into two categories of actions. Either we want to or feel like doing them, or we have to do them.

Extrinsic motivation could be best understood by the old «carrot and stick» analogy.

Extrinsic motivation is when there are rewards for the action. This may be performance goals. This extrinsic motivation is rooted outside the person. The basic premise of extrinsic motivation is two-fold: Seek pleasure and avoid pain and punishment. It is fueled by incentives, fear, outside circumstances, peer-pressure, deadlines and social enforcement. On a more advanced level, society is set up around this sort of extrinsic motivation where value is placed on wealth, fame and recognition, and physical attributes like strength or beauty. This kind of motivation is only effective for simple tasks and is self-limiting. According to Deci, his extrinsic motivation is doing an activity because this leads to some separable consequence, be these rewards, avoidance of punishments, trying to gain social approval etc. [3]. He also refers to it as control motivation as in effect this type of motivation has to do with control, force, coercion.

Intrinsic motivation does not come about due to tangible rewards. Intrinsic motivation is deeply personal. In the words of Deci, it is the prototype of internal and autonomous motivation. It is the prototype of willingness and choice [3]. It promotes learning and revitalization not only for children but across the lifespan.

The perfect example of intrinsic motivation, says Deci, is children's play. No-one has ever had to motivate a child to play. It is in our nature to be active and play is an expression of this inherent nature. He also refers to this motivation as autonomous motivation. We do things out of love and enjoyment. It is stimulated by curiosity and challenge. A sense of personal adventure and interest. It is the type of motivation where you do things because you want to. The things you do have deep value for yourself. This can be a desire to learn a new skill or a thirst for knowledge. The more advanced aspects of the intrinsic goals would be rewards like improving meaningful relationships, personal growth and contributing to the community [18].

Most people operate on a mix of these types of motivation, but if the predominant focus is on extrinsic rewards like money, fame and looks, psychologically a person has less stability, happiness and contentment than those who focus on personal and communal growth and contribution which will lead to contentment and enthusiasm. The extrinsic causes lead to stress. People experience themselves totally differently depending on the type of motivation, be it the autonomous/intrinsic motivation or the control/extrinsic motivation. Control motivation leads to pressure and anxiety, says Deci, that can lead to a whole range of different negative psychological consequences [3]. Autonomous (intrinsic) motivation leads to engagement, excitement, involvement in activities, persistence in those activities because they feel important to you and the positive psychological and physical consequences that follow from it [3].

It is clear that intrinsic motivation is far more energizing and effective as well as longer lasting than extrinsic motivation and for this reason methods to inspire this kind of motivation both in ourselves and our students are valuable. This can be done by making thought-connections between the learning material and one's larger personal goals. Reflection on past success also heightens intrinsic motivation. Raising curiosity is a very strong driving motivational force. Another way is to raise the bar to make the task more challenging. A task perceived at below a person's skill level soon loses its charm and a person becomes bored and demotivated. On the flip side, a task that is too difficult will also cause a lack of motivation due to failure. The trick is to maintain a balance between the skill levels both for ourselves and our students.

Research cited by Deci shows that college students who were paid to do activities that they enjoyed led the students to be less interested in these activities than they were before or other people who were not given money [3]. This held true with research conducted with behavioral changes for health reasons. This is in contrast to Behavior Modification theories of which a classical example is the work of Skinner.

### Maslow's Hierarchy of Needs

Abraham Maslow who was a prominent American psychologist, presented his paper: *A Theory of Human Motivation* in 1943. His proposal was that all healthy human beings have a certain number of needs and that these needs are arranged in a hierarchy and some needs such as those that are basic and life-sustaining are ranked as primary and then built upon these were social and ego needs [11]. Maslow's hierarchy of needs is often portrayed as a pyramid having five levels. According to this representation, the higher needs will come in to focus only after the more primitive ones have been met.



Drawing. 1. **Maslow's Pyramid of Motivation.** (Source:

[https://www.tutorialspoint.com/tourism\\_management/tourism\\_management\\_maslows\\_pyramid\\_motivation.h  
tm](https://www.tutorialspoint.com/tourism_management/tourism_management_maslows_pyramid_motivation.htm))

According to Maslow the bottom four levels of the pyramid are *deficiency needs*. These are needs that arise through lack or deprivation. As unmet needs they motivate people to fulfill their lack. The longer they are denied, the stronger the motivation becomes. (hunger for example.) Initially, Maslow was of the opinion that the needs had to be met in the order that his hierarchy placed them, but afterwards he modified his view to a more moderate one that there only need be a measure of satisfaction for a person to move on to the next level. Then these next ones become the most urgent in our minds and the motivational aspect in that direction increases. In fact, Maslow stated that the progression upwards could also at lower levels be aimed at growth and becoming a better person and then the end result would be self-actualization. As Maslow wrote: «It's quite true that a man lives by bread alone – when there is no bread. But what happens to man's desires when there is plenty of bread and when his belly is chronically «filled»?

At once other (and «higher») needs emerge and these, rather than physiological hungers, dominate the organism. And when these in turn are satisfied, again new (and still «higher») needs emerge, and so on. This is what we mean by saying that the basic human needs are organized into a hierarchy of relative prepotency» [11, p. 375]. Unfortunately the process may be derailed by upcoming lack and resultant needs in the lower levels.

The lowest level of the pyramid contains the most basic and primal of needs. Human survival is dependent on these: air, food, water shelter and sleep. These are the physiological needs that are basic for survival. The next level is safety needs, be they physical or psychological and may include order, law, stability and job-security. The third tier of needs is if love and belongingness. These are social needs, interpersonal behavior motivated by the need to be part of a group. Examples of this are friendship, intimacy, trust, affection, love and affiliation. The fourth level are esteem needs which Maslow divides into 2 categories: esteem for oneself, like dignity, mastery, independence and achievement, and the second is a desire for esteem from others in the form of reputation, respect and prestige. Respect and reputation, says Maslow is vital to the well-being of children at their socializing stage. The fifth level of the pyramid is a *growth need*. This is because it is t this level that a person may reach self-actualization which is the epitome of health in Maslow's opinion. As he writes in 1987, a need «to become everything one is capable of becoming» [12]. Unfortunately, only a limited number of people ever manage to self-actualize as there are so many more factors involved such as personal character traits like honesty, independence, awareness, objectivity, creativity and originality that are rare. In the 1970's, Maslow added on cognitive needs that was the need for knowledge, understanding, meaning, exploration and predictability. He also added aesthetic needs that searched for beauty, balance and form.

