

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Приватна установа «Заклад вищої освіти
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

МАТЕРІАЛИ
IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
(з міжнародною участю)

23 листопада 2023 року
10 кіслева 5784 р.

Дніпро
Акцент ПП
2023

УДК 37.013(477)(062.552)

Г 94

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Приватної установи «Заклад вищої освіти
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»
(Протокол № 4 від 10 грудня 2023)*

Редакційна колегія

Стамблер М. Ц. – Голова наглядової ради Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (голова редакційної колегії);

Аронова Р. С. – ректорка Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», кандидатка педагогічних наук (співголова редакційної колегії).

Члени редколегії:

Сапожников С. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»;

Щупак І.Я. – кандидат історичних наук, проректор з науки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»;

Теплицька А. О. – кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри природничо-наукової підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»;

Матвєєва Л. Ю. - викладачка кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», вчитель історії вищої категорії, аспірант Інституту вищої освіти НАПН України

Г 94

Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи.

IV Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) (23 листопада 2023 р. - 10 кіслева 5784 р.). Дніпро: Акцент ПП. 2023. – 125 с.

ISBN 978-966-921-356-3

У збірнику подано тези доповідей учасників IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) «Гуманітарно-педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи». Висвітлено актуальні питання діяльності української системи освіти в умовах воєнного стану; надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу під час переживання стресу; застосування технологій дистанційного навчання. Розглянуті умови створення освітнього простору інклюзивного навчання, висвітлено роль розвитку творчих аспектів у становленні особистості, а також накреслено перспективи розвитку загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти у період соціально-економічної та політичної нестабільності.

Матеріали видання зацікавлять наукових, науково-педагогічних працівників вітчизняних і закордонних закладів освіти, аспірантів і докторантів, здобувачів освіти, а також інших представників соціально-гуманітарної сфери.

УДК 37.013(477)(062.552)

ISBN 978-966-921-356-3

©Колектив авторів, 2023

© Приватна установа «Заклад вищої освіти
«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», 2023

ЗМІСТ

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

ОСВІТА ЯК ЧИННИК ГУМАНІТАРНОЇ БЕЗПЕКИ *Аронова Р.С.*, кандидат педагогічних наук, Приватна установа «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (Україна)

«ТИПОЛОГІЯ СТИЛІВ ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ» *Козман Т.П.*, лекторка кафедри «Психологія» Кишинівського державного педагогічного університету ім. Й.Крянге (Молдова)

«НЕЙРОМІФИ З ТОЧКИ ЗОРУ СИСТЕМНО-ДИНАМІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ «МОЗОК І НАВЧАННЯ» *Котик-Фрідгут Б.*, докторка психологічних наук, професорка Академічного педагогічного коледжу ім.Д.Еліна (Ізраїль);

О.Семенова, кандидатка психологічних наук, викладачка Академічного педагогічного коледжу ім.Д.Еліна (Ізраїль);

«РОЗВИТОК ПСИХІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ СУЧАСНИХ МАТЕРІВ: МІЖКУЛЬТУРНИЙ АСПЕКТ» *Осадченко І.І.*, докторка педагогічних наук, професорка кафедри соціальної роботи та реабілітації Національного університету Біоресурсів і природокористування в Україні, практичний психолог, візитова професорка Університету Білостоку (Польща), голова ГО «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури» (Україна);

Млинарчук-Соколовська А., докторка наук, доцентка кафедри міжкультурної та елементарної освіти Університету у Білостоку (Польща);

«ГУМАНІТАРНА БЕЗПЕКА УКРАЇНИ: ОСВІТА І НАУКА У КОНТЕКСТІ СТАЛОГО РОЗВИТКУ» *Піддячий М.І.*, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу STEM-освіти Інститут педагогіки НАПН України, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна Амоса Коменського (Україна);

«ВІРА ЯК ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ РЕСУРС У ЧАС КРИЗИ» *Рабин Альтман Д.*, викладач Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (Україна);

«ДЕЯКІ АСПЕКТИ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ УМОВАХ» *Сапожников С.В.*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційних технологій, педагогіки, психології та соціальної роботи Університету ім. Альфреда Нобеля (Україна);

«ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНОГО ПІДХОДУ В РОБОТІ З ПОДОЛАННЯМ СТРЕСУ У ВІЙСЬКОВИХ» *Синяков Я.*, керівник напрямку гуманітарної допомоги Збройним силам України Федерації єврейських громад України, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Житомирського державного університету ім.І.Франка (Україна);

«ПРОБЛЕМИ УКРАЇНСЬКОЇ ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ РОСІЙСЬКО-УКРАЇНСЬКОЇ ВІЙНИ ТА ВИКЛИКІВДОБИ ДІДЖИТАЛІЗАЦІЇ» *Шупак І.Я.*, PhD, проректор з науки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (Україна)

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

| Секція I. УКРАЇНСЬКА ОСВІТА У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ | |
|--|----------|
| Тема | Сторінка |
| ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ВИКЛИКИ І ШЛЯХИ РІШЕННЯ. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ <i>Гладкова Оксана Олексіївна</i> , заступник директора з НВР, викладачка історичних та психолого-педагогічних дисциплін Дніпровського індустріально-педагогічного фахового коледжу, м. Дніпро, Україна | 14 |
| ОРГАНІЗАЦІЯ НАЛЕЖНИХ УМОВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ <i>Земляний Олексій Богданович</i> , аспірант, третій рік навчання «Університет ім. Альфреда Нобеля», викладач іноземної мови, Дніпровського транспортно-економічного фахового коледжу м. Дніпро, Україна | 22 |
| МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОГРАМИ «НІЦАНІМ» У КОМПЕТЕНТІСНОМУ НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ В УМОВАХ БАГАТОМОВНОСТІ <i>Келерман Сара Елька</i> , здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» | 24 |
| МОЖЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ <i>Кобцева Олена Анатоліївна</i> , кандидатка медичних наук, доцентка, доцентка кафедри інтернатури лікарів-стоматологів Донецького національного медичного університету, м. Кропивницький, Україна | 26 |
| НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ВАЖЛИВІСТЬ ТА НАПРЯМКИ РОБОТИ <i>Коваль Ольга Сергіївна</i> , кандидатка історичних наук, викладачка суспільних дисциплін Дніпровського фахового педагогічного коледжу Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна | 29 |
| ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ <i>Куценко Вікторія Олександрівна</i> , здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», <i>Базилевська Оксана Олександрівна</i> , кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна | 34 |
| АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ <i>Леонова Вероніка Іванівна</i> , кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогічних технологій початкової освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна | 37 |
| Секція II. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ | |
| ПОРУШЕННЯ ЗВУКОВИМОВИ ТА ЗВУКОСПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ ЛОГОПАТІВ <i>Бондар Влада Олександрівна</i> , здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна | 41 |
| ПІДВИЩЕННЯ МОВЛЕННСВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ <i>Гаврилюк Тетяна Василівна</i> , здобувачка першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю Логопедія Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна | 40 |
| ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ <i>Євтушенко Оксана Юріївна</i> , здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна | 45 |
| ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ | 49 |

| | |
|---|----|
| ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ <i>Ковальчук Юлія Сергіївна</i> , здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальної освіти Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна | |
| ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ <i>Лазарєва Катерина Вячеславівна</i> , здобувачка другого (бакалаврського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна, <i>Бакуліна Наталія Валеріївна</i> , кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна | 51 |
| ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ІЗ ДІТЬМИ З ООП <i>Охремчук Надія Сергіївна</i> , здобувачка першого (бакалаврського) за спеціальністю 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія) рівня вищої освіти Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна | 53 |
| ВИКОРИСТАННЯ ТОРИ (БІБЛІЙНИХ ТЕКСТІВ) В ХОДІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ДІТЕЙ-СИРИТ <i>Перепелюк Тетяна Дмитрівна</i> , кандидатка психологічних наук, професорка, доцентка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету м.Умань, Україна; <i>Несхес Ольга Ігорівна</i> , здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна | 56 |
| ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА <i>Стельмах Ліна Миколаївна</i> , здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти соціально-психологічного факультету, спеціальності Логопедія Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна | 61 |
| Секція III. ТЕХНОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ | |
| ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ШЛЯХ ДОСЯГНЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ <i>Азат'ян Вікторія Іванівна</i> , кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри мовних та гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету, м. Кропивницький, Україна | 67 |
| МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ПІДРУНТЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ <i>Андрєєв Віталій Олександрович</i> , доктор філософії, завідувач кабінету навчального (методичного), спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Комунальний заклад «Дніпропетровський фаховий мистецько-художній коледж культури» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро, Україна | 70 |
| СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АНДРАГОГА <i>Аніщенко Олена Валеріївна</i> , докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна; <i>Прийма Сергій Миколайович</i> , доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри комп'ютерних наук Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного, м. Запоріжжя, Україна | 74 |
| РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ <i>Базилевська Оксана Олександрівна</i> , кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м. Дніпро; <i>Шполянська Світлана Валеріївна</i> , здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна | 78 |
| ДИНАМІКА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ СХІДНОЇ ГІМНАСТИКИ <i>Беркут Роман Васильови</i> , здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014 | 80 |

| | |
|--|-----|
| Середня освіта (фізична культура), Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна | |
| ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ У РАНЬОМУ ВІЦІ <i>Ляшук Марія Володимирівна</i> , здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта» Рівненського державного гуманітарного університету, м.Рівне,Україна | 88 |
| ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО В КОНТЕКСТІ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ <i>Найда Руслана Григорівна</i> , докторка педагогічних наук, доцентка, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м.Рівне, Україна | 92 |
| АНАЛІЗ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: ПОТОЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ <i>Теплицька Аліна Олександрівна</i> , кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри природничо-наукової підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна | 96 |
| МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ У МИСТЕЦЬКОМУ КОЛЕДЖІ <i>Яцук Олена Валентинівна</i> , заступник директора з навчальної роботи, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Комунального закладу «Дніпропетровський фаховий мистецько-художній коледж культури» ДОР, м. Дніпро, Україна | 102 |
| Секція IV. ПСИХОЛОГІЯ І РЕЛІГІЄЗНАВСТВО | |
| ВПЛИВ РЕЛІГІЙНОГО СВИТОГЛЯДУ НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЛЮДЕЙ ЗРІЛОГО ДОРΟΣЛОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ <i>Герцель Олена Володимирівна</i> , здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна | 106 |
| ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ <i>Лопан Каріна Юрївна</i> , здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна | 111 |
| КОГНТИВНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЗДІБНОСТІ <i>Манюк Олесь Валерійович</i> , кандидат філософських наук, магістр психології національного університету «Острозька академія», м. Дніпро, Україна | 114 |
| ЧИННИКИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ <i>Ольховецький Владислав Сергійович</i> , здобувач третього (PhD) рівня вищої освіти спеціальності 053Психологія Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини, м. Умань, Україна | 117 |
| СПЕЦИФІКА НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ У СИТУАЦІЇ ПСИХОТРАВМИ <i>Перепелюк Тетяна Дмитрівна</i> , кандидатка психологічних наук, професорка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини, м. Умань, Україна | 119 |

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ

Аронова Р.С.,

кандидатка педагогічних наук,

Приватна установа «Заклад вищої освіти

«Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

(м.Дніпро, Україна)

ОСВІТА ЯК ЧИННИК ГУМАНІТАРНОЇ БЕЗПЕКИ

Безпека будь-якої держави складається з багатьох компонентів: економічна, фінансова, технологічна, військова, а також гуманітарна безпека, яка є не менш важливою, а іноді визначальною у формуванні міцної та єдиної нації, держави. Потрібно розуміти, що процеси глобалізації торкнулися всіх сфер світової економіки та культури, тож будь-яка людина вільна обирати країну де вона хоче і може реалізуватися, задовольнити свої духовні та соціальні потреби. Дуже важливо, щоб відповідно до вищезазначених законодавчих актів відмінності раси, статі, мови, релігії не стали цьому на заваді. Щоб при збереженні своєї етнічної ідентичності люди різних віросповідань могли співіснувати та співпрацювати, творити, а не конфліктувати або руйнувати.

Гуманітарна безпека передбачає захист, збереження основних прав та свобод людини незалежно від раси, статі, мови та віросповідання. Гарантія гуманітарної безпеки в країні залежить від державних установ та інституцій які покликані їх забезпечити з одного боку, та від рівня сформованості громадянської компетентності її населення – здатності людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства.

На міжнародному рівні права людини захищені переліком нормативно-правових документів, зокрема Загальною декларацією прав людини (прийняття Генеральною асамблеєю ООН 10 грудня 1948 р.); Конвенцією про захист прав людини й основоположних свобод (ратифіковано Законом № 475/97-ВР (475/97-ВР) від 17.07.97); Міжнародним пактом про економічні, соціальні та культурні права; Міжнародним пактом про громадянські і політичні права (прийнято 16.12.1966 р. Генеральною Асамблеєю ООН; Міжнародно конвенцією про ліквідацію всіх форм расової дискримінації від 4.01. 1969 р.; Конвенцією ООН проти корупції.

В Україні, багатонаціональній державі, права і свободи гарантуються та захищаються відповідно до Конституції України; Кримінального кодексу України; Закону України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні»; Указу Президента України від 25 серпня 2015 року № 501 «Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини», наказом МОН від 03.03.2017 № 214 «Про затвердження Плану заходів з виконання Плану дій з реалізації Національної стратегії у сфері прав людини на період до 2020 року». Задекларована Україною нормативно - правова база у сфері релігії торкнулася багатьох питань і сфер суспільного життя, зокрема регламентовано процес визнання документів про вищу духовну освіту, представники релігій та конфесій мають доступ до пенітенціарної системи, працюють недільні школи неформальної освіти тощо. Прийнятий Верховною радою України 30.11.2021 року «Про Службу військового капеланства» регулює відносини у сфері реалізації конституційного права на свободу світогляду та віросповідання військовослужбовців та визначає правові та організаційні засади і принципи діяльності Служби військового капеланства.

Особлива, державницька роль у забезпеченні гуманітарної безпеки країни належить

освіті та освітнім інституціям на яких покладено обов'язок формування майбутніх громадян.

Українська освіта сьогодні існує у непростих умовах які пов'язані з низкою застарілих проблем, а також з появою нових: карантин та дистанційне навчання COVID – 19; скорочення кількості здобувачів освіти всіх рівнів, педагогів та науковців викликаних вимушеною евакуацією внаслідок військової агресії.

Тому ще більше зростає роль системи освіти у формуванні національної єдності українського народу разом з дотриманням прав людини, зокрема на свободу віросповідання та етнічну ідентичність, бо протистояння між представниками різних релігій становить загрозу для суспільства та держави в цілому, розхитуючи її основи – єдність нації. Адже за статистичним звітом з питань державно-конфесійних відносин в Україні за 2022 рік Державної служби України з етнополітики та свободи совісті в Україні представлені різні релігійні організації, зокрема християнство (близько 55 конфесій), іслам, юдаїзм, буддизм, караїмізм, релігійні організації язичницького спрямування, релігійні організації орієнталістського спрямування, релігійні організації Всесвітньої чистої релігії (Сахаджа-йога), релігійні організації Віри бахаї тощо.

Тож повертаючись до освіти, як чинника гуманітарної безпеки, потрібно виокремити заклади педагогічної освіти (фахової передвищої та вищої) тому, що саме в них реалізується змістова підготовка, готується вчитель, якому буде довірено формування світогляду особистості що зростає в контексті правової та громадянської компетентності, таких її рис як толерантність, гуманістичність, здатність до кроскультурної комунікації.

Наявність або відсутність закладених в освітньо-професійну програму підготовки майбутніх освітян відповідних загальних компетентностей буде вирішальним в цьому питанні. Цей фактор є визначальним і для закладу вищої освіти в питанні його конкурентоспроможності у європейському просторі та означає здатність закладу діяти демократично на засадах гуманізму, справедливості та свободи; виховувати особистість в дусі поваги й сповідання національної культурної спадщини, спадщини людства, здійснюючи діяльність у полі конфесійному середовищі.

Враховуючи вище зазначене у перелік загальних компетентностей освітньо-професійних програм, які забезпечують освітній процес у галузі 01 Освіта/Педагогіка за різними спеціальностями та рівнями освіти, варто вносити ті, що забезпечують здатність особистості жити, діяти та працювати у правовому та громадянському полі, працювати в різних етнічних групах, з урахуванням світогляду та культурних традицій різних верств населення, мати здатність до кроскультурної комунікації.

Формування таких компетентностей забезпечується змістом освітніх компонент загальної та професійної підготовки, можливістю долучення до волонтерської діяльності, практичним досвідом роботи в органах студентського самоврядування, стилем спілкування учасників освітнього процесу, цінностями, закладеними у внутрішню культуру закладу освіти.

Внутрішня культура закладу педагогічної освіти заснована на таких цінностях як гуманізм, людиноцентризм, толерантність, демократизм, освіченість, академічна доброчесність, лідерство, сприятиме формуванню у майбутнього педагога власної життєвої позиції, а саме: нормам професійної педагогічної діяльності у полі конфесійному середовищі; розуміння цінностей на яких базується демократичне суспільство; саморозвитку демократичної свідомості та критеріїв поведінки.

Внутрішня культура закладу освіти повинна проявлятися в усіх сферах діяльності, всіма його підрозділами.

Окремо слід зазначити, що опановування громадянської компетенції та набуття практичного досвіду дотримання поваги до прав і свобод особистості майбутні фахівці

можуть отримати спостерігаючи діяльність внутрішньої системи якості освіти закладу якщо вона декларує верховенство права, пріоритет і взаємозв'язку прав, свобод і обов'язків, відносин між учасниками освітнього процесу, правила та підходи в регулюванні конфліктів з дотриманням гідності його учасників, забезпечує права всіх учасників освітнього процесу рівним чином через провадження всіх процедур на демократичній основі.

Література та електронні ресурси:

1. В.В. Рибалка, А.П.Самодрин, В.Ф.Моргун В.І. Вернадський:ноосфер ний вимір освіти, життя особистості,суспільства і цивілізації. Кременчук, 2020,114 с.
2. Наказ про річну статистичну звітність з питань державно-конфесійних відносин в Україні за 2022 рік. URL: <https://dessa.gov.ua/nakaz-pro-richnu-statystychnu-zvitnist-z-pytan-derzhavno-konfesiynykh-vidnosyn-v-ukraini-za-2022-rik/>

Козман Т.П.

магістр Психології,
лектор кафедри Психологія Кишинівського Державного
Педагогічного Університету
(Кишинів, Молдова)

ТИПОЛОГІЇ СТИЛІВ ЖИТТЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Актуальність проблеми. Психологічний феномен стилю життя являє собою комплексне утворення, яке містить в собі безліч компонентів (емоційний, когнітивний, ціннісний, міжособистісний та інші), визначає і визначається безліччю внутрішніх і зовнішніх факторів. Попри великий багаж знань в сучасній психологічній науці, феномен стилю життя залишається досить маловивчений і описаний з точки зору типологій. Вивчення типологій стилів життя старшокласників стає актуальним з двох причин:

1. з одного боку - в контексті уваги психологів, педагогів, батьків до вибору подальшої життєвої стратегії старшокласниками, зокрема, в стратегії профорієнтації. Вивчення і дослідження типологій стилів життя старшокласників, а також факторів, що впливають на них, дозволить розробити практичні рекомендації, терапевтичні, розвивальні, підтримувальні програми з формування конструктивного стилю життя для актуальної та майбутньої самореалізації.

2. з іншого боку - вибір критеріїв для створення типологій. Попри напрацьованому обсягу знань у цьому питанні, критерії для виділення типології ще залишаються неконкретними, загальними.

Науковий інтерес до психологічного феномену стилю життя виник зовсім недавно А. Adler, G. Allport, R. Stagner, V. Shtern, та інші. Аналіз наявної літератури з даного питання дозволяє поглянути на феномен стилю життя як, з одного боку, на динамічну категорію, що змінюється, тому що він схильний до впливу біологічних і соціальних факторів, а, з іншого боку, як на стійкий патерн індивідуальних проявів, що виражаються в перевазі людиною конкретної форми взаємодії з фізичним і соціальним середовищем. Найбільш конструктивним стилем життя можна назвати той, хто у своїй структурі спирається на тенденцію до самореалізації.

За історію дослідження феномена, спроби виділення критеріїв для типізації стилів життя робилися такими психологами, як:

1. Adler A. вперше запропонував класифікувати стилі життя за принципом змінюються за ступенем двох компонентів системи: соціальний інтерес і соціальна активність. Типи стилів життя: «одержує»/«бере» тип, «керівний» тип, «унікаючий» тип, «соціально корисний» тип. У людях з останнім, найбільш оптимальним стилем життя, гармонійно поєднуються високий соціальний інтерес і високий рівень життєвої енергії. Вони сприймають три основні життєві завдання - роботу, дружбу і любов - як соціальні проблеми, які у вирішенні вимагають соціальної активності, співпраці, взаємодії, готовності вносити внесок у благополуччя людей, що оточують.

2. Bern E. виділив сценарії життя, які припускають індивідуальний патерн поведінки, що формується під впливом багатьох факторів в ранньому віці: (сценарії «Я - ок, Ти - ок», «Я - ок, Ти - не ок», «Я - не ок, Ти - ок», «Я - не ок, Ти - не ок»).

3. Torn F. його класифікація життєвих стилів спиралася на асоціюванні способам адаптації до соціуму (агресивний стиль («тигр»), конформний стиль («хамелеон»), захисний стиль («черепашка»), індивідуалістичний стиль («орел»), опірний стиль («лосось»).

4. Royce D., Powell A. (1985) виділяють наступні стилі життя: альтруїстичний, сенс

якого полягає в служінні людям; індивідуалістичний, спрямований на самоактуалізацію; ікарістичний (на ім'я міфологічного героя Ікара), орієнтований на творчість.

5. Maslow A. (1968, 1987) запропонував опис двох стилів життя як бачення системи найвищих досягнень людського досвіду: Д-життя - «дефіцитарне» життя (прагнення задовольнити дефіцит, що існує або вимоги оточення); Б-життя - побутове, або мета-життя (ривок, прорив, коли людина використовує свої сили в повну міць).

6. Mosak G. (1989) виділив 14 типів особистості за загальним способом життя, назви яких асоціативно відображають сутність запропонованих стилів життя («добувач», «стимулятор», «контролер», «правий», «перевершує», «подобається», «хороший», «що знаходиться в опозиції», «жертва», «мученик», «дитина», «неадекватний», «унікаючий почуттів» і «шукає збудження»).

Була зроблена спроба синтезувати 2 типології. Мета такого синтезу полягала в пошуку найбільш конструктивного стилю життя сучасних учнів юнаків для їх самореалізації. Був обраний критерій представленості в особистості соціальної активності (здатність вирішувати життєві проблеми) і соціального інтересу (прояв почуття емпатії до оточуючих людей, співпраця заради успіху).

Так, стилями життя, які характеризуються підвищеним рівнем соціального інтересу та активності, є: альтруїзм, прагматизм, богема, інтелектуали та кар'єризм. Для прихильників даних стилів життя характерні прагнення до співпраці, бажання і навички конструктивного діалогу, довірчі й відкриті відносини, творче пристосування в комунікативних ситуаціях, тенденція діяльнісного розв'язування питання, покращувати якість набутих навичок емоційного і поведінкового реагування. У розряд стилів життя з позитивним соціальним інтересом і зниженою соціальною активністю потрапили наступні типи: гламур, речизм, гедонізм, невротизм. Люди, які віддають перевагу цим стилям в так чи інакше сфокусовані на егоїстичних потребах, а не на соціальну взаємодію, на пріоритетності матеріальних благ, на позиції «здаватися, а не бути». Підвищена соціальна активність/спрямованість і знижений соціальний інтерес (емпатія, співробітництво) характеризують такі стилі життя, як конформісти. У список стилів життя зі зниженими параметрами соціальної активності та інтересу увійшли наступні типи: екстремали, маргінальність, вивчена безпорадність і психічна неспроможність. Для цих типів характерне ігнорування почуттів і переживань інших людей, небажання співпрацювати й спільно вирішувати життєві проблеми, відсутність мотивації і навичок вирішення труднощів різного характеру: емоційного, соціального, поведінкового, особистісного.

Результати вищеописаної спроби синтезувати 2 типології хоч і не привели до створення якісно нової і більш повної типології стилів життя, але привели нас до розуміння, які стилі життя є найбільш конструктивними для сучасних представників юнацького віку для подальшого процесу самореалізації.

Різноманітність критеріїв для класифікації СЖ ще раз вказують на багатоаспектність вивчення даного явища, на різноманіття видів і способів вираження індивідуальних емоційних, когнітивних, особистісних тенденцій в процесі спілкування і діяльності. Не існує єдиної типології і класифікації, тому що на складне явище стилю життя необхідно дивитися комплексно.

Бібліографія:

1. АДЛЕР, А. Зрозуміти природу людини. СПб.: «Академічний проект», 1997. 253 с.
2. КОЗМАН, Т. Стиль життя: поняття, структура, види In: Probleme actuale ale științelor umanistice. 2019, vol.18, partea 4, pp. 227-239.
3. КОЗМАН, Т., НЕГУРЕ, І. Теоретичний аналіз результатів вивчення стилю життя в сучасній психології. In: Psihologie, revista științifico-practică. 2020, nr. 3-4(37), pp. 82-92.

УДК 17.022.1:37.011.32

Сапожников Станіслав Володимирович,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки,
психології та соціальної роботи
Університету імені Альфреда Нобеля
(м.Дніпро, Україна)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У СУЧАСНИХ УМОВАХ

Сьогодення українського суспільства можна схарактеризувати як *етап військового стану, кризу, соціальної напруженості та невизначеності, хаотичності подальшого розвитку*. На фоні наростаючої відчуженості у стосунках між людьми, змінюється свідомість сучасної молоді, її сприйняття навколишнього світу, психологія поведінки. Для української освіти у зв'язку з цим окреслились чотири основні *виклики часу*, які прямо чи опосередковано впливають на її стан і перспективи розвитку.

Це – військовий стан в країні (тривога, невпевненість, розгубленість, страх за себе та своїх близьких);

- *глобалізація* (бізнес без кордонів, відкрита освіта, жорстка конкуренція на ринку праці і володіння джерелами енергії);

- *демографічна криза* (зменшення людських ресурсів на фоні військового стану, старіння населення, відтік здібної молоді) вимагає пошуку шляхів оптимізації якості освіти, ефективного використання освітнього і виробничого потенціалів;

- *інновації* в науково-технічній сфері (ІКТ, нанотехнології, біотехнології тощо) зумовлюють потреби швидких і науково обґрунтованих змін у змісті і методиках навчання; формування у людей здібності навчатися впродовж життя;

- *швидкість і частота комунікацій* у різних сферах життя суттєво змінюють навчальне, культурне середовище, інформаційний і зокрема освітній простір країни”.

Така ситуація в країні обумовлює важливість задач, які постають перед усіма соціальними інституціями, і в першу чергу перед сучасною педагогічною наукою. Слід зазначити, що індивід у сучасних умовах володіє значною свободою вибору джерел інформації, які, постійно поширюються, а також механізмів соціалізації через зростаюче різноманіття характеру соціальних відносин. Саме розв'язання проблеми *духовного-морального розвитку учнівської молоді* нерозривно пов'язане із наданням процесу соціалізації сучасної учнівської молоді відповідної цілеспрямованості. Таким чином, у реаліях сьогодення процес формування духовності учнівської молоді набуває своєї актуальності і стає пріоритетним у науково-педагогічних дослідженнях.

Учнівська молодь сьогодні є тією частиною суспільства, яка ще виробляє свою власну систему цінностей, і ця система багато в чому залежить від того, що відбувається довкола. У свою чергу, від життєвих цінностей сучасної молоді залежатиме те, що відбуватиметься у світі та в окремих країнах уже за кілька років. У людини, яка досягає 18-20 років, як правило, система базових цінностей вже сформована і безпосередньо впливає на всі його рішення та вчинки. Надалі з плином років вона залишається практично незмінною та суттєвий ціннісний переворот у свідомості зрілої людини можливий лише під впливом найсильнішого стресу чи життєвої кризи [1, 123].

Проблема духовно-морального розвитку учнівської молоді неодноразово відображалася у нормативно-правовій базі національної освіти від періоду її започаткування (у Законі України «Про освіту» (1998), Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Концепції гуманітаризації загальної середньої освіти», «Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти»), упродовж періодів практичного реформування системи освіти («Національній доктрині розвитку освіти», «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», в нових Законах України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020),

Концепції «Нова українська школа», «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні»), Національній програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні та Основних орієнтирах виховання учнів 1 – 12 класів.

Специфіка *морального виховання, як фундаментальної основи духовно-морального розвитку* учнівської молоді полягає у формуванні ціннісно-сислової сфери її моральної свідомості. У вітчизняній педагогіці проблеми виховання в учнівській молоді моральних цінностей висвітлено у роботах О. Вишневецького, В. Оржеховської, Л. Повалій, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної, П. Щербаня, М. Яницького; питання виховання моральної відповідальності особистості розглядалося в дослідженнях А. Петровського, М. Ярошевського, М. Савчина, Р. Лазарус.

У сучасних реаліях необхідність дослідження теоретичних проблем формування моральних цінностей учнівської молоді можна обґрунтувати наявністю таких *протиріч*:

– між потребами сучасного суспільства до рівня розвитку морально-духовних цінностей учнівської молоді та недостатньо ефективним використанням педагогічних засобів щодо розв'язання даної проблеми у закладах освіти;

– між цілісною природою навчально-виховного процесу у закладах освіти;

– між цілісною природою освітнього процесу закладів освіти та об'єктивною необхідністю наукового ґрунтування сучасного змісту та структури поняття «формування морально-духовних цінностей».

Вищенаведені протиріччя дозволили нам виявити основну проблему нашого дослідження, яка полягає у пошуку найбільш ефективних форм, методів, засобів та технологій *морально-духовного розвитку учнівської молоді*

У реаліях сьогодення духовно-моральний розвиток учнівської молоді є системним процесом розвитку та саморозвитку її особистості, а моральне виховання особистості, будучи невід'ємною складовою загального виховання забезпечує відносно осмислене та цілеспрямоване формування людини відповідно до специфіки цілей, груп та організацій, у яких воно здійснюється. Сьогодні моральне виховання стає однією із форм відтворення, успадкування моральності у суспільстві та вимагає інноваційних пошуків педагогів-практиків та науковців.

Сьогодні духовно-моральний розвиток учнівської молоді вже не є звичайною метою, яку можна досягти у певний відрізок часу за допомогою конкретних засобів. Результатом цього процесу повинна стати сформована моральність особистості, яку можна визначити як найвищою мету, яка уможливує існування всіх інших цілей і знаходиться в основі самої людської діяльності. Таким чином, сформовану духовність учнівської молоді можна вважати не метою, а *ідеалом* – регулятивним принципом та масштабом оцінки її поведінки.

Метою духовно-морального виховання учнівської молоді має стати розвинена здатність щодо самостійного вибору власної ідентифікації з безлічі варіантів ідентифікацій. Таким чином, йдеться про *духовну самотворність молоді з опорою на образ людини майбутнього*.

Література

1. Сапожников С.В., Довев М. Теоретичні проблеми формування моральних цінностей учнівської молоді в реаліях сьогодення // Вісник Університету імені Альфреда Нобеля Серія "Педагогіка і психологія". Педагогічні науки, № 2 (22) 2021. – С. 121-127.

Секція І. УКРАЇНСЬКА ОСВІТА У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ

Гладкова Оксана Олексіївна,

заступник директора з НВР,

викладачка історичних та психолого-педагогічних дисциплін Дніпровського
індустріально-педагогічного фахового коледжу

(м. Дніпро, Україна)

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ВИКЛИКИ І ШЛЯХИ РІШЕННЯ. ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Насамперед, слід зазначити, що дистанційне навчання стало вимушеним заходом. Воно супроводжувалося спонтанністю, неясними завданнями, загальним станом тривоги, величезною швидкістю та відповідальністю. Учасникам освітнього процесу доводилося і доводиться освоювати інтерактивні технології та адаптуватися до іншого рівня комунікації.

Дистанційне навчання має ряд позитивних моментів:

- можливість постійної інтерактивної взаємодії;
- можливість отримання зворотного зв'язку в будь-якому місці, у будь-який час;
- високий ступінь залучення здобувача освіти в освітній процес;
- підвищення ступеня індивідуалізації за рахунок різноманітності, гнучкості та адаптивності (під індивідуальні запити) електронних ресурсів;
- більш широке комунікаційне поле (взаємодія через систему комунікацій (різновікову, географічно й соціально розподілену на групи), через соціальні мережі та їх аналоги;
- Разом з цим дистанційне навчання має деякі суттєві недоліки:
- залежність від якості інтернет-з'єднання;
- залежність від технічної оснащеності;
- надто багато інформації може викликати втому, перенавантаженість інформацією;
- заздалегідь закладені варіанти реакції електронного ресурсу на дії здобувача освіти;
- відстрочка реакції вчителя при онлайн-взаємодії;
- обмеженість емоційної взаємодії;
- використання засобів дистанційного навчання (ПК, гаджетів, телефонів) сприяє розпорошеності уваги на інші подразники (на повідомлення від інших людей, сповіщення);
- залежність успішності навчання від ступеня самоорганізації здобувачів освіти.

Зміна типу комунікації та способу взаємодії учасників освітнього процесу, порушення звичного простору навчання, нечіткі межі – між будинком, роботою, навчальною аудиторією, викликали багато питань, та потребували пошуків нових форм реалізації освітніх завдань.

Підготовка до онлайн занять може займати більше часу, та вимагати від педагога більше сил. Зі свого досвіду роботи виділяю кілька сформульованих правил і рекомендацій по роботі в дистанційному форматі:

- вибір платформ для онлайн роботи повинен бути зручним як викладачу, так і студентам (Google Meet, ZOOM) ;

- підбір форм і методів подачі навчального матеріалу дистанційно вимагає більш частішого комбінування способів роботи (розповідь (можливо комбінування з записом лекції), бесіда, демонстрація відео, презентацій, плакатів, розроблених з допомогою застосунку Microsoft PowerPoint, Microsoft Publisher, графічного редактора Canva, інтерактивної онлайн дошки Padlet);

- повинно здійснюватися постійне підтримання контакту, відстеження реакції та змін у груповій динаміці, а також відбуватися залучення студентів до діалогу, обговорення побаченого чи почутого;

- буквально, кожен урок важливо починати з практичного завдання, що об'єднує, наприклад, для повторення навчального матеріалу, для актуалізації опорних знань здобувачів освіти (ігри розроблені на основі інтерактивного ресурсу Wordwall, тригери, інфографіка, інтерактивні плакати через графічний редактор Canva). У такій же формі треба й завершувати навчальну зустріч;

- важливо встановити загальні правила: наприклад, усі заняття проводяться сидячи, і зовнішній вигляд повинен відповідати навчальній події, з відео-підключенням. Ви помітите, що набагато менше напруги, якщо видно хоча б фото на аватарці. Ідеально, звісно ж, жива присутність учасника заняття. Ці, та інші правила етикету важливо оговорити на початковому етапі онлайн-контакту;

- оскільки інформація засвоюється легше, якщо із нею пов'язана емоція, доречними будуть використання картинок-жартів, метафор, карикатур, відеороликів із соціальних мереж (YouTube, Facebook, Instagram, TikTok), що повністю або частково пов'язані з темою заняття і подані у зрозумілій лаконічній формі для даної аудиторії. Це допомагає створити емоційний фон та довготривало закріпити інформацію. Звичайно ж, підбір такого матеріалу повинен бути ретельним та обдуманим, оскільки в соціальних мережах зустрічаються різні за змістом і подачею матеріали, а ще педагог повинен передбачити можливі питання, реакції аудиторії на цей сюжет;

- активніше та із зацікавленістю здобувачами освіти виконуються домашні завдання та опрацьовуються теми самостійної роботи, які близькі за формою їхнього безпосереднього спілкування, а також відповідають сучасним формам подачі інформації: взяти інтерв'ю за темою, провести онлайн опитування (анкетування), створити комікс, створити пост для Facebook, Instagram, створити коротке відео для ТікТок, зняти (фото, відео) об'єкти культури, пам'ятки архітектури, предмети матеріального і духовного світу, визначні місця у поїздці, у своєму місті (селищі), розповісти про нього, описати його.

Згідно з дослідженням Київського міжнародного інституту соціології, 43% населення України у віці 18 років користуються Інтернетом майже щодня, ще 17% – декілька разів на тиждень. Зазначається, що 90% користувачів Інтернету регулярно використовують соціальні мережі для спілкування, обміну фотографіями та новою інформацією. [4]

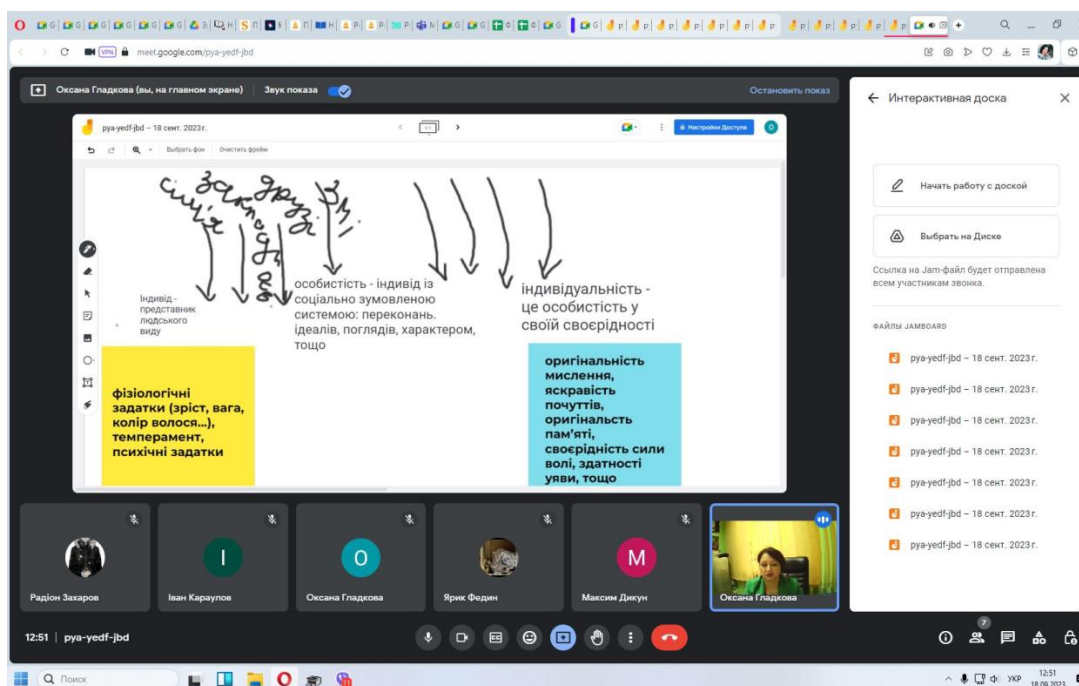
Традиційно соціальні мережі розглядаються як середовище для проведення вільного часу, розваг. Проте в педагогічній діяльності можливості соціальних мереж можна використовувати для вирішення самих різноманітних завдань: через створення чатів в соціальних мережах можна ефективно організувати колективну роботу розподіленої навчальної групи, довгострокову проектну діяльність, безперервну освіту та самоосвіту, навчання здобувачів освіти, що знаходяться в різних країнах, на різних континентах Землі, залучення до участі в освітньому процесі експертів, консультантів, фахівців з певних дисциплін, організація онлайн подорожі, екскурсії (місцями проживання здобувачів освіти, країнами, тощо), проведення анкетування, опитування, вікторин, конкурсів.