This tier of self –actualization was one that was very central to Maslow's view of human psychology because he was taking the view that people did not need to be seen from the point of psychopathology but from a viewpoint that they could be their best selves. This was in reaction to psychologists like Freud who viewed human behaviour from the bottom up, from the depth of human pathology, and Skinner who viewed behavior as something that could be entirely modified.

#### **Maslow's highest level of need – Transcendence**

In the last years of his life Maslow added a final level to his hierarchy that transformed it into something far-reaching. He wrote of the human need for self-transcendence.

It was also Maslow who wrote about peak experiences which are those rare instances where a man truly surpasses himself and experiences true joy. He even speaks of a state of mind that is an ongoing peak experience and suggests that a fulfilled person can live on a plateau of peak experience. That a person can exist for great lengths of time in a state of higher consciousness. These writings of Abraham Maslow are less well known. This was because at the end of his life, a couple of years before he died, Maslow suffered a major heart attack and subsequently simply lacked the stamina to push his writings out at the world and propagate his later ideas with the same energy that he had his previous ones. For this reason, the transforming ideas mentioned in these lines are less well known but definitely should be allowed their full merit as they give completeness to Maslow's ideas.

#### **Peak Experiences**

These peak experiences are the lot of fortunate individuals who are able to hit that state of flow that Maslow was one of the first to track. Maslow maintained that peak experiences play an important role in self-actualization. These experiences are considered to be quite rare, and in one study, researchers found that only about two percent of individuals had ever had a peak experience. These are often described as transcendent moments of pure joy and elation. These moments stand out from all other events and are described in memory as glowing moments in a person's life. These memories are lasting and people often mention their spiritual aspect. Privette describes peak experiences as a heightened sense of wonder, awe or ecstasy over an experience [17, p. 1360-1366]. This he compares to peak performance, which is superior functioning, and flow which is an ongoing intrinsically rewarding experience. Flow is, together with these peak states, signs of optimal human experience. Although flow is not always at the highest of levels, it shares many of the qualities found in both constructs. These are the absorption, joy and spontaneity, the sense of power and personal identity, and total involvement and valuing of what is occurring (et al). More important for this paper is that these states are the highest expressions of functioning intrinsic motivation. Maslow in 1962 set out the characteristics of such experiences and it becomes very clear as to how a person would be motivated to strive and reach this optimal phase with it's immeasurable rewards. The characteristics are as follows: There is a loss of judgment of time and space. This can be seen in the creative states where an individual «simply did not see how much time had gone by». The person is acting from a feeling of being whole and harmonious and free of inner conflict. He feels he is using all his capacities and capabilities to their highest.

He is «fully functioning, effortlessly and easily without strain or struggle. He is self-determining and completely volitional, without fear, doubt or self-criticism. There is spontaneity and expressiveness, naturally flowing behavior that is not constrained by conformity. The mind is open and flexible to ideas. There is complete mindfulness of the present moment without influence of the past or expectations from the future» [13].

### **Creativity and Motivation**

Teresa Amabile identified links between creativity and intrinsic motivation [1]. She pointed us in the direction of the behavioral classic of a rat in a maze. In the usual behaviorist viewpoint of behavior modulation, the rat is working for its reward of cheese or a fear of being trapped, as extrinsic motivation. This rat will take the straightest line to the cheese, or try to get out as quickly as possible. She postulates that if the rat is intrinsically motivated and actually enjoys being in the maze, it will want to explore, and will take its time. The intrinsically motivated rat will be much more likely to find an interesting or creative way through the maze. Amabile's studies show that with both children and adults, the pursuit of an activity for intrinsic reasons rather than in the quest for a reward, would much more likely be suffused with creativity. Amabile shows in her book how creativity can be motivated by social-psychological influences, and can also be effected negatively by them. One of her research studies invited art experts to assess the work of 29 professional artists. These experts were ignorant of the fact that each artist had been asked to do 10 commissioned works, and 10 non-commissioned works. In almost all the cases, the experts rated the non-commissioned work as being more creative. The conclusion from this research and other similar studies demonstrated the link between creativity and intrinsic motivation and it was found that the higher the creator's intrinsic motivation, the more creative and original the work was. Amabile went on to say that a monetary reward cannot magically make people find their work more interesting if in their hearts they feel it is dull [1].

### **Curiosity and Motivation**

Albert Einstein says: «*The important thing is not to stop questioning. Curiosity has its own reason for existing*». Curiosity is a driving, motivational force that should be nurtured to improve performance. This curiosity will force us to broaden our scope of knowledge, and will prompt us to explore different ideas. This motivational force will push us to try new experiences and search for new limits. Curious students ask questions and then actively seek out answers, their motivational force much more powerful because of this curiosity. Research shows that curiosity is just as important as intelligence for academic success.

Curiosity is subversive by its very nature. Traditions, especially in the classroom, highly value order and stately progression. Curiosity when it is at its most potent is a hunger. It seeks. It is neither orderly or tame. The curious child will not necessarily be obedient to constraints as he will be caught up in the fire of the chase. A child who is fueled by curiosity needs no other incentive to learn. Perry gives an example of a child finding a tadpole in a puddle and being very happy about it [16]. Once he has experienced the joy of discovery he will have motivation to repeat his exploration of the pond. This is pleasure leading to repetition. Each day he and his classmates return. The tadpole's legs grow and the children learn. Repetition is leading to mastery. The children have been witness and learned about a complex biological process. The children now know that tadpoles become frogs. This knowledge leads to confidence. This confidence will give them more willingness to act again on curiosity. Now they will have the motivation to ask questions like if they can bring tadpoles to class, and how other baby animals change and grow. Perry sets out the positive cycle of learning motivated by curiosity and the pleasure that comes from discovery and mastery.

Research shows that any student allowed to develop curiosity will respond in the same way. Lowry and Johnson, in a study using fifth and sixth graders, they learned about coal mining and endangered wolves. The first group went the conventional rout of a group discussion, while the second debated controversies surrounding mining and endangered species. The controversies sparked the curiosity of the students and in a comparative study of the two groups, they showed more enthusiasm, and spent more time and effort on the project, even giving up recess times. This allowed them to dig deeper into the subject matter, gain more mastery and understand complex concepts [10, p. 31-43].

There are beneficial cognitive and neurological effects to curiosity. Researchers did a longitudinal study on a group of markedly curious three year olds, and tracked their development and their learning history. At eleven years old, they were significantly more academically and intellectually advanced. Their IQ scores

were on an average twelve points higher than their counterparts [15]. Interestingly, on the aging end of the spectrum this effect of cognitive enhancement also holds true. Scientists discovered that older adults who were genetically predisposed to develop Alzheimer's disease were able to stave off the decline it brings for more than a decade on average if they used motivational curiosity on a daily basis to stay intellectually active and engaged by reading, studying, and continuing work in complex fields. This creative engagement kept brain function fluid and active, effective and healthy [20]. Gelman and Gruber refer to the potential implications for their research when looking at memory deficits in the elderly, or those with neurological deficits that effect dopamine transmission. They found that curiosity had a large and long-lasting effect on memory of interesting information. They were of the opinion that curiosity hugely effects learning in daily life [7].

As educators we can facilitate curiosity by allowing the students to take part in the decisions about what will be learned and allowing their investigations and explorations. This method of guided enquiry will allow the motivational momentum inherent in curiosity to build and show results. Shah explains that curiosity is characterized by joy of discovery and the desire for exploration and is characterized by the motivation to seek answers to the unknown [19].

People are much better at learning subjects that they are curious about. During this mentally enhanced state of curiousness, memory is enhanced and this is apparent on measurable neurological tests. Anticipatory activity in the *nucleus accumbens* and the midbrain is apparent. Activity in these brain areas has been reliably linked to presentation of reward. Incidental material is better remembered as a result of midbrain-hippocampus involvement. This curiosity fuels a state of intrinsic motivation. In tests done by Gruber and Gelman, MRI was used to see how curiosity and the resultant intrinsic motivation effected memory [7]. Trials presented subjects with trivia questions, associated answers, and face recognition. Critical analyses focused on the activity that preceded the presentation

Of the picture of the face or the trivia answer they were supposed to give. The researchers interpreted the results as reflecting anticipatory states of high or low curiosity. The research identified the brain areas that are activated during high curiosity and quantified the positive relationship between curiosity and brain activity. They then checked the effects of curiosity on memory and learning. Participants recalled many more answers of questions that stimulated a high-curiosity response. The results showed that curiosity-driven memory benefits were facilitated by anticipatory activity rather than activity that happened during the answering of interesting trivia questions.

There was a similar beneficial effect in the research involving facial recognition. Thus, Gruber and Gelman, showed how intrinsic motivation benefits learning of interesting and incidental information, and was enhanced by high curiosity [7].

### «Curiosity Killed the Cat» – Innate, Inborn Curiosity and its Decline

Curiosity is innate to many different species. It is present in humans from infancy. Curiosity has been described as a motivated desire for information [9].

This motivational desire is said to stem from a passion and appetite for knowledge, information and understanding. Piaget, as one of the founding fathers of developmental psychology documented children's actions and interpreted them. In his view, children are motivated by curiosity to test and learn about their environment, and they are moved to constantly try and make sense of their surroundings and reality. This curiosity and resultant exploratory behavior is vital to the psychological and neurological development of a child. Children are more motivated to learn when presented with uncertainty. An important tool for cognitive development is the asking of questions. Chouinard says that when young children encounter an information gap, an ambiguity or an uncertainty, a targeted question will give them exactly the information they need. This new information will now come to them when they are the most receptive, as the learning now comes about as a result of their own disequilibrium, and a gap that their curiosity motivates them to fill [2, p. 114-120].

In order for children to get information, they have to move their knowledge structures to be closer to those of adults so that their knowledge structures are closer to an adult-like state. This question asking is what constitutes the mechanism for cognitive development. Chouinard calls this the Information Requesting Mechanism (IRM) [2]. This includes question asking and other information recruiting behaviors such as gestures, vocalizations and expressions. Chouinard says that if questions are considered to be a force in

cognitive development, the following points need to be taken into account: The questions must actually be asked, children must receive informative answers, and children must be motivated to get the answers that they request rather than the questions just being asked only for attention, for example. The questions must be relevant and of potential use to their cognitive development, a finally, for the purposes of research, we must be able to see the positive effect the answers have on their cognitive development.

Engel quirts Piaget who defined this driving force of curiosity as «the urge to explain the unexpected». Engel defines it as a human need to resolve uncertainty. She maintains that the decline in curiosity in children coincides with schooling, and that curiosity that is always found in toddlers is hard to find in elementary school [5]. She says that between the ages of five and twelve, their curiosity diminishes. She suggests that it is because of a lack of listening support from adults. Koch has a similar view and says that many children she interviewed told her that they stopped asking questions because parents and teachers responded with statements like «you don't need to know that», or «look it up yourself» or «it's not important» [8]. By not allowing children to ask questions or not taking their questions seriously, adults shut down their logically motivated intelligence and curiosity.

As educators we should take note of these findings and do what we can to both ignite and encourage curiosity in the classroom and there will as a result, be an immediate increase in intrinsic motivation.

### **Motivation and Innovation in the Classroom- Some Practical Applications**

There are many possibilities and innovations to promote curiosity and motivation in the classroom and this paper will set out a few of them.