Можливість роботи з соціальними мережами та їх навчальними додатками сприяє більш швидкій і зручній роботі з навчальним матеріалом. Разом з тим, надає можливість

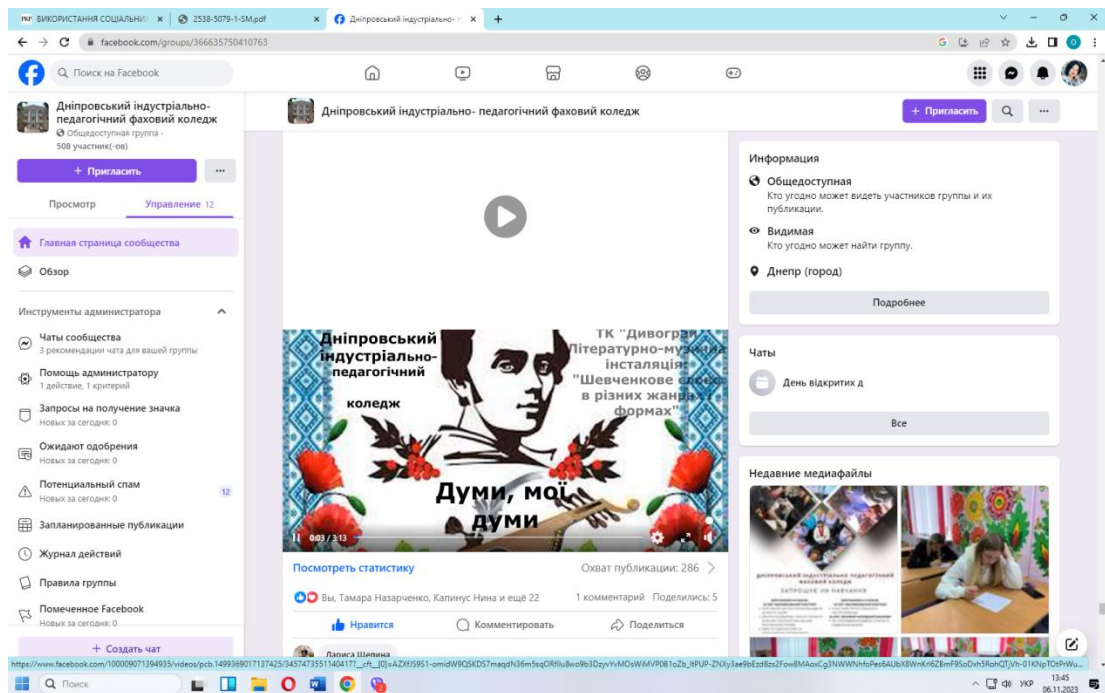
студентам колективно оцінювати навчання для всіх учасників навчальної групи та можливість викладачу спостерігати за результатами роботи кожного студента. Використання соціальних мереж у навчальній діяльності має багато переваг, а саме: комфортне середовище; усі учасники мережі створюють мережевий навчальний контент; можливість спільної праці; наявність форуму, «стіни» дошки, чату; кожен студент-користувач може створити власний блог; можливість простежувати активність користувачів. Для ефективного використання всіх цих можливостей і інструментів доречно ще на початковому етапі сформулювати правила чату або мережі (повага одне до одного, висвітлення тільки інформації, яка відповідає темі, тощо)

Соціальні мережі надають такі інструменти для навчання:

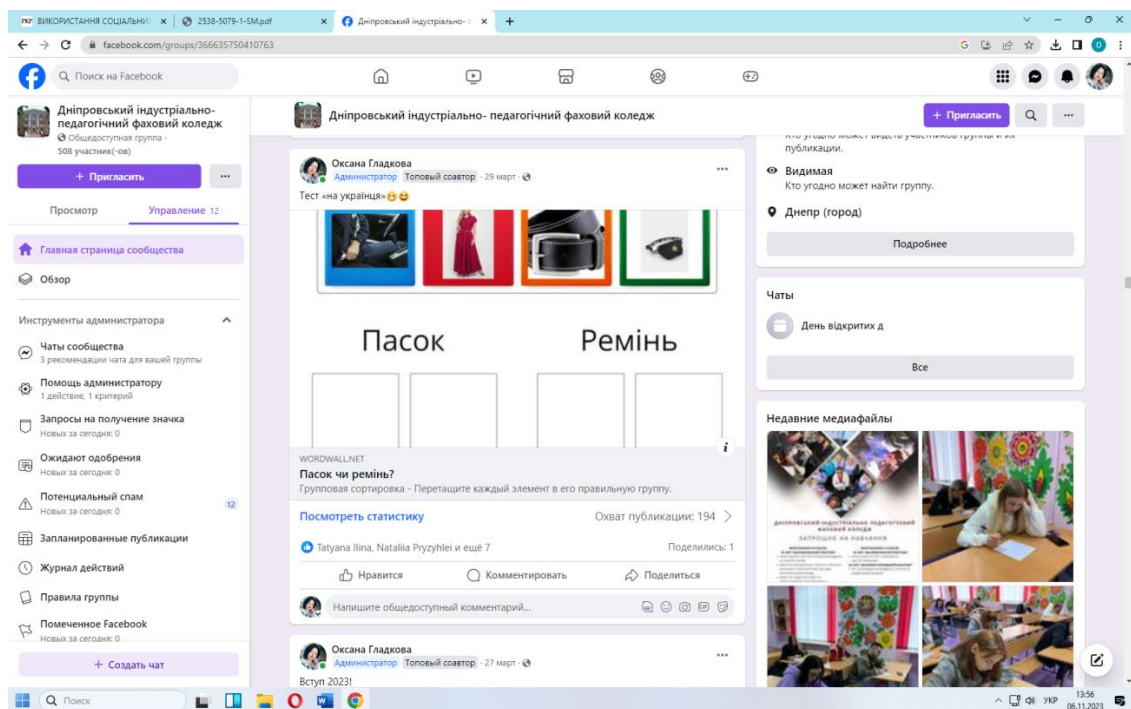
- групи та чати (для спілкування між студентами та педагогами);
- обмін файлами (лекції, завдання, програми);
- публікація навчальних матеріалів (фото, відео, посилання на зовнішні ресурси);
- пошук освітніх заходів і подій;
- обговорення, опитування, оповіщення тощо.



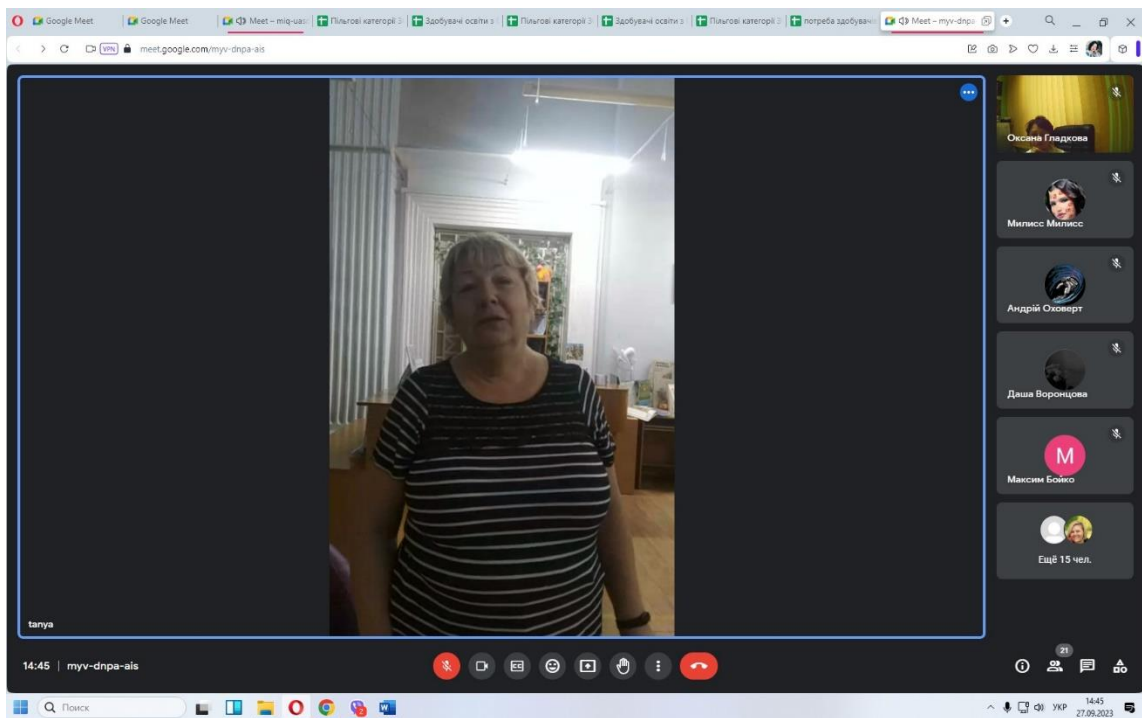
Використання додатку «Дошка» під час вивчення дисципліни «Психологія» на занятті.



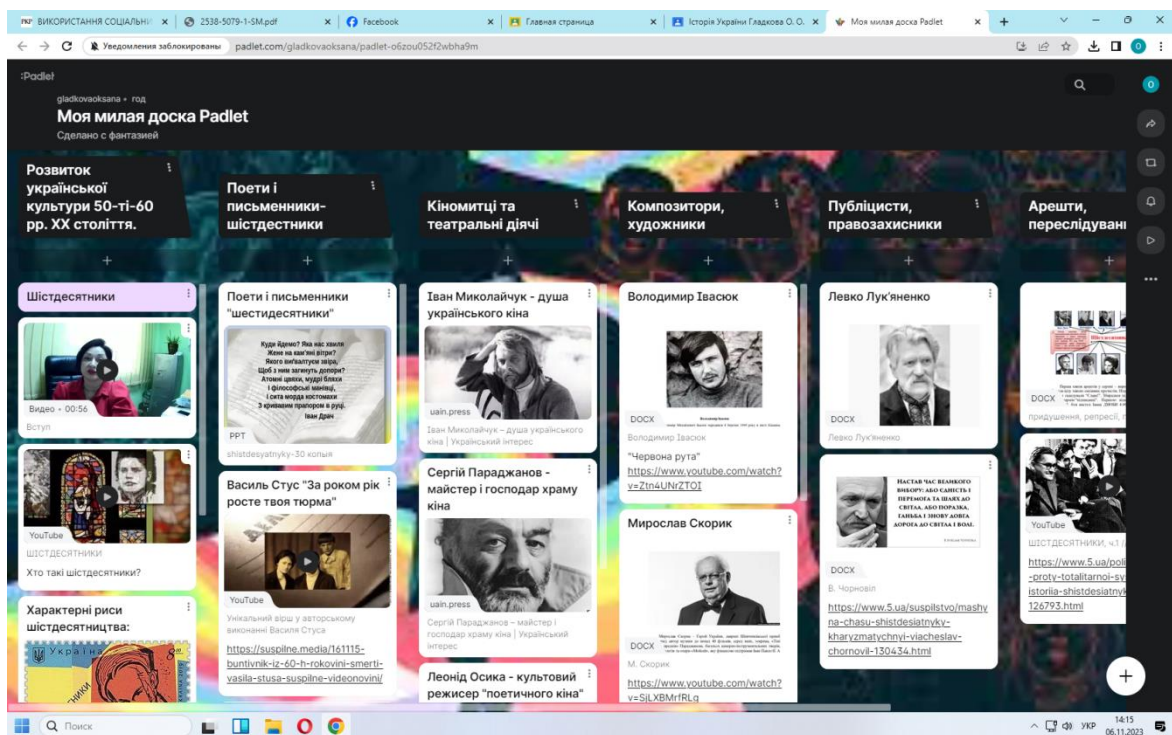
Підготовка здобувачами освіти творчого проекту «Літературно-музична композиція «Шевченкове слово в різних формах і жанрах» (у Facebook).



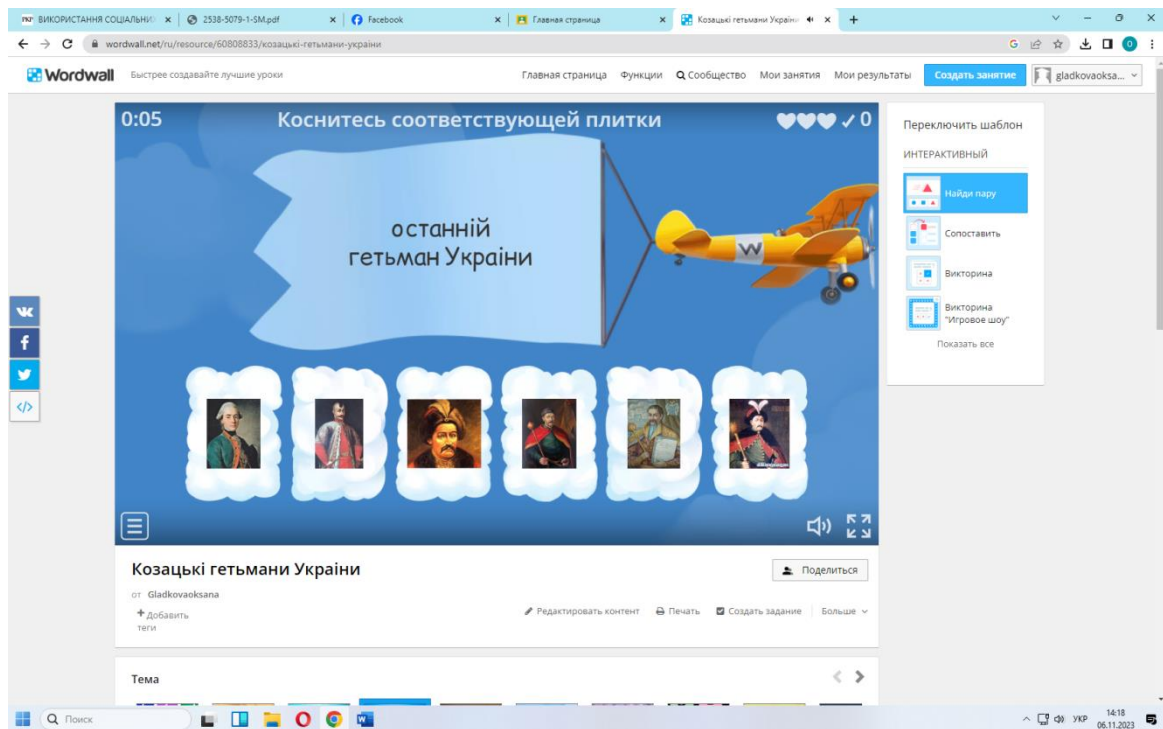
Підбір, підготовка здобувачами освіти тестів, опитувань для соціальних мереж з різних актуальних тем.



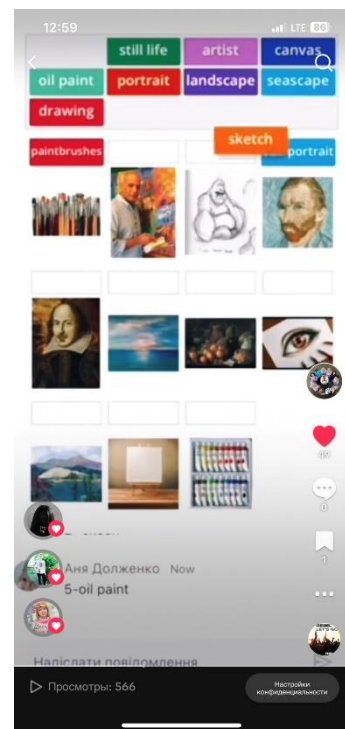
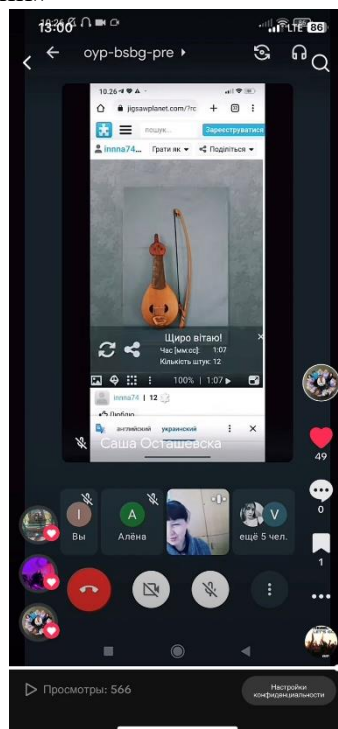
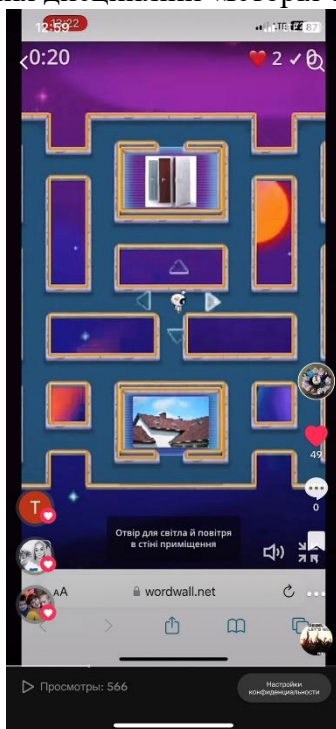
Онлайн екскурсія до дніпровської обласної універсальної наукової бібліотеки.



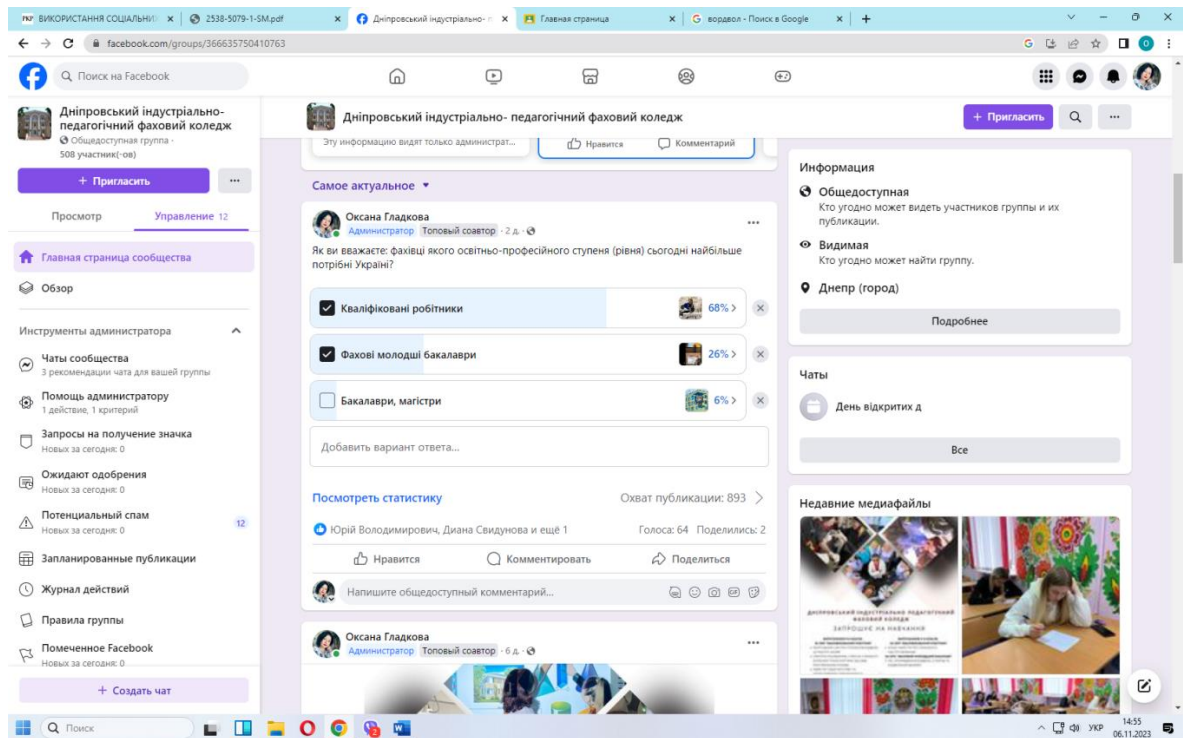
Використання дошки Padlet при вивченні Історії України.



Використання ресурсу Wordwall для творення тренувальних вправ, ігор під час вивчення дисципліни «Історія України»

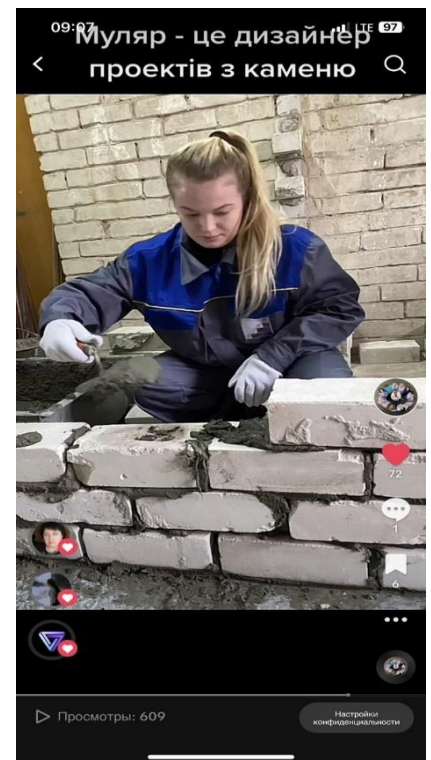
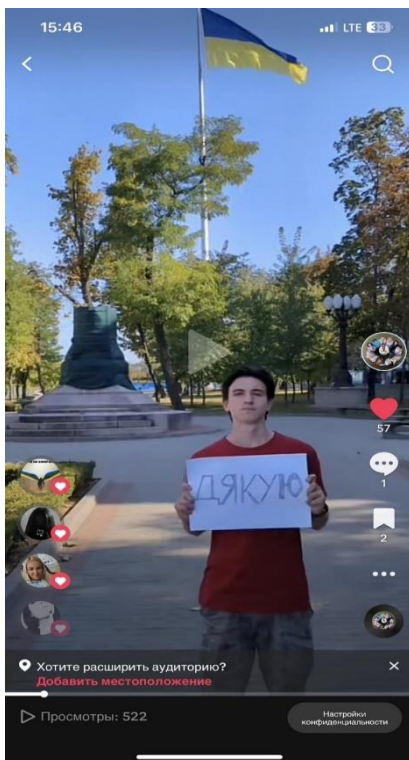


Підготовка навчальних контетів для соціальних мереж здобувачами освіти та педагогами.



Онлайн опитування через мережу Facebook під час вивчення дисципліни «Педагогіка».

Під час організації позааудиторної навчальної роботи та виховної роботи використання можливостей соціальних мереж величезне: від створення окремих постів, публікацій, флеш-мобів, відео-контентів до глибоких інформаційних творчих проєктів із



Гладкова Оксана Олексіївна

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ: ВИКЛИКИ І ШЛЯХИ РІШЕННЯ.
ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ В ОСВІТНЬОМУ
ПРОЦЕСІ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

можливим залученням читацької аудиторії.

Всі ці інструменти допомагають сучасним педагогам «йти в ногу з часом»: створювати інтерактивні заняття, комунікувати зі здобувачами освіти в сучасному, звичному для них форматі, реалізовувати творчі проєкти, націлені на сучасну аудиторію, спостерігати реакцію аудиторії на створений контент з подальшим врахуванням в роботі.

Отже, соціальні мережі дійсно можуть стати ефективним інструментом навчання і виховання, при правильному і продуманому використанню їхніх можливостей задля реалізації цілей освітньої діяльності.

Література:

1. Дистанційне та змішане навчання в школі. Путівник / Упоряд. І.П. Воротникова. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2020. – 48 с.
- 2.. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації, 2020. – Травень. – 71 с.
3. Практики та підходи до дистанційного навчання. Рекомендації для вчителів. – [URL:https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/](https://nus.org.ua/articles/praktyky-ta-pidhody-do-dystantsijnogo-navchannya-rekomendatsiyi-dlya-vchyteliv/)
4. Як інтегрувати соціальні мережі у навчальний процес.- <https://osvitanova.com.ua/posts/3295-yak-intehruvaty-sotsialni-merezhi-u-navchalnyi-protses>

Земляний Олексій Богданович,

аспірант, третій рік навчання «Університет ім.Альфреда Нобеля»,
викладач іноземної мови, Дніпровського транспортно-економічного фахового коледжу
(м. Дніпро, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ НАЛЕЖНИХ УМОВ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ ЗВО В УМОВАХ ПОВНОМАСШТАБНОЇ ВІЙНИ

В умовах сьогодення Україна продовжує перебувати у мінливому стані у зв'язку із вторгненням, котре продовжує вагомо впливати на освітній процес в абсолютно всіх навчальних інституціях, включно із закладами вищої освіти (ЗВО), працівники та здобувачі освіти яких були вимушені адаптуватись до нестабільних реалій поточного сценарію розвитку подій у нашій країні.

Індивідуальний психолого-педагогічний супровід є одним із найактуальніших досліджуваних явищ у сучасній педагогіці в європейських та американських ЗВО та коледжах. Університети мають на меті створювати умови для навчання, що відповідають різноманітним потребам та можливостям учнів. Усе перелічене має сприяти формуванню культури та атмосфери, де можлива взаємодія між студентами та викладачами. Студенти, як співтворці, активно беруть участь в усіх аспектах навчального процесу та ділять відповідальність за власне навчання у партнерстві з університетською спільнотою [1, с. 5–6]. Зважаючи на це, індивідуальний психолого-педагогічний супровід являє собою прагматичний процес, який, за рахунок взаємодії викладача і студента, дає змогу адаптувати його перебіг.

Умови навчання в Україні під час бойових дій помітно відрізняються від того, що ми звикли бачити навіть під час суттєвих карантинних обмеженнях через пандемію Covid-19. Наразі, через постійну загрозу ракетних обстрілів, атак дронів та бомбардувань, освітній процес часто переривається, оскільки лунає сигнал повітряної тривоги і всі його учасники мають прямувати до укриття. Також існують і регулярні відключення енергопостачання через шкоду, якої завдає ворожа армія об'єктам нашої енергетичної інфраструктури, що значно скорочує можливість використовувати комп'ютерну техніку, планшети та телефони протягом довгого часу й негативно впливає на якість підключення до інтернету. Це все, враховуючи статистичні показники, негативно впливає на якість засвоєння студентами матеріалу, ставить під загрозу регулярну взаємодію із викладачами та обмежує доступ до електронних матеріалів, що зберігаються на серверах у мережі.

Психологічний стан студентів ЗВО теж значно погіршився. Навчання в університетах, за своєю сутністю, завжди було процесом, що міг систематично призводити до стресових ситуацій, накопиченої тривожності та проявів фрустрації, особливо якщо мова йде про періоди складання іспитів та підготовки до них. Наразі ми маємо загострення перелічених вище явищ. У даний проміжок часу студенти мають значно менше часу для якісної підготовки не тільки до іспитів, а й до рутинних занять, бо у будь-який момент може початися повітряна тривога, ракетний обстріл, відключення світла, тощо. До того ж у здобувачів освіти присутній страх, що викладач не буде зважати на цю ситуацію та не поставиться із розумінням до певних недоліків у підготовці студента. Такі прояви насправді трапляються. Викладачі можуть повністю розкритикувати роботи студентів та покарати поганою оцінкою, навіть якщо останні готували їх під час атаки з повітря чи тривалого відключення електроенергії. Подібне часто тільки погіршує психоемоційний стан та знижує мотиваційний потяг до підвищення якості навчання у студентів.

Також жорстока війна на території нашої країни чинить руйнівний вплив на економіку, що негативно позначається на якості життя соціуму, до якого належать здобувачі освіти українських ЗВО. Це призводить до того, що студенти, деякі ще навіть не досягши повноліття, мають шукати можливості заробляти кошти, щоб банально прогодувати себе та оплатити своє навчання, за умов постійного зростання цін на базові товари. Політика деяких ЗВО демонструє вкрай нелояльне ставлення до таких проявів, у певних випадках навіть агресивно засудженням дій студента, що теж не стає позитивним чинником у поліпшенні психоемоційного стану.

Квятковська А.О., Андросович К.А., Ковальова О.В., Прокоф'єва О.О., погоджуються, що сучасна освіта повинна акцентувати на "вільному розвитку", творчій ініціативі та самостійності, що вимагає інноваційного підходу до формування майбутніх фахівців [2, с. 178]. Нині володіння знаннями, вміннями та навичками не вважається достатнім результатом навчання. Для збереження конкурентоспроможності фахівця особистість повинна мати здатність швидко опановувати нові технології та орієнтуватися в об'ємному потоці інформації. Тільки освічена та готова до сприйняття і освоєння інформації особистість може успішно інтегруватися в нові структури суспільства та ефективно адаптуватися до них. У протилежному випадку, без навичок роботи з інформацією, критичного її аналізу та використання, людина не зможе стати активним учасником комунікації та не зрозуміє її сутність і значення [3, с. 30–32].

Усе вищезазначене вказує нам на те, що проблеми становлення студентів у соціумі, їх прагнення вдовольнити свої базові потреби заслуговують на прояви гуманності та ставлення із повагою серед викладачів, що корелює із сучасними тенденціями в освіті та може чинити позитивний вплив на психологічний стан, на відміну від суворого підходу та постійної критики результатів перебування здобувачів освіти в освітньому процесі. До того ж сучасне навчання комбінує у собі очну, заочну та дистанційну форми та використання різних джерел інформації, як фізичних, так і електронних.

Отже, по-перше, для покращення результатів навчання здобувачів освіти, під час повномасштабного військового вторгнення, у викладачів є змога допомогти студентам із організацією оптимального тайм-менеджменту, користуючись власним життєвим досвідом та знаннями під час навчального процесу, щоб мінімізувати ймовірність невиконання завдань чи поганої якості їх виконання. По-друге, індивідуальна допомога студентам, які мають проблеми із організацією часу для навчання і є рушійною умовою організації успішного психолого-педагогічного супроводу, оскільки вона знижує стресове навантаження на здобувачів освіти та надає змогу оволодіти такими надважливими навичками, як організація й оптимізація свого робочого часу, тільки збільшуючи власні можливості та продуктивність.

Література

1. Gaebel M.(EUA) und Dörr T., Müller B., Schäfer W., Tauch C., Europäische Grundsätze für die Verbesserung von Lernen und Lehren, 2020. с. 1–6.
2. Квятковська А.О., Андросович К.А., Ковальова О.В., Прокоф'єва О.О., Інформаційно-комунікаційні технології у світі / Інноваційна педагогіка, випуск 49. Том 1. 2022. с. 177–182.
3. Сбруєва А., Інновації у професійнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади, Суми, видавництво «МакДен» 2011. с. 30–32.

Келерман Сара Елька

здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія
Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний
інститут «Бейт-Хана»
(м.Дніпро, Україна)

**МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПРОГРАМИ «Ніцанім» У
КОМПЕТЕНТНІСНОМУ НАВЧАННІ МОВИ ІВРИТ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ В
УМОВАХ БАГАТОМОВНОСТІ.**

Компетентнісно орієнтоване навчання мови іврит на початковому етапі в умовах багатомовності потребує постійного переосмислення та пошуку як нових педагогічних ідей, так і оновлення вже створених і апробованих освітніх ресурсів.

У цьому сенсі ізраїльська програма «Ніцанім» [1] може стати в нагоді для освітян, які викладають мову іврит у дитячих садках і початкових класах діаспори, зокрема в Україні.

Ця програма була розроблена у 2001 році фахівцями з методики навчання мови іврит як другої/іноземної Єврейського університету в Єрусалимі. Спочатку її зміст було зорієнтовано на дошкільнят, для яких мова іврит не була рідною, але згодом, в результаті апробації та підготовки вчителів, автори програми внесли певні корективи для можливого використання її змісту у навчанні молодших школярів.

Розроблення цієї програми спонукали такі методичні фактори: низька мотивація учнів до навчання мови іврит, рівень володіння мовою учнями початкової школи, відсутність системності та наступності у навчанні мови іврит, нерозробленість повноцінної сучасної програми курсу мови іврит, зокрема, початкового етапу навчання, різні типи навчальних закладів, про що свідчать вчителі-практики, громадські діячі та дослідження вчених (Bekerman Z. [2], Mintz A. [3], Schiff A. [4], Shohamy E. [5]).

Головною метою цієї програми стало збереження мови іврит як основи наступності в усіх галузях єврейського громадського життя [3] та формування навчального процесу, який мав сприяти створенню позитивного ставлення до івритомовної культури та її носіїв, починаючи вже з раннього дитинства.

Автори програми спирались той факт, що мова іврит в діаспорі, зокрема в Україні, функціонує як друга або іноземна мова. Також враховано вікові психологічні особливості учнів, що виявляється у подачі мовного матеріалу без пояснення правил, у ході практичної діяльності, поступовим навчанням лінгвістичних моделей та способів їх застосування.

У програмі ретельно дібрано цікавий навчальний матеріал, що сприяє підвищенню мотивації до навчання мови та створенню цілісного сприйняття мови іврит як унікальної мови, яка є як засобом спілкування, так і містком, що пов'язує її зі світом єврейської культури. Крім цього, автори пропонують широке застосування рухливих видів діяльності (рухів, художньої праці, танців та співів) для розвитку моторної пам'яті дітей.

Програма розроблена на засадах принципів дитиноцентризму, функціональності, комунікативності, усної основи навчання, наочності, активності, взаємозв'язку всіх видів мовленнєвої діяльності, взаємопов'язаному навчанню мови, мовлення і культури, повторюваності, текстоцентризму тощо.

Навчально-методичний комплекс, створений відповідно до програми, складається з трьох рівнів та включає 21 ілюстроване оповідання про повсякденне та єврейське життя, три аудіокасети для навчання слухання-розуміння усного мовлення, два підручники для навчання читання і письма, три методичні посібники для вчителя, в яких вміщено різні

варіанти завдань для реалізації навчальних стратегій програми: для мовної та культурологічної роботи над кожним текстом, для читання та розуміння змісту тексту та активну діяльність дитини і для закріплення вивченого матеріалу й застосування набутих умінь і навичок у нових умовах. Всі завдання мають на меті розвиток та закріплення навичок усного літературного мовлення. Крім того, для навчання грамоти розроблено два методичних буклети, в яких подано малюнки, ігри, пісні й ін.

У 2002 році ця програма впроваджувалась як пілотний проект у декількох дитячих садках та початкових класах окремих шкіл України, у Києві, Білій Церкві, Житомирі, Донецьку, Луганську, але у подальшому стала використовуватися також як додатковий навчально-методичний комплекс.

На сучасному етапі зміст даної програми залишається не менш актуальним, а її використання в освітньому процесі, на нашу думку, може урізноманітнити процес навчання та сприятиме досягненню цілей і завдань компетентнісно-орієнтованого навчання мови іврит на початковому етапі в умовах багатомовності.

Використана література

1. Ольштейн Е. Ніцанім. Іврит для дітей молодшого віку / Е. Ольштейн, М. Оуен, Е. Бронерта ін. – Єрусалим, 2001. – 96 с. (івр.).
2. Bekerman Z. The Hebrew language : A constructive language for Jewishness sometimes private / Z. Bekerman // Present and future: Jewish culture, identity and language / D. Zisenwein, D. Schers (Eds.). – Tel Aviv, 1999. – P. 101-124.
3. Mintz A. Hebrew in America : A position paper for the Memorial Foundation for Jewish Culture / A. Mintz. – The Jewish Theological Seminary, 2002.
4. Schiff A. Hebrew in the new world : Achievements and failures, problems and challenges / A. Schiff // The New Hed Ha-Ulpan. – 1999. – N 78. – P. 79-85. – (In Hebrew).
5. Shohamy E. Language and identity of Jews in Israel and in the Diaspora / E. Shohamy // Present and future : Jewish culture, identity and language / D. Zisenwine, D. Schers (Eds.)Tel Aviv, 1999. – P. 77-99.

Кобцева Олена Анатоліївна

кандидатка медичних наук, доцент кафедри інтернатури лікарів-стоматологів
Донецького національного медичного університету
(м. Кропивницький, Україна)

МОЖЛИВОСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Вступ. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників закладів фахової передвищої, вищої та післядипломної освіти передбачає безперервний процес набуття нових та вдосконалення раніше набутих професійних та загальних компетентностей, необхідних для професійної діяльності, передбачає постійну самоосвіту та інші види і форми професійного зростання і може здійснюватися, шляхом формальної та неформальної освіти, стажування, здійснення професійної діяльності тощо [1, с.1]. В Законі України «Про освіту» наводиться таке визначення: «Неформальна освіта – це освіта, яка здобувається, як правило, за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [2]. У відповідності з класифікацією ЮНЕСКО до неформальної освіти належать навчальні програми, курси, семінари, гуртки, лекторії, що організуються і проводяться поза традиційною системою освіти. Неформальна освіта відбувається у межах формального офіційного середовища, але не є офіційно визнаною, результати навчання не завжди підтверджуються відповідними документами. В освітньому глосарії ЮНЕСКО неформальна освіта – це освіта, що інституціалізована, навмисна і спланована суб'єктом освітньої діяльності. Визначальна характеристика неформальної освіти полягає у тому, що вона є додатком, альтернативою та/або доповненням до формальної освіти у процесі навчання людини протягом всього життя. Часто вона запроваджується для того, щоб гарантувати право на доступ до освіти для всіх. Вона призначена для осіб будь-якого віку, але не обов'язково передбачає неперервний шлях здобуття освіти. Зокрема, це можуть бути короткотермінові програми та/або програми низької інтенсивності, що надаються у вигляді коротких курсів, майстер-класів та семінарів [3, с. 175] .

Мета роботи: охарактеризувати форми, методи організації неформальної освіти в Україні.

Основна частина. Неформальна освіта передбачає насамперед навчання самотужки, самоосвіту, набуття нових знань, а саме проходження різноманітних тренінгів, онлайн-освіти, громадської освіти, професійних стажувань та курсів. Вона ґрунтується на трьох засадах: “вчитися в дії” – отримувати знання під час практичних завдань; “вчитися взаємодіяти” – часто вона передбачає роботу в групах або командах; “навчатися вчитися” – аналізувати власний досвід і з нього формувати нові знання. До неформальної освіти також належать: заняття із репетиторами або тренерами, підвищення кваліфікації й інші активності, що дозволяють розвивати свої навички. Головна перевага неформальної освіти – це ефективність. За відносно короткотривалий термін є можливість суттєво покращити свої знання і навички.

Розвитку неформальної освіти сприяють світові організації, такі як ЮНІСЕФ, ЮНЕСКО, Європейський Союз, Рада Європи та інші. Саме тому неформальна освіта більш розвинена в Європі, та сприймається європейськими роботодавцями на рівні з формальною освітою [3, с.173]. Беззаперечно: неформальна освіта є сучасним освітнім трендом у розвинених країнах світу і водночас визначальним фактором щодо зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності населення й держави, що

засвідчує відсутність обмеження її виключно сферою освіти [4, с. 4].

В Україні поки немає прийнятих стандартів неформальної освіти, проте є низка громадських організацій, що займаються її розвитком: Prometheus, Українська Академія Лідерства тощо. Міжнародний центр неформальної освіти створив онлайн-платформу неформальної освіти для реалізації наступних цілей, а саме: сприяння інформованості населення щодо освітніх програм, налагодження комунікацій між бажаними навчатися та освітніми інституціями, створення умов для всебічної реалізації потенціалу особистості та підвищення її соціальної, громадської активності та відповідальності.

Термін «Open Education Resources», тобто відкриті освітні ресурси, було запропоновано у світі більш ніж 20 років тому, і з кожним роком ці ресурси стають здебільш популярними. До відкритих освітніх ресурсів можна віднести відкриті підручники та книги, репозитарії та журнали, аудіовізуальні ресурси та онлайн-курси.

Існує наступна низка відкритих освітніх ресурсів у вигляді підручників та книг, а саме Directory of Open Access Books (4589 академічних рецензованих книг від 155 видавництв), EdEra Books (соціальний проект інтерактивної освітньої літератури), OER Commons (публічна цифрова бібліотека відкритих освітніх ресурсів), Open Culture (доступ до 200 відкритих підручників від відомих вчених та до 1700 безоплатних онлайн-курсів від провідних університетів світу) та інші; у вигляді репозитаріїв - arXiv (найбільший відкритий архів електронних публікацій наукових статей та їх препринтів з фізики, математики, астрономії, біології, комп'ютерних наук), CORE (значний агрегатор відкритих наукових публікацій у світі), OpenDOAR (каталог репозитаріїв відкритого доступу) та журналів - Directory of open access journals (онлайн-каталог журналів відкритого доступу), Explore PLOS journals (некомерційний науково-видавничий проект).

До відкритих аудіовізуальних ресурсів відносяться CC Research (пошук зображень, музики, відео на різних платформах), Smithsonian open Access (ініціатива Смитсонівського університету, що пропонує доступ до понад 2,8 млн зображень від відкритою ліцензією ССО, TED Talks (відеодоповіді від TED, некомерційної організації, що займається поширенням ідей), YouTube EDU (відеолекції, презентації, інтерв'ю від університетів США).

Серед масових онлайн-курсів слід відзначити Coursera – платформа, яка пропонує сотні безкоштовних навчальних курсів з різних дисциплін від університетів всього світу. Роботу на платформі проводять 275 університети й відбувається вона на чотирьох рівнях: світовий, гнучкий (безкоштовні демоверсії курсу, отримання лекцій на запит за розкладом), доступний та робота релевантна. Coursera відкрила понад 6,5 тисяч курсів із 400 спеціалізацій для українських студентів, також існує й Coursera для біженців. Платформа EdX пропонує багато відкритих інтерактивних англійських курсів. Безкоштовний курс про вторгнення РФ в Україну від Мічиганського університету охоплює дані про події російсько-української війни. Відкритий Університет Майдану – це освітня ініціатива, що поширює ідеї і сприяє розвитку громадянського суспільства в Україні. Найбільш відомою українською освітньою платформою є Prometheus, з 2,5 млн слухачами та більш 350 курсами, яка на платній та безоплатній основі дає можливість переглядати навчальні курси університетського рівня.

Висновок. Теоретичний аналіз сутності понять «неформальна освіта» та «лідерський потенціал», досвід провадження програм з неформальної освіти у світі показав, що саме така освіта може стати джерелом компетентності сучасної людини та пусковим механізмом розкриття її лідерського потенціалу, активізації внутрішніх ресурсів для дій на користь громади. Саме неформальна освіта дає можливість пізнавати, формувати свою позицію щодо оточуючої дійсності, дозволяє залучати людей різного віку у різноманітні форми соціальної активності.

Література

1. Наказ МОН України № 1504 від 04.12.2020 р. «Деякі питання професійного розвитку науково-педагогічних працівників» 14 с.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39. Ст. 380. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19.](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19))
3. Журавель Т., Рогозна Ю. Неформальна освіта як інструмент підвищення лідерського потенціалу учнів ПТНЗ. Освітологічний дискурс. 2018. № 1-2 (20-21). С. 171-187.
https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/23725/1/T_Zhuravel_Y_Rogozna_PLP_SPSR_IL.pdf
4. Аніщенко О., Лук'янова Л., Прийма С. Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. Рідна школа. 2017. № 11-12. С. 3-7.
<https://lib.iitta.gov.ua/710422/1/Anishchenko%2C%20Lukianova%2C%20Pryima%20.%20Non-formal%20education%20of%20adults.pdf>

Коваль Ольга Сергіївна,

кандидатка історичних наук,

викладачка суспільних дисциплін Дніпровського фахового педагогічного коледжу
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»

Дніпропетровської обласної ради

(м. Дніпро, Україна)

НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНЕ ВИХОВАННЯ: ВАЖЛИВІСТЬ ТА НАПРЯМКИ РОБОТИ

«Загалом найважливіше – це життя. А якщо вже є життя, то в ньому найважливішою є свобода. А потім життя віддають за свободу. І тоді вже незрозуміло, що з цих двох найважливіше», – розмірковував Марек Едельман [2, с. 4]. Це нібито про українське сьогодні, відлуння якого чує увесь світ.

Сучасно, як ніколи, звучать слова Олександра Довженка, який заповідав поховати своє серце в Україні: «Ми б'ємося за те, чому нема ціни у всьому світі, – за Батьківщину!»[7].

У Бісмарка є фраза: «Успіх у війні вирішують два фактори: рушниця нового зразка і шкільний учитель» [2, с. 5].