- Informal settings and connected experiences like museum visits and after school clubs that link learning to wider experiences.
- Crossover learning experiences where the educator links the extracurricular activities to classroom discussions.
- Discussions and Argumentation where the students can explore the learning material through questioning and peer collaboration. In this way students can clarify ideas with their fellow-students and they can also learn the rules of engagement in such a discussion or argument, be it active listening, taking turns and constructive responses. This also encourages critical thinking and taking the opinion of others into account.
- Integration of «hands-on» learning. Doing instead of listening will have the students actually learning.
- Unconventional learning materials can be incorporated, like videos or news bulletins that relate to the subject learned and all questions should be encouraged especially involving this more flexible material.
- Class projects should be allowed in multiple formats like charts, videos or presentations.
- Although prizes are considered extrinsic motivation they are still markers of recognition of the student's effort and give them recognition and prestige.
- Exploration of different cultures and design.
- Challenging of advanced students so that they are forced out of their comfort zones.

**Conclusion.** It becomes clear that motivation is crucial for learning and creativity and psychological health that come with success and actualization. Intrinsic motivation is at the core of creative human endeavor but extrinsic motivation also has value as it keeps us on the straight and narrow and able to fulfill the duties of everyday life. Students cannot always be intrinsically motivated and so both forms of motivation are important. Maslow explains the mechanics of motivation in his Hierarchy of needs and affords us understanding as to how we as educators can fulfill these needs within the limited framework of education that we have at our disposal. We should be aware of Maslow's higher tiers of self-actualization and self-transcendence that will lead to peak experience, flow and peak performance and we should try to guide our students in the direction of such phenomenal existential experiences.

We should take note that although curiosity is a healthy inborn instinct of children, we can easily kill it off and indeed the trend is that questioning and curiosity declines once children hit school-age. We should foster this curiosity as a life-long intellectual curiosity is the greatest gift a teacher can give a child.



## BIBLIOGRAPHY

1. Amabile, T. (1989). *Growing up creative*. New York: Crown.
2. Chouinard, M. (2007). Children's questions: a mechanism for cognitive development. . *Monogr Soc Res Child Dev*, 114-120.
3. Deci, E. (2010). Motivating Students in the 21st Century. *Education in the 21st Century*. Singapore: National Institute of Education.
4. Deci, E.L., Flaste, R. (1996). *Why We Do What We Do: Understanding Self-Motivation*. New York: Penguin.
5. Engel, S. (2015). *The Hungry Mind*. Harvard University Press.
6. Franken, R. (2006). *Human Motivation (6th. ed.)*. Florence, KY: Wadsworth.
7. Gelman, M., & Gruber, B. (2014). States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit. *Neuron*, 486-496.
8. Koch, K. (2007). *How am I Smart: A Parent's Guide to Multiple Intelligences*. Moody Publishers.
9. Loewenstein, G. (1994). The *Psychological* psychology of curiosity: a review and reinterpretation. *Bulletin*, 70-88.
10. Lowry, J. (1981). Effects of Controversy on Epistemic Curiosity, achievement and attitudes. *The Journal of Social Psychology*, 31-43.
11. Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 370-396.
12. Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality*. New York: Harper Row.
13. Maslow, A. (1962). *Towards a psychology of being*. Princetown, NJ: Van Nostrand-Reinhold.
14. Nevid, J. (2013). *Psychology: Concepts and Applications*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
15. Ostroff, W. (2016). *Cultivating Curiosity in K-12 Classrooms*. Alexandria, Virginia: ASCD.
16. Perry, B. D., Hogan, L., Marlin, S. (2000). Curiosity, Pleasure And Play: A Neurodevelopmental Perspective. URL: [http://chinadevpeds.com/resources/CuriosityPleasurePlay\\_Perry.pdf](http://chinadevpeds.com/resources/CuriosityPleasurePlay_Perry.pdf)
17. Privette, G. (1983). Peak experience, peak performance and flow: A comparative analysis of positive human experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1360-1366.
18. Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 68-78.
19. Shah, P., Weeks, H., Richards, B., & Kaciroti, N. (2018). Early Childhood Curiosity and kindergarten reading and math academic achievement. *Pediatric Research* .
20. Vemuri, P. (2014). Association of lifetime intellectual enrichment with cognitive decline in older population. *JAMA Neurology*, 963.

## ABSTRACTS

УДК 37.016:74

*O. O. Bazylevska*

### CREATIVE APPROACH TO FINE ARTS TEACHING AS AN EFFECTIVE MEAN OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE FORMATION IN STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

The article is devoted to the formation of socio-cultural competence in students with special educational needs through a creative approach to the study of fine arts. A contemporary inclusive educational paradigm is considered, which is based on the principles of integration of children with special needs into the general education space, and envisages the transformation of traditional practice of teaching and education of children with special educational needs, based on the competence paradigm, both in educational activities and in socio-cultural interaction.

Sociocultural competence is revealed as a component of social competence, defined by the European Parliament and the Council of Europe Recommendations.

The formation of the basis of ethnoculture as one of the main tasks of contemporary Ukrainians is emphasized.

Attention is paid to new areas of teaching children with special educational needs in art classes, as an effective mean of forming socio-cultural competence, which ensures their successful socio-cultural integration in the general education space.

**Key words:** competence, socioculturalcompetence, socioculturalinteraction, values, spirituality.

УДК: 37.022(569.4)

*R. Banti*

### THE QUALITY TEACHING BASED ON THE CONCEPT OR ZVI LAMA

This article attempts to understand how, the learning objectives are subordinated to different educational approaches, which, in their essence, are meta-ideologies of teaching. This article is based on the concept of Zvi Lam (1921–2004), an Israeli professor, teacher, winner of the EMET Award in the field of art, science and culture. Due to the fact that any training is an ideological act, the teacher is required to make an informed choice of his educational approach in pedagogical activity and in accordance with it to determine the goals for achieving the image of the «desired» pupil. The article provides justifications for such a choice and the teacher's choice of appropriate teaching models.

The argument in favour of this approach is the teacher's achievement of such a professional level, in which he is able to purposefully and authoritatively lead his pupils to acquire the desired behaviour by the students in accordance with the goals of education. Requirements for quality and effective learning will flow from the ideological educational logic chosen by the teacher. The article also briefly outlines the problems and contradictions in educational approaches, which requires a more separate and in-depth study, and is an independent topic.