Саме нестача патріотичного виховання, відчуття держави як Батьківщини, структури, яка захищає, стала на Сході України ключовою проблемою. Російсько-українська війна, реальна загроза зникнення України з політичної карти світу та стрімкі політичні події найближчих місяців радикально розвернули ситуацію – спонукали владу й український народ згуртуватися, мобілізуватися, здивувати самих себе і світ, усвідомити свою ідентичність, національну унікальність і самодостатність, історичну окремішність, законне і невід'ємне право бути господарем на власній землі; змусили задіяти найцінніше – людський потенціал, наявні оборонні та інформаційні ресурси й здобувати авторитет на світовій арені, апелюючи до глобальної спільноти. У зв'язку з цим виникає нагальна необхідність переосмислення зробленого і здійснення системних заходів, спрямованих на посилення патріотичного виховання дітей та молоді – формування нового українця, що діє на основі національних та європейських цінностей:

- повага до національних символів (Герба, Прапора, Гімну України);
- участь у громадсько-політичному житті країни;
- повага до прав людини;
- верховенство права;
- толерантне ставлення до цінностей і переконань представників іншої культури, а також до регіональних та національно-мовних особливостей;
- рівність всіх перед законом;
- готовність захищати суверенітет і територіальну цілісність України[5]

Тому, на сучасному етапі розвитку подій в Україні, виховання передусім повинно реалізовуватись в національно-патріотичному аспекті. Національно-патріотичне виховання дітей та молоді – це комплексна системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади, освітніх закладів, громадських організацій, сім'ї та інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави. Найважливішим пріоритетом національно-патріотичного виховання є формування

ціннісного ставлення особистості до українського народу, Батьківщини, держави, нації.

Нашій Батьківщині потрібні громадяни з усвідомленням своєї належності до роду, краю, держави, творчі особистості етнонаціонально усвідомлені в полікультурному просторі, здорові й духовно багаті. Виховати таких громадян, носіїв і продовжувачів української ідентичності, духовності, – основне завдання української національної освіти. Базовим етапом формування у дітей любові до Батьківщини необхідно вважати накопичення ними соціального досвіду життя в своєму місті (селі, селищі), засвоєння певних усталених норм поведінки, взаємовідносин, залучення дитини до світу його культури. Любов до Батьківщини починається з любові до своєї Малої Батьківщини – місця, де людина народилася.

Любов до нашої неньки України є однією з визначальних рис кожного справжнього громадянина. Будучи якістю синтетичною, «патріотизм включає в себе емоційно-моральне і дієве ставлення до себе та інших людей, до рідної природи, до своєї нації, до матеріальних та духовних надбань суспільства» [1, с.52].

У наш час основна увага патріотичному вихованню надається саме «як вихованню національному, тобто вихованню в душі ментальності українського народу, потягу до прекрасного і прагнення до гармонії» [1, с.16-17]

Про важливу роль національно-патріотичного виховання свідчать державні документи: Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Указ президента «Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян», «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави», «Концепція патріотичного виховання учнівської молоді», Національній доктрині розвитку освіти України, де визначені стратегічні завдання виховання в особистості любові до Батьківщини, усвідомлення нею свого громадянського обов'язку на основі національних і загальнолюдських духовних цінностей, утвердження якостей громадянина-патріота.

У Програмі Міністерства освіти і науки України «Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України» говориться: «Процес становлення незалежної демократичної України з її прагненням стати повноправним членом європейської спільноти передбачає всебічне утвердження в суспільному та індивідуальному бутті цивілізованих норм життя на основі загальнолюдських цінностей та духовних, моральних і культурних засад життя українського народу. Тому мета сучасного освітнього процесу – не тільки сформувати необхідні компетенції, надати ґрунтовні знання з різних предметів, а й формувати громадянина, патріота; інтелектуально розвинену, духовно і морально зрілу особистість, готову протистояти викликам глобалізації життя» [4, с.6].

Система методів національно-патріотичного виховання перетворюється для здобувачів освіти в систему моральної свідомості, поведінкових норм, здатність морально мислити, аналізувати, узагальнювати, приймати рішення. Національне-патріотичне виховання реалізується через комплекс таких виховних завдань:

- утвердження в свідомості і почуттях особистості патріотичних цінностей, переконань і поваги до культурного та історичного минулого України;
- виховання поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки;
- сприяння набуттю дітьми та молоддю патріотичного досвіду на основі готовності до участі в процесах державотворення, уміння визначати форми та способи своєї участі в життєдіяльності громадянського суспільства, спілкуватися з соціальними інститутами, органами влади, спроможності дотримуватись законів та захищати права людини, готовності взяти на себе відповідальність, здатності розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів;
- формування толерантного ставлення до інших народів, культур і традицій;

- утвердження гуманістичної моральності як базової основи громадянського суспільства;

- культивування кращих рис української ментальності: працелюбності, свободи, справедливості, доброти, чесності, бережного ставлення до природи;

- формування мовленнєвої культури.

Серед методів і форм патріотичного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать: соціально-проектна діяльність, ситуаційно-рольові ігри, соціодрама, метод відкритої трибуни, соціально-психологічні тренінги, інтелектуальні аукціони, «мозкові атаки», метод аналізу соціальних ситуацій морально-етичного змісту, ігри-драматизації, створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху, аналіз конфліктів, стилів поведінки, прийняття рішень, демократичний діалог, педагогічне керівництво лідером і культивування його авторитету, використання засобів масової комунікації, методики колективних творчих справ, традицій, символіки. Крім названих можна застосовувати також традиційні методи: бесіди, диспути, лекції, семінари, різні форми роботи з книгою, періодичною пресою, самостійне рецензування тощо. А саме:

- виховні години (наприклад, «Україна в моєму серці» до Дня пам'яті захисників України, які загинули в боротьбі за незалежність, суверенітет і територіальну цілісність України; «Моя рідна земля – Україна», «Державна символіка Батьківщини», «Твої права і обов'язки», «Що таке воля», «Рід, родина, рідня», «Патріотизм – нагальна потреба України», «Історичне значення Акту злуки» до Дня соборності України; патріотична вікторина «Україна – моя Земля»; «Методи формування толерантного виховання молоді»);

- перегляд та обговорення фільмів, телепередач і відеороликів патріотичного спрямування («Тіні забутих предків», «Поводир», «Зима у вогні», «Кіборги», «Крути 1918», «Червоний», «Іван Сила», «Нескорений», «Брати. Остання сповідь», гумористичне шоу про історію «Хто ми є», «Солов'їне шоу» про мову). Перегляд відео, фільмів сприяє ефективнішому візуальному сприйняттю та розумінню тих історичних процесів, які були дотичними до українського народу;

- заходи, які виховують любов до української мови («Свято рідної мови», «Шевченківське слово», «Літературні вечорниці», «Тиждень української мови», конкурс на кращий мовний плакат, конкурс декламаторів, конкурс на кращу розповідь української мови: загадок, прислів'їв, приказок, повір'їв, легенд, народних прикмет; екскурсії до країни; зустрічі з громадськими діячами, письменниками, поетами; мовні екскурсії, завдання яких виявити неграмотні вислови в об'явах, рекламах, вивісках, тощо; стенди «Як ми говоримо»). Відбувається залучення студентів до створення відеоматеріалів, буклетів на дану тематику, участь в написанні радіодиктанту національної єдності;

- форми роботи, пов'язані з вивченням історії рідного краю і народу: відвідання місць історичних подій, вивчення літератури, збирання документів та матеріальних пам'яток, замальовування чи фотографування історично цінних об'єктів, виготовлення схем, макетів, щомісячного історичного календаря, влаштування виставок, заочна подорож: «Україно ти моя прекрасна», складання історії свого роду, створення колажів;

- форми роботи військово-патріотичного виховання: патріотичні клуби, фестивалі патріотичної пісні; святкування Дня примирення, Дня Збройних сил України, Дня призовника, Захисника та захисниці України, дня пам'яті Героїв Крут; змагання з військово-прикладних видів спорту, інтелектуальні вікторини «Гордимся подвигами предків»;

- архівно-пошукова робота, реальні та віртуальні екскурсії до музеїв, зустрічі з ветеранами, родичами загиблих захисників Батьківщини, випуск плакатів, буклетів, газет за

матеріалами пошукової діяльності. Екскурсії збагачують уявлення і знання про Україну, рідний край, сприяють розвитку пізнавальних інтересів учнів, їх світогляду. Подорожі та екскурсії розширюють кругозір, дають можливість краще пізнати історію та географію нашої Батьківщини. Основна мета екскурсій – сприяння всебічному розвитку особистості, виховання любові до рідного краю, збагачення знань про свою, країну, її історичне минуле, цікавих людей, культурні та історичні надбання наших предків;

- уроки пам'яті, уроки мужності: «Зростаємо громадянами-патріотами землі, що Україною зветься», «Наша вулиця носить ім'я героя війни», «Діти, молодь у підпіллі в роки минулої війни», «Бойові нагороди воїнів, полководців, які визволяли Україну від нацистів», «Імена фронтовиків на обеліску братської могили у моєму населеному пункті»;

- створення джерела «усної історії». Здобувачам освіти пропонується здійснити опитування свідка, зробивши аудіо чи відео запис (5-8 хв.). Необхідно студентові скласти 4-5 запитання, які він буде задавати респонденту (особа яку опитують). Людина може бути учасником помаранчевої революції, Революції Гідності, ліквідатором чорнобильської катастрофи та ін. Здобувач освіти пригадує своє оточення, серед родичів, сусідів та просто знайомих може бути особа, що була свідком історичної події або її учасником. Це дає можливість більш краще пізнати певні події, переосмислити, проаналізувати та зробити належні висновки.

- засоби виховання правосвідомості – вивчення Конституції України, клуби юристів, дипломатів, зустріч з депутатами, працівниками правоохоронних органів, дискусії: «Чи варто завжди дотримуватись букви закону?», «Що значить бути патріотом?», «Свобода чи вседозволеність?», теоретичні конференції: «Україна суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава», «Суть громадянського суспільства», «Найважливіші функції Української держави», проведення тижня права, правових вікторин, вирішення та обговорення юридичних ситуацій;

- виховання засобами праці – соціально-проектна діяльність, волонтерство, аукціони, ярмарки, індивідуальна трудова діяльність, розширення зеленої зони, впорядкування та догляд за подвір'ям. Взяття участі в акції «Смілива гривня» студенти та викладачі коледжу підтримали у фінансовому аспекті наших захисників та проявили гуманне ставлення;

- підготовка інформаційних матеріалів (буклети, колажі, відеоматеріали) на безліч різноманітних тем національно-патріотичного спрямування на сторінку нашого закладу у Фейсбук <https://is.gd/NNSdrZ>

- залучення здобувачів освіти до участі у конференціях, Всеукраїнських конкурсах, зокрема конкурс есе «Війна в долі моєї родини», Всеукраїнський національно-патріотичний конкурс «Я – козацького роду», Всеукраїнський пізнавальний конкурс «Я – людина». Беручи участь в написанні тез, у різноманітних конкурсах, студенти нашого закладу мають змогу більш глибоко пізнати, зануритись в перипетії нашої Батьківщини, в її минувшину та сьогодення а також розширити свій світогляд, розвивати громадянську компетентність;

- ознайомлення студентів з життям славетних українців, зокрема Героїв, знищених або упосліджених режимом через їх українське походження і протидію україноненависницькій ідеології; державних і культурних діячів, представників наукової еліти, винахідників, які зробили вагомий внесок у розбудову Української держави й уславили нашу націю (Данило Щербаківський, Лесь Курбас, Олекса Гірник, Валерій Марченко, Петро Григоренко, Володимир Івасюк, Леонід Каденюк, Василь Сліпак, Костянтин Ушинський Ігор Сікорський, Іван Пулюй, Георгій Вороний, Архип Люлька та багато інших). Здобувачі освіти презентують свої проектні роботи по славетним українцям, аналізуючи їх роль, внесок в ту чи іншу сферу.

Особливу увагу варто приділити сучасному методу проєктів. Метод проєктів – одна з

педагогічних технологій, яка сприяє реалізації особистісно-орієнтованого підходу в національно-патріотичному вихованні дітей, стимулює інтерес учнів до проблеми, дозволяє оволодівати їм необхідними знаннями і навиками для її вирішення, організувати проектну діяльність щодо вирішення проблеми, а на виході – практичне застосування отриманих результатів. Головним є те, що результат можна побачити, осмислити, відчути, застосувати в реальній практичній діяльності [6, с.120]

Роблячи висновок, необхідно зазначити, що одна з важливих цілей національно-патріотичного виховання повинна базуватись на пробудженні в дитячих серцях любові до рідної країни, до рідної землі з її багатою та різноманітною природою. Навчальний заклад має стати для кожної дитини осередком становлення громадянина-патріота України, готового самовіддано розбудовувати країну як суверенну, незалежну, демократичну, правову, соціальну державу, сприяти єднанню українського народу та встановленню громадянського миру й злагоди в суспільстві.

Сьогоднішній виховний процес здійснюється в реальному часі – у героїчний період сучасної історії України, яскравого сплеску патріотичної свідомості й масового героїзму українського народу, який обстоює не лише свою свободу й суверенітет у двобої з ворогом; вияву небаченої досі жертвовності українців, яких об'єднала спільна біда і гордість за свій народ, за самих себе й відповідальність перед людством.

Національно-патріотичне виховання покликане дати новий імпульс духовному оздоровленню народу, формуванню в Україні громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, моральної, правової культури особистості, розквіту національної самосвідомості і ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини. Визначальною рисою українського патріотизму має бути його дієвість, спроможна перетворювати почуття в конкретні справи та вчинки на користь держави. «Україна – це супер. Україна – це ексклюзив. По ній пройшли всі катки історії. На ній відпрацьовані всі види випробувань. Вона загартована найвищим гартом. В умовах сучасного світу їй немає ціни», – геніально сказала Ліна Костенко. «Якби світ мав капелюха, то мав би зняти його перед Україною», – додав британський мільярдер, засновник компанії Virgin Group Річард Бренсон [3].

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності / Іван Дмитрович Бех. - К.: Либідь, 2006. – 271 с.
2. Бондаренко Н. В., Косянчук С. В. Національно-патріотичне виховання у контексті сучасних викликів: методичні рекомендації [для вчителів, методистів, авторів програм і підручників, науковців, викладачів, студентів закладів професійної й вищої освіти, управлінців, політиків]. Київ: Фенікс, 2022. 64 с.
3. Виховання патріота – обов'язок, права та місія сучасної освіти. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://skole.school.org.ua/nacionalnopatriotichne-vihovannya-13-23-32-04-12-2020/>
4. Вишневецький О. Ще раз про народження громадянина: національне і громадське у сучасному українському вихованні // Освіта. – 2002. - №8-9. – С.6-7.
5. Концепція національно-патріотичного виховання молоді. Затверджено спільним наказом Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України та Міністерства освіти і науки України від 27 жовтня 2009 року, N 3754/981/538/49. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <#"justify">
6. Сисоєва С.О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С.О. Сисоєва // Метод проектів: традиції, перспективи, результати: [практико-зорієнтований збірник] /ред. – канд. істор. наук І.Г.Єрмаков. – К.: Вид-во: «Департамент», 2003, - с.119-124.
7. “Україна в огні” цитати. // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://dovidka.biz.ua/ukrayina-v-ogni-tsitati/>

Куценко Вікторія Олександрівна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

(м.Дніпро,Україна)

Базилевська Оксана Олександрівна

кандидатка педагогічних наук, доцент кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»Дніпропетровської обласної ради

(м.Дніпро,Україна)

**ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В
ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Актуальність дослідження: у концепції сучасної освіти; являються такі ідеї, як розвивальне навчання, гуманно – особистісний підхід до дитини, культурологічна спрямованість загальної освіти і ряд інших. Практично всі предмети шкільного курсу переосмислені з урахуванням нових соціальних і психолого-педагогічних позицій. Прагнення до творчості характерно для початкової школи наших днів, хоча воно, без сумніву, не має вузько місцевого характеру, в тій чи іншій мірі властиве всім людям.

Метою освітнього процесу є компетентна особистість, що здатна до творення, тому пошуки універсальних засобів розвитку креативності, як необхідної умови для здійснення творчої діяльності, створення моделі процесу формування креативності у молодших школярів під час навчально – виховного процесів, посідають важливе місце у сучасній педагогічній науці.

Креативність як властивість особистості широко розуміється з позиції особистісного підходу, який дозволяє на етапах відбувається шкільного навчання, разом з тим найдоцільніше вчити творити школярів із раннього віку, оскільки у початковій школі діти опановують засобами в навчальній діяльності, з прийомами вирішення навчальних завдань, якими користуються надалі.

На сьогоднішній день одним з основоположних принципів оновлення змісту освіти стає особистісна орієнтація, що передбачає розвиток креативних здібностей учнів, індивідуалізацію їх освіти з урахуванням інтересів і схильностей до творчої діяльності. Стратегія сучасної освіти полягає в тому, щоб надати можливість всім без винятку учням проявити свої таланти і весь свій творчий потенціал, що має на увазі можливість реалізації їх у суспільстві.

Наукові джерела стверджують, що вперше термін «креативність» психологи вживали, щоб позначити здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення, такої думки дотримувався американський спеціаліст в галузі психології Дж. Гілфорд, завдяки працям якого креативність було виділено як окреме поняття.

Наголошуючи на тому, що креативність є природним творчим потенціалом людини, Дж. Гілфорд стверджував, що вона визначається генетично. Саме завдяки працям Дж. Гілфорда питання дослідження креативності набуло популярності в наукових колах, а його праці сприяли розкриттю сутності основних параметрів креативності, інтелектуальних здібностей, що характеризують креативність.

Креативність – багатогранне поняття, яке сучасні психолого-педагогічні науки розглядають з різних точок зору. Зокрема, у працях видатного психолога Г. Айзенка креативність розглядають як «різновид інтелектуальної поведінки» [8, с.160]. Тоді як Л.

Виготський, О. Ярошинська, О. Кононко, І. Подорожна, О. Приходько під креативністю розуміють загальну здатність особистості до творчості. Але початкова школа це світ дитинства, надій, це ґрунт для творчої діяльності. Поява нових підходів до методики креативного навчання дітей в молодшому віці, панування ідеї розвиваючого навчання і концепція підготовки людини мислячого, творчого, соціально-активного спонукало нас зробити темою нашого дослідження вивчення особливості формування креативного мислення молодших школярів в навчально – виховному процесі.

У якості такої позаурочної діяльності можна проводити тренінгові заняття з розвитку креативності. До того ж вибір методів креативної роботи залежить від віку дітей, особливостей їхнього розвитку, конкретної життєвої ситуації, інтересів. Це забезпечить включення дитини в активне життя школи та соціуму. В основі проведення тренінгових занять повинен лежати принцип успішності кожного школяра, що вимагає особливих педагогічних зусиль та способів діяльності.

На думку Г. В. Орлової, до найсуттєвіших та найважливіших передумов творчої діяльності дитини є наступні: «... здатність взаємодіяти з навколишнім середовищем та виділяти в ньому проблемні аспекти; здатність застосовувати відповідні до виділених проблем інтелектуальні та творчі операції; здатність спиратися на власні індивідуальні особливості у втіленні творчого задуму в конкретній діяльності» [5, с. 117].

Індивідуальна творчість проявляється з досвіду людини, а публічна спрямована на всю культуру. Наприклад, дитина, яка досягає успіху у тому, що вона ніколи раніше не робила, є індивідуальною, соціально не відновленою, тому так важливо розвивати творчі схильності, щоб в майбутньому вона могла використовувати свої творчі здібності для громадськості.

Як правило, діти висловлюють свої почуття і емоції, які відчувають в даний момент, через творчу діяльність: малювання, ліплення, вирізання, наклеювання, конструювання тощо. У процесі педагогічно правильно організованих навчальних занять з образотворчої діяльності у дітей розвиваються спостережливість, увага, зорова пам'ять, фантазія, а також формуються багато уявлень, які служать основою для креативності. Достатній обсяг знань і уявлень дозволяє дітям повноцінно пізнавати навколишній світ.

Пізнання предметів і їх властивостей, що здійснюється дієвим шляхом, закріплюється у свідомості. Якості тієї чи іншої форми, величина, колір стають не тільки ознаками окремих, визначених предметів, а й узагальнюються в розумінні дітей як властиві багатьом предметам. На творчих заняттях у дітей закріплюються назви форм, кольорів і їх відтінків, просторових позначень, що сприяє збагаченню словника. Висловлювання дітей в процесі спостережень предметів і явищ, розгляданні ілюстрацій, картин позитивно впливають на формування креативного мислення.

У сучасній педагогічній науці широкого застосування все більше набуває метод моделювання. Єдиної моделі креативності наразі у психолого- педагогічній сфері не існує. Проте існує багато представлень структури креативності, де увага акцентується на особистісних рисах дитини.

Частина психологів ставить у центр даної структури мотивацію, інші ж дотримуються думки, що створення позитивного емоційного середовища, у якому панує креативний клімат, є основою для креативності учня.

Н. Хазратова та В. Дружинін запропонували модель креативної діяльності дитини, диференціюючи її на чотири етапи:

I етап – «Первинна креативність». На даному етапі відбувається становлення креативності дитини у якості загальної творчої здібності. Як механізм формування креативності науковці розглядають у даному випадку пряме наслідування креативної

поведінки та діяльності дорослої людини. Потрапивши у нові умови, школяр відтворює засвоєний спосіб діяльності, щоб досягти бажаних результатів.

II етап – «Креативне наслідування». На другому етапі відбувається внесення елементів новизни у засвоєнні дитиною креативної поведінки. Починаються прояви самостійності. На цьому етапі дитина, ознайомлюючись з різними варіантами інноваційної діяльності, визначає свої переваги відповідно до власних задатків та вмінь.

III етап – «Репродуктивна креативність». Дитина проявляє вміння, беручи за основу запропоновану їй ідею, видозмінювати та удосконалювати її.

IV етап – «Створення нового». На даному етапі дитина вже не переробляє продукти творчої діяльності, а самостійно продукує творчі ідеї.

Психологи стверджують, що на третьому і четвертому етапах: «дитина переробляє інновації на свій кшталт, перевіряє їхню відповідність вимогам ситуації, додає щось нове, своєрідне. Четвертий етап – справжня творчість, створення нового» [4 с.79].

Сучасна психологія і педагогіка визнає необхідність освітніх технологій і засобів, спрямованих на активізацію особистісних ресурсів та творчого потенціалу дітей із порушенням психічного розвитку. На нашу думку, у процесі формування креативного мислення молодших школярів відбувається під час навчально виховного процесу. [1 с.210].

А саме в навчально-виховному процесі проводити тренінгові заняття з розвитку креативного мислення, підбирати дидактичний матеріал та дотримуватись наступних вимог:

- підбір наочного, цікавого і практичного матеріалу має здійснюватися відповідно до рівня психофізичного розвитку дітей, індивідуалізації завдань;
- ігри, завдання, вправи повинні застосовуватися як для закріплення, так і для вирішення нових завдань;
- створення позитивних емоцій, які сприяють більш усвідомленому сприйняттю запропонованого матеріалу;
- поєднання наочних засобів з використанням мовних прийомів і методів.

Одже, під час формування креативного мислення молодших школярів приділяти увагу саме навчанню їх навичкам словесного опису різноманітних варіантів та способів розв'язання тих чи інших завдань. І чим більше таких способів буде обговорено тим більше збагачуватиметься досвід дитини. Щоб у школяра сформувався внутрішній план дій, своєрідний алгоритм, необхідно провести роботу зі збільшення словникового запасу, розширення світогляду. Адже перш ніж реалізувати свій задум, перенести його в реальний світ, дитина має вибудувати його подумки.

Література

1. Анікіна Н. Педагогічна підтримка обдарованості. К.: Знання, 2005. с.210.
2. Антонішева В.Л. Визначення сутності поняття креативності в психолого – педагогічній науці. В.Л. Антонішева. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. 2010. Вип. 14, книга II. с. 118.
3. Антонова О.Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: [монографія]. за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. с.141.
4. Арделян О. Загально пізнавальні вміння як компонент критичного мислення молодших школярів. «Рідна школа». 2001. № 4. С.78-80.
5. Байбара Т.М. Я і Україна : підручник для 3 класу. Т.М. Байбара, Н.М. Бібік. Київ : Форум, 2005. с.177.
6. Баюк А.Ф. Педагогічний словник. Вид-во Хмельницький центр ДМСУ, 2006. с. 96.
7. Барко І. В., Тютюнников А.М. Як визначити творчі здібності дитини. Київ, 1991. с.77.
8. Богданович М.В. Математика 3 клас: підручник . М.В. Богданович. [3-тє вид.]. Київ : Освіта, 2006. с.160.

Леонова Вероніка Іванівна

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри педагогічних технологій початкової освіти,

Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

(м. Одеса, Україна)

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ В УКРАЇНІ

Від благополуччя адаптаційного періоду залежить успішність подальшої соціальної діяльності дитини. Деадаптація призводить до зниження навчальної мотивації, деформації міжособистісних відносин, розвитку невротичних станів, формування девіантних форм поведінки.

Російське вторгнення на територію суверенної держави України, агресивні військові дії, численні обстріли цивільної інфраструктури та житлового фонду України спонукали громадян до вимушених міграцій. Частина громадян України набули статусу внутрішньо переміщених осіб, а інша частина скористалися можливістю виїзду за кордон.

Адаптація дітей за кордоном під час воєнного стану в Україні є складною соціальною та психологічною проблемою, яка виникає внаслідок збройних конфліктів та масових переселень. Воєнні дії в Україні, які тривають з 2014 року, призвела до великої кількості переселенців, зокрема дітей, які намагалися шукати притулок в інших країнах для збереження життя та безпеки.

Тема адаптації дітей з України в новому соціокультурному середовищі є дуже важливою і потребує уваги з боку суспільства, урядових структур, громадських організацій та навіть окремих громадян. Діти, які потрапили в еміграцію через війну, зіткнулися з низькими труднощами і викликів у новому оточенні.

Адаптація - це процес або результат зміни або застосування чого-небудь, щоб відповідати новим умовам, середовищу або ситуації. Це явище проявляється в різних аспектах життя, таких як природничі науки, соціологія, психологія, економіка та інші галузі [2, с.54].

Адаптація може включати фізичні, психологічні, соціальні та когнітивні аспекти. Деякі з аспектів адаптації в психолого-педагогічній літературі включають:

1. Шкільна адаптація: Перехід дитини з дитячого садка або дому до школи може бути стресовим для дитини. Педагогічна література досліджує, як допомогти дітям адаптуватися до нового навчального середовища, уникнути шкільних страхів та збудувати позитивні взаємини з однокласниками та вчителями.

2. Соціальна адаптація: Для дітей, які переживають зміни соціального середовища (наприклад, переїзд до іншої країни або міста), важливо зрозуміти, як вони можуть інтегруватися в нову спільноту та розвивати соціальні навички для побудови взаємовідносин з ровесниками.

3. Інклюзивна адаптація: У контексті інклюзивної освіти педагогічна література потребує, як краще отримати та можливості дітей з особливими освітніми потребами, щоб забезпечити їх успішну адаптацію до навчання в інклюзивному класі.

4. Адаптація до студентського життя: Студентство може бути новим життєвим етапом, повним викликів ймовірностей. Психологи та педагоги досліджують, як студенти адаптуються до коледжу або університету, як розвивати самостійність, управлінські навички та ефективне навчання.

5. Адаптація в умовах конфлікту: У деяких випадках діти або студенти можуть знати стрес через конфлікти в родині, суспільстві або на міжнародному рівні [1, с.50].

Дослідження адаптації дітей закордоном під час воєнного стану в Україні передбачало наступні етапи:

збір інформації про дітей: здійснено через анкетування, інтерв'ю з батьками або опікунами, або документацію відповідних організацій та установ;

оцінка психологічного стану: виявлення симптомів посттравматичного стресового розладу (ПТСР), тривожності, депресії та інших емоційних аспектів їхнього життя;

соціальна адаптація: охоплює інтеграцію в нове соціальне середовище, взаємодію з однолітками, відносинами з дорослими, а також проблемами, з якими вони можуть зіткнутися;

освітні можливості: доступ до школи, адаптацію до нової освітньої системи, збереження можливості рідної мови та культурної ідентичності.

Супровід і підтримка: підтримка з боку урядових агентств, неприбуткових організацій або шкіл [5].

Фактори, що впливають на рівень адаптації, можуть бути дуже різноманітні і залежати від контексту, в якому відбувається адаптація в загальному.

Варто встановити загальні фактори, які можуть вплинути на рівень адаптації:

1. Стрес: Різні стреси або негативні впливи, такі як фізичні навантаження, психологічні труднощі, переїзд, розлука з оточуючими тощо, можуть викликати потребу в адаптації людини до нових умов.

2. Підтримка оточування: Рівень підтримує, яка оточує людину, може суттєво вплинути на її здатність адаптуватися. Підтримка від сім'ї, друзів, колег або професіоналів може допомогти знизити рівень стресу та покращити адаптацію.

3. Особистість: Індивідуальні риси особистості можуть впливати на реакцію людини на зміни. Деякі люди можуть бути більш відкритими до нового досвіду та змін, тоді як інші можуть пережити більше труднощів при адаптації.

4. Культурний контекст: Культурні норми, цінності та звички можуть впливати на спосіб, яким люди адаптують до нових умов. Культурні різниці можуть впливати на сприйняття змін і впорядкування з новим середовищем.

5. Ресурси: Наявність ресурсів, таких як гроші, час, знання та підтримка, можуть вплинути на здатність людини ефективно адаптуватися до нових ситуацій.

6. Попередній досвід та навички: Рівень адаптації може залежати від наявності попереднього досвіду або навичок у подібних ситуаціях. Люди можуть легше адаптуватися, якщо у них є досвід, що разом з ними розуміти нову напругу.

7. Емоційна стійкість: Рівень емоційної стійкості може впливати на те, як людина переживає зміни і як швидко може адаптуватися до нових обставин [4, с.22].

Зазначені фактори не є вичерпним списком, і вплив на адаптацію може бути дуже індивідуалізованим. Крім того, адаптація може відбуватися в різних сферах життя, таких як робота, навчання, міжособистісні стосунки, міграція та кожна з цих сфер може мати власні унікальні фактори впливу.

Вплив на рівень адаптації дітей може бути досить значущим, після чого дитинство є періодом особливої чутливості та формування основних навичок і характеристик. Рівень адаптації дитини можна визначити, успішно вона впорається зі змінами в житті, такими як переїзд у нове місце, початок навчання в школі, зміна соціального оточення або розлучення батьків.

Адаптація дітей за кордоном під час воєнного стану в Україні може бути дуже складним процесом, після чого вони стикаються зі значними змінами у своєму житті та

оточенні.

Війна може спричинити стрес, травми та розрив з родиною, що може серйозно вплинути на психологічний стан і поведінку дітей. Варто встановити типи варіантів поведінки дітей під час адаптації в іншій країні під час війни в Україні:

1. Страх і тривога: Війна може викликати постійний страх та тривогу у дітей. Вони можуть бути напруженими, легко наляканими, мати нездатність спокійно спати або їсти.

2. Відчуження і соціальна ізоляція: Діти, які пережили війну, можуть почуватися відчуженими в новому оточенні. Мовна бар'єра, культурний шок і травматичний досвід можуть викликати ізоляцію та уникання соціальних контактів.

3. Погана шкільна успішність: Зміна системи навчання, незнання мови та труднощі у сприйнятті нових знань можуть призвести до зниження шкільної успішності.

4. Агресивна поведінка: У деяких випадках діти можуть проявити агресивну поведінку як реакцію на стрес та травматичні переживання.

5. Відчуття втрати і травми: Діти, які втратили близьких або бачили минулу війну, можуть відчувати глибоку травму та небезпеку психологічних травм.

6. Регресія: Молодші діти можуть продемонструвати регресію, тобто повернутися до раннього розвитку (наприклад, знову смоктати палець, сідати на горщик тощо), відчуваючи стрес.

7. Пристосування: Дехто з дітей може демонструвати високий рівень резильєнтності та пристосування до нових умов, знаючи шляхи адаптації та долаючи труднощі [3, с.110].

Адаптація дітей до нових умов життя за кордоном під час воєнного стану в Україні може бути важкою та стресовою. Діти можуть почувати себе втраченими, збентеженими та невпевненими у майбутньому. Їхня адаптація залежить від багатьох факторів, таких як вік, психологічний стан, підтримка родини та спільноти.

Ось кілька порад, як допомогти дітям адаптуватися до нових умов життя:

1. Створення стабільності: Важливо забезпечити дітям стабільність та безпеку в новому середовищі. Розповідайте їм про плани на майбутнє та намагайтеся створити регулярний розклад їхнього дня.

2. Підтримка емоційного стану: Діти можуть почувати себе збентежено через зміну умов життя. Важливо слухати їхні почуття, розмовляти з ними та надавати психологічну підтримку.

3. Залучення до соціального життя: Спробуйте залучити дітей до соціальних активностей, спортивних колективів або мистецьких гуртків. Це допоможе їм знайти нових друзів та відчути себе частиною спільноти.

4. Підтримка мовної адаптації: Якщо діти переїхали в країну з іншою мовою, важливо надати їм можливість вивчити нову мову. Це допоможе їм легше адаптуватися та спілкуватися з оточуючими.

5. Пошук професійної психологічної підтримки: У разі потреби, зверніться за допомогою до професійних психологів або консультантів, які спеціалізуються на питаннях адаптації дітей до нових умов життя.

Важливо пам'ятати, що кожна ситуація унікальна, і підходи до адаптації дітей можуть варіюватися залежно від конкретних обставин. Головне – це надати дітям підтримку, розуміння та любов у цей важкий період їхнього життя.

Література

1. Дуб В. Соціокультурні характеристики ціннісних орієнтацій вимушених переселенців. Проблеми гуманітарних наук. Психологія, 2021. Вип. 49. С. 61–71.

2. Звіт про ситуацію в Україні № 55 [Електронний ресурс] ЮНІСЕФ. – 2017. –

Режим доступу до ресурсу: https://www.unicef.org/ukraine/ukr/children_26268.html

3. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. рек. Н.П. Бочкор, Є.В. Дубровська, О.В.Залеська та ін. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.

4. Степаненко Л. В. Особливості взаємозв'язку адаптивних властивостей та механізмів психологічного захисту у переселенців. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: зб. наук. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф., 3-4 червня 2021 р. Полтава: Національний університет «Полтавська політехніка імені Юрія Кондратюка», 2021. С.206-210.

5. Трибрат Т. А., Шуть С. В, Сакевич В. Д. Біженці, мігранти та переміщені особи під час війни: виклики для систем охорони здоров'я та громадського здоров'я. Організаційні та нормативно-правові аспекти діяльності системи громадського здоров'я в Україні в мирний час та під час війни: колективна монографія; за заг. ред. проф. Ждана В. М. та проф. Голованової І. А. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2022. С. 23-31.

Секція II. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Бондар Влада Олександрівна,

здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016
Спеціальна освіта Житомирського державного університету імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

ПОРУШЕННЯ ЗВУКОВИМОВИ ТА ЗВУКОСПРИЙМАННЯ У ДІТЕЙ ЛОГОПАТІВ

Порушення звуковимови та звукосприймання у дітей логопатів є серйозною проблемою, яка може виникати з різних причин та мати важливий вплив на мовленнєвий розвиток дитини. Давайте розглянемо основні аспекти цих порушень:

1. Фонетична логопатія. Діти з фонетичною логопатією мають проблеми з артикуляцією та правильним вимовлянням звуків. Наприклад, вони можуть замінювати один звук іншим або опускали звуки у словах. Це може призводити до того, що дитина неправильно вимовляє слова та фрази, що ускладнює її здатність до зрозумілого спілкування (В. Тарасун).

2. Лексична логопатія. Лексична логопатія пов'язана з обмеженим словниковим запасом та важкістю знаходження правильних слів для вираження своїх думок. Діти з цим типом порушень можуть мати обмежений словник, а це може обмежувати їхню здатність до виразного спілкування (В. Галущенко).

3. Граматична логопатія. Граматична логопатія включає в себе порушення в граматичних правилах, які впливають на побудову речень та вживання частин мови. Діти з цим типом логопатії можуть створювати неправильні речення або використовувати неправильні частини мови, що може призводити до незрозумілого мовлення (Е. Данілавічюте Е.).

4. Семантична логопатія. Ця форма логопатії впливає на зміст та розуміння мовлення. Діти з семантичною логопатією можуть мати проблеми з розумінням або вираженням конкретних ідей та понять. Це може призводити до неправильного сприймання комунікації та плутання в думках.

5. Фонематична логопатія. Фонематична логопатія пов'язана з порушенням здатності дитини розрізняти та розуміти різні звуки мови. Це може впливати на її здатність до навчання читанню та письму (Туренко Н.).

Ця класифікація поділяє мовні порушення надві групи – порушення засобів спілкування і порушення в застосуванні засобів спілкування.

До першої групи відносять фонетико-фонематичні недорозвинення мовлення (ФФНМ), фонетичне недорозвинення мовлення (ФНМ), загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), системне недорозвинення мови (СНМ) і лексико-граматичне недорозвинення мови. До другої групи відносять заїкання і прояв мовнонегативізму.

Фонетичне недорозвинення мовлення, описує групу порушень мовлення, де виникають проблеми з правильною вимовою фонем. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення визначається як розлад у процесах формування системи вимови рідної мови у дітей з різними мовленнєвими порушеннями, спричиненими дефектами в сприйманні та вимові фонем. До цієї категорії входять діти із складною дислалією, ринолалією та дизартрією. Ці дефекти пов'язані з незрілістю функціональних аспектів мовно-рухового аналізатора, обмеженим слуховим та контролем над власним мовленням, а також анатомо-фізіологічними

відхиленнями у мовленнєвому апараті (І. Мартиненко).

Наукові дослідження виконані А. Богуш, О. Мілевська, Ю. Рібцун Х. Сайко та іншими вказують на те, що поєднання порушень вимови та сприймання фонем у дітей свідчить про незавершеність процесів артикуляції та сприймання звуків, які відрізняються за акустико-артикуляційними характеристиками.

Лексико-граматичне недорозвинення мовлення, описує недорозвиток лексико-граматичної системи мовлення у дітей, при цьому фонетико-фонематичні компоненти їх мовлення розвинуті достатньо добре. Це порушення також супроводжується проблемами у письмовому мовленні.

Призначене загальне недорозвинення мовлення, визначається в тих випадках, коли в дітей виявляються складні порушення мовлення, і причиною цього є локальне ураження кори головного мозку. У таких випадках уражені всі компоненти мовленнєвої системи: фонетичні, лексичні, граматичні та морфологічні.

Загальний вплив цих порушень на дитину може бути надзвичайно серйозним. Вони можуть викликати соціальну ізоляцію, відчуття невпевненості та низьку самооцінку. Тому важливо вчасно виявляти та коригувати ці порушення. Логопеди та фахівці з розвитку мовлення грають важливу роль у допомозі дітям з логопатіями розвивати правильні мовні навички та покращувати якість їхнього спілкування.

Література

1. Анатомія, фізіологія та патологія органів слуху і мовлення :навч. посібник для студ. ф-ту дошк. та корекц. освіти / уклад.Н. П. Голуб. Умань : Візаві, 2015. 116 с.
2. Бабич Н. М., Луцько К. В., Таран, О. П. Системне дослідження особливостей засвоєння складоритму дітьми з порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць, (13), 2017. С.301-309.
3. Кравцова І. В. Корекційно-розвивальної роботи з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2018. 60с.
4. Луцько К. Наталія Бабич. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови Збірник наукових праць, 2017. С.300.

Гаврилюк Тетяна Василівна

здобувачка першого (бакалаврського) рівня
за спеціальністю Логопедія Житомирського державного університету ім. І.Франка
(м. Житомир, Україна)

ПІДВИЩЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ООП ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

Завданням теоретичного та практичного дослідження з окресленої нами проблематики, можемо дійти таких висновків

1. Мовою називається процес практичного застосування людиною мови з метою спілкування з іншими людьми. Мовленнєве спілкування, яке розвивалося на основі трудової діяльності, стало найважливішим досягненням людини, що дозволило їй використовувати загальнолюдський досвід, як минулий, так і сьогодення. Мова є мовою в дії. Мова – система знаків, куди входять слова зі своїми значеннями і синтаксис – набір правил, якими будуються пропозиції.

Особливості розвитку мовлення у дітей 6-7 років (перед вступом до ЗОШ):

- З'являються стійкі образні вислови, які дитина не тільки знає, а й розуміє.
- Дошкільник правильно вибудовує конструкції пропозицій, освоює граматичні правила зміни, з'являються розгорнуті висловлювання, фразова мова.
- Засвоюється складова структура, дитина здатна поділити слова на склади, виділити голосний ударний склад.
- Дитина здатна класифікувати предмети за пропонованими ознаками.

Мова стає засобом діалогового спілкування, з початком навчання в школі мову – предмет спеціального вивчення.

2. Для дітей з порушеннями (ЗНМ та РАС) характерними є такі особливості:

- «автономне мовлення» - коли дитина не звертається з запитаннями до оточуючих, зазвичай не відповідає на запитання навіть близьких;
- неповне (вибіркове) використання мовних засобів комунікації;
- діти з аутизмом використовують жести для того, щоб хтось негайно щось зробив для них, але не використовують експресивні жести для вираження почуттів;
- характерною є ехोलалія - дослівно відтворює почуте, безперервне запитування тощо;
- стереотипність мовлення: коли дитина вигадує свої слова, неологізми, характерна постійна гра зі звуками, римування, спів;
- сприймають мову у прямому сенсі, не розуміють «переносного змісту висловлювань».

3. Мнемотехніка – це свого роду схеми в основі яких лежать асоціації, що допомагають запам'ятовувати і відтворювати інформацію. Останнім часом прийомами мнемотехніки користуються дуже активно і не тільки для роботи зі звичайними дітьми, а й для корекції стану у дітей з відставанням у розвитку.

4. За результатами емпіричного дослідження:

Аналізуючи розподіл показників, ми можемо дійти такого висновку:

- Низький: 1 дитина (7%);
- Нижче середнього: 2 дітей (14,3%);
- Середній: 6 дітей (43%);
- Високий: 3 дітей (21,4%);
- Дуже високий: 2 дітей (14,3%).

В експериментальній групі – з дітьми якої проводяться заняття із розвитку

мовлення за допомогою мнемотехніки, превалює високий та дуже високий рівень розвитку мовленнєвої активності.

Відповідно, при систематичній діяльності, розвитку та взаємодії з дитиною, відбувається: вдосконалення розвитку наглядно-дієвого мислення; формування навичок емоційного та ситуативного спілкування; відбувається вдосконалення уваги, уваги та фантазії дитини; збагачується словник, розвиток зв'язного мовлення; розвивається фонематичне сприйняття та покращується звуковимова.