**Key words:** education, meta-ideology, teaching, model of education, the image of the desired graduate, the quality of the modern teacher.

УДК: 373.24

*E. N. Gershon*

### THE FORMATION OF SENSORY STANDARDS IN PRESCHOOL-AGE CHILDREN USING THE NATURAL OBJECTS

The article analyzes the psychological and pedagogical literature on sensory education of children of preschool age. The essence of the concepts of «sensory culture», «sensory education», «sensory standards», «sensory development» is revealed. The article is devoted to the actual problem of the formation of sensory standards in preschool children. The article analyzes the scientific and methodological literature in which issues of sensory education of children of preschool and preschool age are considered. The tasks of sensory upbringing of children of preschool age are defined, namely: the formation of a system of perceptual actions in children, the formation of sensor standards, the development of the ability to independently use sensor standards in their own activities.

Special attention is paid to nature, as an inexhaustible source of didactic material for new discoveries by young researchers. The didactic games and exercises with the use of natural material are systematized, which contribute to the formation of sensory

standards in young children of preschool age. The recommendations for parents and teachers for the presentation of games and exercises are developed.

**Key words:** competence approach, sensory culture, sensory education, sensory standards, sensory development, natural material.

УДК: 821.111(73)

*K. Zaitzeva*

## **THE ROLE OF EQUIVALENT EUPHEMISMS TRANSLATION IN THE FUNCTIONAL INTERPRETATING COTEXTUAL COMIC SENSE**

The role of equivalent euphemisms translation in functional interpreting cotextual comic sense

The research work makes an attempt to disclose the general features of the transmission of euphemisms and the resources to realize their lexical and semantic aspects in translations of Mark Twain. The structural and lexico-semantic parameters of euphemisms translations have been discussed, the ways of euphemisms translating into Russian and Ukrainian have been shown. Euphemisms are characterized as Linguistic and Cultural phenomena. The influence of extra-linguistic factors on the functioning of euphemisms by means of both national, cultural and linguistic characteristics are analyzed. The features of literary translation and the phenomenon of the translation equivalence in euphemisms translating have been discussed; original texts, their Ukrainian and Russian translations have been researched in the paradigm of the comparative analysis.

In the above type of equivalence, the commonality of the content of the original and translation was to preserve the basic elements of the content of the text. As a unit of linguistic communication, text is always characterized by communicative functionality, situational orientation and selectivity of the way of describing a situation. These signs are kept at the level of the minimum unit of text – the statement. In other words, in the content of any statement, a certain purpose of communication is realized through a description of a particular situation in a definite way (by selecting some features of this situation). The second type is the first and the second (the purpose of the communication and description of the situation). The expression «part of the meaning» does not mean «part of the statement» or «the content of the part of the utterance». These parts of the content are not located in the statement linearly, one after another, so that in one part of the statement there would be a purpose of communication, and in another – a description of the situation.

They are expressed by all the composition of the utterance, one through another, creating a semantic pyramid: information on the differences of a certain set of interconnected objects gives a description of the situation, and the description of the situation fulfills a definite function.

**Key words:** euphemism, literary speech, translation transformation, translation strategy, nomination, semantics

УДК 37.012.85

*V. O. Katerna*

## **FORMATION OF THE COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATION SPECIALISTS IN DIAGNOSING THE DEVELOPMENT OF CHILDREN'S PERSONALITY TRAITS IN THE EARLY STAGES.**

The article describes the main content of the diagnosis as a procedure to identify the level of achievement and preparing for a particular type of activity of a given content and level of complexity relative to a preschool child. It is known that this procedure includes the analysis and generalization of existing methods of diagnostics of development, efficiency of education and training of children, the choice of optimum methods and diagnostic criteria which allow to estimate level of formation of this or that quality of the personality, abilities and skills, competences and relations of pupils. It's defined that the best tool for diagnosing pre-school children is a methodology developed by the Dnipropetrovsk Oblast Institute of Postgraduate Pedagogical Education. Certain attention is paid to the educational program of development of a child of preschool age «I am in the World», which combines the above-mentioned types of diagnostics and provides an opportunity to study the indicators of the competence of children.

**Key words:** diagnostics, monitoring, game techniques.

УДК: 378.147.88+78.072.2

*D. Korotenko, I. Klymchyk*

### **THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PERFORMING ARTS STUDENTS DURING THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS.**

This article deals with the peculiarities of the formation of professional and pedagogical competence among students in music education during the pedagogical practice (using the example of M. Glinka Dnipropetrovsk Academy of Music). The main idea of the paper is to determine the range of problems that arise when students acquire the practical pedagogical skills. The article gives a detailed analysis of forms, methods and means of the forming of professional and pedagogical competence. The special attention is given to the role of the head of the practice in the teaching process. The concept of «professional and pedagogical competence» is disclosed. Particular attention is paid to the development of observation skills as a necessary part of professional and pedagogical competence.

**Key words:** professional and pedagogical competence, teaching practice, educational process, music performers, musicology.

УДК:316.6

*O. O. Lutsenko*

### **THE THEORETICAL BASES OF PSYCHOLOGICAL MANAGEMENT BY SOCIAL CONFLICTS**

The central object of conflictology is social conflicts, and their core - interpersonal. Investigating interpersonal conflicts, less complex among other social conflicts, can reveal the underlying causes of conflict interaction.

Social conflicts are closely related to the internal personality. In this regard, understanding the motives of social conflicts will be complicated without studying the processes that take place in the psyche and predetermine conflicting human behavior. However, conflictology itself is inevitably able to describe and explain conflicts in its entirety.

The basic methodological principles of conflict prevention are the principles of competence, cooperation and compromise. This is a conscious activity in relation to the conflict, carried out at all stages of its occurrence, development and completion by the parties to the conflict or by a third party. It should be noted that it is easier to prevent conflicts than to resolve them constructively.

**Key words:** personal conflict behavior, intrapersonal conflict, interpersonal conflict.

УДК: 616.89-008.47/.48-053.2-085

*V. S. Pervyi, V. F. Sukhyi, D. G. Khodos*

### **ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY DISORDER IN CHILDREN (ADHD): A REVIEW LECTURE**

The article presents a modern view of the etiology and pathogenesis of attention deficit hyperactivity disorder in children. The characteristic genetic, neuromorphological, biochemical, neurophysiological, social and psychological factors that influence the formation of the clinical picture of the syndrome. Analyzes the age dynamics of clinical displays of inattention, hyperactivity and impulsivity, problems of differential diagnosis. The relationship of comorbid conditions and disorders of social adaptation of children with attention deficit hyperactivity disorder. The results of neurobiological studies, reflecting the often revealed features of the central nervous system in children with this syndrome.

Children with attention deficit disorders and behavior disorders are affected system breeding program of action; reactivity to external and internal stimuli, they are often detected deficit control functions and violation of motivational regulation. The immaturity of the fronto-thalamic structures and the lack of non-specific activation also negatively affect the development of cognitive functions and interactions of regulatory brain systems in children with attention deficit hyperactivity disorder. The functional state of stress of the brain leads to depletion of the reserves of brain function and disorders energy metabolism, and, subsequently, to an increase in clinical manifestations of the syndrome.

**Key words:** attention deficit hyperactivity disorder, children, ADHD, etiology, pathogenesis, diagnosis, treatment.

УДК: 351.851.(854)

T. O. Radionova

## THE EVOLUTION OF ACTUAL INTERNATIONAL MECHANISMS FOR FOREIGN EDUCATIONAL QUALIFICATIONS RECOGNITION

In broad terms, the concept of «mechanism for recognition of qualifications» includes the established rules, organizational procedures, material and technical tools, and even experts, involved in the processes of evaluation of foreign documents about education and making decisions about recognition. This term combines a set of existing legal rules and regulations governing the appointment procedure, the results and the legal consequences of recognition, understanding the mechanism of recognition of its regulatory framework. The legislation basis needs improvements, additions or clarification in connection with the modernization of educational space at the national and international levels to effectively improve these mechanisms of recognition of foreign education documents and, accordingly, doing research.

Moreover, the article defines the general classification of the international legal framework for the recognition of foreign educational qualifications, examines the mechanism of recognition of foreign educational qualifications, developed by UNESCO (1968–1993), with the justification of the priority of recognition over equivalence, as well as a mechanism developed by the Council of Europe (1953–1993). The consequences of joining of Ukraine to the mentioned legal acts were estimated for recognition of Ukrainian education documents abroad.

**Key words:** mechanisms of recognition, educational degree, Council of Europe, convention

УДК 167.7 + 373.6

A. P. Samodryn

## ABOUT THE PROBLEMS OF EDUCATION AND OUR TIME

The article deals with the issues of the correspondence of the Ukrainian educational system to the challenges of Ukraine's education, its ability to fully provide social consciousness in the current crisis and those changes that have led to an intensification of the dialogue between Man and Nature in the direction of building a social state of the world through the mediation of civil society.

The development with the participation of human becomes of more targeted nature – noospheric and educational, global one. And this means that the views of Academician V.I. Vernadsky are burning for educators. In a new light, modern comprehensive educational institution is required to look for more sophisticated approaches to produce personality, to become a social institution promoting innovative man-carrier of new values. And the problem is to understand the time and to act correspondingly regardless of language, which makes communication.

Biosocial uniqueness of every personality involved in planning his/her own future, is the leading factor in the creation and implementation of complex social and economic systems. The state of consciousness of society must be inclined to act in the direction of its spirituality, otherwise, degradation is inevitable. The correlation between the social and morphological organization of a person should not be outside the problem of profile education, which involves (through the personality) the improvement of the biosocial dimension of mankind - humanization. Consciousness is a result of evolution; its origins are of geological origin, personal incarnation and collective application: both direct and indirect ones. In the region there is a cathedral personality. The idea of a nature-related organization of a person exists as a hypothesis, as a ghost, a myth that cannot go on its own (without the Master) beyond the horizon of reality. Therefore, it should be as soon and as insistently as possible put into practice by a scientific breakthrough in pedagogical theory – the concentration of the purpose of scientific research with an appropriate assessment of reality (barriers) – as a pedagogical organization of the region of the biosphere.

**Key words:** education, development, region, biosphere, social state, civil society, personality.

УДК: 378.1:37.012.2

A. O. Teplytska

## THE HISTORICAL DEVELOPMENTAL ASPECTS OF THE TEACHER'S PROFESSIONALISM

The article attempts to retrospective analysis of theoretical sources on the development of the teacher's personality and his preparation for the performance of professional functions. The analysis of the development of professional and moral-ethical requirements for teacher's teaching activity is analyzed.

The evolutionary stages of the formation of the teacher's profession formation and understanding of the importance of the training of future teachers are considered. It's noted that the final stage of this understanding was the formation of a

methodological basis for the creation of educational and methodological complexes in the system of pedagogical education. It's concluded that at the beginning of the XXI century the professionalism of the native teacher began to be considered in the context of a developing and personally oriented paradigm of education, and the process of its formation - in the context of a competent approach.

**Key words:** vocational education, professional qualities, teacher, vocational training.

УДК 378.013.42

*S V. Cherevko , A. D Cherevko*

## **THE MODERN APPROACHES FOR THE FORMATION OF HEALTHY LIFE OF THE STUDENTS**

The article highlights the modern approaches to the formation of a healthy lifestyle of students. The need to form a responsible attitude of young people to their own health and the health of others has been determined. The determinants of the need to form a healthy lifestyle for students in an integrated system of educational values of the university are considered. The problem of ecological use of gadgets and the formation of rules for the proper interaction with young people is revealed, which has to protect consumers from unhealthy admiration of the virtual world.

**Key words:** health, healthy lifestyle, students, values, psychological, social, biological well-being, gadgets, gadget dependence, health and fitness wellness paradigm.