Література

1. Базима Н. В. Мовленнєва активність як елемент формування активної взаємодії зі світом у дітей з аутистичними порушеннями. зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2013. 308 с.
2. Базима Н. В. Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Наук.-метод. ж-л «Логопедія»*, 2015. № 7. С. 13–17.
3. Богуш А. М., Гавриш Н. В., Саприкіна О. В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. Вид 2–е. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 408 с.
4. Боровик Т. Розвиток мовлення дітей засобами гри–драматизації, мнемотехніки та арттерапії. *Психологія та логопедія*. 2016. № 2. 8 с.
5. Варій М. Й. Загальна психологія: Навч. посібник для студ. психол. і педагог. спеціальностей. Львів : Край, 2013. 968 с.
6. Інноваційні арт–терапевтичні технології: збірник статей І Всеукр. наук. інтернет–конф., 12 березня 2019 р., м. Переяслав–Хмельницький, за заг. ред.: В.А.Вінс, Т.М. Кузьменко, І. М. Зозуля. Переяслав–Хмельницький (Київ. Обл.): Домбровська Я. М., 2019. 165с.
7. Калька Н., Ковальчук З. Практикум з арт–терапії: навч.–метод. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
8. Капшук О.М. Ігротерапія та казкотерапія: розвиваємося, граючи, 2019. 120 с.
9. Колошина Т.Ю., А.А. Трус. Арт–терапевтичні техніки у тренінгу. Київ, 2015. 56с.
10. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: Київ : Літера, 2015. 80 с.
11. Лукша Т., Немержицька С. Крокуємо з малечею дорогою адаптації. *Психолог дошкілля*. 2015. № 8 (37). С. 287–293.
12. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*. 2016. № 2. С. 328 – 395.
13. Наказ МОН №1041 «Про забезпечення прав дітей–інвалідів та дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку»
14. Поліщук Т.С. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Підготовка майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: компетентнісний підхід: збірник наукових праць*. За Редакцією В.Є. Литнєва, Н.Є. Колесник, Т.В. Завязун. Житомир : ФО–П «Н.М. Левковець», 2019. С. 174–177.
15. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні рекомендації. Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : 2016. 108 с.
16. Рібцун Ю. В. Мовленнєва картка обстеження дітей четвертого року життя із ЗНМ. Київ : Освіта України, 2015. 12 с.
17. Рібцун Ю. В. Професійний довідник учителя-логопеда дошкільного навчального закладу. Харків : Вид. група «Основа», 2015. 239 с.

Євтушенко Оксана

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради
(м.Дніпро, Україна)

Базилевська Оксана Олександрівна

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної, спеціальної педагогіки,
реабілітації та інклюзивної освіти Комунального закладу вищої освіти
«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради
(м.Дніпро, Україна)

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР
ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

Організація процесу навчання учнів початкових класів розрахована на формування у них ефективної мотивації до навчання. З цією метою слід використовувати різні методи стимулювання і мотивації навчальної діяльності. Це надзвичайно важливо в роботі вчителя, враховуючи низьку пізнавальну діяльність у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Реалізація цього завдання зумовлює вибір методів навчання для активізації пізнання до навчання зважаючи на порушення інтелектуального розвитку дітей. Це свідчить про необхідність використання у процесі навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку ігрових технологій, які сприяють активізації пізнавальної діяльності, інтересу до навчання, пізнавальних здібностей, накопиченню практичного досвіду активної взаємодії та співпраці з однолітками та дорослими.

Одним з видів ігрових технологій є дидактичні ігри, використання яких під час навчання, є засобом поповнення та розширення знань, формування навичок, засобом всебічного розвитку та самоствердження дитини [6].

Дидактичні ігри належать до підгрупи методів формування пізнавального інтересу, стимулювання та мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Дидактичні ігри – це метод навчання, у якому навчальна мета досягається за рахунок виконання учнями завдань ігрового характеру. Вони можуть використовуватись в процесі закріплення, повторення та узагальнення матеріалу [2].

Визначення дидактичної гри у різних вчених має деякі відмінності. Зокрема, Ю. Косенко у своїй роботі зазначає, що дидактична гра – це категорія спеціально розроблених ігор, що використовуються в навчальному процесі під пильним наглядом педагога.

Вважається, що застосування методів ігрових технологій для активізації пізнавальної діяльності навчання дітей з порушенням інтелектуального розвитку є необхідним, оскільки саме в ігровій діяльності учні є суб'єктами освітньої діяльності, проявляють активність у досягненні освітньої мети.

Кузьмінський А.І. акцентував, що використання дидактичних ігор у навчальному процесі має надзвичайну цінність, оскільки в грі діти перебувають у спеціально створених умовах, для виходу з яких змушені використовувати вже набуті знання і навички, застосовувати їх на практиці. Тобто, у грі вони бачать реальні можливості застосування власних знань, а це важливо саме для дітей початкових класів з порушенням інтелектуального розвитку [3].

Функція дидактичних ігор полягає у розв'язанні пізнавальних завдань, поставлених в цікавій формі. Якраз розв'язання пізнавальної задачі поєднано з розумовою діяльністю, з

подоланням труднощів, що стимулює дитину до розумової праці. Одночасно відбувається розвиток логічного мислення дітей. Під час засвоєння або уточнення в дидактичній грі того або іншого програмного матеріалу, діти навчаються спостереженню, порівнянню предметів за різними ознаками; розвитку пам'яті, уваги; вчаться використовувати термінологію, відтворювати правильний виклад думок; описувати предмет, називати його дії і якості.

Ознакою дидактичної гри є двопланова структура діяльності учнів під час уроку. По-перше, учні опиняються в умовній ситуації, по-друге, залишаються в межах навчального процесу і втілюють навчальні уміння. Водночас педагогічні завдання складають ґрунтовну мотивацію дидактичної гри, а успішне досягнення ігрової мети стає другорядним. Дидактичні ігри мотивують учнів до пізнавальної діяльності, активують пізнавальний інтерес, роблять процес навчання значно цікавішим, викликають в учнів зацікавленість у вирішенні поставлених на уроці завдань.

В процесі дидактичної гри в учня виникає мотивація, ідея якої у тому, щоб ефективно виконати поставлене завдання. Таким чином, порядок дій у грі виступає як мета пізнання і стає практичною суттю свідомості учня.

Дидактичні ігри чудово співіснують із «серйозним» навчанням. Застосування їх на заняттях урізноманітнює процес навчання та робить його цікавим, створює в учнів позитивне налаштування на роботу, зменшує труднощі при опануванні навчального матеріалу. Ігрові дії підтримують і стимулюють інтерес учнів до вивчення предмета. Дидактична гра – дієвий інструмент для стимулювання пізнавального та розумового розвитку учнів.

Дидактичні ігри, які використовуються під час уроків в початковій школі, реалізують декілька функцій: активізують інтерес до навчання та увагу під час виконання завдань, розвивають пізнавальну діяльність, мислення, уяву, сприйняття, пам'ять, закріплюють набуті знання, уміння і навички. Цікава дидактична гра, розроблена правильно, розвиває пізнавальні процеси мислення, розвиває навички саморегуляції, тренує волюві якості дитини. Цінність дидактичної гри перш за все в тому, що вона виконує роль емоційного розвантаження, попереджує втому. Якщо педагог здебільшого використовує під час проведення уроку цікаві дидактичні ігри, учні початкових класів раптом роблять відкриття: «Мені подобається думати, дайте мені таке завдання, щоб я поламав голову», іншими словами, зростає інтерес до розумової праці.

Дидактична гра – засіб навчання і виховання, який спрямований на активізацію у дітей пізнавальної діяльності, потреби в знаннях. Сам термін підкреслює її педагогічне напруження та різностороннє призначення. Отже, для педагога, який застосовує дидактичну гру під час уроку, актуальними є такі критерії:

- визначити місце дидактичних ігор на уроці;
- визначити доцільність їх використання під час уроку;
- враховувати дидактичну мету уроку та рівень порушення інтелектуального розвитку учнів;
- спланувати розвивальну та виховну мету у ході дидактичної гри;
- передбачити методи стимулювання учнів.

Умови ефективного використання дидактичних ігор: активне включення в навчальний процес; цікаві назви; наявність дійсно ігрових деталей, таких як римування; наявність обов'язкових правил, які заборонено порушувати; позитивне емоційне відношення вчителя до ігрового дійства.

Коли якусь гру застосовують досить часто, учень може втрати інтерес до неї, так як зникає новизна. В такому випадку, ігрові дії лишають незмінними, а у зміст вносять новизну: ускладнюють правила, замінюють предмети, додають елементи змагання, починають гру з

ігрового зачину [1].

Одним з важливих складників гри є правила. Дитина прагне грати за правилами і до того ж отримує задоволення від того, що вона діє у відповідності зі своїм бажанням дотримуватися обговорених умов гри, правил власної поведінки. Дидактична гра має навчальну мету, яку ставить педагог і про яку діти не здогадуються. Перебіг гри контролюється педагогом і саме він здійснює управління процесом ігрової діяльності. Навчальний процес у грі має прихований сенс, навчання проходить непомітно для учня. Це дозволяє створити позитивну атмосферу, стимулює активність та ініціативність дітей, підтримує стійкий інтерес до діяльності. Проте, незважаючи на поверхневу легкість, дидактична гра спрямована на очікуваний корекційно-розвивальний результат.

Вибір дидактичних ігор залежить від типу уроку, змісту матеріалу, способу організації, рівня знань, вмінь та навичок учнів, від мети та етапу уроку, на якому проводиться гра. Ігри можуть мати різний вид, вони бувають продуктивними, репродуктивними, творчими, конструктивними, практичними, виховуючими. У педагогіці безліч класифікацій, кожна з яких полягає в певних критеріях та ознаках, які є головними. Багато науковців вважають основними різні ознаки, тому сьогодні не існує єдиної класифікації дидактичних ігор.

У грі має бути присутнім один з елементів: очікування несподіванки в процесі; загадка, яка зацікавлює дітей, посилює їх фантазію, активізує досвід; динамічність, різноманітність і насиченість діями; елемент змагання.

У своїй праці Ю. Косенко наголошує, що для всіх типів дидактичних ігор характерний ряд деяких ознак:

- штучність умов, які створює вчитель;
- гра має кінцевий результат, на отримання якого і спрямована;
- умовність, тобто події, які відбуваються у грі мають умовний характер;
- сприяння виникненню проблемних ситуацій, вирішуючи які, діти набувають нового досвіду;
- гра повинна бути цікавою і захопливою;
- фінал гри має бути неочікуваним і непередбачуваним, це підтримує інтерес [2].

Надважливо, щоб ігрова мета і педагогічна доповнювали одне одного і сприяли кращому засвоєнню програмового матеріалу. Цього можна досягти тоді, коли ігрову мету, неможливо досягти не маючи певних конкретних знань та навичок. До того ж, в учнів з порушенням інтелектуального розвитку розуміння способів орієнтування у навколишньому середовищі та послідовності дій у певних ситуаціях, виділення суттєвих ознак предметів формується з дуже значними труднощами і вимагає від педагога неодноразових повторень. Використання дидактичних ігор дозволяє створити умови, за допомогою яких реалізовується необхідна для засвоєння знань та формування навичок кількість повторень і зберігається позитивне ставлення до навчання завдяки різноманітному дидактичному матеріалу та ігровому характеру навчальних завдань.

Діти з порушенням інтелектуального розвитку не вміють гратися. Особливо у дітей початкових класів гра потребує цілеспрямованого формування на уроках. У підготовці до навчання таких дітей саме дидактична гра має дуже важливе значення, оскільки у грі формуються необхідні для навчальної діяльності вмінь і навички.

Аналіз досліджень показує, що при вивченні нового матеріалу дидактична гра дає ефективні результати для формування знань. Своєрідність гри сприяє підвищенню пізнавального інтересу, активізації пізнавальної діяльності. Гра насичена емоціями та хвилюваннями, а навчання захопливим, вона спонукає до активної участі у під час уроку кожного учня.

Література:

1. Копосов П. Г. Нова українська школа : дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Фабула», 2021. 160с.
2. Косенко Ю. М. Дидактична гра як метод формування історичних понять у розумово відсталих учнів : монографія. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 272 с.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка: підручник. Київ: Знання-Прес, 2003. 418с.
4. Марчій-Дмитраш Т.М. Дидактична гра як системотвірний метод організації навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2015. № 67. С. 100-105.
5. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Ч. II : Навчання і виховання дітей. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с.
6. Чеботарьова О.В., Гладченко І.В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.

Ковальчук Юлія Сергіївна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
зі спеціальності 016 Спеціальна освіта
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПИСЬМА У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРИЄЮ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ

На рівні сучасного мовлення, порушення, найчастіше бувають у дитячих дошкільних закладах, незалежно від локалізації, а також від ступеня порушень функцій, від самого часу ураження і вираження вторинних відхилень виділяються різного виду та форми мовленнєвих розладів. Найбільш поширене відхилення у мовленні являється дизартрія.

Дизартрія — це вада мовлення, яка впливає на процес письма. Діти з дизартрією зазвичай мають проблеми з моторикою та неправильним контролем рухів, що може ускладнювати формування навичок письма. При формуванні навичок письма у таких дітей важливо враховувати їх особливості та забезпечувати диференційований підхід. Ці проблеми можуть ускладнювати процес навчання письма та робити його незручним для дітей з дизартрією.

Актуальністю дослідження є порушення мовлення, яке визначається значним поширенням і недостатнім дослідженням, також розробка методик корекції і формування правильних мовленнєвих навичок.

Фактори, які впливають на процес формування навичок письма: моторика рук — це недостатня моторика рук, яка може ускладнювати формування навичок письма у дітей з дизартрією. Контроль рухів — проблеми з контролем рухів можуть впливати на читабельність та точність письма. Координація — недостатня координація рухів може призводити до незрозумілості та неправильного формування літер. Основними стадіями формування навичок письма у дітей з дизартрією є підготовча, вправи на копіювання, самостійне письмо. Підготовча: дитина розвиває моторику рук та навички контролю руху. Вправи на копіювання: дитина навчається копіювати літери та слова зразків, що вчиться від вчителя. Самостійне письмо: дитина створює власні написання слів та речень, долучаючи до цього свою уяву та творчість.

Основою методів корекції навичок письма, являються, вправи на розвиток моторики рук; ігрові завдання для покращення координації рухів; копіювання літер та слів зразків і творче письмо. Батьки та вчителі грають важливу роль у корекційному процесі формування навичок письма у дітей з дизартрією. Завдяки своїй підтримці, терпінню та розумінню, вони можуть сприяти покращенню моторики рук, контролю рухів та читабельності письма. Важливо надавати позитивний зворотній зв'язок та забезпечити стабільну практику письма.

Отже, відповідно до результатів корекційної роботи можна зробити висновки. Діти з дизартрією можуть показувати покращену читабельність свого письма. Корекційні методи сприяють розвитку моторики та координації рухів дітей з дизартрією. Вони можуть навчитися писати самостійно та експресивно. Також, рання діагностика, профілактика та корекція зможе застерегти виникнення ускладнень у дітей з формуванням навичок письма.

Література

1. Березан О.І. Неврологічні основи логопедії: Навчальний посібник для студентів спеціальності 6.010105 – «Корекційна освіта» - Полтава: Друкарня ПП ТТкалич А.М., 2008 – 92с.
2. Коломоєць М.Ю., Хухліна О.С. Професійні хвороби / М.Ю. Коломоєць, О.С. Хухліна. – К.: Здоров'я, 2004. – С. 532-534.
3. Кондратенко І. Ю. Виявлення та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку / І. Ю. Кондратенко. – К.: Айріс-прес, 2005. – 224 с.

Лазарєва Катерина Вячеславівна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти

Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

(м. Дніпро, Україна)

Бакуліна Наталія Валеріївна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогіки та психології Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Диференційований підхід до навчання в системі інклюзивної освіти є надзвичайно важливим та актуальним аспектом для створення ефективного навчального середовища, спрямованого на задоволення потреб кожного учня.

Даний підхід відображає важливі принципи адаптації освітнього процесу до потреб і можливостей кожного учня, зокрема учнів з особливими освітніми потребами. Одна з ключових особливостей застосування диференційованого підходу в інклюзивній освіті полягає в урахуванні різноманітних індивідуальних особливостей учнів: їхнього рівня навчальних досягнень, темпу навчання, стилю навчання, інтересів, пізнавальних можливостей та особистих потреб.

У наукових доробках про диференційований підхід у контексті інклюзивної освіти видатного українського вченого А. Колупаєвої наголошується, що завдяки впровадженню диференційованого викладання звичайна параграма навчання закладу загальної середньої освіти стане доступною для дітей з особливими потребами, вони зможуть успішно опановувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, найважливіше, досягати максимальних (для кожного) результатів [2].

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності та відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства та мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку.

Впровадження диференційованого підходу в інклюзивній освіті ймовірно шляхом використання різних моделей інтегрованого навчання дітей з порушеннями психофізичного та фізичного розвитку. Як зазначає Л. Гриневич [1, с 18], у навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. Їх вибір залежить від характеру вад, рівня психологічного й емоційного благополуччя інтегрованого створення організаційно-педагогічних умов, які регламентуватимуть і регулюватимуть процес інтегрованого навчання, спрямований на розвиток системи психолого-педагогічного супроводу дитини з обмеженими можливостями. Отже, впровадження диференційованого підходу до інклюзивного навчання важливе тим, що таким способом створюються умови для того, щоб кожен учень гарантовано отримав знання, враховуючи його психофізичні й індивідуальні особливості.

Диференційований підхід у контексті інклюзивної освіти ґрунтується на таких переконаннях: діти-однолітки відрізняються за їхньою готовністю до навчання, інтересами, навчальними стилями, досвідом, схильностями до певних предметів чи життєвими обставинами. Відмінності між учнями, навіть якщо говорити про збережений інтелект і незначні проблеми з поведінкою, є достатньо суттєвими для того, щоб значно впливати на те, що діти можуть вивчати, як вони можуть це вивчати й якої підтримки вони потребують від педагогів, щоб навчання було ефективним [3].

Диференційований підхід в інклюзивній освіті має охоплювати:

- **Зміст навчання.** Зміст визначається Державним стандартом загальної освіти, диференціація якого закладається у Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Його засадами обрано особистісно зорієнтований і компетентнісний підходи, що визначають результативну складову змісту початкової загальної освіти, а також життєву компетентність – здатність дитини з особливими освітніми потребами застосовувати на практиці знання, досвід, суспільні цінності, базові навички комунікації та соціально-побутової адаптації, набуті у процесі навчання та комплексної реабілітації. Таким чином, визначення життєвої компетентності в Державному стандарті освіти дітей з особливими освітніми потребами, є першим кроком диференційованого підходу в інклюзії.

- **Процес навчання.** Він включає добір методів, методик, технологій, які забезпечують ефективне вивчення й узагальнення навчального матеріалу школярем з особливими освітніми потребами. Школярі можуть отримувати знання різними шляхами – інформація повідомляється вчителем; подається вчителем і колективно обговорюється; учням пропонуються навчальні завдання, розв'язання яких можливе при застосуванні різних способів сприйняття: візуального, аудіального, кінестетичного. Такі способи розв'язання навчальних завдань покладені в основу диференціації навчального процесу в інклюзії в освітній практиці зарубіжних країн.

- **Навички соціалізації.** Такі навички розглядаються в рамках формування соціальної компетентності учня з особливими освітніми потребами, й охоплюють корекцію його поведінки, розвиток умінь налагоджувати суспільні стосунки та неформальні емоційно-особистісні стосунки з однолітками [4, с.216-217].

Отже, особливості застосування диференційованого підходу охоплюють низку проблемних питань, таких як різноманітність пізнавальних потреб учнів; відмінність у рівнях підготовки та знань учнів у межах одного класу; багатоманітність стилів навчання; підготовка вчителів до диференційованого викладання. Дослідження кожної з цих проблем потребує ґрунтовних теоретичних досліджень та подальшого упровадження їх результатів у практику навчання.

Література

1. Логачевська С. П. Дидактичні основи організації диференційованого навчання молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.01 «Теорія та історія педагогіки». Кіровоград, 1998. 22 с.
2. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник:/ за заг. ред.. Колупаєвої А. А. К: «А. С. К.», 2012. 308 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.4 К: «Рад. Школа».1977. 640 с.
4. Юрчук О. А. Диференціація навчання математики учнів 1 класу: методичні рекомендації./ Укладач: О. А. Юрчук – Загальноосвітня школа І-ІІ ст. Рачин, 2015. 64 с.

Охремчук Надія Сергіївна

здобувачка першого (бакалаврського)

за спеціальністю 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія) рівня вищої освіти

Житомирського державного університету ім. І.Франка

(м. Житомир, Україна)

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ У РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА ІЗ ДІТЬМИ З ООП

Гра – самостійна діяльність, у якій діти вперше починають спілкуватися з однолітками: їх поєднують спільна мета та зусилля для її досягнення, інтереси і переживання. Активно використовується гра як прийом, що дозволяє вирішувати педагогічні і навчальні завдання: для збільшення інтересу дітей до уроку, для посилення їхньої активності, для переключення уваги або відпочинку. [1]

Значення наукового дослідження дидактичних ігор в педагогіці найбільш точно передає висловлювання К. Ушинського, який вважав, що ігри є могутнім виховним засобом. У грі відображена істинна потреба людської натури. “Велику послугу справі виховання зробив би той педагог, який у подробицях дослідив би якомога більше дитячих ігор і, випробувавши їх на практиці, проаналізував їхній вплив на дитячу натуру”, - пише великий педагог.

Дидактична гра – творча форма навчання, виховання та розвитку здобувачів вищої освіти, школярів і дошкільників. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагогів і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й неудаваної цікавості [3].

Дидактична гра – гра, спрямована на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок.

У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вчитель одночасно навчає дітей і бере участь у їхній грі, а діти граючись навчаються. Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед учнями не прямо, як на занятті, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією.

Дидактична гра як самостійна ігрова діяльність можлива лише за доступності дидактичних завдань для сприйняття дітьми, наявності у них інтересу до гри, засвоєння ними правил та ігрових дій, які, у свою чергу, залежать від рівня ігрового досвіду. Такими є передумови використання учнями набутих знань про предмети і явища навколишнього світу.

Для того щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси дітей, вчитель повинен добирати їх відповідно до навчальної програми для кожної вікової групи, враховуючи пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій. Дидактична гра збагачує чуттєвий досвід дитини, забезпечує розвиток сприймання.

Всі дидактичні ігри можна розподілити на три основні види: ігри із предметами (іграшками, природним матеріалом); настільно-друковані; словесні ігри [2].

Всі види дидактичних ігор можуть бути реалізовані в урочній діяльності. Для педагогів важливо продумати поетапний розподіл ігор, у тому числі й дидактичних, на уроці. На початку уроку мета гри – організувати й зацікавити дітей, стимулювати їхню активність. У середині уроку дидактична гра повинна вирішити завдання засвоєння теми. Наприкінці уроку гра може мати пошуковий характер. На будь-якому етапі уроку гра повинна відповідати таким вимогам: бути цікавою, доступною, захоплюючою, включати дітей у різні

види діяльності.

Щоб дидактичні ігри стимулювали різнобічну діяльність і задовольняли інтереси учнів, учитель повинен підшукувати їх відповідно до програми для кожної вікової групи та враховувати пізнавальний зміст, ступінь складності ігрових завдань і дій:

- ігри мають відповідати навчальній програмі;
- ігрові завдання повинні бути не надто легкими, проте й не дуже складними;
- відповідність гри віковим особливостям учнів;
- правила гри – прості і чітко сформульовані;
- дії учнів слід контролювати,
- своєчасно виправляти, спрямовувати;
- різноманітність ігор;
- залучення до ігор учнів усього класу;
- гра на уроці не повинна відбуватися стихійно, вона має бути чітко організованою і цілеспрямованою.

Дидактичні ігри є важливим інструментом в роботі вчителя-дефектолога з дітьми, які мають особливості розвитку (ООП). Ці ігри створюють сприятливе середовище для навчання та розвитку дітей з ООП, допомагають вирішувати проблеми в навчанні та розвитку, сприяють їхньому соціальному включенню.

Основні переваги використання дидактичних ігор в роботі з дітьми з ООП:

- **Індивідуалізація навчання:** Дидактичні ігри дозволяють адаптувати навчальний процес до потреб кожного конкретного учня з ООП. Вони допомагають створити індивідуальний підхід до навчання та розвитку.
- **Мотивація:** Гра - це ефективний спосіб збудження інтересу та мотивації дітей до навчання. Вона робить процес навчання цікавим і захоплюючим.
- **Соціальний розвиток:** Гра надає можливість дітям з ООП взаємодіяти з іншими дітьми, розвивати комунікативні навички та сприяє їхньому соціальному включенню.
- **Розвиток різних навичок:** Дидактичні ігри можуть бути спрямовані на розвиток різних аспектів, таких як мовлення, когнітивні навички, моторика тощо.
- **Позитивний психологічний вплив:** Гра сприяє психологічному комфорту та позитивному ставленню дітей до навчання та самого себе.

Для вчителя-дефектолога важливо вміло вибирати та адаптувати ігри під потреби кожного учня, бути чуйним до їхніх реакцій та прогресу в навчанні. Дидактичні ігри повинні бути частиною комплексного підходу до роботи з дітьми з ООП, сприяючи їхньому успішному розвитку та навчанню.

Звісно, давайте детальніше розглянемо важливі аспекти використання дидактичних ігор в роботі вчителя-дефектолога з дітьми з особливостями розвитку (ООП):

- **Вибір ігор із залежності від потреб дітей:** Перш за все, вчителю-дефектологу важливо враховувати індивідуальні потреби та можливості кожної дитини з ООП. Це вимагає глибокого розуміння їхніх особливостей та рівня розвитку. Вибір ігор повинен бути спрямованим на досягнення конкретних цілей.
- **Створення навчального середовища:** Вчителю-дефектологу слід створити комфортне і підтримуюче навчальне середовище, в якому діти з ООП почувують себе впевнено. Дидактичні ігри можуть допомогти створити позитивний настрій та зняти стрес.
- **Розвиток мовлення:** Для дітей з ООП, розвиток мовлення може бути важливою метою. Дидактичні ігри, спрямовані на розширення словникового запасу, вправи на вимову та мовну координацію, можуть бути корисними.
- **Розвиток когнітивних навичок:** Ігри, які сприяють розвитку когнітивних навичок, таких як розв'язання головоломок, пам'ять та логічне мислення, можуть покращити здатність дітей до розв'язання завдань та вирішення проблем.

- **Соціальна взаємодія:** Дидактичні ігри, які передбачають взаємодію з іншими дітьми, сприяють соціальному розвитку та навчанню навичок спілкування. Це важливо для інтеграції дітей з ООП в соціальне середовище.

- **Оцінка та моніторинг:** Вчителю-дефектологу слід систематично оцінювати прогрес кожної дитини і коригувати підхід в залежності від їхнього розвитку. Дидактичні ігри можуть слугувати інструментом для збору даних щодо навчального прогресу.

Важливо пам'ятати, що дидактичні ігри повинні бути частиною більшого педагогічного плану роботи з дітьми з ООП. Вони мають співпрацювати з іншими методами та стратегіями, щоб забезпечити якісне навчання та розвиток цих дітей.

Отже, дидактичні ігри - це не просто заповнення вільного часу дітей, а спланований і цілеспрямований педагогічний прийом для розширення і закріплення одержаних ними знань. В процесі дидактичної гри учні допоміжної школи вчаться на практиці самостійно застосувати одержані знання в нових, ігрових умовах, що благотворно впливає на їх розумовий розвиток. Свою навчальну роль дидактичні ігри виконують успішніше, якщо вони застосовуються в системі, що припускає варіативність, поступове ускладнення і за змістом, і за структурою, зв'язок з іншими методами роботи з формування уявлень і понять. [4]

Література

1. Артемова Л. В. Вчися, граючись. Навколишній світ у дидактичних іграх дошкільнят: Кн. для вихователів дит. садків та батьків. -К.: Томіріс, 1995.- 112 с.
2. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності / О. Жорник // Рідна школа. – 2000. – №2. – С.26-28.
3. Кудикіна Н.В. Ретроспективний погляд на формування сучасної моделі ігрової діяльності // Шлях освіти. – 2013. - № 1. – С. 43-45.
4. Щербань П. Дидактичні ігри у навчально-виховному процесі // Початкова школа. – 2005. - №9.

Перепелюк Тетяна Дмитрівна,

кандидатка психологічних наук, професорка,
доцентка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету
(м.Умань, Україна)

Несхес Ольга Ігорівна,

здобувачка вищої освіти Приватної установи
«Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»
(м. Дніпро, Україна)

**ВИКОРИСТАННЯ ТОРИ (БІБЛІЙНИХ ТЕКСТІВ) В ХОДІ НАВЧАЛЬНО-
ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ДІТЕЙ-СИРІТ**

З початком війни соціальна ситуація в Україні за останні кілька років стала характеризуватися значним зростанням кількістю розлучень, а також кількістю громадян, позбавлених батьківських прав, які добровільно відмовилися від новонароджених немовлят у пологових будинках, наслідком чого є збільшення кількості сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків. Також дуже багато дітей, які знаходяться у державних комунальних установах по різних причинах, наприклад їх вилучили з сім'ї, тому що мати і батько є хронічними алкоголіками або наркоманами, якщо залишення дитини у батьків є небезпечним для її життя, здоров'я і морального виховання, або діти з особливими потребами, або дитина потребує постійного нагляду, тобто дитина з інвалідністю, або кілька дітей з особливими потребами, яких не в змозі утримувати батьки і надати повноцінне лікування.

Аналіз проблеми сирітства привів до розуміння того, що умови, в яких живуть діти, що залишилися без батьківського піклування, часто призводять до спотворення процесу соціалізації, соціальної адаптації особистості дитини. Незважаючи на зусилля людей та установ, які присвятили себе служінню дітям-сиротам – результат не відповідає очікуванням [1].

Материнська та соціальна депривація, дефіцит спілкування з дорослими, колективні методи виховання та інші особливості виховання у сиротинцях призводить до спотворення і порушення взаємодій дитини з соціальним середовищем. Порушення механізмів соціальної адаптації сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування, призводить до відсутності гармонії у відносинах особистості з соціальним середовищем. Це виявляється у низькому рівні соціалізації вихованців комунальних закладів, а також у дезадаптації, відставанні у фізичному, психічному та інтелектуальному розвитку.

Дослідники виділяють два типи сирітства:

1) Біологічні сироти – це діти, які втратили обох батьків [2, с. 103]; біологічні батьки яких померли (загинули) або у судовому порядку визнані такими, що пропали безвісти [3, с. 26].

2) Соціальні сироти - це діти, у яких батьки є живими, але не опікуються власними дітьми, не надають їм необхідної допомоги і підтримки, не виконують власних батьківських обов'язків, а часто й зловживають своїми батьківськими правами до такої міри, що залишати з ними дітей навіть небезпечно для нормального розвитку і виховання дитини, а іноді і для її здоров'я та життя [6].

Не зважаючи на те, що суспільство зацікавлене в успішній соціальній адаптації всіх його членів, у сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, слабо виражені ознаки адаптації.

Соціальний розвиток дитини відбувається через навчання видам діяльності, які відповідають їхньому віку. Насправді дитина є складовою всієї соціальної системи. Вона завжди поступово засвоює формулу всієї організованої соціальної системи з усіма її

численними ролями (поведінкою, що відповідає певним соціальним позиціям та статусам). Дитина навчається не лише тим ролям, які вона сама поступово переймає та здійснює, а й тим, що стосуються інших осіб. Знання цих ролей суб'єкт засвоює шляхом безпосередньої участі у соціальних взаємодіях.

Відомо, що суспільство і соціум складається з людей, сімей але неможливо виховати людини окремо від суспільства, від соціум, від сім'ї. Тільки в сім'ї діти можуть отримати практичні знання, як створити свої сім'ї, як виховувати своїх дітей, які цінності потрібно прищепити вже своїм дітям, онукам та правнукам, щоб далі їх нащадки вміли будувати сім'ї. Тому що зараз дуже часто відбуваються ситуації, коли вже дорослі випускники дитячих будинків, залишають своїх дітей, як колись із ними вчинили їхні батьки. Бачимо тенденцію, що діти комунальних закладів виховуються, розвиваються, навчаються речам, які несуть у собі неправильну основу і навіть певною мірою небезпечні для суспільства.

У дітей-сиріт із ЗПР виявляється затримка розвитку емоційно-вольової сфери: імпульсивність, нестійкість емоцій. Якщо дитина до дитячого будинку виховувалася в неблагополучній сім'ї, то вона розвинута краще, чим дитина, яка знаходиться в закладі від народження. Але процес знаходження в неблагополучній сім'ї сприяло формуванню в характері дитини боязкості та невпевненості. Все це потім може проявитися у дитини у відсутності ініціативи, самостійності, низької самооцінки і в результаті – погано впливатиме на пізнавальну її активність.

Але якщо умови є сприятливими, то діти із ЗПР наздоганяють однолітків.

Наприклад, дівчинка у віці 1 рік 5 місяців знаходилась у комунальному закладі, та потрапила в родину. Перебуваючи у закладі дитина не їла супи, борщі, хліб, печиво, каші, не користувалися ложкою, тільки пляшкою для сумішей, практично не ходила, та через півроку наздогнала своїх однолітків. Особливо якщо дитину з ЗПР взяли в сім'ю і прийомні батьки розуміють, що для корекції ЗПР потрібна довга і спільна праця з дитиною та спеціалістами. Може таке трапитися, що швидко подолати затримку не вийде, але доведеться запастися терпінням та оптимістичним настроєм. Часто зустрічається зовсім легкі випадки, коли дитина просто педагогічна запущена, і їй потрібна любов, увага, ласка та доброта. При цьому для дитини найкраще, щоб вона менше часу знаходилась у комунальному закладі, а якнайшвидше потрапила в сім'ю.

У роботі з дітьми з ЗПР найбільш широко використовується розроблена К. С. Лебединської класифікація, де виділяють 4 основних типи ЗПР:

- конституційного походження;
- соматогенного походження;
- психогенного походження;
- церебрально-органічного походження.

Всі 4 типи мають свої особливості. Відмінна риса даних типів полягає в їх рівні емоційної незрілості та порушенні пізнавальної діяльності. При ЗПР конституційного походження затримки психічного розвитку емоційно - вольова сфера дитини знаходиться на більш ранньому етапі фізичного і психічного становлення. Спостерігається переважання ігрової мотивації поведінки, поверховість уявлень, легка сугестивність. У таких дітей навіть при навчанні в загальноосвітній школі зберігається пріоритет ігрових інтересів. Для дітей з конституціональної затримкою характерний сприятливий прогноз розвитку за умови цілеспрямованого педагогічного впливу (доступних дитині занять в ігровій формі, позитивному контакті з учителем). Особливу увагу необхідно приділити розвитку емоційно-вольової сфери.

Причинами соматогенного типу ЗПР є різні хронічні захворювання, інфекції, дитячі неврози, вроджені та набуті вади розвитку соматичної системи. При цій формі ЗПР у дітей може бути присутнім стійкий астеничний прояв, який знижує не тільки фізичний статус, але і

психологічну рівновагу дитини. Дітям властива боязкість, сором'язливість, невпевненість в собі. Емоційно-вольова сфера відрізняється незрілістю при відносно збереженому інтелекті. У стані працездатності можуть засвоювати навчальний матеріал. У занепад працездатності можуть відмовитися від роботи. Такі діти схильні фіксувати увагу на своє самопочуття і можуть користуватися цими можливостями для того, щоб уникнути труднощів. Зазнають труднощів в адаптації до нового середовища. Діти з ЗПР даного виду потребують систематичної психолого-педагогічної допомоги. Подальше становлення і навчання цих дітей залежить від їх стану здоров'я.

ЗПР психогенного походження характеризується дефіцитом материнської ласки, людської уваги, недостатністю догляду за малюком, несприятливими умови виховання і життя дитини в сім'ї. У такому ж становищі опиняються діти, які виховуються у сім'ях, де батьки зловживають алкоголем, ведуть безладний спосіб життя, а також діти, які пережили психотравматичні ситуації.

ЗПР церебрально-органічного походження є найбільш поширеним. Причиною його грубі та стійкі локальні порушення дозрівання мозкових структур (дозрівання кори головного мозку), токсикоз при вагітності, перенесені вірусні захворювання під час вагітності, грип, гепатит, краснуха, алкоголізм, наркоманія матері, недоношеність, інфекція, кисневе голодування.

У дітей цієї групи відзначається явище церебральної астенії, яке призводить до підвищеної стомлюваності, непереносимості дискомфорту, зниження працездатності, слабкої концентрації уваги, зниження пам'яті. Внаслідок цього, пізнавальна діяльність значно знижується. Розумові операції за показниками продуктивності наближені до рівня дітей з олігофренією. Такі діти засвоюють знання, уміння та навички фрагментарно. Стійке відставання в розвитку інтелектуальної діяльності поєднується з незрілістю емоційно-вольової сфери. Таким дітям потрібна необхідна систематична комплексна психолого-медично-педагогічна допомога.

Для дітей-сиріт характерна катастрофічна одноманітність якісного забарвлення емоційної сфери. Вони виражають менше емоцій, що легко розпізнаються, ніж «сімейні» діти, і гірше розпізнають вираження емоцій. Для вихованців інтернатів характерна також висока особистісна тривожність та низький рівень емпатії,

Діти-сироти та діти з інвалідністю відчують дефіцит спілкування, що відображається в тому, що розвиток емоційної сфери страждає за цілою низкою характеристик. Вони менше емоцій за кількістю, ніж в дітей із сім'ї, наявні ж емоційні прояви бідні, невиразні. За мізерністю експресії стоїть бідність переживань дітей. Так само для даної категорії дітей характерно прояв таких емоційних комплексів, як почуття тривоги, неприйняття ситуацією, що відбувається з ними, почуття самотності, потреба в почутті захищеності, стабільності та ін.

Хотілося б сказати про основу єврейського виховання – це Тора. Основа суспільства та виховання дітей це сім'я – чоловік і жінка. Людина сказала: «... цього разу – це кістка від моєї кістки і тіло від моєї плоті! Вона буде названа жінкою, бо взята з чоловіка! Ось чому чоловік залишає батька і матір, з'єднується зі своєю дружиною, і вони стають одним тілом» [4, с. 27]. Розуміння себе як особистості приходить до дитини через маму. Неможливо у вихованні людської особистості досягти успіху без особистого прикладу. Діти постійно спостерігають за нами і все поглинають! Тому виховувати дітей можливо тільки в сім'ї, як що ми питаємось перенести процес виховання, розвитку дитини, та її навчання в дитячі будинки та комунальні заклади, це дає очікуваного результату. Якщо ми бажаємо виховати дітей – ми маємо виховати спочатку самих себе.

Тора – це канал зв'язку людини з Богом. І найкращий зв'язок – передача важливої інформації, знань. А що таке Тора, якщо не універсальне зведення знань, даних нам Богом.

Причому Тора це книга архетипів. У ній ми бачимо чоловіків і жінок, типи різної поведінки в сім'ї, бачимо як пережити конфлікти в сім'ї тощо.

Архетипи – це універсальні, вроджені моделі людей, поведінки та особистостей, які відіграють певну роль у впливі на поведінку людини. Теорія швейцарського психіатра Карла Юнга припускає, що ці архетипи є архаїчними формами вроджених людських знань, переданих від наших предків.

У юнгіанській психології ці архетипи представляють універсальні патерни та образи, які є частиною колективного несвідомого. Юнг вважав, що ми успадковуємо ці архетипи так само, як успадковуємо інстинктивні моделі. Дуже добре, коли працюють із дітьми-сиротами, особливими дітьми, використовувати Тору. У дітей є можливість скористатися моделлю поведінки для вирішення цієї проблеми. Наприклад, Тора вчить нас як слід звертатися до іншої людини, описуючи розмову між Яаковом, Рахеллю та Леєю. «Господь сказав Яакову: «Повертайся в країну своїх батьків, до себе на батьківщину, і Я буду з тобою» [5, с. 143]. Про цю ситуацію пише рабі Йешая Алеві Гурвіц, що якщо людина хоче чогось від своїх домашніх, їй не слід змушувати їх насильно, навіть якщо вона має над ними владу. Але слід з усіх сил постаратися, щоб вони самі захотіли це зробити. Дивися скільки вмовляв Яаков Ракель і Лею, хоча Всевишній наказав йому повернутися додому. Розповіді Тори записані та вивчаються єврейським народом з покоління в покоління не тільки, щоб євреї знали про прабабків єврейського народу, а в основному для того, щоб ми вчилися правильно будувати свої сім'ї, вибудовувати відносини всередині суспільства.

Але Тора не тільки дає дітям моделі поведінки, а й показує їм помилки, які були допущені героями Тори, щоб людство не повторювало їхніх помилок. Рання історія людства, розказана в Торі (Біблійних текстах) - це серія розчарувань. Бог дав свободу людям, якою вони не змогли гідно скористатися. Адам та Хава (Єва) їли від забороненого плоду. Адам стверджує, що він не винен, винна дружина. А Єва каже, що в цьому немає її провини, це змії звабив її. Немов вони не усвідомлюють своєї свободи або своєї відповідальності, яку свобода пропонує. Їхній син Каїн не відкидає особистої відповідальності, не каже, що Гевель (Авель) винен у своїй смерті, але відкидає моральну відповідальність за свій вчинок - вбивство рідного брата фразою «Хіба я сторож братові моему?» [5, с. 33]. Адам і Єва не займалися вихованням дітей і тільки їхній син Каїн, який убив свого брата, коли у нього народився син, то він дав йому ім'я Ханох, що значить навчити, виховати, присвятити. Далі Тора розповідає про те, що формується процес виховання дитини, передача моральних норм, цінностей від батька до сина від праотця Авраама, до Іцхака і так далі з покоління в покоління. Формування кожної дитини - це формування окремого світу, кожна дитина індивідуальна, схожої немає, вона єдина. Потім з окремих особистостей надалі відбувається формування суспільства, соціуму, народу, громадян держави. Тому наймудріший цар на землі Соломон пише: «Виховуй юнака дорогою його: навіть коли постаріти не зійде він з нього» [6, с. 639]. Тому дуже важливо допомогти дітям-сиротам, дітям без сім'ї, особливим дітям стати на правильний шлях, щоб вони надалі не втратили зв'язок з суспільством, знайшли себе і свою індивідуальність,

Отже, Тора для дітей-сиріт та дітей з ООП, які знаходяться в комунальних закладах є прикладом: Тора допомагає дитині, яка не живе в сім'ї закласти у своєму житті правильне бачення світу, власні сімейні традиції, коли батьки не «кидають» своїх дітей, а виховують, навчають їх на власному прикладі, прищеплюють своїм дітям та онукам базові етичні норми поведінки в суспільстві та сім'ї, допомагають сформувати своїм спадкоємцям правильне бачення світу.