УДК: 37.01+502.3

*N. S. Chernikova , Schepova D. R.*

## **THE USE OF INTERACTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN SOCIAL AND HUMANITIES DISCIPLINES IN AGRICULTURAL UNIVERSITIES**

The particular qualities of social and humanitarian teaching are examined and their place in system of professional preparing of students in agrarian university is denoted. The main problems of social and humanitarian teaching in agrarian university are analyzed. The article deals with the application of interactive technologies on seminar trainings. Special attention is pointed to the analysis of teaching methods in the discussion, in the game, the case study, the conditions of their effective application and combination with traditional learning methods.

It is picked out the innovation methods of teaching, retraining of lecturers of social and humanitarian disciplines with allow for innovation in system of higher education, re-orientation of goals of social and humanitarian disciplines in side of personal development of student.

Certain attention is paid to the experience of social and humanitarian teaching for future agrarians and considers it from the position of humanization, which supposes the modification of priorities. The role of social-humanitarian disciplines in professional training for specialists of agrarian institute of higher education and sphere of its realization in future profession is determined. The attainment for solution problems and tasks of social reality is examined. It is revealed that learning of social and humanitarian disciplines facilitates joining for future agrarians in production and social surroundings.

It is exposed that peculiarities of humanity subjects training of Agrarian Institute students are: getting ready for specific conditions stipulated by different forms of ownership, normative and legal base in agricultural sphere; vectoring of the educational aim on the formation of applied competencies connected with the future professional activity, potential of social and humanitarian teaching stir to activity for the development of the agricultural worker's outlook as a conscious citizen of Ukraine.

**Key words:** interactive technology, interaction, seminar, discussion, debates, casestudy, role play, business game.

УДК 371.13

*V. N. Shvidun*

## **THE IMPROVEMENT MECHANISMS IN THE POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF THE EDUCATION SYSTEM REFORM.**

This article touches upon the problem of national policy in the educational sphere in Ukraine. The implementation of the national education policy is carried out through the use of appropriate public administration mechanisms are scrutinized also.

This work reveals that composition of the elements and order of functioning of public administration mechanisms is determined by many factors: purpose, means of impact on the object, interactions between elements of the system, availability of resources and

opportunities in a particular situation. It is emphasized that the historical, political, and economic characteristics of the state, where suitable mechanism are used.

It is stressed that systematic analysis of the use of various mechanisms of state administration of postgraduate pedagogical education in Ukraine makes it possible to state that there are both positive and negative factors.

In context of the further development of an educational system of Ukraine it is generalized the necessity of modernization (based on the positive experience of foreign colleagues) of public administration mechanisms of postgraduate education.

**Key words:** mechanisms of administration, postgraduate pedagogical education, adult education, modernization.

УДК: 159.92

*D. Shinan*

## MOTIVATION, NEEDS, CURIOSITY AND CREATIVITY

The goal of this article is to define motivation at its extrinsic and intrinsic levels, to examine the views of one of the classical theorists of motivation, Abraham Maslow (1943) and his view of the subject based on his Hierarchy of Needs, and some of his successors, and finally to take a closer look at the role of curiosity in motivation which to the mind of the author of article is both primary and primal. The motivation components are determined. It's observed that this natural and inborn curiosity is diminished by circumstances, intent and often by the school system itself. It's indicated that motivation is crucial for learning and creativity and psychological health that come with success and actualization. The intrinsic motivation is at the core of creative human endeavor is stressed.

Also this article focuses on the extrinsic motivation, which has value as it keeps us on the straight and narrow and able to fulfill the duties of everyday life. It's emphasized that students cannot always be intrinsically motivated and so both forms of motivation are important. The article raises the question what are the internal and external factors that are instrumental in making this decline come about. The characteristics of peak experiences are revealed. It's proposed the methods that promote to curiosity and increase of motivation.

**Key words:** motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, Maslow's Hierarchy of Needs, peak experience, creativity, curiosity, decline in curiosity.

**НАШІ АВТОРИ**

**Базилевська О. О.**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»

**Банті Р.**, Ph. D., преподаватель-методист Министерства образования Израиля, Иерусалим

**Гершон Е. Н.**, викладач кафедри педагогіки та психології ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Зайцева К. В.**, викладач англійської мови ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Катерна В. О.**, викладач ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Коротенко Д. В.**, к. іст. н., доц., проректор з виховної роботи Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки

**Климчик І. В.**, завідувач навчальної практики Дніпропетровської Академії музики ім. М. Глінки

**Луценко О. О.**, викладач кафедри психології ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Первий В. С.**, д. мед. н., доцент кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Пугач А. М.**, д.н.держ.упр., доцент, завідувач кафедри менеджменту та публічного управління, Дніпровський державний аграрно-економічний університет

**Радіонова Т. О.**, аспірантка кафедри менеджменту та публічного управління, Дніпровський державний аграрно-економічний університет

**Самодрін А. П.**, д. пед. н., професор кафедри педагогіки і психології ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Сухий В. Ф.**, викладач кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Теплицька А. О.**, к. пед. наук, доц. кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Ходос Д. Г.**, викладач кафедри природничо-наукової підготовки ПУ «ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро)

**Черевко С. В.**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання і спорту Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара

**Черевко А. Д.**, старший викладач кафедри фізичного виховання та спеціальної підготовки Університет митної справи та фінансів

**Чернікова Н. С.**, старший викладач кафедри філософії, соціології та історії Дніпровського державного аграрно-економічного університету

**Швидун В. М.**, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради»

**Щепова Д. Р.**, старший викладач кафедри філософії, соціології та історії Дніпровського державного аграрно-економічного університету, доцент кафедри філософії, соціології та історії Дніпровського державного аграрно-економічного університету

**Shinan D.**, Primary school teacher and translator, M. A. student, Department of Translation, Bar-Ilan University, Israel



## **НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

Заснований у 2017 р.  
Українською, російською, англійською мовами.

**СУЧАСНІ ДОСЛІДЖЕННЯ З ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ. ЗБІРНИК  
НАУКОВИХ ПРАЦЬ. – ДНІПРО, 2018. – ВИП. 1. – 138 С.**

**ISSN 2663-2985**

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлені актуальні питання педагогіки, психології в різних типах шкіл, ВНЗ та дозашкільних закладах.  
Для науковців педагогічної та психологічної галузі знань, педагогів-практиків та психологів, студентів.

Редакційна колегія не завжди поділяє думку авторів.  
За точність наведених даних відповідають автори  
Видано коштом авторів

**Журнал зареєстровано в Міністерстві юстиції України**  
Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації  
(серія КВ № 23078-12918 Р від 11 грудня 2017 р.)

## ДО УВАГИ АВТОРІВ

Журнал виходить 2 рази на рік, матеріали приймаються та публікуються українською, російською, англійською мовами.

Статті приймаються за напрямками:

1. Педагогіка
2. Психологія
3. Філософія освіти
4. Освітній менеджмент

Авторами подаються статті з результатами власних оригінальних досліджень, що мають наукову та практичну значущість і не публікувалися досі.

### Технічні вимоги до оформлення

**1. Наукова стаття повинна містити такі необхідні елементи** (назви цих розділів просимо виділяти напівжирним шрифтом):

- постановка проблеми та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття;
- формулювання цілей статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів;
- висновок з цього дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.

**2. Загальні вимоги до рукопису статті:**

- **обсяг рукопису – 12-14 арк. (до 28000 знаків)**, включаючи рисунки та таблиці;
- стаття має бути підготовлена в редакторі MS Word (\*.doc).;
- **формат аркуша – А4 (210x297)**, орієнтації сторінки – «книжна»;
- **рисунки, фотографії, графіки слід вставляти в текст статті як об'єкт**. Положення об'єкта – «в тексті»;

**3. Розташування структурних елементів статті:**

- **індекс УДК** (зліва від центра, нежирно, 12-й шрифт);
- **ініціали та прізвище автора/авторів** (по центру, жирно, 14-й шрифт);
- **науковий ступінь, вчене звання; посада і місце роботи**, подається без скорочень (по центру, курсивом, нежирно, 12-й шрифт);
- **назва статті** (по центру, великими літерами, жирно, 14-й шрифт, інтервал 1);
- **анотація** українською, російською та англійською мовами (п. і. б. автора курсивом, жирно; назва статті жирно; текст анотації – два-три речення, за всією шириною, нежирно; усе – 12-й шрифт, інтервал 1);
- **ключові слова** українською, російською та англійською мовами (під відповідними анотаціями, 4-5 термінів, нежирно, «ключові слова» курсивом жирно, 12-й шрифт, інтервал 1);
- **текст статті** (за всією шириною, шрифт Times New Roman 14 із інтервалом 1,5, абзац 1,25, текстовий редактор Microsoft Word, поля: ліве 30 мм, праве 15 мм, верхнє та нижнє 20 мм);
- **бібліографічні посилання** («Бібліографічні посилання» – по центру, жирно, 14-й шрифт; бібліографічні позиції – за всією шириною, 12-й шрифт, інтервал 1, за алфавітом на мові оригіналу, відповідно до ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні вимоги та правила складання»);

– **References.** Список літератури транслітерується латинськими літерами (References). Якщо наукова праця написана мовою, що використовує кириличний алфавіт, то її бібліографічний опис необхідно транслітерувати латинськими літерами. Після назви праці латинськими літерами зазначається переклад англійською мовою у дужках.

– **Abstract** (розширена анотація англійською мовою) включає ініціали та прізвище автора, назву статті, ключові слова. Загальний обсяг – 900-1500 знаків із пробілами.

*Якість англomовного перекладу реферату та анотації до статті визначає редколегія журналу. За умови виявлення низької якості англomовного перекладу редакція залишає за собою право відхилити друк статті та відправити її автору на доопрацювання.*

**4. Автори, які не мають наукового ступеня,** супроводжують свої наукові статті візою наукового керівника у сканованому вигляді електронною поштою.

**5. Відповідальність** за зміст, точність поданих фактів, цитат, цифр і прізвищ несуть автори матеріалів. Редакція залишає за собою право на незначне редагування і скорочення, а також літературне виправлення статті (зі збереженням головних висновків та стилю автора). Редколегія може не поділяти світоглядних переконань авторів.

Після підтвердження про відповідність статті загальним вимогам автор перераховує кошти за публікацію статті. Друкування наукових статей у фаховому збірнику здійснюється за рахунок авторів. Вартість друку сторінки – 30 грн. Оргкомітет здійснює пересилання збірника «Новою поштою» та Укрпоштою (оплата за пересилку при отриманні). Матеріали, що не оформлені відповідно до вищезазначених вимог та не відредаговані, розглядатися не будуть. Матеріали, що не внесені до збірки, не повертаються.

**Стаття, реферат та відсканована квитанція про сплату** надсилаються окремими файлами на електронну адресу редакції [zbirnik.bethana@gmail.com](mailto:zbirnik.bethana@gmail.com) у форматі «**Автор – Назва статті.doc**».

За зміст статті та інформаційне наповнення несе відповідальність автор статті та рецензенти.

### **Контактна інформація.**

Приватна установа «Вищий навчальний заклад «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

49044, м. Дніпро, площа Успенська 5-Д.

тел.: +38(056)717-70-34, факс: +38(056)717-70-36

e-mail: [office@bethana.org.ua](mailto:office@bethana.org.ua), web: [www.bethana.org.ua](http://www.bethana.org.ua)

e-mail редакції: [zbirnik.bethana@gmail.com](mailto:zbirnik.bethana@gmail.com), тел. для довідок.: +380662125422, +380674581373

Приватна установа «Вищий навчальний заклад  
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт – Хана»

49000, Україна, м. Дніпро, пл. Успенська, 5Д  
тел.: +38 056 717 70 34 факс: +38 056 717 70 36  
email: [office@bethana.org.ua](mailto:office@bethana.org.ua) web: [www.bethana.org.ua](http://www.bethana.org.ua)