Література

1. https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2009/8_2009/52.pdf.pdf
2. Прокоф'єва-Акопова С.О. Психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.
<https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/>
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посібник. Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Логос, 2003. 103 с.
4. Артюшкіна Л. М., Полянничко А. О. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально правовий аспект): монографія. Суми Сум ДПУ, 2002. 126 с.
5. Тора та Гафтарот. Переклад з івриту Давида Сафронова. Бібліотека єврейських текстів. Першеджерело.2017р. 1290 с.
6. <https://vipsoft.blob.core.windows.net/contest/02ff3494629c084f5f7eb9d6b0bc8fde.pdf>
7. ТаНах: Тора, Невиим, Ктувим (Тора, Пророки, Писання). Иерусалим-Израиль, Яхад, 2016.791с

Стельмах Ліна Миколаївна,
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
соціально-психологічного факультету,
відділення логопедія Житомирського державного університету ім. І.Франка
(м. Житомир, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЛОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДІТЕЙ З СИНДРОМОМ ДАУНА

У вітчизняній медичній, педагогічній та психологічній науці протягом багатьох років вважалося, що людина із синдромом Дауна є безнадійною, ненавченою, а спроби лікування заздалегідь приречені на провал. Цей підхід до вирішення проблеми ґрунтувався на повному недотриманні прав дитини з обмеженими можливостями.

Діти з синдромом Дауна часто стикаються з проблемами в когнітивному розвитку. Вони можуть мати інтелектуальні порушення, які впливають на їхню здатність обробляти інформацію, вирішувати проблеми та вчитися з тією ж швидкістю, що й їхні однолітки, які зазвичай розвиваються. Вкрай важливо адаптувати освітні заходи до їхніх індивідуальних когнітивних профілів, наголошуючи на повторенні, наочних посібниках і практичному досвіді навчання.

У дітей із синдромом Дауна може спостерігатися затримка розвитку мовлення та мови. Вони можуть відчувати труднощі з артикуляцією та виразною мовою. Логопедія та програми раннього втручання є важливими для підтримки їхніх навичок спілкування. Крім того, для ефективної комунікації можуть бути запроваджені доповнювальні та альтернативні системи зв'язку.

Діти з синдромом Дауна мають сильне бажання соціальної взаємодії та прийняття. Однак вони можуть зіткнутися з проблемами соціального та емоційного розвитку, такими як труднощі з розумінням соціальних сигналів, регуляцією емоцій і формуванням дружби. Включення в звичайне освітнє середовище може надати можливості для соціальної взаємодії та моделювання однолітків, але це має відбуватися з урахуванням потреб і можливостей дитини.

Індивідуальні навчальні плани (ІЕР) ІЕР є важливими інструментами для підтримки дітей із синдромом Дауна. Ці плани мають бути адаптовані до унікальних сильних сторін і труднощів кожної дитини, спрямовані на її когнітивний, мовний і соціальний розвиток. Регулярне оцінювання прогресу та коригування ІЕР є важливими для забезпечення подальшого розвитку дитини.

Інклюзивне освітнє середовище може бути дуже корисним для дітей із синдромом Дауна. Вони надають можливості для соціальної взаємодії, рольового моделювання та відчуття причетності. Педагоги повинні пройти навчання стратегіям інклюзивного навчання, щоб створити сприятливі класи, які задовольняють різноманітні потреби.

Сім'я відіграє важливу роль у розвитку дітей із синдромом Дауна. Надання сім'ям інформації, ресурсів та емоційної підтримки є важливим. Крім того, зв'язок із групами підтримки та організаціями, що спеціалізуються на синдромі Дауна, може допомогти сім'ям подолати труднощі та відзначити успіхи своїх дітей.

Діти з синдромом Дауна мають унікальні психолого-педагогічні характеристики, які потребують особливої уваги та індивідуальних освітніх підходів. Розуміння їх когнітивного, мовного, соціального та емоційного розвитку має вирішальне значення як для педагогів, так і для батьків. Надаючи індивідуальну підтримку, заохочуючи інклюзію та сприяючи ранньому втручанню, ми можемо розширити можливості дітей із синдромом Дауна повністю розкрити свій потенціал і жити повноцінним життям як активні члени суспільства.

При трисомії-21 порушення розвитку плода обумовлюється патологічним хромосомним набором у клітинах усіх тканин та органів. Розвиток дитини з синдромом Дауна відрізняється від розвитку здорової дитини термінами дозрівання окремих нервово-психічних функцій та психічною своєрідністю. Ці діти зовні схожі між собою. Також є порушення рефлекторної діяльності та м'язового тону, підвищена рухливість суглобів. Для дитини характерні незвичайні пози. Можуть спостерігатись різні порушення в стані здоров'я. Зниження інтелекту у дітей молодшого шкільного віку із синдромом Дауна може бути від легкої до важкої форми, разом із різким недорозвиненням пізнавальної діяльності [9].

Пізнавальна діяльність дітей із синдромом Дауна характеризується різними проблемами з розвитком мови, слабкою короткочасною та слуховою пам'яттю, труднощами із встановленням послідовностей. Також на розвиток пізнавальної діяльності впливає коротший період концентрації [13].

Проблема розвитку мови характеризується неправильною вимовою окремих звуків, граматичних конструкцій, недоречне використання фраз і штампів, неправильне сприйняття мови. Відставання у розвитку мови веде у свою чергу до відставання в інтелектуальному розвитку. У дітей із синдромом Дауна нерідко може спостерігатись убогість активного та пасивного словникового запасу. Проблеми у розвитку мови дають дітям менше можливості брати участь у спілкуванні.

У старшомудошкільному віці можлива відсутність мови або її хаотичність, недоречність, штампованість. Є складнощі у реалізації кількісної інформації, спостерігається несформованість узагальнених понять про навколишній світ. Можуть бути порушення сприйняття форми та кольору предмета.

Відзначається відставання у розвитку навичок дрібної моторики. Спостерігається складність написання букв, цифр. Нерідко буває, що у дитини відсутня мотивація і їй важко умовити виконати ту чи іншу дію.

Афективна сфера характеризується частинною млявістю, апатією, в інших – збудливістю, занепокоєнням, негативістичністю. У психічному та емоційному плані можна спостерігати подібності між дітьми із синдромом Дауна.

Позитивною особливістю дітей із синдромом Дауна є бажання сподобатися. І задля досягнення мети вони готові постаратися, швидко та з ентузіазмом виконують завдання. Проблеми із поведінкою може бути значно менше чим із звичайною дитиною. Дітям із синдромом Дауна подобається спілкуватися з однолітками, вони схильні наслідувати їх.

Поведінка відрізняється слухняністю, добродушністю, підпорядкованістю. Більшість дітей дуже ласкаві, легко прив'язуються та вступають у контакт із новими людьми. Спостерігається неадекватна оцінка результатів. Емоційні переживання виявляються надто яскраво. Переконати що-небудь дитині дуже легко, може спостерігатись егоцентризм, педантність, надмірна акуратність [6].

Глибоке недорозвинення мови впливає на мислення, що може справляти враження про нижчий рівень розвитку мислення, ніж є насправді. Однак, при виконанні завдань діти з синдромом Дауна можуть показати результати, які не поступаються звичайним дітям. Спостерігаються порушення розумових операцій та зниження активності розумових процесів. Труднощі можуть виступати у формуванні вибудовування доказів, проектуванні ситуації на подібну. Абстрактні поняття дітям незрозумілі. Вузькість сприйняття і недостатність висновків можуть перешкоджати вирішенню освітніх завдань. Найбільш збереженим є наочно дієве мислення. У процесі вирішення спостерігається хаотичність дій, їх несвідомість та низька мотивація мисленнєвої діяльності.

Недостатня повнота аналізу процесів характеризується неточністю, безсистемністю, непослідовністю, хаотичністю. При аналізі об'єкта вони виділяють лише окремі, добре їм знайомі, найпомітніші частини об'єкта, прагнуть зробити детальний аналіз, пропускають ряд

важливих властивостей. Через недосконалість аналізу утруднений синтез предметів. Виділяючи у предметах окремі їх частини чи властивості, де вони встановлюють зв'язки з-поміж них, тому не можуть скласти уявлення про предмет у цілому. Яскраво виявляються специфічні риси мислення у операціях порівняння. Не вміючи виділити головне в предметах та явищах, вони проводять порівняння за несуттєвими ознаками, а часто – за неспіввідношеними (наприклад, колір одного об'єкта та форму іншого). При порівнянні успішніше виділяють ознаки відмінності, ніж подібності.

Найбільше страждає така розумова операція, як узагальнення. У дітей із синдромом Дауна воно також засноване на виділенні несуттєвих другорядних властивостей об'єктів. При узагальненні такі діти спираються на зовнішні наочні властивості, функціональні чи ситуативні ознаки. Діти самостійно не узагальнюють свій досвід повсякденної дії з предметами, які мають фіксоване призначення. Тому в них відсутній етап осмислення ситуації потребує застосування фіксованого (загальноприйнятого). У тих випадках, коли діти за допомогою дорослого застосовують допоміжні засоби, вони недостатньо узагальнюють свій власний досвід дій і не можуть використовувати його при вирішенні нових завдань, тобто у них немає перенесення способу дії.

Розвиток різних видів мислення своєрідно проти норми. Найбільш порушеним є словесно-логічне мислення, а найбільш збереженим - наочно дієве. Причому, вирішуючи те чи інше завдання, вони вдаються переважно до методу спроб і помилок, повторюючи проби в незміненому вигляді і, відповідно, отримуючи весь час той самий невірний результат. Діти з відхиленнями в розвитку, на відміну від однолітків, що нормально розвиваються, не вміють орієнтуватися в умовах проблемного практичного завдання, вони не аналізують ці умови. Тому при спробах досягти мети вони не відкидають помилкові варіанти, а повторюють одні й ті самі непродуктивні дії, практично відсутні справжні спроби. Їх ускладнює вирішення навіть найпростіших практично-дієвих завдань, таких, як об'єднання розрізаного на 2-3 частини зображення знайомого об'єкта, вибір геометричної фігури, за своєю формою та величиною ідентичною відповідному, на плоскій поверхні поглибленню («поштова скринька») тощо.

В дітей відзначається мала динамічність образів, їх фрагментарність. Відмінною рисою мислення дітей із синдромом Дауна є некритичність, нездатність самостійно оцінити свою роботу. Вони зазвичай не проводять перевірки вирішення завдання, часто не помічають своїх помилок.

Крім того, проблемні діти відрізняються включенням мови в процес вирішення розумових завдань. У дітей, що нормально розвиваються, є постійна потреба допомогти собі осмислити ситуацію шляхом аналізу своїх дій у зовнішній мові. Це дає можливість усвідомлення своїх дій, у яких мова починає виконувати організуючу і регулюючу функції, тобто дозволяє дитині планувати свої дії.

У дітей із синдромом Дауна така потреба майже не виникає. Тому в них привертає увагу недостатній зв'язок між практичними діями та їх словесним позначенням відзначається явний розрив між дією та словом. Отже, їх дії недостатньо усвідомлені, досвід дії не зафіксовано у слові, а тому не узагальнено, і образи-уявлення формуються уповільнено та фрагментарно.

У дітей з відхиленнями у розвитку спостерігається слабкий взаємозв'язок між основними компонентами мислення: дією, словом і образом [13].

Для дітей із синдромом Дауна характерні труднощі сприйняття простору та часу, що заважає їм орієнтуватися у навколишньому світі. Часто навіть у 8—9-річному віці ці діти не розрізняють праву та ліву сторони, не можуть знайти у приміщенні школи свій клас, їдальню, туалет тощо, помиляються при визначенні часу на годинах, днів тижня, пори року.

Побіжно оглядаючи навколишню обстановку, діти із синдромом Дауна

диференційовано сприймають менше об'єктів, ніж ті, які нормально розвиваються. Це заважає їм швидко знайомитися з предметами, що знаходяться в полі зору, впізнавати їх і виділяти з них найбільш значущі для пильного розгляду.

Особливістю зорового сприйняття учнів із синдромом Дауна є також його недостатня диференційованість: вони завжди точно розпізнають колір і колірні відтінки, властиві навколишнім об'єктам, об'єкт сприймають глобально, без виділення характерних йому елементів, пропорцій і своєрідності будови.

Діти розумового розвитку легко і правильно розрізняють кольори білий і чорний, насичені червоний, синій. Однак не диференціюють кольори слабонасичені, не бачать їхньої схожості з насиченими, не сприймають відтінків. Діти у більшості випадків не розрізняють кольори сусідні за спектром: синій та фіолетовий, помаранчевий та червоний. З віком кольоророзрізнення у дітей з синдромом Дауна стають точнішими. Його яскраво виражена недостатність зберігається лише в окремих дітей.

Основною причиною порушення кольорів дітей з синдромом Дауна є відхилення в пізнавальній діяльності, хоча важливу роль грає зниження колірної чутливості. У ряді випадків встановлене експериментальним шляхом підвищення колірних порогів в дітей із синдромом Дауна пояснюється не особливостями сприйняття, а тим, що в активному словнику дітей відсутні назви багатьох відтінків кольорів. Можливо, що діти помічають той чи інший колір, але називають лише тоді, коли він стає досить насиченим.

У тих випадках, коли діти намагаються назвати слабонасичений відтінок, що розрізняється ними, вони використовують своєрідні визначення. Так, наприклад, ненасичений синій колір виявляється у них «синьо-зеленим» або «зелено-жовтим». В інших випадках діти використовують вирази «не такий», «вони різні». Молодші розумово відсталі діти плутають назви, наприклад, фіолетовий колір називають помаранчевим, помаранчевий — бузковим тощо.

Неточне розпізнавання дітьми кольору та відтінків кольорів, властивих об'єктам, знижує їх можливості пізнання навколишнього світу. При огляді простору вони сприймають об'єкти, позбавлені тонкої різниці кольорів.

Мало диференційоване відображення предметного світу у свідомості дітей із синдромом Дауна проявляється у своєрідності впізнавання об'єктів та явищ, тобто у пізнанні предметів, вже відомих за минулим досвідом. Для дітей властиво узагальнене впізнавання, ототожнення предметів, що мають деяку зовнішню схожість. Так, діти не бачать відмінностей між білкою та кішкою або між компасом та годинником. Вони значно частіше, ніж їх однолітки, що нормально розвиваються, об'єднують в одну групу однакові з їх точки зору, геометричні фігури, наприклад квадрати і прямокутники, не помічаючи відмінностей між ними.

Сприйняття дитини із синдромом Дауна є недостатньо усвідомленим. Причиною цього може бути бідність словникового запасу. Адже якщо дитина не знає, як називається те чи інше явище, то вона й не виділяє їх у свідомості.

Звуження обсягу сприйняття, характерне для дітей із синдромом Дауна, які відображають одномоментно вдвічі менше об'єктів, ніж здорові діти, призводять до того, що вони не можуть сприйняти ситуацію цілісно та вивчають її послідовно. Послідовне сприйняття елементів ситуації замість цілісного ускладнює розуміння зв'язків і відносин, перешкоджає осмисленню, а також є основою труднощів засвоєння процесу читання [8, 13].

Таким чином:

Синдром Дауна розглядається як вроджена непрогресивна та диференційована форма розумової відсталості. Можуть спостерігатись різні порушення у стані здоров'я дітей. Зниження інтелекту в дітей старшого дошкільного віку із синдромом Дауна можливо від легкої до важкої форми, разом із різким недорозвиненням пізнавальної діяльності.

Афективна сфера характеризується млявістю, апатією, в інших – збудливістю, занепокоєнням. Сенсорне сприйняття може бути порушено у зв'язку з фізіологічними особливостями дітей (порушення слуху, зору). У старшомудошкільному віці може спостерігатись відсутність мови, або її хаотичність, недоречність, штампованість. Є складнощі у реалізації кількісної інформації, спостерігається несформованість узагальнених понять про навколишній світ. Можуть бути порушення сприйняття форми та кольору предмета

Глибоке недорозвинення мови впливає на мислення. Що може справляти враження про нижчий рівень розвитку мислення, ніж є насправді. Однак, при виконанні завдання діти з синдромом Дауна можуть показати результати, що не поступаються звичайним дітям. Спостерігаються порушення розумових операцій та зниження активності розумових процесів. Труднощі можуть виступати у формуванні вибудовування доказів, проектуванні ситуації. Абстрактні поняття дітям незрозумілі, вузькість сприйняття і недостатність висновків можуть перешкоджати вирішенню освітніх завдань. Найбільш збереженим є наочно-дієве мислення. У процесі вирішення спостерігається хаотичність дій, їх несвідомість та низька мотивація мисленнєвої діяльності.

Пам'яті учнів із синдромом Дауна властиво зниження продуктивності всіх її основних процесів. Запам'ятовування матеріалу характеризується низьким обсягом та точністю, а також уповільненістю; збереження – неміцністю; відтворення – низьким обсягом, спотворенням матеріалу. Пам'ять характеризується своїм зменшеним обсягом, порушується своєрідність матеріалу, що запам'ятовується, він як би уподібнюється наявним знанням. Крім того, спостерігається значне порушення внутрішньої структури систем: змінюється кількість, послідовність та смислова ієрархія підсистем різного рівня. Для освоєння матеріалу потрібно більше часу. У дітей із синдромом Дауна відзначаються складнощі з короткочасною та оперативною пам'яттю. Діти, що не цікавлять їх, діти схильні швидко забувати. Але якщо дитина запам'ятає інформацію, то надовго.

Увага нестійка, підвищена стомлюваність, концентрація знижена. Дитина легко відволікається, є складнощі з перемиканням уваги. У молодших школярів із синдромом Дауна домінуючим є мимовільна увага, тоді як у молодших школярів, що нормально розвиваються, на перший план виступає довільна увага. Мимовільна увага більш безпечна, ніж довільна, так як вона менше залежить від свідомості та більше пов'язана із зовнішніми об'єктами. Діти з синдромом Дауна мають звужене коло інтересів, через що кількість об'єктів здатних привернути мимовільну увагу дитини помітно менша, ніж має бути.

Сприйняття характеризується слабким розвитком, переважно ґрунтується на проживанні минулого досвіду. Нові, незалежні образи, не виникають, а сприймаються лише візуально.

Темп сприйняття уповільнений, дітям потрібно набагато більше часу для сприйняття пропонованого матеріалу. Уповільненість сприйняття посилюється ще й тим, що через розумового недорозвинення вони важко виділяють головне, не розуміють внутрішні зв'язки між частинами об'єкта, що сприймається. Спостерігається недостатня диференційованість сприйманого.

Література

1. Артемова Л. Моделі структур дидактичної гри та ігрових стосунків. Дошкільне виховання. 2005. № 4. С. 6-7.
2. Баглаєва Н. Логіко-математичні ігри. Палітра педагога. 2000. №1. С. 14-17.
3. Баглаєва Н. І. Сучасні підходи до логіко-математичного розвитку дошкільників. Дошкільне виховання. 1999. № 7. С. 5-7.

4. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. Київ : Світич, 2008. 430 с.
5. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). Київ, 2012. 21 с.
6. Борисова З. Проблема гри в педагогічній теорії. Дошкільне виховання. 2005. №12. С. 6-7.
7. Бурова А. Дидактичні ігри: організація та керівництво. Дошкільне виховання. 2002. №7. С. 12-14.
8. Бурова А. Математика у дидактичних іграх. Дошкільне виховання. 2004. №8. С. 27.
9. Бурова А. Організація ігрової діяльності в дошкільному навчальному закладі : Методичні рекомендації. Дошкільне виховання. 2007. №10. С. 8-13.

Секція III. ТЕХНОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Азатьян Вікторія Іванівна,

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри мовних та гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету

(м. Кропивницький, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ШЛЯХ ДОСЯГНЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

Вища освіта - це двигун соціальної трансформації, а англійська мова є ключовою компетенцією в умовах інтеграції та глобалізації економіки, інструмент міжнародного спілкування, засіб приєднання до європейського освітнього, наукового та професійного простору.

Проблема оптимізації вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої медичної освіти шляхом застосування інноваційних технологій є надзвичайно актуальною і потребує нагального конструктивного вирішення, оскільки саме інноваційна освітня діяльність передбачає насамперед зміну у способі навчально-пізнавальної діяльності, у стилі мислення усіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Отже, метою нашої роботи є аналіз інноваційних форм і методів навчання англійської мови задля успішного вивчення англійської мови за професійним спрямуванням студентами медичного університету.

Питання використання інноваційних технологій в освітньому просторі не нове. Так, організаційно-методичне забезпечення інноваційних процесів в освіті досліджували І. Галиця, І. Дичківська, Н. Буга, Д. Алфімовта та ін. Систематизації інновацій, їх сутнісно-структурному аналізу, оцінно-критеріальній характеристиці освітньо-інноваційної діяльності присвячено наукові доробки Л.Буркової, В.Кременя, Л. Штефан, Г. Сазоненко та ін. Проблема застосування інноваційних технологій у процесі вивчення англійської мови відображена в працях Т. Решетнік, М. Скуратівської, С. Сорокіної, К.Галацин, А.Хом'як та ін. Отже, аналіз педагогічної літератури свідчить про належний рівень її розробленості у педагогічній теорії та практиці. Однак, на нашу думку, недостатньо дослідженими є методичні аспекти застосування інноваційних технологій у навчальному процесі закладу медичної вищої освіти, зокрема при вивченні студентами іноземної (англійської) мови за професійним спрямуванням.

Інноваційні технології навчання – це такі технології, які, синтезуючись у процесі навчання, дають змогу підвищити ефективність навчання англійської мови, зробити навчальний процес більш активним, цікавим та різноманітним, що сприятиме покращенню освітнього рівня майбутніх фахівців [4; 5].

При використанні інноваційних технологій на заняттях англійської мови викладач має виконати такі завдання: розвивати мовленнєву культуру, творчі здібності, критичне мислення; формувати у студентів стійку мотивацію до вивчення англійської мови; формувати практичні уміння і навички в усіх видах мовленнєвої діяльності; формувати комунікативну компетенцію.

Для досягнення комунікативної компетенції викладачу іноземної мови необхідно

використовувати новітні методи навчання іноземної мови, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інтерактивний метод надає можливість вирішити комунікативно-пізнавальні задачі засобами іншомовного спілкування. Інтерактивна діяльність включає організацію і розвиток діалогічного мовлення, спрямованих на взаєморозуміння, взаємодію, вирішення проблем, важливих для кожного із учасників навчального процесу.

Інтерактивні технології навчання умовно можна поділити на чотири групи:

- 1) технології кооперативного, або групового навчання;
- 2) ігрові технології;
- 3) проблемні (дискусійні) технології;
- 4) навчання у парах (статичних, динамічних, варіаційних) [3].

У контексті нашого дослідження продуктивними виявилися напрацювання К. Галацин [1; 2], зокрема запропоновані й адаптовані нею до вивчення англійської мови такі варіанти організації роботи малих груп студентів, як:

- «Діалог» (спільний пошук малими групами узгодженого рішення);
- «Синтез думок» (передача одержаних однією групою студентів часткових результатів вирішення проблеми іншим групам);
- «Спільний проект» (завдання, які отримують малі групи, мають різне змістове навантаження й розкривають проблему з різних аспектів);
- «Пошук інформації» (тієї, що доповнює лекцію, семінар, виконання домашнього завдання);
- «Коло ідей» (вирішення проблемних питань, залучення всіх студентів до їх обговорення) та ін. [1].

В процесі спілкування студенти навчаються вирішувати складні задачі на основі аналізу обставин і відповідної інформації; висловлювати альтернативні думки; приймати виважені рішення; спілкування з різними людьми; приймати участь у дискусіях.

Найбільш відомими формами парної і групової роботи є: внутрішні (зовнішні) кола (inside/outside circles); мозковий штурм (brain storm); читання зигзагом (jigsaw reading); обмін думками (think-pair-share); парні інтерв'ю (pair-interviews) тощо. Наприклад, читання зигзагом означає такий вид діяльності, що включає поділ тексту на частини або використання різних текстів за тією ж тематикою. Уривки тексту роздають студентам для читання з подальшим обговоренням з метою виявлення змісту всього тексту або висловлювання різних точок зору щодо прочитаного.

Слід зазначити, що всі вище згадані форми інтерактивного навчання ефективні в тому випадку, якщо поставлена проблема попередньо обговорювалась на заняттях і студенти мають певний досвід і думки, набуті раніше в процесі навчання

Отже, існує ряд переваг інтерактивного навчання, серед яких, на нашу думку, слід виділити такі: а) встановлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування; б) студенти мають можливість бути більш незалежними і впевненими в собі; в) викладач заохочує студентів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться робити помилки; г) студенти отримують можливість подолати страх перед мовним бар'єром; д) викладач не домінує; е) кожен студент залучений до роботи і має певне завдання; ж) слабкі студенти можуть отримати допомогу від більш сильних; з) студенти можуть використовувати свої знання і досвід, набутий раніше.

Таким чином, використання зазначених інноваційних методів навчання надають можливість викладачам іноземної мови впровадити та удосконалити нові методи роботи, підвищити ефективність навчального процесу і рівень знань студентів-медиків.

Література

1. Галацин К. О. Умови формування комунікативної культури студентів вищих технічних навчальних закладів / К. О. Галацин // Молодь і ринок : щорічний наук.-пед. журн. –Дрогобич : РВВ «Коло», 2012. –№7 (90). –С.144–147.
2. Малашевська К. О. Експериментальна програма формування комунікативної культури майбутніх інженерів / К. О.Малашевська. –Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2009. –88 с.
3. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О.Пометун, Л.Пироженко. –К.: А.С.К., 2002. –135 с.
4. Решетнік Т. С. Інноваційні тенденції у методиці навчання іноземних мов [Електронний ресурс] / Т.С.Решетнік // Вісник психології і педагогіки.–2014.–№14. – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Решетнік_Т.С._Інноваційні_тенденції_у_методиці_навчання_іноземних_мов
5. Самсонова О. В. Упровадження інновацій в систему вищої освіти [Електронний ресурс]/ О.В.Самсонова // Інноваційні технології в навчальному процесі: шляхи оптимізації викладання дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» : матеріали дистанційної семінару-наради (17-27 квіт. 2012 Науковий журнал. № 4/2016127р., м. Харків –м. Івано-Франківськ). –Х. : Вид-во НфаУ, 2012. –С. 61–67. –Режим доступу : www.ifnmu.edu.ua/images/stories/docs/statti_movoznavstvo/7.doc.

Андрєєв Віталій Олександрович,

доктор філософії, завідувач кабінету навчального (методичного), спеціаліст вищої категорії, викладач-методист КЗ «Дніпропетровський фаховий мистецько-художній коледж культури» Дніпропетровської обласної ради (м. Дніпро, Україна)

МЕТОДИЧНА РОБОТА ЯК ПІДҐРУНТЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ КОЛЕДЖУ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

У сучасних умовах реформування системи фахової передвищої освіти радикально змінюється статус викладача, його освітні функції, відповідно змінюються умови та вимоги до рівня сформованості його загальних і спеціальних компетентностей, зокрема і до рівня оволодіння навичками професійного спілкування. Важлива роль у цьому процесі відводиться системі методичної роботи закладу освіти. При цьому методична робота має бути спрямована на створення умов, що сприяють підвищенню ефективності та якості освітнього процесу на основі комплексного підходу до вдосконалення викладання, змісту, організації та методів навчання. З цього приводу І. Дрозіч зазначає, що в ХХІ столітті методичній роботі відводиться значна роль в осмисленні інноваційних ідей, у збереженні та зміцненні педагогічних традицій, у стимулюванні активного новаторського пошуку та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників [5, с. 107].

Загальні положення теорії і практики методичної роботи в освітніх установах різного рівня акредитації всебічно висвітлено в наукових доробках таких науковців: О. Андріянова, Т. Бабенко, К. Бурова, І. Ващенко, Н. Волкової, О. Добош, І. Дрозіч, О. Карпенко, Л. Каськова, І. Пережогіна, С. Полякова, В. Саюк, Н. Скрипник, Т. Сорочан, М. Фіцули, Л. Чуприна та ін.

У наукових дослідженнях Н. Волкової подано наступне визначення поняття «методична робота», а саме: «спеціально організована діяльність педагогічного колективу, що створює умови для підвищення майстерності педагога» [4, с. 609]. Дослідник Т. Бабенко вважає, що методична робота є цілісною системою дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного викладача, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів навчальних закладів, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу [2, с. 44]. Як наголошує К. Буров, – «методична робота – це систематична колективна та індивідуальна діяльність педагогічних кадрів, спрямована на підвищення їх науково-теоретичного, загальнокультурного рівня, психолого-педагогічної підготовки і професійної майстерності» [1, с. 72-73]. Дослідник М. Фіцула констатує, що методична робота є цілеспрямованою діяльністю закладу освіти щодо забезпечення психолого-педагогічної та методичної підготовки викладачів, спрямованої на підвищення ефективності освіти, досягнення майстерності у викладанні дисциплін, проведенні різних форм аудиторної і позааудиторної роботи зі студентами [8, с. 328]. Під методичною роботою ми розуміємо систему спеціальних форм, методів і засобів, спрямованих на підвищення рівня сформованості професійної компетентності викладача, що забезпечує його професійний саморозвиток, самореалізацію і самовдосконалення.

Методична робота має цілісну систему дій, заходів та форм, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічного колективу закладу освіти, досягнення позитивних результатів навчально-виховного процесу. Вона має ґрунтуватися на сучасних досягненнях психолого-педагогічної науки з урахуванням досвіду діяльності педагогів і

конкретного аналізу результатів освітнього та виховного процесів [6].

І. Пережогіна стверджує, що методична робота націлена на створення заходів, які допомагають педагогам підвищувати свою кваліфікацію та розкривати свій творчий потенціал; сприяє постійному покращенню освітнього процесу та підвищенню його якості в рамках однієї установи [1, с. 73].

Погоджуємося з думкою І. Боярчук, що «методична робота – важлива складова, що має цілісну систему дій і заходів, спрямованих на підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного педагогічного працівника, розвиток творчого потенціалу педагогічних колективів закладів освіти, досягнення позитивних результатів навчально-виробничого процесу. Участь у методичній роботі має бути професійним обов'язком кожного педагогічного працівника»; особистісно зорієнтована, адаптивна й мобільна, гнучка, така, що своєчасно реагує на запити всіх педагогічних працівників та задовольняє їх [3]. Учена зазначає, що найголовнішим і найістотнішим у методичній роботі є надання реальної, дієвої допомоги педагогічним працівникам у розвитку їхньої майстерності – поєднання професійних знань, навичок та вмій і необхідних для сучасного педагога рис особистості [3].

Відтак, на нашу думку, методична робота є усвідомленою, системною роботою педагогічного працівника, метою якої є забезпечення власного професійного розвитку та підвищення якості підготовки фахівців на основі комплексного підходу до вдосконалення змісту, організації й методів навчання.

Окреслимо особливості методичної роботи коледжу мистецького спрямування та її потенціал у питанні розвитку навичок професійного спілкування викладачів.

У коледжі мистецького спрямування методична робота здійснюється відповідно до таких нормативно-правових документів України: законів України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (1999), «Про фахову передвищу освіту» (2019), «Про культуру» (2011), «Про інноваційну діяльність» (2002), «Про професійний розвиток працівників» (2012); указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» (2010); листа Міністерства освіти і науки України «Про рекомендації щодо організації і проведення методичної роботи з педагогічними кадрами в системі післядипломної педагогічної освіти» (2002); типового положення Міністерства освіти і науки України «Про атестацію педагогічних працівників» (2010); положення Міністерства культури і туризму України «Про проведення атестації працівників підприємств, установ, організацій та закладів галузі культури» (2007); типового положення Міністерства культури та інформаційної політики України «Про методичну установу/методичний відділ мистецької освіти» (2021); положення Кабінету Міністрів України «Про фаховий мистецький коледж» (2020); наказу Міністерства освіти і науки України «Про удосконалення методичної роботи в системі професійно-технічної освіти» (2000); наказу Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про атестацію педагогічних працівників» (2022); наказу Міністерства культури України «Питання атестації педагогічних працівників закладів (установ) освіти сфери культури» (2018); наказу Міністерства культури та інформаційної політики України «Про внесення змін до наказу Міністерства культури України від 12 липня 2018 року № 628 «Питання атестації педагогічних працівників закладів (установ) освіти сфери культури»»; наказу Міністерства розвитку економіки торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження професійного стандарту «Методист закладу професійної (професійно-технічної) освіти» (2020).

У цих нормативних документах зазначено, що професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах

підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання.

У типовому положенні про методичну установу/відділ мистецької освіти зазначено, що «методичний відділ мистецької освіти – структурний підрозділ закладу освіти у сфері культури або закладу культури (центру народної творчості або центру культури). Основними напрямками діяльності методичного відділу є методична, організаційна, консультативна та інформаційна діяльність» [10]. Основними завданнями науково-методичного відділу є:

- здійснення дослідницької та наукової діяльності з питань змісту мистецької освіти;
- надання консультативної, науково-методичної і практичної допомоги суб'єктам освітньої діяльності у мистецькій освіті;
- здійснення заходів щодо вивчення, узагальнення та впровадження сучасного мистецько-педагогічного досвіду та новітніх педагогічних технологій в освітній процес закладів освіти у сфері культури [10].

У свою чергу, в положенні про фаховий мистецький коледж [7] зазначено, що одним із структурних підрозділів коледжу є навчально-методичний кабінет, який є відділом методичної роботи педагогічних працівників коледжу.

У цьому контексті варто наголосити на ролі методиста, який організовує методичну роботу в коледжі мистецького спрямування. Методист – це фахівець із методики (сукупності методів навчання чи певної діяльності), «учитель вчителів», андрагог, акмепрофесіонал, який має вищий за інших працівників галузі рівень компетентності, широкий кругозір, ерудованість, логічне та аналітичне мислення, вміння бачити перспективу, комунікабельність, креативність і, що особливо важливо, грамотність. Методист уважно відстежує актуальні тенденції в галузі, є «надчутливим барометром» інновацій; акумулює й генерує нові ідеї, ініціативи, що сприяють удосконаленню навчального та виховного процесів у закладах освіти; виявляє та узагальнює кращий досвід педагогів, поширює його; бачить перспективи розвитку кожного конкретного викладача, освітнього закладу [1, с. 75-76]. Так, основне завдання методистів – розвиток колективу, його творчих здібностей та забезпечення інформаційного супроводу діяльності викладачів.

Методична робота у коледжі мистецького спрямування, як і у будь-якому іншому закладі освіти спрямовується на оновлення та вдосконалення знань викладача в галузі дисциплін, що викладаються, стимулювання його професійної та громадської активності, удосконалення діяльності з організації самостійної роботи студентів. Включення до методичної роботи потребує осмислення власної педагогічної діяльності, передового інноваційного досвіду, пошуку шляхів інтенсифікації навчального процесу на основі комплексного використання наукових рекомендацій, передових педагогічних методів, нових організаційних форм та прийомів навчання [1, с. 76].

Отже, як уже наголошувалось вище, одним із завдань методичної роботи в коледжі мистецького спрямування на сучасному етапі є розвиток навичок професійного спілкування викладачів. Комунікативний характер професійної діяльності закладений у самій суті професії викладача. До вдосконалення навичок професійного спілкування викладача спонукає й сьогоднішній студент – розвинена й нестандартна особистість, вимоглива до свого наставника. Тому, наразі сучасному викладачеві необхідно розвивати навички професійного спілкування і формувати тип справжнього фахівця-комунікатора.

Література

1. Андреев В. О. Развитие навыков профессионального общения преподавателей колледжа мистецького спрямування в умовах методичної роботи: дис....д-ра філософії в галузі

педагогіки : 01. Дніпро, 2023. 389 с.

2. Бабенко Т. В. Умови підвищення ефективності методичної роботи навчального закладу. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2016. Вип. 147. С. 43-47.

3. Боярчук І. С. Шляхи оновлення змісту та форм методичної роботи в умовах реформування освітньої галузі. URL: https://wp.nmc-ptu.rv.ua/DOK/IS_2018/Bojarchuk.pdf (дата звернення 06.10.2023).

4. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.

5. Дрозіч І. Методична робота в закладі професійної (професійно-технічної) освіти сфери ресторанного господарства як засіб підвищення професійної компетентності майстрів виробничого навчання. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. 2018. С. 106-114.

6. Каськова Л. Ф., Карпенко О. О., Андріянова О. Ю., Ващенко І. Ю., Чуприна Л.Ф. Методична робота як складова якісної освіти. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/200097899.pdf> (дата звернення 06.10.2023).

7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про фаховий мистецький коледж» від 09.09.2020 р. № 807. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/807-2020-p#Text> (дата звернення 06.10.2023).

8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав,, 2006. 352с.

9. Сорочан Т. М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». Методист. 2018. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/158553908.pdf> (дата звернення 06.10.2023).

10. Типове положення про методичну установу/методичний відділ мистецької освіти. Наказ Міністерства культури та інформаційної політики України, № 49 від 01.02.2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0225-22#Text> (дата звернення 06.10.2023).

Аніщенко Олена Валеріївна, докторка педагогічних наук, професор, завідувачка відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(м. Київ, Україна)

Прийма Сергій Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри комп'ютерних наук Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного
(м. Запоріжжя, Україна)

СТРУКТУРА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АНДРАГОГА

В умовах невизначеності посилюються вимоги до педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. Андрагог як суб'єкт освітньої взаємодії у сфері освіти дорослих має бути справжнім професіоналом, здатним до ефективної професійної діяльності, до самовдосконалення й саморозвитку впродовж життя [2].

Професійна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих є важливою невід'ємною складовою його професіоналізму. На наше переконання [8], фахова досконалість сучасного андрагога зумовлюється рівнем сформованості його професійної компетентності, що визначає результативність і ефективність педагогічних дій.

Професійну компетентність (як і компетентність взагалі) у психолого-педагогічній науці трактують в рамках різних підходів, і, зокрема, функціонального й особистісного. Так, відповідно до *функціонального підходу*, компетентність характеризується набором компетенцій, якими має володіти фахівець. Нам імпонують умовиводи М. Голованя [3] про те, що у цьому випадку структура компетентності визначається сукупністю діяльнісно-рольових, особистісних характеристик, що забезпечує ефективність здійснення андрагогом професійної діяльності у закладах формальної і неформальної освіти. У контексті *особистісного підходу* науковець зазначає, що компетентність розглядається як якість особистості, а її структура характеризується в термінах структури особистості [3].

Слід підкреслити, що компетенція пов'язана з певним видом діяльності, а компетентність – з особистістю, з її внутрішніми якостями та здібностями. Компетенція безпосередньо пов'язана з компетентністю. Власне компетенція конкретно окреслює те наперед задане коло питань і в тій сфері діяльності, з якими має бути добре обізнана компетентна особистість. За С. Лейком, Т. Кузнецовою, «компетенція є певним, заздалегідь визначеним, набором знань, умінь, навичок, а компетентність – якісною характеристикою їх засвоєння, що проявляється в процесі практичної діяльності» [6].

Для того, щоб андрагог зміг виконувати свої професійні обов'язки, його наділяють повноваженнями, правами щодо цільової групи у сфері освіти дорослих (працівників, студентів, слухачів та ін.), які відображені в посадовій інструкції працівника. З метою забезпечення ефективності реалізації своїх повноважень і прав, андрагог має володіти набором компетенцій, заданих щодо предмету професійної діяльності. Компетенцію у цьому випадку розглядають як виокремлену, наперед задану соціальну й професійну вимогу до підготовки фахівця, необхідну для його ефективної професійної діяльності. За А. Хуторським, компетенція – це сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), заданих щодо певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності щодо них. Компетенція зумовлена посадою, соціальним статусом, службовими обов'язками фахівця.

При формуванні складу й змісту компетенцій андрагога слід брати до уваги, що кожна компетенція містить такі складові [3]: когнітивну (знання й розуміння), діяльнісну

(практичне та оперативне застосування знань) й мотиваційно-ціннісну (цінності як органічна частина способу сприйняття і життя з іншими людьми в соціальному контексті).

Ідентифікація компетенцій андрагогів може передбачати створення моделі ключових компетенцій. Модель ключових компетенцій (KCL – Key Competencies List) є сучасним стандартом опису посади та одним із основних інструментів HR-функції в організації. Саме на підставі цієї моделі базується об'єктивна оцінка фахівця, який претендує на вакантну посаду, та підсумкова атестація персоналу. Власне оцінка персоналу за компетенціями гарантує правильну побудову бюджету витрат на адаптацію, навчання та розвиток персоналу. Модель ключових компетенцій містить перелік необхідних знань, практичних навичок і особистісних властивостей, необхідних для якісного виконання функціональних обов'язків певної посади [9]. Отже, модель ключових компетенцій андрагога, створена на базі теоретичного та емпіричного аналізу, має включати низку компетенцій як здатностей застосовувати знання, уміння та успішно діяти, з-поміж яких можна виокремити: *профільні* (власне, професійні, базові знання, вміння та здатності особистості); *стратегічні* (описують здатність психолога до стратегічного мислення, прогностичний потенціал його діяльності); *рольові* (описують соціальну активність, індивідуальні якості, здібності андрагога); функціональні (здатність реалізувати свої професійні функції у максимально ефективний спосіб) [5].

Важливо підкреслити, що професійна компетентність андрагога уособлює поєднання теоретичної і практичної готовності до здійснення ним андрагогічно орієнтованої професійної діяльності. Ефективність професійної діяльності фахівців (і, на нашу думку, зокрема, й андрагогів), «суттєво залежить від видів ... теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних і індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [10]. Йдеться також про інтегративну професійно-особистісну якість, що характеризується неперервністю її вдосконалення, й забезпечує продуктивність трудової активності у сфері освіти дорослих. За Е. Лузік, професійна компетентність педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих має ґрунтуватися на відповідному професійному та особистісному досвіді, сукупності психолого-педагогічних, методичних та інших знань, навичок і вмінь, що сприятиме розвитку й саморозвитку у процесі свідомого особистісного та професійного становлення у педагогічній діяльності [7].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на дослідженні С. Іванової, спрямованому на аналіз функціонального підходу щодо визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. Результати здійсненого дослідницею [4] наукового пошуку актуальні й для характеристики професійної компетентності андрагога. Так, професійну компетентність андрагога також можна розглядати у складі чотирьох компонентів (рис. 1), які формуються під час навчання у ЗВО та вдосконалюються у процесі подальшої професійної діяльності.



Рис. 1. Професійна компетентність андрагога [2]

Структура професійної компетентності андрагога [4]:

- спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю на досить

високому рівні, здатність проєктувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами фахового спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до фахового зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень;

- особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості.

Загальнокультурна, нормативно-правова, діагностична, дидактична, гендерна, комунікативна, рефлексивна, здоров'язбережувальна, інклюзивна, етична, громадянська, управлінська, цифрова, самоосвітня компетентності, компетентність педагогічного, соціального та мережевого партнерства тощо є складниками професійної компетентності андрагога.

Отже, розвиток професійної компетентності андрагога є «динамічним, багатогранним і змістовним внутрішньоособистісним процесом, у результаті якого відбуваються зміни в свідомості, самосвідомості, інтелектуальній, мотиваційно-потребній, емоційно-почуттєвій, вольовій та діяльній сферах, життєвих і професійних позиціях» [7]. За Е. Лузік, йдеться про «цілісний професійний саморозвиток, змістовими характеристиками якого є: професійна самосвідомість, прийняття себе професіоналом; постійне самовизначення; саморозвиток професійних здібностей; інтернальність; самопроєктування; побудова власної стратегії професійного зростання; побудова і реалізація свого професійного життя тощо».

Література

1. Аніщенко О.В. До питання про сутність андрагогічної компетентності педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих. *Освіта збереже Україну! : матеріали I Всеукраїнських Прокопенківських читань*, Харків, 10 черв. 2022 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.]. Харків, 2022. С. 24-29. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6914958>

2. Аніщенко О.В. Професійна компетентність андрагога: методичні рекомендації. Київ: Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. <https://lib.iitta.gov.ua/cgi/stats/report/authors/a589864863d17f1a3f99905e164b6636/>

3. Головань М.С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія. Ялта: РВВ КГУ. 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79-88. https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/53062/2/Golovan_Compotence.pdf;jsessionid=0CB7CFF053E1167B7E3E44118D0022F9

4. Іванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2008. Вип. 42. С. 106–110.

5. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів: монографія/ авт.кол. за наук. ред. Лозової О.М. Вінниця: Віндрук, 2014. 184 с. <https://core.ac.uk/download/pdf/33689839.pdf>

6. Лейко С. В., Кузнецова Т. Ю. Теоретичний аналіз понять «компетенція» і «компетентність». *Modern engineering and innovative technologies*. 2022. Issue 24, part 2. P. 57–62. <http://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/20212>

7. Лузік Е.В. Професійна компетентність викладача вищого технічного навчального закладу як домінуюча умова ефективності підготовки майбутніх фахівців до управлінської діяльності. 2014. URL: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/14358>

8. Прийма С.М. Технологічна компетентність учителя інформатики як результативно-діяльнісна характеристика його професійно-педагогічної підготовки. Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. Ялта, 2007. С. 209-217. <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/772/1/priiima.pdf> ; <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/1315/> ; <https://core.ac.uk/download/491063484.pdf>

9. Розробка моделі ключових компетенцій. <https://viche.com.ua/pages/razrabotka-modeli-kompetentsii>

10. Ягупов, В. В., Свистун, В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2007. Т. 71. С. 3-8.

Базилевська Оксана Олександрівна,

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради (м.Дніпро, Україна)

Шполянська Світлана Валеріївна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро, Україна)

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Однією з актуальних проблем початкового навчання, що потребує своєчасного вирішення, є творчі здібності молодших школярів. Сучасна освіта спрямована не тільки на передачу учням системи знань, умінь, навичок, а й розвиток їх творчих здібностей, формування готовності до творчої активності.

Проблема розвитку творчих здібностей учнів знаходить своє відображення в публікаціях таких дослідників, як І. Гавриш, С. Доценко, О. Іонова та ін. Іноді творчі здібності вважають вродженими, «даними від природи». Однак науковий аналіз показує, що вродженими можуть бути лише задатки, а творчі здібності є наслідком розвитку задатків. Задатки є лише здібності, та передумови розвитку творчих здібностей, але ще не гарантують, не визначають появи та розвитку тих чи інших творчих здібностей. Поза діяльністю ніякі творчі здібності розвиватися не можуть. За підсумками тих самих задатків можуть розвиватися неоднакові творчі здібності, залежно від характеру й вимог діяльності, якою займається особа.

Розвиток творчих здібностей молодших школярів є важливою складовою їх загального розвитку і має велике значення для формування особистості дитини. Педагогічні умови, які сприяють цьому процесу, можуть включати:

- Створення сприятливого психологічного клімату в класі, де діти почуваються комфортно та вільно виражати свої думки і ідеї. Вчителю потрібно виявляти зацікавленість до творчого процесу і підтримувати дітей у їхніх зусиллях.
- Забезпечення доступу до різних видів мистецтва і творчої діяльності – малювання, ліплення, музика, танці тощо. Розширення мистецького досвіду і набуття нових навичок допоможе розвивати творчість у дітей.
- Дотримання індивідуального підходу до кожної дитини. Вчителю важливо бачити та враховувати індивідуальні особливості та потреби кожної дитини, щоб стимулювати її творчий потенціал і розвиток.
- Застосування інтерактивних методів навчання і робота в групах. Діти вчать краще, коли вони можуть обговорювати свої ідеї та спілкуватися з однолітками, обмінюватися думками та враженнями. Групова робота сприяє формуванню творчого мислення і здатності до співпраці.
- Розвиток у дітей навичок критичного мислення, аналізу і проблемного мислення. Вчителю важливо навчати дітей досліджувати, ставити запитання і шукати рішення, щоб розвивати їх творчість і креативність.
- Стимулювання самостійності та самовираження у дітей. Діти повинні мати можливість виражати свої ідеї, погляди та емоції, а також самостійно приймати рішення і виконувати творчі завдання.

- Посильне навантаження та позитивне оцінювання результатів дітей. Важливо створювати реальні завдання для дітей на їхньому рівні розвитку та підтримувати їх у процесі виконання. Позитивне оцінювання допоможе зберегти мотивацію і зацікавленість дітей у творчій діяльності.

Отже ці умови можуть сприяти розвитку творчих здібностей молодших школярів і підготувати їх до подальшої творчої діяльності. Розвиток творчих здібностей у молодших школярів важливий для їхнього когнітивного та емоційного зростання. Ось декілька способів, які можуть сприяти цьому процесу:

- Сприяйте дитячій уяві: Забезпечуйте можливості для гри, малювання, конструювання та створення власних історій. Це розвиває творчу думку.

- Спонукайте до питань: Заохочуйте дітей задавати питання та шукати відповіді. Це сприяє критичному мисленню.

- Підтримуйте інтереси: Допоможіть дітям розвивати їхні інтереси та хобі. Це може включати музику, мистецтво, спорт або інші сфери.

- Залучайте до творчих занять: Реєструйте дітей у гуртках або курсах з мистецтва, музики, танців тощо.

- Сприяйте співпраці та обміну ідеями: Заохочуйте дітей працювати разом над проектами, обмінюватися ідеями та думками.

- Задавайте завдання: Поставте перед дітьми творчі завдання, які стимулюють їхню уяву та аналітичні здібності.

- Підтримуйте самостійність: Надайте можливість дітям самостійно вирішувати проблеми та розробляти свої ідеї.

Важливо пам'ятати, що розвиток творчості вимагає часу, терпіння та підтримки з боку дорослих.

Література

1. Виховуємо і розвиваємо дитину раннього віку: навчально-методичний посібник / Гавриш Н. В., Васильєва С. А., Рагозіна В. В.; за заг. ред. Н. В. Гавриш. Кропивницький: Імекс-ЛДТ, 2021. 158 с.

2. Світлана Доценко. Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади) : монографія. Харків : «Мітра», 2018. 380 с.

3. Іонова Е. Н. Вальдорфська педагогіка теоретико-методологічні аспекти [монографія Е. Н. Іонова. Харків. Бизнес-Інформ. 1997. 300 с.

Беркут Роман Васильович

здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти
зі спеціальності 014 Середня освіта (фізична культура),
Університету Григорія Сковороди в Переяславі
(м. Переяслав, Україна)

**ДИНАМІКА ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ПІДЛІТКІВ В ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ З
ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ СХІДНОЇ ГІМНАСТИКИ**

Пріоритетним напрямом політики держави є турбота про здоров'я підростаючого покоління. Отже із фундаментальних завдань фізичного виховання є зміцнення здоров'я, поліпшення функціональних можливостей і гарантія усестороннього фізичного розвитку організму [6, с. 60-65]. Застосування методик з елементами східної гімнастики в ході фізкультурно-оздоровчих занять сприяє становленню, активізації та збереженню фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я учнів старшого шкільного віку. Це обумовлено тим, що такі методи направлені на ліквідацію несприятливих факторів у психологічному, біологічному, соціальному розвитку підлітків та створюють позитивний мікро- і макроклімат навколо них [3, с. 201]. Основними особливостями східних оздоровчих систем є багатоспрямованість, і багатоступеневість: східні оздоровчі системи використовуються для самовдосконалення та саморозвитку не тільки фізичних, а й духовно-психологічних якостей людини, для профілактики і лікування організму [5, с. 6].

У рамках дослідження було обрано ряд методів для його реалізації. Серед них: аналіз науково-методичної літератури; анкетування та бесіди; оцінка тестування фізичної підготовленості; педагогічний експеримент.

Організація дослідження проводилася поетапно у відповідності з встановленими завданнями і здійснювалася на базі дитячого оздоровчого закладу «ЧАЙКА» (с. Чайки, Київської області). Заняття тривали три місяці та проводилися три рази на тиждень, тривалістю по 60 хвилин. Кожне окреме заняття мало традиційну структуру, тобто включало підготовчу, основну та заключну частини.

Було сформовано чотири групи, дві контрольні (КГ) і дві експериментальні (ЕГ), що були відмінними між собою за статтю. В експериментальних групах процес фізичного виховання був побудований на основі впровадженої методики оздоровчої йога-гімнастики у процес фізичного виховання, а у контрольних групах всі організаційні форми занять фізичними вправами проводилися згідно із загальноприйнятою методикою. У дослідженні прийняли участь 40 підлітків (20 дітей КГ, 20 дітей ЕГ).

В своїх дослідженнях ми застосовували нетрадиційний підхід до занять фізичною культурою для експериментальної групи, заснований на використанні засобів оздоровчої гімнастики Хатха-йоги з метою профілактики захворювань опорно-рухового апарату та зміцнення здоров'я учнів старшого шкільного віку, що дозволила одночасно працювати з усіма системами організму: опорно-руховою, м'язовою, серцево-судинною, гуморальною, дихальною, кровоносною, нервовою [1, с. 19; 4, с. 311; 7 с. 74].

Для підготовчої та заключної частин заняття були підібрані вправи залежно від поставлених на кожне окреме заняття завдань. Найчастіше це були вправи для розвитку гнучкості, формування правильної постави і дихання, відновлення роботи систем організму, які виконувались під музичний супровід помірної або повільної інтенсивності. В основній частині заняття інтенсивність виконання рухів збільшувалася.

Всі заняття були розділені на три етапи, тривалістю по одному місяцю. Для загальної оцінки фізичної підготовленості використовували тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості учнів, які проводили на першому та останньому занятті експерименту [2].

Основи техніки бігу є найбільш консервативними, і вони зазвичай істотно не змінюються. Дослідження, що проводилися, в індивідуальній техніці серед підлітків висвітлювали їх витривалість та швидкість проходження дистанції.

За результатами випробувань з витривалості учнів старших класів з нормативу біг на 3000 м визначили, що середній результат серед хлопців в контрольній групі на початку досліду становив 13,5 хв., а в кінці досліду 12,7 хв. В експериментальній групі, де до основних занять з фізичного виховання проводили додаткові заняття зі східної гімнастики, різниця показників в даному випробуванні склала -1,5 хв. Серед експериментальної групи дівчат різниця даного показника після занять Хатха-йоги склала 0,9 хв. (табл. 1).

Таблиця 1

Результати тестування випробувань з витривалості учнів старших класів з нормативу біг на 3000 м, (хв, с.)

| Учасники експерименту | Хлопці | | | | Дівчата | | | |
|-----------------------|---------------------|------|--------------------|------|---------------------|------|--------------------|------|
| | Перед експериментом | | Після експерименту | | Перед експериментом | | Після експерименту | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| 1 | 12,6 | 12,8 | 11,4 | 12,3 | 17,8 | 17,0 | 16,6 | 15,9 |
| 2 | 12,4 | 12,6 | 12,0 | 12,0 | 18,7 | 17,0 | 16,9 | 16,6 |
| 3 | 13,7 | 12,2 | 12,9 | 12,0 | 17,6 | 16,1 | 17,0 | 16,0 |
| 4 | 15,2 | 15,7 | 13,7 | 11,8 | 18,2 | 17,2 | 16,4 | 14,3 |
| 5 | 14,4 | 15,2 | 12,9 | 12,1 | 18,2 | 16,0 | 17,2 | 14,6 |
| 6 | 12,5 | 14,8 | 12,1 | 11,6 | 16,8 | 16,3 | 16,6 | 16,5 |
| 7 | 15,0 | 12,7 | 12,9 | 12,2 | 18,6 | 16,0 | 16,4 | 16,1 |
| 8 | 13,3 | 13,2 | 12,0 | 12,3 | 16,7 | 16,4 | 16,3 | 15,5 |
| 9 | 14,2 | 13,4 | 14,2 | 12,1 | 17,5 | 17,5 | 16,1 | 15,0 |
| 10 | 12,2 | 12,9 | 12,7 | 12,0 | 16,4 | 16,1 | 16,5 | 16,3 |
| Max | 15,2 | 15,7 | 14,2 | 12,3 | 18,7 | 17,5 | 17,2 | 16,6 |
| Min | 12,2 | 12,2 | 11,4 | 11,6 | 16,4 | 16,0 | 16,1 | 14,3 |
| Середнє | 13,5 | 13,5 | 12,7 | 12,0 | 17,6 | 16,6 | 16,6 | 15,7 |
| Середнє по досліді | 13,5 | | 12,4 | | 17,1 | | 16,1 | |

Віджимання в упорі лежачи - це одна з самих розповсюджених вправ для визначення силових можливостей людини. По вмінню віджиматися ми оцінювали силову підготовленість учасників досліду. Під час виконання віджимань в упорі лежачи розвиваються переважно м'язи верхнього плечового поясу та грудей. Але якщо виконувати віджимання технічно правильно, значне навантаження отримують також м'язи червненого пресу, спини та ніг. При цьому, одні з м'язів виконують динамічну роботу, а інші - знаходяться у статичній напрузі, оскільки їм необхідно утримувати випрямлене положення тіла.

За результатами з силових випробувань витривалості учнів старших класів згинання та розгинання рук в упорі лежачи проаналізували, що середній результат серед хлопців в контрольній групі на початку досліду становив 29,4 рази, а в кінці досліду 30,3 рази (табл. 2).

Таблиця 2

Результати тестування силових випробувань учнів старших класів з нормативу згинання та розгинання рук в упорі лежачи (разів)

| Учасники експерименту | Хлопці | | | | Дівчата | | | |
|-----------------------|---------------------|------|--------------------|------|---------------------|------|--------------------|------|
| | Перед експериментом | | Після експерименту | | Перед експериментом | | Після експерименту | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| 1 | 38 | 25 | 39 | 41 | 22 | 23 | 26 | 25 |
| 2 | 29 | 35 | 30 | 33 | 24 | 23 | 24 | 26 |
| 3 | 28 | 28 | 29 | 34 | 22 | 9 | 24 | 12 |
| 4 | 33 | 35 | 31 | 41 | 9 | 23 | 10 | 25 |
| 5 | 37 | 38 | 38 | 39 | 18 | 9 | 19 | 15 |
| 6 | 25 | 24 | 24 | 36 | 25 | 22 | 25 | 26 |
| 7 | 29 | 30 | 31 | 36 | 26 | 11 | 26 | 16 |
| 8 | 23 | 31 | 25 | 32 | 23 | 11 | 22 | 16 |
| 9 | 25 | 30 | 26 | 38 | 22 | 22 | 21 | 23 |
| 10 | 28 | 31 | 30 | 40 | 25 | 10 | 26 | 16 |
| Мах | 38,0 | 37,9 | 39,0 | 41,0 | 26,3 | 23,4 | 26,0 | 26,0 |
| Мін | 22,8 | 24,2 | 23,9 | 32,0 | 9,5 | 9,2 | 10,0 | 12,0 |
| Середнє | 29,4 | 30,6 | 30,3 | 36,9 | 21,5 | 16,3 | 22,3 | 20,0 |
| Середнє по досліді | 30,0 | | 33,6 | | 18,9 | | 21,1 | |

В експериментальній групі, де до основних занять з фізичного виховання проводили додаткові заняття зі східної гімнастики, різниця показників в даному випробуванні склала – 6,3 рази. Серед експериментальної групи дівчат після занять з Хатха-йоги, також спостерігали позитивну динаміку даного показника 20 разів, коло до експерименту лише – 16,3.

Під час проведення досліді ми уважно слідкували за технікою виконання підйому тулуба в сід, адже потрібно було чітко контролювати такі етапи вправи: щоб під час повернення у вихідне положення лопатки доторкалися підлоги; був дотик ліктями колін під час підйому; під час підйому або опускання таз не відривався від підлоги.

За результатами з силових випробувань витривалості учнів старших класів з нормативу піднімання в сід за 1 хв. спостерігали, що середній результат серед хлопців в контрольній групі на початку досліді становив 37,8 разів, а в кінці досліді збільшився до 38,9 разів (табл. 3). Натомість позитивну динаміку відмітили в експериментальній групі, на початку досліді – 40,9 разів, в кінці досліді – 45,1.

Таблиця 3

Результати тестування силових випробувань учнів старших класів з нормативу піднімання в сід за 1 хв. (разів)

| Учасники експерименту | Хлопці | | | | Дівчата | | | |
|-----------------------|---------------------|----|--------------------|----|---------------------|----|--------------------|----|
| | Перед експериментом | | Після експерименту | | Перед експериментом | | Після експерименту | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| 1 | 35 | 51 | 34 | 55 | 32 | 39 | 33 | 41 |
| 2 | 34 | 32 | 35 | 33 | 30 | 33 | 30 | 37 |
| 3 | 42 | 39 | 43 | 42 | 39 | 34 | 39 | 35 |
| 4 | 41 | 48 | 41 | 51 | 36 | 31 | 37 | 33 |

| | | | | | | | | |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 5 | 30 | 30 | 30 | 39 | 38 | 42 | 40 | 44 |
| 6 | 30 | 36 | 31 | 37 | 35 | 43 | 36 | 44 |
| 7 | 36 | 42 | 37 | 48 | 44 | 30 | 44 | 33 |
| 8 | 52 | 42 | 51 | 49 | 30 | 32 | 31 | 36 |
| 9 | 45 | 42 | 45 | 46 | 32 | 41 | 33 | 42 |
| 10 | 33 | 46 | 34 | 51 | 40 | 40 | 41 | 43 |
| Max | 51,8 | 51,3 | 51,0 | 55,0 | 43,9 | 42,6 | 44,0 | 44,0 |
| Min | 29,9 | 30,2 | 30,0 | 33,0 | 29,7 | 30,5 | 30,0 | 33,0 |
| Середнє | 37,8 | 40,9 | 38,1 | 45,1 | 35,5 | 36,5 | 36,4 | 38,8 |
| Середнє по дослідю | 39,4 | | 41,6 | | 36,0 | | 37,6 | |

Серед контрольної групи дівчат різниця до початку і після завершення дослідю становила 0,9 раз. В той же час в експериментальній групі до основних занять з фізичного виховання проводили додаткові заняття зі східної гімнастики цей показник збільшився на 2,3 рази.

Стрибок належить до природного і швидкого способу долаття перешкод: для нього характерні короткочасні, але максимальні нервово-м'язові зусилля. Стрибки зміцнюють м'язи ніг і тулуба, розвивають такі якості як силу, швидкість, спритність, сміливість, навчають орієнтуватися в просторі, концентрувати зусилля. Перед тим як розпочати стрибки в довжину з місця, варто зробити розминку не менше 10-15 хвилин, особливо важливі вправи для ніг. Дуже корисно перед стрибком пострибати на скакалці. В своїх дослідженнях ми також визначали норматив зі стрибків у довжину з місця.

За результатами з силових випробувань учнів старших класів з нормативу стрибок у довжину з місця вияснили, що середній результат серед хлопців в контрольній групі на початку дослідю становив 223,0 см, а в кінці дослідю збільшився лише 202,7 см. Натомість позитивну динаміку відмітили в експериментальній групі, на початку дослідю середній результат становив 225,7 см, а в кінці дослідю – 230,3 см (табл. 4).

Таблиця 4

Результати тестування силових випробувань учнів старших класів з нормативу стрибок у довжину з місця (см)

| Учасники експерименту | Хлопці | | | | Дівчата | | | |
|-----------------------|---------------------|-------|--------------------|-------|---------------------|-------|--------------------|-------|
| | Перед експериментом | | Після експерименту | | Перед експериментом | | Після експерименту | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| 1 | 242 | 202 | 240 | 208 | 190 | 194 | 189 | 201 |
| 2 | 240 | 205 | 243 | 211 | 201 | 196 | 203 | 203 |
| 3 | 221 | 253 | 226 | 261 | 207 | 191 | 210 | 193 |
| 4 | 216 | 196 | 215 | 201 | 171 | 172 | 170 | 177 |
| 5 | 220 | 249 | 223 | 252 | 182 | 187 | 181 | 192 |
| 6 | 204 | 223 | 205 | 224 | 206 | 198 | 207 | 206 |
| 7 | 227 | 226 | 228 | 228 | 194 | 192 | 195 | 200 |
| 8 | 252 | 201 | 260 | 209 | 179 | 192 | 180 | 199 |
| 9 | 211 | 251 | 216 | 256 | 186 | 206 | 186 | 211 |
| 10 | 197 | 247 | 201 | 253 | 174 | 179 | 175 | 183 |
| Max | 251,9 | 253,3 | 260,0 | 261,0 | 206,6 | 205,8 | 210,0 | 211,0 |
| Min | 197,0 | 196,5 | 201,0 | 201,0 | 171,3 | 172,4 | 170,0 | 177,0 |

| | | | | | | | | |
|--------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Середнє | 223,0 | 225,4 | 225,7 | 230,3 | 188,9 | 190,8 | 189,6 | 196,5 |
| Середнє по досліді | 224,2 | | 228,0 | | 189,8 | | 193,1 | |

Серед контрольної групи дівчат різниця до початку і після завершення досліді становила 0,7 см. В той же час в експериментальній групі де до основних занять з фізичного виховання проводили додаткові заняття зі східної гімнастики цей показник збільшився на 5,7 см.

Біг на 100 м відноситься до групи вправ циклічного характеру, що виконуються з максимальною інтенсивністю. Легкість, розкутість бігових рухів, що виконуються з великою амплітудою та високою частотою - основна ознака раціональної техніки бігу на короткі дистанції. Всі дії бігуна від старту до фінішу - одна безперервна вправа, в основі якої лежить прагнення спортсмена першим перетнути фінішну лінію за найкоротший проміжок часу. За результатами випробувань на швидкість учнів старших класів з нормативу біг на 100 м ми спостерігали позитивну динаміку впродовж всього досліді.

Отже середній результат серед хлопців в контрольній групі на початку досліді становив 14,6 с, а в кінці збільшився лише на 0,1 с. Натомість в експериментальній групі, на початку досліді середній результат становив 14,1 с., а в кінці – 13,6 с. Серед контрольної групи дівчат різниця до початку і після завершення досліді становила 0,4 с. В той же час в експериментальній групі де до основних занять з фізичного виховання проводили додаткові заняття з Хатха-йоги цей показник збільшився на 0,8 с. (табл. 5).

Таблиця 5

Результати тестування випробувань на швидкість учнів старших класів з нормативу біг на 100 м (с)

| Учасники експерименту | Хлопці | | | | Дівчата | | | |
|-----------------------|---------------------|------|--------------------|------|---------------------|------|--------------------|------|
| | Перед експериментом | | Після експерименту | | Перед експериментом | | Після експерименту | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| 1 | 14,9 | 15,2 | 14,7 | 14,4 | 17,9 | 17,0 | 17,7 | 16,1 |
| 2 | 13,7 | 14,5 | 13,6 | 13,9 | 16,0 | 17,0 | 16,0 | 15,9 |
| 3 | 14,9 | 14,3 | 14,5 | 13,6 | 14,9 | 17,0 | 14,5 | 16,6 |
| 4 | 14,8 | 13,5 | 14,8 | 12,7 | 17,3 | 16,7 | 17,1 | 15,7 |
| 5 | 14,9 | 14,4 | 14,6 | 13,8 | 16,3 | 15,3 | 16,0 | 15,0 |
| 6 | 14,0 | 14,5 | 13,8 | 14,1 | 14,9 | 17,5 | 14,2 | 17,1 |
| 7 | 15,0 | 13,6 | 14,8 | 13,1 | 17,8 | 17,6 | 17,6 | 16,3 |
| 8 | 14,2 | 13,4 | 14,2 | 13,0 | 15,4 | 15,6 | 15,0 | 14,1 |
| 9 | 14,8 | 13,6 | 14,6 | 13,8 | 14,8 | 14,9 | 14,3 | 14,0 |
| 10 | 15,0 | 14,3 | 15,1 | 14,0 | 15,3 | 15,7 | 14,9 | 14,9 |
| Max | 15,0 | 15,2 | 15,1 | 14,4 | 17,9 | 17,6 | 17,7 | 17,1 |
| Min | 13,7 | 13,4 | 13,6 | 12,7 | 14,8 | 14,9 | 14,2 | 14,0 |
| Середнє | 14,6 | 14,1 | 14,5 | 13,6 | 16,1 | 16,4 | 15,7 | 15,6 |
| Середнє по досліді | 14,4 | | 14,1 | | 16,3 | | 15,7 | |

В своїх дослідженнях ми проводили норматив з човникового бігу 4 x 9 м для визначення динаміки після занять зі східної гімнастики (табл. 6).

Таблиця 6

Результати тестування випробувань на спритність учнів старших класів з нормативу човниковий біг 4 x 9 м (с)

| Учасники експерименту | Хлопці | | | | Дівчата | | | |
|-----------------------|---------------------|------|--------------------|-----|---------------------|------|--------------------|------|
| | Перед експериментом | | Після експерименту | | Перед експериментом | | Після експерименту | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| 1 | 8,6 | 9,8 | 8,6 | 9,3 | 10,6 | 10,2 | 10,5 | 9,8 |
| 2 | 8,7 | 10,3 | 8,6 | 9,9 | 10,6 | 11,0 | 10,3 | 10,6 |
| 3 | 9,2 | 9,8 | 9,1 | 9,4 | 11,2 | 10,9 | 11,1 | 10,1 |
| 4 | 9,7 | 10,0 | 9,8 | 9,5 | 11,4 | 11,8 | 11,0 | 11,0 |
| 5 | 8,7 | 9,9 | 8,6 | 9,3 | 11,0 | 10,6 | 11,0 | 10,1 |
| 6 | 9,6 | 9,8 | 9,5 | 9,1 | 11,4 | 11,7 | 11,3 | 11,2 |
| 7 | 10,5 | 9,4 | 10,2 | 8,9 | 10,8 | 10,3 | 10,5 | 9,6 |
| 8 | 8,9 | 10,5 | 8,8 | 8,7 | 11,3 | 11,1 | 10,9 | 10,0 |
| 9 | 10,4 | 10,1 | 10,1 | 9,5 | 11,2 | 10,7 | 10,7 | 9,8 |
| 10 | 8,8 | 9,1 | 8,7 | 8,6 | 11,7 | 10,7 | 11,5 | 9,6 |
| Мах | 10,5 | 10,5 | 10,2 | 9,9 | 11,7 | 11,8 | 11,5 | 11,2 |
| Мін | 8,6 | 9,1 | 8,6 | 8,6 | 10,6 | 10,2 | 10,3 | 9,6 |
| Середнє | 9,3 | 9,9 | 9,2 | 9,2 | 11,1 | 10,9 | 10,9 | 10,2 |
| Середнє по досліді | 9,6 | | 9,2 | | 11,0 | | 10,5 | |

Човниковий біг - вид бігу, особливістю якого є проходження короткій дистанції в одному і зворотному напрямку кілька разів на максимальній швидкості. Крім очевидного впливу на серце і кровоносну систему човниковий біг розвиває безліч різних м'язів ніг.

За результатами випробувань на спритність учнів старших класів з нормативу човниковий біг 4 x 9 м очевидно, що середній результат серед хлопців в контрольній групі на початку досліді становив 9,3 с., а в кінці досліді 9,2 с. в експериментальній групі спостерігали прогрес в середньому до 0,7 с. В експериментальній групі дівчат, де до основних занять з фізичного виховання проводили додаткові заняття зі східної гімнастики, різниця показників в даному випробуванні склала також 0,7 с.

Особливу увагу у нашому експерименті ми приділяли нормативу нахили тулуба вперед з положення сидячи, адже мали теорію, що після занять зі східної гімнастики м'язи в учнів з експериментальної групи набудуть більшої еластичності, варто відмітити прогрес впродовж всього досліді (табл. 7).

Таблиця 7

Результати тестування випробувань на гнучкість учнів старших класів з нормативу нахили тулуба вперед з положення сидячи (см)

| Учасники експерименту | Хлопці | | | | Дівчата | | | |
|-----------------------|---------------------|----|--------------------|----|---------------------|----|--------------------|----|
| | Перед експериментом | | Після експерименту | | Перед експериментом | | Після експерименту | |
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| 1 | 9 | 16 | 9 | 19 | 12 | 12 | 12 | 16 |
| 2 | 13 | 13 | 13 | 15 | 14 | 9 | 15 | 14 |
| 3 | 19 | 9 | 20 | 13 | 8 | 15 | 10 | 17 |
| 4 | 17 | 15 | 18 | 16 | 19 | 17 | 19 | 19 |

| | | | | | | | | |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 5 | 14 | 11 | 15 | 14 | 11 | 16 | 13 | 20 |
| 6 | 14 | 19 | 14 | 20 | 14 | 19 | 15 | 21 |
| 7 | 7 | 20 | 9 | 23 | 22 | 22 | 22 | 26 |
| 8 | 16 | 14 | 17 | 15 | 14 | 13 | 15 | 17 |
| 9 | 19 | 17 | 20 | 20 | 19 | 10 | 19 | 12 |
| 10 | 16 | 10 | 17 | 13 | 8 | 20 | 10 | 23 |
| Max | 19,4 | 19,9 | 20,0 | 23,0 | 21,8 | 21,7 | 22,0 | 26,0 |
| Min | 7,1 | 8,7 | 8,6 | 13,0 | 8,0 | 9,5 | 10,0 | 12,0 |
| Середнє | 14,4 | 14,2 | 15,2 | 16,8 | 14,2 | 15,3 | 15,0 | 18,5 |
| Середнє по досліді | 14,3 | | 16,0 | | 14,7 | | 16,8 | |

Отже середній результат серед хлопців в контрольній групі на початку досліді становив 14,4 см, а в кінці збільшився лише 0,8 см. Натомість в експериментальній групі, на початку досліді середній результат становив 14,2 см а в кінці – 16,8. Серед контрольної групи дівчат різниця до початку і після завершення досліді становила 0,8 см. В той же час в експериментальній групі де до основних занять з фізичного виховання проводили додаткові заняття з Хатха-йоги цей показник збільшився на 3,2 см.

Результати вимірювань вказують на те, що в експериментальних групах в підлітків, як хлопців так і дівчат, які впродовж трьох місяців систематично займалися різними видами східної гімнастики, а саме Хатха-йогою, збільшення показників розвитку фізичних якостей відбувається досить нерівномірно, але однозначно з позитивною динамікою.

Значно змінилися параметри гнучкості при нахилі тулуба вперед – цей приріст склав у хлопців 10,6 %, у дівчат – 12,5 % (рис. 1). Ймовірно так відбулося тому, що в комплексах занять було використано велику кількість вправ, які пов'язані з рухливістю в суглобах (амплітудно-махові, статичні з розтягуванням м'язів, тощо). Застосування методик розвитку динамічної сили з різних напрямків Хатха-йоги дозволило також збільшити силу в згинанні та розгинанні рук в упорі лежачи у хлопців на 10,7 %, у дівчат на 10,4 %, а також піднімання в сід за 1 хв. на 5,3 % та 4,3 % відповідно.

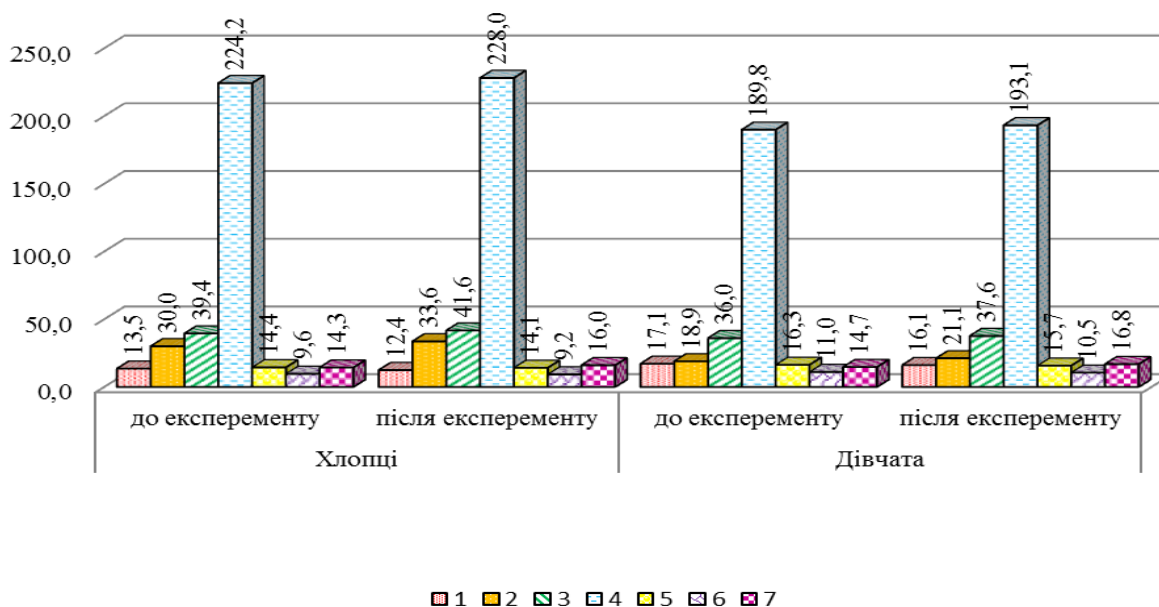


Рис.3.1. Показники рівня фізичної підготовленості учнів старших класів

Примітки: 1 – біг на 3000 м (хв., с.), 2 - згинання та розгинання рук в упорі лежачи (разів), 3 - піднімання в сід за 1 хв. (разів), 4 - стрибок у довжину з місця (см), 5 - біг на 100 м (с.), 6 - човниковий біг 4 x 9 м (с.), 7 - нахили тулуба вперед з положення сидячи (см).

Показники стрибка в довжину з місця і бігу на 100 м в контрольній та експериментальній групі істотно не відрізняються, тому що в програмі занять були відсутні вправи швидко-силової спрямованості. Однак вимірювання показників човникового бігу, показало, що в експериментальній групі хлопців показник збільшився на 4,2 %, а в дівчат – на 4,5 %. Показники аеробних можливостей (біг 3000 м) суттєво збільшились на 8,1 % в експериментальній групі хлопців, яка систематично займалася оздоровчочондиційними напрямками гімнастики, а в експериментальній групі дівчат цей показник не мав надто значних змін – 5,8 %.

Отже, за результатом проведеного експерименту варто вважати, що фізкультурно-оздоровчі заняття з використанням елементів східної гімнастики з учнями старшого шкільного віку в цілому призводять до поліпшення показників за більшістю фізичних якостей. Таким чином, отримані результати вказують на ефективність застосування елементів Хатха-йоги у роботі з дітьми 14-15-річного віку та доцільність її використання в процесі фізичного виховання у закладах освіти.

Проведений аналіз результатів дослідження свідчить, що впровадження елементів йога-гімнастики у процес фізичного виховання серед підлітків у навчальних закладах сприятиме значному покращенню їх фізичного стану.

Література

1. Бардак З., Штим Т. Нетрадиційні методи фізкультурно-оздоровчої роботи. Палітра педагога, 2008. № 6. С. 17–20.
2. Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України / за ред. М. Д. Зубалія. 2-е вид., перероб. і допов. К. 1997. 36 с.
3. Дудіцька С. П. Програмування фізкультурно-оздоровчих занять. Навчальний посібник. Чернівці, 2021. 216 с.
5. Пангелова Н.Є. Теоретико методичні засади формування гармонійно розвинутої особистості дитини дошкільного віку в процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... докт. наук з фіз. вих. і спорту: 24.00.02. Київ, 2014. 39 с.
6. Сабіров О., Пантік В., Гац Г. Стан фізичного розвитку студентів вищих навчальних закладів. Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : збірник наукових праць... № 3 (35), 2016. С. 60-65.

Ляшук Марія Володимирівна

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта»
Рівненського державного гуманітарного університету
(м.Рівне, Україна)

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ СЕНСОРНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИТИНИ У РАНЬОМУ ВІЦІ

Роль відчуттів в житті людини важко переоцінити, так як вони є джерелом наших знань про світ та про нас самих. Та відчуття не дають нам повної цілісної картини про властивості предметів, явищ навколишньої дійсності. На основі відчуттів виникає більш складний психічний процес – сприймання. На відміну від відчуттів сприймання є відображенням цілісних предметів, що мають ряд властивостей. Цілісність такого сприймання залежить від сенсорного розвитку людини.

Сенсорний розвиток необхідний людині для оволодіння будь-якою практичною діяльністю. Він не втрачає значення зі вступом дитини до школи і відіграє важливу роль у житті дорослої людини, відбувається на основі функціонування системи аналізаторів, що забезпечує багатомірний зв'язок зі світом, сприяє життєвій активності людини. У процесі сенсорного розвитку з'являється логічне пізнання, яке прискорює накопичення нових чуттєвих даних, сприяє їх включенню до раніше створеної системи знань і досвіду. Чим вищий сенсорний розвиток дитини, тим більше фактів і явищ потрапляє у сферу її сприймання. Якщо в дитини належно розвинуті мисленнєві механізми, то вона виявляє неабияку здатність шукати, знаходити, фіксувати, аналізувати, інтерпретувати велику кількість інформації про світ і себе. Ця проблема сенсорно-пізнавального розвитку дітей раннього віку досить серйозна і вимагає від дорослих (вихователів та батьків) послідовної і копіткої роботи. Розв'язанню окреслених питань приділяють увагу А. Богуш, Г. Грама, І. Непомняща, які розкривали різні напрями пізнавального розвитку дітей раннього віку [1, 3, 8].

Дитина з розвиненою моторикою рук має добре сформовану мову. Вправи та маніпуляції з пальчиками посилають нервові імпульси до кори головного мозку, цим самим активізують мовлення та стимулюють роботу внутрішніх органів. Сучасні батьки приділяють мало часу пальчиковим та сенсорним іграм. Ось чому все більше дітей мають логопедичні вади. Така взаємозалежність була відома ще нашим предкам, вони вміло використовували пальчикові ігри разом з словесним супроводом (потішками, забавлянками). Сенсорні ігри – це унікальний засіб розвитку дрібної моторики пальців рук та мови. В просвітницькій роботі з батьками важливо повернутись до використання сенсорних та пальчикових ігор. Дорослий має пам'ятати, що здоров'я, розумова та мовленнєва активність прямо залежить від рівня розвитку дрібної моторики рук.

На розвиток дрібної моторики впливають: сенсорні ігри; пальчикові ігри з використанням художнього слова, потішок та забавлянок; ігри з водою, піском, снігом; самообслуговування; зображувальна діяльність (малювання, ліплення, аплікація); пізнання світу природи та речей шляхом обстеження, спостереження, експериментування; фізичні вправи (повзання, лазіння по драбині тощо) [9].

У контексті нашого дослідження розглянемо формування сенсорно-пізнавальної компетентності дітей раннього віку в іграх з народними іграшками. Під час ознайомлення дитини з явищами та предметами навколишньої дійсності, зокрема з народною іграшкою, необхідно включати якомога більше аналізаторів. Пізнання навколишнього світу дітьми раннього віку найефективніше здійснюється завдяки сенсорним заняттям у формі

організованих дидактичних ігор. Дорослий ставить перед дітьми завдання в ігровій формі. Протягом усього заняття дотримується певний сюжет. Успішність проведення занять залежить від готовності дітей діяти відповідно вказівки та поставлених завдань. Такі вміння дітей розвиваються під час сенсорних ігор, вправ, що проводяться індивідуально чи з підгрупою дітей. При організації сенсорних ігор слід дотримуватись правил:

- створення позитивної атмосфери;
- використання зацікавлюючого моменту;
- розміщення дорослого на рівні та навпроти дитини;
- здійснення дзеркального показу;
- підготовка пальчиків до виконання завдання (масаж, самомасаж, пальчикові ігри);
- здійснення показу та пояснення з одночасним виконанням «дорослий – дитина»;
- стимулювання, заохочення, похвала [1].

Під час самостійних дій, маніпуляцій з народними іграшками діти мають постійно перебувати під наглядом дорослого.

Етапи проведення сенсорної гри з народною іграшкою:

1. Демонстрація дитині матеріалів до гри (кільця, кружечки, кубики, стрічки...), можливість їх роздивитись, обстежити, погратись.
2. Виконання завдання дорослим з чітким поясненням.
3. Пропозиція виконати певне завдання дитині (відкрити відерце, нанизати на стрижень кільця...).
4. Допомога дорослого м'якими рухами, спрямування руки дитини, якщо дитині важко впоратись із завданням.
5. Виконання завдання дорослого разом з дитиною.
6. Багаторазове самостійне повторення дії дитиною.

Нова сенсорна гра з народною іграшкою планується і проводиться три дні підряд, а потім може використовуватись ще декілька разів протягом місяця [9].

Під час занять та ігор з народними іграшками з дітьми раннього віку здійснюється цілеспрямований розвиток сенсорних здібностей, який охоплює такі етапи:

1) Формування сенсорних еталонів – загальноприйнятих зразків зовнішніх властивостей предметів. В якості сенсорних еталонів кольору виступають сім кольорів спектру та їх відтінки по насиченості, форми – геометричні фігури, величини – система вимірювання, слуху – фонемі рідної мови, музичні та природні звуки. Засвоєння сенсорних еталонів – це не лише вміння правильно називати ті чи інші властивості предмета, а здатність використовувати ці властивості в різних ситуаціях.

Щоб уявлення дітей були різнобарвними, не потрібно обмежуватись чотирма кольорами, необхідно використовувати похідні кольори, також додати білий та чорний. Обмеження в кольорах веде до помилок сприймання і тому оранжевий колір дитина починає сприймати як жовтий. Під час навчання не обов'язково, щоб дитина називала колір, достатньо вживати і розуміти слова «той самий», «схожий», «подібний».

При ознайомленні з геометричними фігурами кругом, квадратом, овалом, прямокутником слід розвивати вміння впізнавати, називати та діяти з ними, а не аналізувати кількість кутів та сторін.

Ознайомлення з величиною відбувається на основі порівняння двох однорідних предметів «великий віночок», «малий віночок». Як ускладнення порівняння величини предметів не схожих один на одного «мала лялька-мотанка», «великий коник».

2) Навчання способів обстеження предметів, уміння розрізняти їх форму, колір, величину, виконувати усе складніші окомірні дії.

Спочатку обстеження предметів та порівняння їх проходить за допомогою

маніпулювання та дослідження:

- порівняння величини за допомогою прийомів «прикладання», «накладання»;
- порівняння кольору за допомогою зорового аналізатора та прийому «накладання», користуючись поняттям «ховається», «відрізняється»;
- експериментування з предметами зображувальної діяльності (фарби, модулін, солоне тісто), природними матеріалами (вода, глина, пісок, камінчики, насіння...) [11].

Далі з розвитком зорових аналізаторів, спираючись на уже здобутий досвід, порівняння предметів здійснюється за допомогою зору.

3) Розвиток аналітичного сприйняття: вміння орієнтуватися в поєднанні кольорів, виділяти частини з цілого, визначати форму предметів, розрізняти окремі вимірні величини. У дітей раннього віку наочно-дійове мислення. Тому у дитини розвивається вміння співставляти, аналізувати, виділяти, знаходити відмінне та схоже тільки під час маніпулювання та дослідження властивостей предметів.

Для занять необхідно використовувати різновид дидактичних іграшок з різним характером ігрових дій, що залежать від їх конструкції:

1. Іграшки для нанизування, що мають наскрізний отвір, призначені для нанизування на стрижень, мотузочку (пірамідки з кілець, кубів, трикутників; різновид шнурівочок, намисто, лабіринти з просуванням та прокочуванням).

2. Рамки, втулки, площинні та об'ємні геометричні фігури для угруповання і співвідношення величини, кольору, форми.

3. Об'ємні геометричні фігури для побудови башточок, місточків та інших елементарних споруд, що сприяють розвитку просторового відчуття.

4. Іграшки-тренажери, дидактичні ляльки в сезонному вбранні з різноманітними застібками гудзиками, наліпками, гачками, шнурівками для розвитку м'язів кисті руки та формування навичок самообслуговування, набори для купання ляльки та вкладання спати.

5. Дидактичні картини зі змінною тематикою, що формують у дітей просторові, часові відношення (дерево в різні пори року; частини доби – день та ніч; де живе – на дереві, на подвір'ї, в нірці...).

6. Народні іграшки: музичні (свищики, тріскачки, брязкальця), розбірні (мотрійки, башточки), для катання (коники, люльки, візочки).

7. Столики для ігор з водою та піском (пасочки, граблі, совочки, відерця, сачки, вудочки, іграшки, що плавають та тонуть), коробки з кольоровим тлом та різними сипучими наповнювачами (піском, кавою, крупами).

8. Природний матеріал (камінчики, мушлі, шишки, жолуді, каштани, насіння).

9. Покидьковий матеріал (коробочки, гудзики, ниточки, катушки) [7].

Таким чином, формування сенсорно-пізнавальної компетентності дитини у ранньому віці можливе у таких напрямках, а саме: під час ігрової діяльності та довільного обстеження предметів довколишнього середовища під наглядом дорослого, у ході ігор-занять, індивідуальної роботи тощо. Важливим залишається, на нашу думку, сприяння з боку дорослого інтенсивного розвитку сенсорних можливостей дитини, збагачення у дітей раннього віку уявлень про колір, величину та інші властивості предметів і народна іграшка у цьому освітньому процесі відіграє важливу роль.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Українське народознавство в дошкільному закладі: навчальний посібник, Київ : Знання, 2004. 570 с.
2. Гавриш Н.В., Рагозіна В. В., Васильєва С. А. Моделювання освітнього процесу в групах раннього віку: збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді». 2020. Вип. 24. С.

85–105.

3. Грама Н.Г. Сенсорне виховання дітей раннього віку. Альманах, Одеса: ПНПУ ім. К.Д.Ушинського. 2016. С. 51-64.
4. Гурковська Т. Л. Супровід розвитку дітей раннього віку. Навч.-метод. посіб. Київ. Шкільний світ, 2011. С. 23-27.
5. Дитина: освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. А. Г. Беленька, О. Л. Богініч, В. М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред. А. Г. Беленька; Мін. осв. і науки України, Київ, ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 440 с.
6. Кононко О. Особистісне зростання в ранньому віці: суть та умови сприяння. *Дошкільне виховання*. 2006. № 10. С. 3–6.
7. Кузьмук Л.І. та ін. Розвиваємо, навчаємо, виховуємо дитину третього року життя: методичний посібник. За ред. Т. І. Поніманської. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 568с.
8. Непомняща І. М. Механізм педагогічного впливу музики на дітей раннього віку. ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, *Педагогічний альманах*. зб. студ. наук. статей, м. Одеса, 2015. С. 244-249.
9. Половіна О.А., Кондратець І.В. Дитина у світі мистецтва. Методичні рекомендації до програми Дитина. Авт. кол.: Г.В. Беленька, О.Л. Богініч, В.М. Вертугіна [та ін.]; наук. ред.: Г.В. Беленька, О.А. Половіна, І.В. Кондратець; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 568 с.
10. Сорочук Л. Народна іграшка як вияв традицій народного виховання в українській родині, *Наукові записки. Серія «Культурологія»*, Випуск 5, 2010. С. 645-653.
11. Українська народна іграшка: Каталог, Київ : Видавничий дім «Стилос», 2006. 48с.
12. Щербак Т.І. Психологія народної іграшки, *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка*, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, Випуск 30, 2016. С. 727 -739.

Найда Руслана Грогорівна,

докторка педагогічних наук, доцентка, Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
(м.Рівне, Україна)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО В КОНТЕКСТІ ПРАКТИКО-ЗОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У ХХІ столітті продовжує змінюватися не тільки загальний устрій світу, а й погляди на значення дошкільної освіти як освітньої послуги, що має бути доступною, якісною, високопрофесійною і ефективною як для кожної дитини, так й для кожного громадянина, громади, держави і суспільства.

Натепер, як ніколи, вітчизняна дошкільна освіта як галузь освіти потребує системних перетворень і змін, пов'язаних із новими вимогами до освіти дітей раннього та дошкільного віку і діяльності дошкільних закладів. Україні необхідна нова стратегія дошкільної освіти, яка має бути предметом консенсусу суспільства, науковців, педагогів дошкільної освіти, дітей і їхніх батьків.

Новий погляд на дошкільну освіту –це розуміння і сприйняття напрямів освітнього розвитку дітей на засадах дитиноцентризму відповідно до викликів змінного глобалізованого світу, цифрового суспільства та очікувань громадян України.

У цьому контексті актуальності набуло розроблення концептуальних засад модернізації системи дошкільної освіти з ініціативи вчених НАПН України та В.А.Воронова, голови підкомітету з питань раннього розвитку та дошкільної освіти Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій, презентованих у Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку[1]. Ми поділяємо думку авторів Концепції, що доступність та якість освіти для дітей раннього та дошкільного віку є сходинкою до сталого розвитку та якісного людського капіталу України. Водночас важливою умовою якісної дошкільної освіти є професіоналізм педагога із його теоретичною і фаховою підготовленістю, професійною компетентністю, моральними й особистісними якостями.

З огляду на це, вважаємо, що реформування і модернізація дошкільної освіти вцілому і, зокрема, підготовка майбутніх вихователів ЗДО зумовлені передовсім такими чинниками:

по-перше: стратегічний напрям розвитку освіти загалом;

по-друге: тривала широкомасштабна війна в Україні вимагає переглянути як зміст дошкільної освіти на всіх рівнях, так і форми її організації.

по-третє, взаємодія із закладами дошкільної освіти для посилення конкурентоспроможності майбутніх вихователів вимагає оновлення підходів до співпраці на засадах партнерства.

У наявній ситуації виникає два напрями вдосконалення дошкільної освіти, а саме: у системі вищої освіти, та, безпосередньо, у роботі з дітьми дошкільного віку. Передовсім вважаємо, що теоретична і практична підготовка у закладах вищої освіти повинна стати не метою, а засобом формування професійної компетентності в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Водночас здобуття здобувачами освіти професійної кваліфікації «вихователь закладу дошкільної освіти», «керівник ЗДО» повинно виявлятися у вмотивованості освітніх потреб та інтересів майбутніх фахівців дошкільної галузі.

Переконані, що натепер в системі вищої освіти є нагальна потреба активізувати практичну підготовку майбутніх вихователів, застосовуючи практико-зорієнтований підхід до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти, як основний засіб професіоналізації майбутніх педагогів, який дає змогу здійснити змістову переорієнтацію від «декларованих» до «процедурних» знань через створення продуктивних ситуацій, що імітують професійні

проблеми, та спрямований на інтеграцію теоретичних і практичних компонентів професійної підготовки.

У контексті означеної проблеми «практико-зорієнтований підхід» розуміємо як набуття професійного досвіду здобувачами освіти в процесі занурення у професійне середовище під час виробничої і переддипломної практик; професійно-зорієнтовані технології навчання, спрямовані на формування у майбутніх фахівців значущих для професійної діяльності знань, умінь, навичок, професійно-важливих якостей; формування професійно і соціально значущих компетенцій у процесі набуття студентами знань, умінь, навичок і досвіду діяльності тощо.

Вважаємо, що практико-зорієнтований підхід, який сьогодні успішно впроваджується в університеті у процесі підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів зі спеціальності 012 Дошкільна освіта, забезпечує набуття досвіду діяльності, рівень якого достеменно визначається методами контекстного навчання. У цих умовах процес навчання набуває нового змісту, він перетворюється на процес набуття знань, умінь, навичок і досвіду діяльності з метою формування професійно і соціально значущих компетентностей. Відзначаємо, що стимулювання майбутніх вихователів до професійної діяльності в закладі дошкільної освіти відбувається за наявності технологічно розробленого алгоритму, а його реалізація стає можливим лише через створення освітнього контенту та інструментарію з урахуванням освітніх потреб здобувачів освіти; надання їм можливості будувати індивідуальну освітню траєкторію, тобто самостійно обирати змістові компоненти навчання; застосовувати диференційовані підходи у вирішенні спеціалізованих завдань та формування особистісної відповідальності майбутніх вихователів за результати освітнього процесу.

Саме тому одним із провідних методологічних підходів в організації освітнього процесу в Університеті Ушинського, а саме на кафедрі теорії і методики дошкільної освіти було обрано практико-зорієнтований підхід до процесу професійної підготовки майбутніх вихователів. Так, організовані заходи, присвячуються підготовці майбутніх вихователів нового покоління, які передбачають не тільки підготовку здобувачів освіти до роботи у закладі дошкільної освіти в сучасних умовах, а й передання багатого на інноваційні напрацювання досвіду вчених-педагогів кафедри вихователям, які вже працюють. Упродовж 2022-2023 року було проведено низку івентів (заходів), а саме: коучинг «Навчай та вчись по-новому!»; майстер-клас «Я – сучасний вихователь»; тренінг для вихователів-практиків та майбутніх фахівців дошкільної освіти «Творча лабораторія майбутнього вихователя», до участі в яких було залучено понад 60 педагогів, які представляли м. Одеса, Рівне, Івано-Франківськ, Миколаїв, Луцьк тощо. На всіх заходах були присутні здобувачі освіти 3-4-го курсів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти й здобувачі освіти магістратури[2].

У межах реалізації такого підходу застосовуються базові форми освітньої діяльності майбутніх вихователів, які забезпечують цілісне (тобто на всіх етапах підготовки у ЗВО) занурення здобувачів освіти у професійно-зорієнтовану діяльність, як-от: освітня діяльність академічного типу (власне освітня діяльність лекції, семінарські заняття, самостійна робота із фахових методик); квазіпрофесійна діяльність (дискусії, ділові ігри, ігрові форми занять за змістом кожної фахової методики); освітньо-професійна діяльність (навчально-дослідна робота, навчальна і виробнича практика, курсове та магістерське проектування у межах фахових методик). Важливим елементом реалізації ідей практико-зорієнтованого підходу є методи та форми організації освітньої діяльності студентів. Принагідно зазначимо, що контекстуальність підготовки майбутніх вихователів ЗДО в університеті забезпечується реалізацією як традиційних, так й інноваційних форм освітньої діяльності.

Водночас в умовах освітнього процесу ЗВО за практико-зорієтованим підходом простежується можливість організації елементів дуальної освіти майбутніх вихователів ЗДО.

Сьогодні дуальна освіта є інноваційним типом організації освітнього процесу, яка передбачає тісну взаємодію двох різних освітньо-виробничих середовищ: підприємства (установи) та закладу вищої освіти, які в єдності забезпечують високий рівень професійної підготовки випускників. Зауважимо, у процесі поєднання теоретичної та практико-методичної підготовки майбутніх вихователів ЗДО, здобувачі освіти опановують основи фахової діяльності (теоретична частина), а практична частина підготовки проходить безпосередньо на робочому місці у ЗДО. З огляду на це, традиційний елемент навчання – практика студентів – набуває абсолютно нового змісту і стає найважливішим елементом програм підготовки у ЗВО. У цьому зв'язку швидко виникає зворотний зв'язок: роботодавці починають розглядати конкретних студентів як свій кадровий резерв і вносять пропозиції щодо поліпшення змісту конкретних дисциплін, а згодом – і навчальних програм. Зазначимо, що програма дуальної освіти в межах професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО в університеті реалізується конкретно на робочих місцях у ЗДО під керівництвом вихователів-наставників і передбачає три основні компоненти: навчальну, виробничу (педагогічну) практику; практичні та лабораторні заняття у ЗДО; позааудиторну роботу (круглі столи, семінари-практикуми, роботу з батьками тощо). Апелюючи до використання дуальної системи навчання майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, як одного із аспектів організації професійної підготовки, орієнтуємося на наявні переваги цієї системи порівняно із традиційною, а саме: дуальна освіта майбутніх вихователів усуває розрив між теорією та практикою навчання; у механізмі дуальної системи підготовки закладено вплив на особистість майбутнього вихователя, формування нового професійного іміджу[2].

Водночас вважаємо, що практична спрямованість підготовки фахівців системи дошкільної освіти в умовах війни та повоєнного часу потребує значного поглиблення, адресного замовлення, сучасної політики розвитку людського ресурсу. Підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти необхідно посилити завдяки розширенню співпраці з наукою, інноваційними освітніми проєктами, розвитку системи вивчення та впровадження національного досвіду. Важливим щодо організації практико-зорієнтованого навчання, вважаємо, створення в стінах закладу вищої освіти середовища, максимально наближеного до майбутніх професійних вимог, обставин. Тобто актуальності набуває практико-зорієнтоване середовище як комплексне утворення, що включає низку компонентів, як-от: просторово-предметний (дидактична лабораторія для занять, оснащена сучасними мультимедійними засобами та дидактичним матеріалом освітньо-розвивального спрямування); соціальний (партнерська взаємодія майбутніх вихователів, викладачів фахових методик, вихователів закладів дошкільної освіти, дітей дошкільного віку, батьків); психолого-методичний (зміст і методи навчання, зумовлені метою й завданням методичної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти). Реалізація змісту практико-зорієнтованого середовища в університеті видається можливим за умови створення практичних лабораторій, які передбачають спрямованість принципів, методів, форм організації професійної підготовки майбутніх вихователів на досягнення ефективної підготовки здобувачів освіти до роботи в закладі дошкільної освіти. У цьому контексті функціонування альтернативних форм дошкільної освіти, зокрема, мобільних дошкільних закладів, груп короткотривалого перебування в університеті ми розглядаємо як важливий чинник комплексу фахової підготовки майбутніх вихователів, значущих для формування професійної майстерності. Адже якість дошкільної освіти й догляду за дітьми, насамперед, це комплексне явище, а заходи для досягнення, поліпшення та подальшого розвитку якості практичної підготовки здобувачів освіти є взаємозалежними й не мають розглядатися окремо.

З огляду на це, практико-зорієнтований підхід професійної підготовки майбутніх вихователів дає змогу значно підвищити ефективність навчання. Цьому сприятиме система

відбору змісту навчального матеріалу, що допоможе здобувачам освіти оцінювати значущість, практичний попит здобутих знань і набутих умінь. Під час практико-зорієнтованого освітнього процесу застосовується наявний у студентів життєвий досвід, а також формується новий досвід на основі набутих компетенцій.

Водночас ключовим перспективним рішенням щодо вирішення проблеми практико-зорієнтованого навчання здобувачів освіти в Університеті в сучасних умовах є вивчення кращого зарубіжного досвіду функціонування мережі дошкільних закладів різних типів і форм власності (стаціонарні та сезонні ясла, садки з різною тривалістю роботи (повним та неповним днем), дошкільні відділення при початкових класах, майданчики або відкриті дитячі садки, куди батьки приводять дітей для прогулянок, спільних ігор з однолітками, сімейні дитячі садки, корпоративні дитячі садки, цілодобові дошкільні заклади, призначені для виховання й лікування дітей із проблемами фізичного та психічного розвитку).

Отже, реалізація практико-зорієнтованого підходу до професійної підготовки фахівців дошкільної освіти в Університеті Ушинського спрямована, по-перше, на наближення освітньої організації до потреб практики і життя, по-друге, дає змогу створювати умови для цілеспрямованого формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців дошкільної освіти із врахуванням умов воєнного стану та повосенної відбудови країни.

Література

1. Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку. Київ, 2020. Режим доступу: <https://dnz71.edu.vn.ua/uploads/tiger-1599493145.pdf>
2. Психолого-педагогічний супровід формування професійно-методичної спрямованості особистості майбутніх фахівців дошкільної освіти: (колективна монографія) / А.М. Богуш, Л.І. Березовська, С.В.Діхтяренко, Н.В. Маліновська, Р.Г.Найда / За загальною і науковою редакцією дійсного члена НАПН України доктора педагогічних наук, професора А.М. Богуш. Харків: «Діса плюс», 2023. С.124-152.

Теплицька Аліна Олександрівна,

кандидатка педагогічних наук,

завідувачка кафедри природничо-наукової підготовки

Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»,

(м. Дніпро, Україна)

АНАЛІЗ БІЛІНГВАЛЬНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ: ПОТОЧНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕНЬ

Актуальність проблеми формування білінгвальної комунікативної компетенції зумовлена зростанням потреби суспільства і держави у викладачах, здатних успішно здійснювати міжкультурне спілкування.

Розвиток білінгвальної комунікативної компетенції має особливе значення для майбутніх викладачів в Україні.

Насамперед Україна – багатомовна країна з українською, татарською, англійською та іншими мовами. Незважаючи на ситуацію, зараз у нашій країні велика кількість іноземних студентів здобувають освіту в українських закладах освіти. Білінгвальна компетенція дозволяє викладачам ефективно спілкуватися з різномовними студентами та колегами.

Білінгвальна компетенція розширює можливості викладання: знання двох і більше мов дає викладачам можливість викладати як українською, так і іншими мовами. Також слід зазначити, що викладачі з білінгвальною компетенцією більш затребувані у сучасному освітньому просторі, особливо у закладах освіти, орієнтованих на міжнародну аудиторію. Знання другої мови допомагає викладачам краще розуміти культурні особливості студентів, збагачуючи освітнє середовище.

У контексті української мовної політики розвиток білінгвальної компетенції у викладачів сприяє підтримці мовної диверсифікації та багатомовності.

Суттєво покращуються умови для навчання на міжнародних програмах: Україна бере активну участь у міжнародних освітніх програмах, де знання англійської чи іншої іноземної мови суттєво спрощує процес навчання та комунікації. Розвиток другої мови сприяє різноманітності методів викладання та дозволяє застосовувати інноваційні підходи в освітньому процесі.

Таким чином, розвиток білінгвальної комунікативної компетенції відіграє ключову роль у підготовці кваліфікованих викладачів в Україні, здатних ефективно працювати у багатомовному середовищі та відповідати сучасним вимогам освіти.

Вивчення поточних тенденцій та перспектив досліджень білінгвальної комунікативної компетенції є важливим з багатьох причин.

Спостерігаючи сучасні тенденції в дослідженнях, педагоги та освітні установи можуть адаптувати програми під актуальні потреби та вимоги студентів, тим самим удосконалюючи їх. Завдяки дослідженням у цій галузі розвивати старі та створювати нові ефективні методики навчання, удосконалити навчальні програми, включаючи в них сучасні та актуальні теми, що дозволить зробити освіту більш релевантною. З урахуванням освітнього середовища, що швидко змінюється, знання останніх тенденцій дозволяє викладачам адаптуватися до нових підходів і стандартів.

Також вивчення та обговорення нових досліджень сприяє обміну знаннями та досвідом серед викладачів та дослідників, що збагачує професійну спільноту. Дослідження з білінгвальної комунікативної компетенції можуть надати цінні дані для розробки стратегій та політик у сфері освіти.

Шляхом впровадження результатів досліджень можна покращити якість освіти та,

відповідно, підготовку майбутніх фахівців.

Отже, вивчення поточних тенденцій та перспектив досліджень у галузі білінгвальної комунікативної компетенції не лише сприяє підвищенню якості освіти, а й підтримує розвиток професійної спільноти викладачів та дослідників.

У наш час багато вчених займаються дослідженнями в галузі білінгвальної комунікативної компетенції.

Вірджинія Іп та Стівен Метьюз є відомими лінгвістами, що спеціалізуються в галузі білінгвізму та розвитку мови у дітей. Вони зосереджують свої дослідження на питаннях, пов'язаних з тим, як діти освоюють дві (або більше) мови одночасно, і як це впливає на їхній мовний розвиток та комунікативні навички [1].

Їх дослідження стосуються питань мультимовності, розвитку міжмовних навичок та питань пов'язаних з освітою дітей з багатокультурними та багатомовними фонами.

Основний зміст їх робіт полягає у розширенні нашого розуміння процесів білінгвального розвитку та розвитку мови у дітей, що має практичне значення для освіти, виховання та підтримки багатокультурних та багатомовних дітей у сучасному суспільстві.

Еллен Бялісток - визнана вчена в галузі психолінгвістики та білінгвізму. Її дослідження зосереджуються на впливі білінгвізму на когнітивні процеси. Вона проводить численні експерименти, щоб зрозуміти, як знання двох і більше мов впливає на мозкову активність та когнітивні функції [2, с. 636-644].

Основний зміст робіт Еллен Бялісток полягає в наступних аспектах:

- Когнітивні вигоди: одним із ключових результатів її досліджень є те, що білінгвізм може мати позитивний ефект на когнітивні процеси, такі як увага, пам'ять, навчання та вирішення проблем.

- Захист від когнітивного занепаду: її роботи показують, що білінгвізм може бути пов'язаний з пізнішим початком когнітивного занепаду, що може бути важливим аспектом для здоров'я людей похилого віку.

- Функціональні аспекти мозку: її дослідження впроваджують нас у розуміння того, як мозок працює у контексті багатьох мов.

- Здібності до перемикання: її роботи також досліджують здатність білінгвів до ефективного перемикання між мовами в різних контекстах.

- Педагогічні та психологічні застосування: дослідження Еллен Бялісток мають важливі практичні застосування, особливо в контексті освіти, розробки когнітивних програм та підтримки когнітивного здоров'я.

Загальний зміст її робіт полягає в тому, щоб розширити наше розуміння того, як мовний досвід, зокрема білінгвізм, впливає на когнітивні функції та психологічний розвиток, а також як цей досвід може бути використаний для підтримки здоров'я та освіти людей у різному віці.

Аннік де Хауер – відомий лінгвіст та фахівець у галузі білінгвізму та розвитку мови у дітей. Основний зміст її робіт полягає у дослідженні та розумінні процесів набуття двомовності та впливу цього на мовний та когнітивний розвиток [3].

Ось кілька основних аспектів робіт Аннік де Хауер:

Двомовне виховання: її дослідження зосереджуються на тому, як діти набувають двох мов у сімейних та соціокультурних середовищах, а також яким чином впливають сімейні стратегії виховання.

Ранній двомовний розвиток: одним із ключових аспектів робіт Аннік де Хауер є ранній початок навчання двом мовам, що може впливати на розуміння та інтеграцію цих мов у різні аспекти життя дитини.

Синтаксичні та граматичні аспекти двомовності: її дослідження стосуються того, як двомовні діти розвивають навички синтаксису та граматики в обох мовах.

Специфіка розвитку в залежності від мовних комбінацій: Аннік де Хауер аналізує, як різні комбінації мов (наприклад, один із батьків говорить однією мовою, а іншою іншою) можуть впливати на білінгвальний розвиток дітей.

Вплив соціокультурних аспектів: її роботи також торкаються питань соціального та культурного контексту, в якому розвивається двомовне дитинство.

Вплив двомовності на когнітивні процеси: вона також цікавиться питаннями, як двомовність може впливати на когнітивні функції та здібності дітей.

Загалом, основний зміст робіт Аннік де Хауер полягає у розкритті складних аспектів набуття двомовності, що має практичне значення для сімей, освіти та дослідницької спільноти.

Франсуа Грожан – відомий вчений у галузі білінгвізму та психолінгвістики. Його дослідження зосереджуються на вивченні мовної здібності людей, які говорять двома або більше мовами. Він досліджує різні аспекти білінгвізму, включаючи вплив на когнітивні функції, мовні навички та сприйняття культур.

Франсуа Грожан досліджує багато сторін білінгвальної компетенції.

Його дослідження фокусуються на тому, як люди, які володіють двома мовами, використовують та інтегрують ці мови у повсякденному житті. Франсуа Грожан аналізує, як білінгви перемикаються між мовами у різних ситуаціях та контекстах. Його роботи стосуються впливу білінгвізму на когнітивні функції, такі як увага, пам'ять, мислення та прийняття рішень. Він також досліджує, як білінгви сприймають свою особисту та культурну ідентичність у контексті знання та використання кількох мов.

Дослідник Франсуа Грожан охарактеризував бікультурну особистість, спираючись три умови: 1) індивід регулярно бере участь, як мінімум, у частині життя двох чи більше культур, наприклад особистість, яка проживає у Франції, бере участь у культурному житті своєї етнічної громади та в житті культури більшості. 2) Індивід вміє підлаштовувати частково чи повністю свою мову, звички, поведінку відповідно до культурного середовища проживання. 3) Індивід поєднує та синтезує риси обох культур: деякі норми поведінки, вірування, цінності тощо. Однак індивід виявляє риси, що не належать жодній з обох культур, що є культурним синтезом, який робить бікультурну особистість унікальною та особливою. [4, с. 81-91]

Колін Бейкер — відомий фахівець у галузі білінгвізму та мультимовної освіти. Його дослідження зосереджуються на питаннях навчання та виховання дітей у багатокультурних та багатомовних середовищах.

Дослідження Коліна Бейкера спрямовані на розуміння того, як діти набувають знання у багатокультурних та багатомовних середовищах та як освітні системи можуть підтримувати їх у цьому процесі. Він займається аналізом мовних політик та їхнього впливу на освітні системи, особливо у контексті багатокультурних суспільств.

Також вчений у своїх роботах аналізує ефективність білінгвальних освітніх програм та їх вплив на мовний та загальний розвиток учнів. Його дослідження стосуються питань культурної компетенції та впливу культурного контексту на освіту, питань навчання дітей із особливими освітніми потребами у контексті багатокультурного суспільства [5].

Відомий дослідник у галузі білінгвізму та розвитку мови у дітей Фред Женесі, який у своїх роботах зосереджується на процесах набуття двох мов з дитинства та їх вплив на розвиток когнітивних та академічних навичок. У своїх дослідженнях Фред фокусувався на тому, як діти, які вивчають дві мови з раннього дитинства, набувають навичок в обох мовах.

Одним із ключових аспектів досліджень Фред Женесі є аналіз впливу білінгвізму на розвиток когнітивних навичок, таких як увага, пам'ять та вирішення проблем. Він також цікавиться тим, як знання двох мов може впливати на успіх у навчанні та рівень освіти дітей. Фред Женесі аналізує вплив білінгвізму на соціальну інклюзію дітей, особливо у освітньому

середовищі.

В цілому, основний зміст робіт Фред Женесі полягає у розкритті складних аспектів набуття та використання двох мов у дитинстві, а також у розумінні впливу цього процесу на когнітивний та академічний розвиток. Ці дослідження мають практичне значення для освіти та виховання багатокультурних та багатомовних дітей.

Джасона Сеноза — відома лінгвістка та спеціалістка в галузі білінгвізму та мультимовності. Її дослідження фокусуються на процесах набуття та використання кількох мов з дитинства та впливу цього на когнітивні та мовні навички.

Роботи Джасони Сенози стосуються процесів набуття та розвитку мовних навичок у дітей, які зростають у середовищах, де використовуються декілька мов. Вчена аналізує, як використання кількох мов може впливати на когнітивні функції, такі як увага, пам'ять та вирішення проблем. Вона також цікавиться питаннями соціального та культурного контексту, в якому розвивається багатомовне дитинство.

Джасона Сеноза у своїх працях займається розробкою методів та інструментів з метою оцінки мовних навичок у мультимовних дітей. Її дослідження включають аналіз ефективності підтримуючих програм і стратегій для мультимовних учнів.

Основний сенс робіт Джасона Сеноза полягає у дослідженні процесів мультимовного розвитку, а також розумінні впливу цього процесу на когнітивні, соціальні та мовні аспекти дитячого розвитку. Ці дослідження мають практичне значення для освіти та підтримки мультимовних дітей.

Нам важливо вивчати роботи цих та інших вчених, і, враховуючи їхній досвід, а також реалії розвитку нашої культурної держави розвивати формування білінгвальної комунікативної компетенції майбутніх викладачів.

У Європі існує безліч університетів, дослідницьких центрів, асоціацій та проектів, що займаються дослідженням білінгвальної комунікативної компетенції. Ось кілька прикладів організацій та проектів:

Міжнародна асоціація мовного навчання (ILA): ILA збирає вчених, викладачів та дослідників, які займаються навчанням та вивченням іноземних мов, а також вивченням аспектів білінгвальної комунікативної компетенції.

Європейське освітнє дослідницьке суспільство (EERA): EERA включає різні секції, що вивчають різні аспекти освіти, включаючи багатомовність та білінгвізм.

Програма Erasmus+: ця програма Європейського Союзу підтримує освітні проекти, включаючи дослідження в галузі мультимовності та білінгвізму.

Європейська асоціація мовних тестувальників (EALTA): організація займається дослідженнями в галузі мовного тестування, що може включати дослідження білінгвальної комунікативної компетенції.

Багато університетів у Європі включають дослідницькі проекти у свої програми. Багато хто з них займається мультимовністю, білінгвізмом та комунікативною компетенцією.

Білінгвальна компетенція надає низку значних переваг:

- Багатогранні комунікативні навички: білінгвальні люди володіють двома мовами, що розширює їх можливості для спілкування з великою кількістю людей у різних ситуаціях.

- Краще розуміння культури та суспільства: знання двох мов дозволяє глибше розуміти культурні нюанси, традиції та звичаї, що сприяє глибшим міжкультурним відносинам.

- Більш широкі професійні можливості: у багатьох галузях, особливо в тих, пов'язаних з міжнародними відносинами, бізнесом, освітою та туризмом, знання кількох мов може бути значною перевагою.

- Поліпшення когнітивних навичок: дослідження показують, що білінгви часто мають кращу розвиненість у когнітивних галузях, таких як пам'ять, концентрація та вирішення

проблем.

- Більш гнучке мислення: знання кількох мов може розширити здатність мислення, дозволяючи розглядати ситуації з різних точок зору та знаходити нові шляхи вирішення проблем.

- Легше освоєння нових мов: вміння говорити двома мовами може значно полегшити вивчення третьої та наступних мов.

- Культурне збагачення: білінгвальна компетенція дозволяє більш повно занурюватися в культури, літературу та мистецтво країн, де використовуються мови, що вивчаються.

- Покращені можливості для роботи, і, зокрема, викладання за кордоном: білінгвальні люди можуть легко адаптуватися до нового середовища та мати більш широкі можливості для роботи та навчання за межами своєї рідної країни.

Загалом білінгвальна компетенція надає низку переваг, які розкривають нові горизонти у спілкуванні, професійному зростанні та культурній збагаченості. Білінгвальна компетенція при навчанні може приносити безліч переваг майбутньому викладачеві:

- Розширені можливості працевлаштування: викладачі з білінгвальною компетенцією користуються попитом у різних освітніх закладах, особливо в місцях з мультимовним населенням.

- Найкраще розуміння учнів з різними мовними фонами: вміння говорити кількома мовами дозволяє викладачеві краще розуміти та підтримувати учнів з різними культурними та мовними фонами.

- Здатність адаптувати матеріал до потреб учнів: викладач з білінгвальною компетенцією може адаптувати навчальний матеріал так, щоб зробити його більш доступним та зрозумілим для різних груп студентів.

- Можливість навчати у двомовних програмних контекстах: білінгвальні викладачі можуть працювати у двомовних освітніх програмах, де дві мови використовуються у навчальному процесі.

- Створення навчального середовища: викладач з білінгвальною компетенцією здатний створювати навчальне середовище, в якому кожен студент почуватиметься підтриманим та зрозумілим.

- Покращена комунікація з батьками та спілкування з колегами: білінгвальні викладачі можуть ефективніше спілкуватися з батьками та колегами, особливо якщо вони розмовляють різними мовами.

- Розвиток культурної компетенції: білінгвальні викладачі можуть покращити свою культурну компетенцію, що допомагає їм краще розуміти та поважати відмінності в культурі та мові.

- Покращені можливості для професійного зростання: білінгвальні викладачі часто мають додаткові можливості для професійного розвитку, оскільки їх компетенції можуть бути цінними у різних освітніх контекстах.

Загалом білінгвальна компетенція дає майбутньому викладачеві низку переваг, які можуть зробити його освітню практику більш ефективною та адаптивною до різноманітних потреб студентів.

Формування білінгвальної комунікативної компетенції є вкрай актуальною проблемою, обумовленою зростаючою потребою суспільства та держави у викладачах, здатних успішно взаємодіяти у міжкультурному середовищі. Ця компетенція має особливе значення для майбутніх викладачів в Україні з огляду на багатомовний контекст країни з різноманітністю мов. Незважаючи на поточну ситуацію, багато іноземних студентів навчаються в українських навчальних закладах, що наголошує на важливості білінгвальної комунікативної компетенції.

Ця компетенція дозволяє ефективно взаємодіяти з різномовними студентами та колегами. Спостерігаючи сучасні тенденції, педагоги та освітні установи можуть адаптувати програми під поточні потреби студентів, що сприяє їх поліпшенню. Дослідження у цій галузі також дозволяють розробляти ефективні методики навчання та впроваджувати сучасні теми, що робить освіту більш релевантною.

Враховуючи освітнє середовище, що швидко змінюється, знання останніх тенденцій дозволяє викладачам адаптуватися до нових підходів і стандартів. Білінгвальна компетенція відкриває нові горизонти у спілкуванні, сприяє професійному зростанню та культурному збагаченню. Зрештою, вона надає майбутньому викладачеві низку переваг, зробивши його освітню практику більш ефективною та адаптивною до різноманітних потреб студентів.

Література:

1. Yip V., Matthews S. The bilingual child : Early development and language contact. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
2. Bialystok E. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. Child Development. 1999. 70(3), p. 636-644.
3. De Houwer, A. Harmonious Bilingualism: Well-being for Individuals and Societies. Trends in Language Acquisition Research, John Benjamins, 2015
4. Grosjean F. Quelques réflexions sur le biculturalisme. Pluriel. 1983. P. 81–91.
5. Baker C. Language and Literacy in the Multilingual Classroom. Multilingual Matters. 2008

Яцук Олена Валентинівна,

заступник директора з навчальної роботи,

спеціаліст вищої категорії, викладач-методист

Комунальний заклад «Дніпропетровський фаховий мистецько-художній коледж культури» Дніпропетровської обласної ради

(м. Дніпро, Україна)

МЕНЕДЖМЕНТ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У МИСТЕЦЬКОМУ КОЛЕДЖІ

В сучасній системі фахової передвищої освіти на даному етапі розвитку необхідно приділити увагу якості, яка забезпечує конкурентоздатність закладу освіти на ринку освітніх послуг за рахунок підготовки кваліфікованих фахівців, що повинні задовольняти вимогам європейських стандартів та міжнародних.

Категорію "менеджмент" в сучасній педагогіці почали використовувати відносно недавно. При цьому очевидна проблема розуміння щодо відповідності та сумісності в одній категорії "освітній менеджмент" двох різних за походженням по сутності понять. Щодо освітнього менеджменту, в першу чергу необхідно звернути увагу на те, що він інтегрує в собі сутнісні основи педагогіки, менеджменту і такої наукової категорії як якість.

Загальні питання менеджменту розглядалися в наукових працях вітчизняних науковців А. Соломко, О. Кузьміна, О. Мельника, С. Борисевича, Ф. Хмеля, А. Шегди. А проблеми освітнього менеджменту є предметом вивчення таких дослідників, серед яких є В. Андрущенко, В. Бех, С. Бурий, М. Гриньков, Л. Губа, Л. Федулова, В. Франчук. Відповідно якість освітнього процесу розглядалась в роботах В. Бегей, Є. Березняка, В. Бондара, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Зверєва, Ю. Конаржевського, Т. Лукіна, Н. Островерхова тощо.

Виходячи з положень вищезгаданих науковців можна зробити висновок, що якість освітнього процесу ґрунтується на таких основних складових:

- меті і змісті освітнього процесу;
- рівні професіоналізму педагогічного персоналу;
- організації викладацької діяльності;
- наявності відповідної матеріально-технічної і інформаційної бази.

Сучасна основа методології менеджменту якості включає принципи і моделі: планування – дія – контроль – аналіз і поліпшення.

Система менеджменту якості в коледжі охоплює такі сфери діяльності, як педагогічна, освітня, виховна, наукова, інноваційна, адміністративна і господарська.

Менеджмент в сфері якості мистецької освіти – це комплексна цілеспрямована інтелектуальна і господарська діяльність організаційної системи коледжу, створеної з метою ефективного використання внутрішніх ресурсів, які проваджуються при умові функціонування і діяльності внутрішніх та зовнішніх факторів впливу.

Згідно частині 3 статті 41 Закону України "Про освіту" система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти) може включати:

- стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти;
- систему та механізми забезпечення академічної доброчесності;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в

тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти;

- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти;
- створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування;
- інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти [2].

Відповідно до розділу 1 статті 1 Закону України «Про фахову передвищу освіту» якість означає відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам фахової передвищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, яка забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти [3].

Стратегічні орієнтири сучасного мистецького коледжу – це якість і конкурентоздатність.

Стратегічне управління в мистецькому коледжі передбачає наявність основних нормативно-правових документів та установчих, якими керується в своїй роботі заклад освіти. Так, наприклад, якість освітнього процесу щодо підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів у мистецькому коледжі КЗ "Дніпропетровський фаховий мистецько-художній коледж культури" ДОР" здійснюється відповідно до:

- Конституції України;
- Закону України "Про освіту";
- Закону України "Про загальну середню освіту";
- Закону України "Про фахову передвищу освіту";
- Постанови Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про фаховий мистецький коледж";
- Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності;
- Положення про акредитацію освітньо-професійних програм фахової передвищої освіти;
- Постанови КМУ "Деякі питання акредитації освітньо-професійних програм фахової передвищої освіти в умовах воєнного стану";
- Наказів Державної служби якості освіти України;
- Листа Державної установи "Науково-методичний центр вищої та фахової передвищої освіти (Науково-методичний центр ВФПО), "Методичні рекомендації щодо розроблення освітньо-професійної програми та навчального плану підготовки здобувачів фахової передвищої освіти";
- Статуту коледжу;
- Стратегії розвитку коледжу;
- Внутрішніх положень коледжу;
- Внутрішніх локальних документів по коледжу, а саме рішення методичної та педагогічної ради, наказів та розпоряджень по коледжу, які регламентують освітній процес відповідно до здійснення менеджменту якості в закладі освіти.

Процедура визначення якості проходить через акредитацію освітньо-професійної програми – оцінювання освітньо-професійної програми та освітньої діяльності закладу фахової передвищої освіти за цією програмою на предмет забезпечення та вдосконалення якості фахової передвищої освіти [3].

Визначальну роль у освітньому процесі мистецького коледжу відіграє самооцінювання освітньо-професійних програм (ОПП) у системі внутрішнього забезпечення якості фахової передвищої освіти. Критерій щодо внутрішнього забезпечення якості ОПП

складається з наступних підкритеріїв [1]:

1. Заклад освіти послідовно дотримується визначених ним процедур розроблення, затвердження, моніторингу та періодичного перегляду ОПП.

2. Здобувачі освіти безпосередньо та через органи студентського самоврядування і профспілкові органи залучені до процесу періодичного перегляду ОПП та інших процедур забезпечення її якості як партнери.

3. Внутрішня система забезпечення якості освіти забезпечує вчасний перегляд ОПП, реагування на виявлені недоліки в освітній діяльності з реалізації освітньо-професійної програми, у тому числі із залученням роботодавців безпосередньо та/або через їхні об'єднання.

4. Наявна практика збору, аналізу та врахування інформації щодо кар'єрного шляху випускників.

5. Результати зовнішнього забезпечення якості фахової передвищої освіти (зокрема зауваження та пропозиції, сформульовані під час попередніх акредитацій) беруться до уваги під час перегляду ОПП.

Кожен підкритерій ділиться на пункти де вказуються уточнювальні запитання, на які необхідно дати стисло описову відповідь і коментарі, а потім все це підтвердити джерелом або посиланням на вебсторінку чи додаткові документи через електронне посилання.

Забезпечення високої якості освітнього процесу для надання здобувачам освіти знань, умінь та навичок на рівні найкращих професійних стандартів відповідно до потреб суспільства та ринку можливе у напряду виконання наступних задач [4]:

1. В основу навчальних програм покласти сучасні інноваційні досягнення з метою розвитку творчого, імпровізаційного мислення та набуття ними професійних навичок. Впровадити практику співвикладання кількома викладачами однієї академічної дисципліни за принципами міждисциплінарності, залучати гостей викладачів.

2. Для забезпечення успішного входження випускників на ринок праці забезпечити більш тісне поєднання теоретичного і практичного аспектів навчання, підвищити якість практики здобувачів освіти, посиливши при цьому напрями співпраці з потенційними роботодавцями.

3. Впровадити систему залучення до контингенту здобувачів освіти коледжу здібних, відповідальних, активних творчих людей, які поділяють цінності коледжу.

4. Створити належні умови для професійного зростання та підвищення кваліфікації співробітників коледжу.

5. Забезпечити гідні умови праці, конкурентоспроможну її оплату та соціальний пакет як критично необхідні складові для залучення до освітньої діяльності високопрофесійних талановитих особистостей та розвитку наявних творчих педагогічних колективів.

6. Розширити участь студентських органів самоврядування у формуванні вибіркової складової ОПП, організації освітнього процесу, оцінюванні його якості, адаптації першокурсників до системи навчання у коледжі.

Отже, сучасний етап модернізації вітчизняної системи фахової передвищої освіти виділяє якість освіти як найбільш важливу характеристику в умовах ринкової економіки, а також в подальшому входженні мистецьких коледжів до освітньої спільноти країн Європейського Союзу.

Мистецькі коледжі надають освітні послуги, проводять мистецько-художні заходи, відіграють важливу роль у вихованні молоді, проводять розробку і оновлення освітньо-професійних програм, здійснюють навчальну, методичну, інноваційну, наукову та організаційну роботу. Таким чином, у своїй сукупності усі види робіт в коледжі створюють синергію, спрямовану на якісний освітній результат і досягнення стратегічної мети.

Література

1. "Про самооцінювання освітньо-професійної програми фахової передвищої освіти"
від 06.01.2022 р. № 13.
https://drive.google.com/file/d/1zdsRrhuN4dupg8jy75nVR_ZbJGplGEEEn/view
2. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 14.10.2023).
3. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06.06.2019 р. № 2745-VIII.
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 14.10.2023).
4. Стратегія розвитку на період 2020-2025 рр.
<https://dniproart.college/doc/2023/strat/1.pdf> (дата звернення: 14.10.2023).

Секція IV. ПСИХОЛОГІЯ І РЕЛІГІЄЗНАВСТВО

Герцель Олена Володимирівна,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»
(м. Дніпро, Україна)

ВПЛИВ РЕЛІГІЙНОГО СВІТОГЛЯДУ НА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ ЛЮДЕЙ ЗРІЛОГО ДОРΟΣЛОГО ВІКУ: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

На засадах теоретичного аналізу стану дослідженості проблеми стресостійкості у людей зрілого дорослого віку в психології визначено чинники виникнення стресу та психологічні наслідки його впливу.

Г. Сельє у 1936 р. опублікував свою першу працю про загальний адаптаційний синдром. «Стрес – це стан неспецифічної напруги у живому організмі, що виявляється у реальних морфологічних змінах у різних органах та особливо в ендокринних залозах, що контролюються гіпофізом» (Г. Сельє, 1946 р.) Згодом Г. Сельє обґрунтував існування двох видів стресу: - *дистресу*, пов'язаного з негативними емоційними реакціями; - *еустресу*, пов'язаного з позитивними емоційними реакціями. У сферу цих понять увійшли всі фізіологічні явища, включаючи й сон [1, с.27].

Найбільш вживаною є класифікація стресу, яку запропонував Р.Лазарус: *фізіологічний*, який був описаний Г. Сельє, та *психологічний* [4,с.185]. У фізіології стрес описується достатньо чітко, але характеристика стресу як психологічного феномена такої чіткості не має, тому була необхідність звернути увагу на значущість когнітивної оцінки при виникненні психологічного стресу, адже усвідомлення індивідом загрози є ядром концепції стресу Р. Лазаруса [3]. Психологічні стреси, які виникають за будь-яких впливів, залучають до реакції емоційну сферу, тому варіантом психологічного стресу може бути *емоційний*. Феномен стресу досліджується протягом більш 80-ти років зарубіжними та українськими вченими: Г. Сельє, Б. Догренвед, К.В. Судаков, Д. Механіч, Г. Басовіч, Ф. Александер, Т. Кокс, Н. І. Наєнко, Р. Скот, А. Говард, В. К. Вілюнас, О. В. Овчиннікова, В. Л. Маришук та ін. [5; 6].

Згідно із нашою позицією, *стрес* – це багатопланове, багаторівневе психологічне явище, що характеризується динамічністю, тривалістю, інтенсивністю, а також джерелом виникнення. Стрес – неминуча складова життя сучасної людини і може розумітися як реакція на подразник; залежно від змістових та процесуальних особливостей стресової ситуації стрес може носити як позитивний, так і негативний характер, що відображається у поведінці та побудові стосунків людини; у динаміці стресу спостерігають три стадії: 1- реакція тривоги, яка виявляється в терміновій мобілізації захисних сил і ресурсів організму; 2 - фаза опору, що дозволяє організму успішно справлятися з викликами стрес впливами; 3 - фаза виснаження, якщо занадто затяглася і надто інтенсивна боротьба призводить до зниження адаптаційних можливостей організму і його здатності чинити опір до різноманітних захворювань [1,с.248; 2,с.119]; внаслідок переживання емоційного стресу, у людини спостерігаються певні проблеми з пізнавальними та фізіологічними процесами, труднощі у спілкуванні та професійній діяльності, постійне невдоволення собою та оточуючими людьми, зміна характерної манери поведінки, відсутність бажання вести здоровий спосіб життя тощо.

Індивідуальна стійкість до стресу або стресостійкість – один із основних показників

психічного здоров'я людини та важливий індикатор нормального функціонального стану організму в цілому. Ця психологічна властивість оберігає особистість від дезінтеграції, забезпечує можливість реалізації фізичних та духовних потенцій та сприяє високому рівню працездатності. У психологічній літературі поняття «стресостійкість» тісно пов'язане із поняттями «емоційна стійкість», «психологічна стійкість» та «стрес- толерантність» [4, с.284].

Ганс Сельє, який вважається батьком наукової області, відомої як *стресологія*, стверджував: «Стрес може впливати на більшість органів і систем організму та сприяти розвитку серйозних захворювань» [1,с.23]. Відомий американський психолог Аарон Бек стверджує, що відсутність стресостійкості може спричинити розвиток різних психічних розладів, таких як депресія та тривожність. Його дослідження показують, що особи з вищим рівнем стресостійкості мають менше симптомів цих розладів та краще справляються зі стресом [1; 3]. Психіатр та психоаналітик Аарон Антоновський відзначав: «Здатність адаптуватися до стресу та розвивати психологічну стійкість є основною складовою психологічного благополуччя» [1; 3].

«Стресостійкість – це системна динамічна характеристика, яка визначає здатність людини протистояти стресорному впливу та справлятися із багатьма стресогенними ситуаціями, активно їх змінюючи чи пристосовуватись до них без шкоди для свого здоров'я та якості виконуваної діяльності» (Н.Є. Водоп'янова) [4, с. 24].

Дослідники психології Аарон Бек , Деніел Гоулман, Н.І. Бережна, А.Л. Церковський, Роберт Сапольські, В. Корольчук , С.В. Суботін та ін. давно вивчають вплив стресу на *психологічне здоров'я* людини. [1, с.20].

Стресостійкість – це інтегративна системна властивість особистості, яка характеризується взаємодією фізіологічної, емоційної (комунікація), когнітивної (цінності, мотивація, поведінка), інтуїтивної (здогадка, уява та концепція) складових компонентів, які є основою для свідомого здобуття навичок саморегуляції, що забезпечують їй успішне досягнення цілі в складній емотивній ситуації (уміння досягати стану алоstaticної рівноваги, емоційного балансу, гомеостазу, когерентності, самоусвідомлення) [2; 3].

Основними компонентами стресостійкості є фізіологічний, емоційний, когнітивний, інтуїтивний. Три з них ірраціональні і один (когнітивний) раціональний. Кожний компонент виступає центром самоусвідомлення, коли йдеться про свідоме втручання в ситуацію управління реальністю, що і є стресостійкістю. Стресостійкість визначається за показниками фізіологічної саморегуляції, емоційної стійкості, вибору успішних копінг-стратегій; умінням застосовувати інтуїцію та користуватися концептуальними знаннями про стрес [2; 3].

У класифікаціях різних авторів межі періоду дорослості мають різні вікові показники. У сучасній психології розвитку стверджується точка зору Г. Крайга про те, що чітко визначити межі стадій розвитку дорослості важко, оскільки головна особливість розвитку у період дорослості – мінімальна залежність його від хронологічного віку. У кваліфікаційній роботі розглядаємо стадію зрілої дорослості (від 40 до 60 років).

Специфіка становлення стресостійкості залежить від особливостей розвитку її структурних компонентів. Розвиток *когнітивно-рефлексивного* – сприяє позитивному сприйняттю себе, інших, життєвих подій, усвідомленню важливості своїх рішень та вчинків щодо вирішення проблемних ситуацій, надає впевненості людям зрілого дорослого віку , що вони здатні самостійно їх вирішити; *емоційно-мотиваційного* - надає можливості адекватно аналізувати свій емоційний стан і свідомо впливати на нього, самостійно ефективно знижувати рівень психоемоційної напруги та спрямовувати свою активність на успішне виконання професійних завдань в умовах стресу; *поведінково-регулятивного* –сприяє здатності людей зрілого дорослого віку виявляти витримку при доведенні своїх справ до успішного завершення, завдяки широкому репертуару стилів поведінки, адекватно

вирішувати конфліктні ситуації [1; 2].

Світогляд - це «система поглядів, переконань, ідей та цінностей, що визначає спосіб сприйняття, розуміння та інтерпретації світу навколо особистості» [2; 8]. Основні компоненти світогляду включають у себе когнітивний, емоційний, ідеологічний (В. Ф. Кулик) [1; 4]. «Світогляд і свідомість взаємодіють, визначаючи, як ми сприймаємо реальність. Світогляд впливає на фільтрацію і тлумачення інформації у свідомості » [1; 9]. «Свідомість - це процес, спільний для всіх людей, і вона визначає наше сприйняття дійсності, незалежно від індивідуальних світоглядів» (Стенлі Мілграм) [2; 5]. «Світогляд - це архетипна частина психіки, яка формується індивідуально, але завжди впливає на сприйняття світу» (Карл Юнг) [1; 9].

Релігія в житті людини виконує ряд функцій, задовольняючи ті чи інші потреби людини. *Однією з важливих функцій релігії є функція світоглядна.* Вона полягає в тому, що релігія намагається створити власну картину світу, більш того, — власні соціально-гносеологічні схеми вдосконалення суспільного життя, визначити місце і роль людини в системі природи та суспільства. *Іудаїзм, одна з найдавніших монотеїстичних світових релігій, визначається рядом унікальних аспектів, які відрізняють його від інших релігій.* Ці особливості виникають з історичних, теологічних та культурних витоків, що визначають унікальний характер іудаїзму в світовому релігійному ландшафті. Важливою характеристикою іудаїзму є його унікальна концепція Бога. Сучасний *іудаїзм* відіграє значущу роль у формуванні світогляду, ідентичності та життєвій філософії людей зрілого дорослого віку - представників єврейського народу. Важливою складовою релігійних поглядів в іудаїзмі є ідея про необхідність удосконалення особи, громади та світу, яке має провадитися відповідно до тих настанов, що містяться в класичних текстах Танаху і Талмуду. Танах становить джерело віровчення в іудаїзмі, яке значною мірою впливало на формування єврейської самосвідомості та визначало особливості національної культури [6; 9].

Психодіагностичний інструментарій, що був розроблений та апробований у ході емпіричного дослідження впливу релігійного світогляду на стресостійкість людей зрілого дорослого віку, дав можливість дослідити особливості стресостійкості у людей зрілого дорослого віку. На основі теоретичного аналізу були обґрунтовані критерії (рефлексія себе та інших; емоційна компетентність; моральна саморегуляція) розвитку стресостійкості. Схарактеризовано також їх показники та рівні (високий, середній, низький). Відповідно до критеріїв, показників та рівнів, нами сформульовано визначення стресостійкості особистості людей зрілого дорослого віку як інтегративного динамічного утворення, яке активізує її здатність осмислювати специфіку стресової ситуації й власних можливостей її подолання, адекватно емоційно реагувати на різноманітні стресори, активно змінювати стресогенні умови та зберігати ефективність виконуваної діяльності.

Результати отримані щодо когнітивно-рефлексивного компонента, засвідчили те, що люди зрілого дорослого віку демонструють більш *реалістичний* (60,9%) та *оптимістичний* (21,7%) стиль мислення, характеризуються *високим* (56,52%) та *середнім* (34,78%) рівнем самооцінки, оскільки завдяки іудейському світогляду та набутому життєвому досвіду, актуалізується їхня здатність рефлексувати власні внутрішні ресурси, адекватно сприймати, аналізувати й оцінювати особливості проблемної ситуації. Після дослідження емоційно-мотиваційного компонента стресостійкості нами було констатовано, що більшість людей зрілого дорослого віку характеризуються переважно *середнім* (65,23% (авт. Ч.Д. Спілбергер, адапт. Л.Ю. Ханіним); 78,26% (**Шкала Тейлора, адапт. М.М.Пейсахова**)) рівнем особистісної тривожності; *високим* (39,13%) та *середнім* (52,17%) рівнем емоційної врівноваженості; *високим* (34,78%) *середнім* (56,52%) рівнем стійкості до стресу, що пов'язано з розвитком рефлексії власного емоційного стану завдяки особистому світогляду,

набуттям навичок на нього цілеспрямовано впливати, позитивним досвідом боротьби зі стресом.

По результатах опитування можна зробити висновки про те, що люди зрілого дорослого віку застосовують адаптивні стратегії когнітивного копінгу: проблемний аналіз, встановлення на власну цінність та збереження самовладання; та частково адаптивні: відносність, надання сенсу та релігійність.

Релігійна практика, що включає молитву та ритуали, може допомагати у регулюванні емоційного стану під час стресу. Молитва, як форма саморефлексії та спілкування з вищою силою, стимулює вивільнення певних нейромедіаторів, таких як ендорфіни, що сприяють зменшенню рівня стресу та покращенню психофізіологічного стану.

Також слід відзначити соціальний аспект іудейського світогляду у спільноті іудеїв, який може виступати як піддержуючий фактор у стресових ситуаціях. Спільні релігійні обряди, ритуали та святкові традиції, об'єднуючи людей зрілого дорослого віку, створюють відчуття спільності та підтримки, що впливає на зниження соціальної ізоляції під час стресових подій. Крім того, виконання релігійних обрядів та участь в святкових подіях може сприяти зосередженню уваги, підвищенню настрою; надають ефективні механізми для заспокоєння, зняття стресу і підтримки психологічного благополуччя, надають почуття стабільності та безпеки в незвичайних та непередбачуваних обставинах, що впливає на зниження рівня тривожності. Також важливо зазначити, що структурованість і регулярність свят і традицій сприяють формуванню позитивних звичок та режиму дня, а також можливість зосереджено сприймати поточний момент, вирішувати проблеми і впоратися з напруженням. Це може стати засобом регуляції стресових ситуацій та забезпечити психологічну стійкість людей зрілого дорослого віку.

У кваліфікаційній роботі коротко розглянуто лише декілька аспектів іудаїзму, які впливають на світогляд людей зрілого дорослого віку. Глибину традицій іудеїв вивчають протягом всього життя. Результати цього дослідження свідчать про те, що **ключові постулати іудаїзму зміцнюють стресостійкість людей зрілого дорослого віку**. Вони відіграють ключову роль у подоланні стресових ситуацій, забезпечуючи психологічну стійкість, емоційний комфорт, соціальну підтримку, та організовану структуру в житті людей зрілого дорослого віку і зміцнюють психологічне благополуччя.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів впливу релігійного світогляду як форми свідомості на стресостійкість людей зрілого дорослого віку. Існує необхідність у більш глибокому теоретичному та емпіричному вивченні питань, що пов'язані з розвитком стійкості до стресу людей зрілого дорослого віку, особливо в умовах війни, визначенні психологічних умов подолання негативних виявів емоційного вигорання як наслідку тривалого перебування у стресогенних життєвих та професійних умовах.

Література

1. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки : навч. пос. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К.: Просвіта, 2004. 413 с
2. Дайно Дж. Емоційний стрес: ознаки, симптоми, поради з подолання. Talkspace. 2022. URL: <https://www.talkspace.com/blog/emotional-stress/>
3. Загальна психологія : навч. посібник. Київ : Центр учбов. літ., 2016. 291 с.

4. Загальна психологія: [підручник для студ. вищ. навч. закладів]. [О. В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук ін.]; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К. : Каравела , 2011. 464 с.
5. Мотозюк Л. М. Підготовка майбутніх психологів до роботи з посттравматичними стресовими розладами в освітньому процесі закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія: пед. науки. №3(14). 2018. С. 395-408.
6. Предко О. І. Психологія релігії: Підручник. О.І. Предко. К.: Академвидав, 2008. 344 с.
7. Сапожников С. В. Педагогічний університет ХХІ століття: місія та мета. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2018. № 15. С. 8–13. URL: <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2018-0-15-8-13>
8. Тептюк Ю.О. Розвиток стресостійкості соціальних працівників: від результатів експерименту до методичних рекомендацій. Ю.О. Тептюк Колективна монографія «Психологічний супровід та соціальпедагогічна робота в закладі освіти: теорія та практика». К. 2020. С. 157-165.
9. Mukachevo State University repository: Психологічні аспекти релігії в системі духовних цінностей особистості. *Mukachevo State University repository: Home*. URL: <http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/2852>

Лопан Каріна Юріївна

здобувачка другого (магістерського рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана» (м. Дніпро, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ПСИХОСОМАТИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ

Повсякденні виклики сучасного суспільства відзначаються істотною кількістю психотравмуючих чинників, які в тій чи іншій мірі негативно впливають на особистість. Тому в умовах сучасного напруженого становища у соціальному оточенні особистості одним з актуальних питань залишається проблема зростання кількості психосоматичних захворювань.

Так, за даними експертів ВООЗ, майже 50% стаціонарних лікарняних ліжок в середньому у лікарнях світу займають пацієнти із психосоматичною патологією. І в останні роки фахівцями відмічається різке зростання кількості хворих на психосоматичні розлади. Це, в першу чергу, пацієнти із захворюваннями серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту, хронічних неспецифічних захворювань, ендокринних розладів тощо. Вони доволі досить тривалий період часу можуть безрезультатно проходити лікування у різних спеціалістів, але достоменно встановити причини їхніх хворобливих станів та покращити їх самопочуття досить складно, оскільки вони сконцентровані у психічному стані пацієнтів. І якщо в розвинених країнах ситуація з психологічною допомогою таким пацієнтам знаходиться на більш кращому рівні, то становище таких хворих в Україні може навіть погіршуватися через брак інститутів психологічної допомоги, які були б спрямовані на підвищення психологічної культури населення, розвиток саморегуляції, підвищення стресостійкості особистості [5, с. 160].

Огляд психологічної літератури засвідчив, що психосоматичні розлади в найбільш загальному розумінні розглядаються дослідниками як результат емоційного реагування особистості на певну стресогенну ситуацію, що чинить негативний вплив на її психосоматику та проявляється у вигляді порушень функціонування органів і систем організму даної особистості. При цьому дослідники в основному сходяться в думці, що, виникаючи ще у ранньому віці, такі розлади можуть виступати причиною цілої низки проблем та порушень у дорослому віці. Тому дуже важливо їх вчасно виявляти та попереджати можливі їх наслідки.

Психосоматика дає можливість з науково-психологічної точки зору з'ясувати причини деяких захворювань, які викликаються соматичними реакціями особистості. В основі таких захворювань, які прийнято вважати психосоматичними, лежать внутрішньо-особистісні конфлікти, здебільшого, пов'язані з тим, що особистість з самого дитинства може намагатися виправдовувати чужі очікування замість того, щоб домагатися своїх власних цілей. В результаті у особистості з часом втрачається внутрішня рівновагу – їй стає складно проявляти себе, накопичуються невиражені емоції, росте внутрішнє напруження. В такій ситуації постійної напруги та нервовості навіть будь-який незначний стрес може спровокувати порушення та викликати психосоматичне захворювання.

Критичний огляд літератури з досліджуваної проблематики свідчить, що попри значну увагу та підвищений інтерес до проблематики психосоматичних розладів, науковці не можуть дійти одностайної думки щодо психологічних винників їх виникнення. Погоджуємося з позицією авторів роботи [4, с. 123 - 127], що фахівці подекуди суперечать один одному у своїх твердженнях, тому досі не сформована єдина теорія психосоматичного патогенезу з урахуванням впливу психосоціальних чинників, що істотно ускладнює їх

лікування в сучасних умовах.

У той же час, узагальнення думок цілої когорти науковців дозволяє нам з певною мірою вірогідності визначити два основних психологічних чинника виникнення психосоматичних розладів у особистості: стрес та конфлікт. В першому випадку психосоматичний розлад виникає як реакція організму на дію різного роду стресових ситуацій. В другому – як вмотивований захист особистості на збереження цілісності власної усвідомленої поведінки.

З приводу другого чинника О. Гура зауважує, що механізми психологічного захисту особистості орієнтовані на збереження цілісності усвідомленої поведінки. Відповідно, особистісний мотив, який суперечить установкам поведінки, не повинен усвідомлюватися особистістю, бо в результаті такого усвідомлення може відбутися дезінтеграція поведінки і виявиться недосяжним цілісне, внутрішньо несуперечливе сприйняття світу. Витіснений мотив стає джерелом невротичної тривоги або психосоматичних захворювань [3, с. 37].

Не дивлячись на те, що психосоматичні розлади можуть виникати ще з дитинства, у дорослому житті особистості також існує ціла низка чинників, що можуть викликати психосоматичні розлади. Її емоційне життя багато в чому визначається частотою та інтенсивністю емоційних навантажень та стресових реакцій. На думку К. Бондарчук, цьому сприяє низка умов: стрімка зміна соціального та фізичного середовища, прискорення темпів життя і підвищення його вартості, соціальні та екологічні катаклізми. Результатом є критичне накопичення страху, тривоги, безпорадності, туги і відчаю [1, с. 374].

В свою чергу, Н. Волошко виокремлює 3 основні чинники виникнення психосоматичних розладів: - наявність специфічних інтрапсихічних конфліктів, притаманних особам з певними хворобами; - вразливість певних органів (вроджена або набута в ранньому віці); - стресова ситуація-прискорювач, яка впливає на хворого [2, с. 126].

Багатьма дослідниками досить часто відмічається, що психосоматичне захворювання саме по собі є властивістю людського організму як системи: воно не походить окремо ні з психічних, ні з фізіологічних (включаючи спадковість) якостей індивіда. Тобто чинниками виникнення психосоматичних розладів не можуть бути обставини функціонування якоїсь однієї підсистеми – психічної чи соматичної. Лише поєднання та взаємодія цих підсистем особистості із навколишнім середовищем, повним стресогенних та психоемоційних чинників, можуть призвести до нового стану організму, який визначається як психосоматичний розлад, що переростає у психосоматичне захворювання. Отже, тільки чітке розуміння таких зв'язків дозволяє з більшою мірою результативності говорити про можливість лікування психосоматичних захворювань, у т.ч. і засобами психотерапії.

Таким чином, причини психосоматичних розладів криються в психіці людини, тому лікувати їх повинен не лише вузькопрофільний спеціаліст, але і психотерапевт. Схильність до психосоматичних розладів буває генетичною, а буває набутою через ситуації, що травмують психіку.

Література

1. Бондарчук К. П. Психологічні чинники соматичних розладів. Актуальні проблеми безпеки життєдіяльності людини в сучасному суспільстві: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. (Миколаїв, 24 листопада 2021 р.). м. Миколаїв, Миколаївський національний аграрний університет. 2021. С. 374-377.
2. Волошко Н.І. Психосоматичні хвороби як результат впливу негативних психологічних факторів. *Проблеми сучасної психології*. 2015. №30. С. 126.
3. Гура О. С. Теоретичні основи вивчення психосоматичних захворювань, спричинені розладами психосексуальної сфери особистості. *Вісник Дніпропетровського*

університету. 2014. №20. С. 36-37.

4. Пипа Л. В., Лисиця Ю. М., Світільнік Р. В. Соматоформні (психосоматичні) розлади у дітей. *Актуальність проблеми у педіатричній практиці (частина 1)*. *Сучасна педіатрія*. 2015. №2 (66). С.123-127.

5. Прокопов В. М. Психологічні особливості психосоматичного розвитку у дітей раннього віку. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2023. № 1. Т. 34(73). С. 160-165.

Манюк Олесь Валерійович,
кандидат філософських наук,
магістр психології національного університету «Острозька академія»
(м. Дніпро, Україна)

КОГНИТИВНЕ МИСЛЕННЯ ТА ЗДІБНОСТІ

Аналіз літератури показує [1], що вчені ще не дійшли до однозначного визначення концепції «інтелекту», оскільки це досить багатогранна концепція. Однак дуже часто концепція інтелекту пов'язана з концепцією здібностей.

У психології дві точки зору відрізняються природою інтелекту. Перша позиція полягає в тому, що існує певний загальний фактор інтелектуальних здібностей, що дозволяє нам закінчувати інтелект в цілому. У цьому випадку досліджуються розумові механізми, що визначають інтелектуальну поведінку людини. Прикладом цієї теорії є теорія обчислення коефіцієнта психічного розвитку.

Друга позиція полягає в тому, що інтелектуальні здібності складаються з багатьох компонентів інтелекту, які не залежать один від одного. Вчені, які дотримуються цієї позиції, дають різні класифікації компонентів інтелекту через те, що вони ґрунтуються на різних принципах.

Одним із прикладів є теорія множини інтелектуальних здібностей, запропонованих Г. Гарднер [2]. Автор ідентифікує:

- a) Лінгвістичні здібності (здатність розуміти та розкривати значення текстів та слів; здатність швидко вибрати слово за заданим критерієм);
- b) Логічні та математичні здібності;
- c) Просторові здібності (здатність створювати в розумінні модель просторового розташування об'єкта та використовувати цю модель);
- d) натуралістичні здібності;
- e) Музичні здібності;
- f) Кінестетичні здібності (здатність вирішувати проблеми та надавати форму продукту за допомогою тіла);
- g) Міжособистісні/інтерпретаційні здібності (здатність розуміти мотиви дій інших людей та знати, як працювати з людьми);
- h) Внутрішньоособистісні/внутрішні здібності для обстрілу (здатність сформувати правильну модель себе та використовувати цю модель для успішного функціонування у повсякденному житті).

Вернон [4] є одним із представників другої позиції. Автор визначає чотири основні аспекти функціонування інтелекту, які характеризують відповідні типи інтелектуальних здібностей: конвергентні здібності, розбіжні здібності, навчання та когнітивні стилі.

Здібності конвергентів відображаються на показниках ефективності процесу обробки інформації, особливо як правильність та швидкість пошуку єдиної можливої відповіді, яка відповідає визначеним вимогам.

Різні здібності також називають творчістю, тобто вони є здатністю створювати оригінальні ідеї в не запусчених умовах діяльності. Критерії творчості включають такі здібності, як плинність ідей, оригінальності та метафоричного мислення. Враховуючи залежність рівня інтелекту від творчого потенціалу особистості, автор приходить до висновку, що необхідна умова для творчих досягнень є високим інтелектом, але творчість мислення не повинна робити з високого інтелекту.

Навчання в широкому розумінні розглядається як здатність засвоювати нові знання. У вузькому розумінні, як відомо, навчання означає масштабність та швидкість зростання

ефективності інтелектуальної діяльності. У той же час навчання характеризується когнітивними стилями.

Когнітивні стилі, як вважають, означають індивідуальні методи обробки інформації про сучасну ситуацію, такі як методи сприйняття, оцінка тощо.

Когнітивні стилі ототожнюються з такою концепцією, як когнітивні стилі. Існує багато різних когнітивних стилів, які можуть характеризувати інтелект.

Також розглянуто наступні когнітивні стилі, які складають основу феноменології підходу стилю:

- польова залежність - польова залежність;
- імпульсивність - відбивна здатність;
- жорсткість - гнучкість когнітивного контролю;
- специфічність - абстрактна концептуалізація;
- вузький - широкий діапазон еквівалентності;
- толерантність - непривідність до нереального досвіду;
- сюрнесс - широта категорії;
- розгладження - вказівка;
- когнітивна простота - складність;
- фокусування - контроль сканування.

Вернон зазначає, що оскільки когнітивні стилі відповідають за процес обробки інформації, з цієї точки зору є мета когнітивними здібностями, пов'язаними з інтелектуальною саморегуляцією та продуктивністю інтелектуального функціонування.

Усі здібності, визначені як Г. Гарднером, так і Верноном., пов'язані з мисленням, оскільки вони використовують психічні операції. Цей факт дозволяє нам сказати, що інтелект тісно пов'язаний з мисленням. Чим краще розвиваються психічні здібності людини, тим вищими інтелектуальними здібностями він володіє. Тобто в процесі формування та розвитку мислення інтелекту формується та розвивається.

Також існує ще й «когнітивне мислення».

Когнітивне мислення пов'язане з пізнанням, з цими функціями мозку, забезпечуючи утворення понять, їх експлуатації та здобуття переконливих знань. Таким чином, когнітивне мислення - це мислення на основі пізнання. Тобто, коли вивчає когнітивне мислення, не розглядаються поведінкові функції об'єкта, а психічні характеристики - аналіз, синтез тощо.

Оскільки аналіз літератури показує когнітивний стиль мислення, набір суміжних методів та способів здійснення когнітивної діяльності, що визначається особливостістю зовнішніх вимог та індивідуальними передумовами для впровадження когнітивної діяльності, розуміється як конкретний предмет.

У статті Девідсона [3] було запропоновано наступне визначення: «Когнітивне мислення - це навчання, тобто утворення навколишнього середовища в мозку» [3, с. 6].

З цих визначень випливає, що між когнітивним мисленням існує тісний зв'язок та процес навчання. Тобто когнітивне мислення передбачає всі функції мислення, необхідні для пізнання навколишнього середовища.

Як зазначено у статті Девідсона [3], когнітивне мислення базується на конструкції зороподібної форми, тобто уява та на візуально-ефективному дизайні.

Під час візуальної офігураторної конструкції суб'єкт представляє об'єкти і здатний встановити незвичайні комбінації об'єктів або наділити їх властивостями нетиповими. Такі ідеї діють як гіпотези, що вимагають перевірки.

На відміну від побудови зорової форми, з чітко фізичним перетворенням ситуації та тестуванням властивостей об'єктів проводиться. Обидві ці конструкції можуть стосуватися не лише реального відображеного середовища, але і, наприклад, з математичними об'єктами та моделями, тобто з абстрактними об'єктами.

Таким чином, за допомогою когнітивного мислення об'єкти та їх властивості відображаються в людському розумі, як за допомогою уяви, так і з використанням фізичного вивчення предметів.

З вищезазначених визначень випливає, що когнітивне мислення - це відображення та трансформація предметів у людському розумі, їх властивості та зв'язки між ними.

Загалом, когнітивні процеси зазнають багатьох змін під час розвитку людини. У цьому процесі людина набуває ряд якостей, серед яких: гнучкий підхід до вирішення проблем, здатність реалізовувати планування, володіти певними навичками, здатність швидко обробляти інформацію та працювати над цією інформацією, послідовністю у вирішенні проблем тощо. Ці якості утворюються та розвиваються переважно в шкільні роки.

Тому когнітивне мислення - це не особливий тип мислення, а скоріше частина мислення взагалі.

Когнітивне мислення - це саме когнітивна частина мислення, яка в основному проявляється саме в навчанні.

Когнітивна частина мислення базується на таких психічних операціях, як аналіз, синтез, абстракція, порівняння, класифікація, узагальнення тощо. Отже, когнітивне мислення є складна багато-мірна структура, яка безпосереднє пов'язана з системою здібностей.

Література

1. Когнітивна психологія: комплекс навчально-методичного забезпечення для підготовки бакалаврів усіх напрямів / Укл.: Бреусенко-Кузнецов О.А. – К. : НТУУ «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», 2017,
2. Gardner H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences. L.: Heinemann, 1983, 290 p,
3. Davidson J. The role of metacognition in problem solving / J. Davidson, R. Deuser, R. Sternberg // Metacognition: Knowing about Knowing / J In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds.). – Cambridge, MA: MIT Press, 1994. – (10). – P. 207-226.
4. Vernon P.E. The structure of human abilities. N.Y.: Wiley, 1965, 318 p.

Ольховецький Владислав Сергійович,
здобувач третього (PhD) рівня вищої освіти
спеціальності 053 Психологія
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(м. Умань, Україна)

ЧИННИКИ, ЯКІ ВПЛИВАЮТЬ НА СОЦІАЛЬНУ АДАПТАЦІЮ ЗДОБУВАЧА ВИЩОЇ ОСВІТИ

Соціальна адаптація здобувачів вищої освіти до університетського середовища є складним і важливим процесом, який визначає їхній успіх та комфорт в навчальному закладі. Ми пропонуємо розглянути різні чинники, які впливають на соціальну адаптацію здобувача та роль психологічних, соціокультурних та освітніх факторів у цьому процесі. Також, ми розглянемо важливу роль підтримки від родини, друзів і університетської спільноти в успішній адаптації здобувачів.

Зважаючи на важливість соціальної адаптації здобувача, давайте розглянемо детальніше кілька основних чинників, що впливають на цей процес:

1. Самоідентифікація та соціальна роль: ідентифікація здобувача з їхньою соціальною роллю в університеті має велике значення для соціальної адаптації. Здобувачі вищої освіти, які чітко розуміють свою роль і очікують певних вимог до себе, можуть бути більш впевненими і успішними у спілкуванні з однокурсниками та викладачами. Розробка самої ідентичності та розуміння власних цілей в університетському навчанні є важливим етапом у цьому процесі.

2. Сприйняття підтримки: відчуття підтримки від оточуючих, включаючи родину, друзів та співробітників університету, може суттєво вплинути на адаптацію здобувачів. Сприйняття того, що їхні потреби та стурбованості підтримуються, може допомогти студентам почувати себе більш комфортно та безпечно в новому середовищі.

3. Спілкування та соціальні навички: ефективні навички спілкування та взаємодії важливі для успішної адаптації. Здобувачі, які вміють ефективно вступати в контакт з однокурсниками, розбиратися в соціальних ситуаціях та розв'язувати конфлікти, мають кращі шанси на успіх у соціальній адаптації.

4. Соціальні ініціативи та участь у спільноті: здобувачі, які беруть активну участь у різних соціальних та академічних заходах, можуть швидше знайти подружні стосунки та підтримку у новому оточенні. Участь у молодіжних організаціях, клубах, волонтерство та інші активності можуть позитивно впливати на соціальну адаптацію.

5. Культурні аспекти та різноманітність: у сучасному університетському середовищі часто зустрічаються здобувачі з різних культур та фонів. Розуміння та повага до культурної різноманітності можуть бути ключовими для успішної соціальної адаптації, а також сприяти побудові міжкультурних стосунків.

Враховуючи ці чинники та працюючи над їхнім розвитком та підтримкою, університети можуть створити сприятливу атмосферу для соціальної адаптації здобувача і сприяти їхньому успішному університетському досвіду.

Також соціальна адаптація здобувачів вищої освіти залежить від їхнього психологічного стану. Дослідження вчених, зокрема Жана П'єра Гельфєрта в його роботі «Психологія адаптації в освітньому середовищі» [1], показують, що студенти, які мають високий рівень самооцінки та самосвідомості, зазвичай легше адаптуються до нового оточення. З іншого боку – стрес та тривожність можуть бути перешкодою для соціальної адаптації.

Соціокультурні фактори, такі як культурні та релігійні розбіжності, також можуть

впливати на адаптацію здобувача. Роботи таких вчених, як, наприклад Емма Мартінес у своїй статті «Культурна ідентичність і соціальна адаптація студентів у європейських університетах» [2], підкреслює, що студенти із різних культур можуть стикатися з труднощами у взаємодії з іншими членами університетської спільноти.

Освітні фактори, такі як рівень підготовки перед вступом та вибір спеціальності, також грають важливу роль у соціальній адаптації. У науковій статті «Вибір професійного шляху та його вплив на адаптацію студентів» Марія Гарсія показує, що здобувачі з глибоким знанням предмету можуть відчувати себе більш впевнено, але вибір навчальної програми також може впливати на їхню соціальну інтеграцію [3].

Підтримка від родини, друзів і університетської спільноти грає критичну роль у соціальній адаптації здобувача вищої освіти. Родинна підтримка може надати їм відчуття стабільності та важливого фундаменту під час переходу до університету. Друзі і соціальна спільнота можуть стати важливими джерелами підтримки, сприяючи встановленню нових зв'язків і відносин.

Отже, соціальна адаптація здобувачів вищої освіти є складним процесом і вона залежить від численних факторів: розуміння впливу психологічних, соціокультурних та освітніх чинників, а також ролі підтримки від родини, друзів і університетської спільноти, може допомогти створити сприятливу середовище для успішної соціальної адаптації здобувачів вищої освіти. Дослідження цих аспектів допомагають нам краще розуміти та підтримувати здобувача під час їхнього навчання у закладі вищої освіти.

Література

1. Gelfert Jean-Pierre. Psychologie de l'adaptation dans l'environnement éducatif. Париж: Лібрес. 2018.
2. Martinez E. Cultural Identity and Social Adaptation of Students in European Universities. Journal of International Studies, 42(2), 2016. p. 167-182.
3. Garcia M. Choice of Professional Path and Its Impact on Student Adaptation. Париж: Видавництво університету. 2019.

Перепелюк Тетяна Дмитрівна,

кандидатка психологічних наук, професорка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (м. Умань, Україна)

СПЕЦИФІКА НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ У СИТУАЦІЇ ПСИХОТРАВМИ

Ситуація в Україні починаючи з моменту проголошення Акту незалежності кардинально змінила шлях держави у напрямку від тоталітаризму до народовладдя. Але в умовах зростання політичної активності населення цей процес перетворився на внутрішню та зовнішню боротьбу народу за Незалежність. Перебіг подій за 32 роки відновлення справедливості та поновлення Державності України супроводжувалися кризовими та посткризовими станами населення, яке постраждало внаслідок, зокрема суспільно-політичних дій, які спричинили події починаючи з 2014 року. Вітчизняні фахівці у галузі психології, психіатрії, неврології, реабілітології та ін. почали активно переймати та створювати власний досвід щодо подолань наслідків військового конфлікту з державою-агресором росією у напрямку соціально-психологічної підтримки населення, як постраждалих у військовому конфлікті та також військовослужбовців і членів їх родин.

На сьогодні досвід зарубіжних фахівців та власний досвід психологів та соціальних працівників, які надають психосоціальну підтримку та допомогу постраждалим у надзвичайних чи екстремальних ситуаціях на етапах стабілізації, раннього відновлення, у разі гострих проявів стресових розладів та посттравматичних кризових станів є достатнім для відповідної професійної роботи спеціалістів.

На разі фахівці соціально-поведінкової галузі, зокрема психології, стикаються з низкою важких ситуацій, які є травмівними та спричинені повномасштабною війною, зокрема це окупація територій, бойові дії, полон, родини загиблих та ВПО, травмовані діти та мирне населення внаслідок бомбардувань мирних населених пунктів тощо. У таких ситуаціях люди піддаються впливу різних стресогенних чинників: небезпека, невизначеність, складності ситуації, негативізм та негатив зі сторони, зміна часових, регіональних та кліматичних умов та ін.

Сьогодні населення держави перебуває у надекстремальній ситуації, яка руйнує людські можливості навіть на відносно мирній території і спонукає фахівців у галузі екстремальної психології, психологічної служби, реабілітаційного відновлення тощо розробляти заходи психосоціальної реабілітації населення за умов психотравматичних ситуацій, як втрата та період горювання; пережитий полон і тортури; насилля; каліцтво внаслідок бойових дій тощо.

І екстремальні, й надзвичайні ситуації можуть стати психотравмівними для тих, хто їх переживає. Психотравмівна ситуація / подія – це будь-яка особисто значуща ситуація (явище), що має характер патогенного емоційного впливу на психіку людини і може, у разі недостатньої сформованості захисних психологічних механізмів, зумовити психічні розлади. Психотравмівними вважаються події, що загрожують життю і фізичній цілісності людини: поранення, контузії, фізичне травмування; важкі медичні процедури; загибель чи смерть близьких людей, побратимів, мирного населення; картини смерті, поранень і людських страждань; суїциди і вбивства тощо. Щоб звести до мінімуму руйнівні наслідки травмівних ситуацій, сприяти збереженню психічного здоров'я, необхідна психологічна допомога та психологічна підтримка постраждалих як в умовах екстремальної / надзвичайної ситуації, так і після повернення із зони ризику [1, с.7].

Проведення психологічної реабілітації передбачає ряд комплексних заходів та послуг

серед яких:

- психологічна діагностика;
- психологічна просвіта;
- психологічне консультування;
- психологічна підтримка і супровід;
- психотерапія;
- групова робота тощо.

Психосоціальна підтримка спрямовується на захист та запобігання або лікування, або відновлення психологічного благополуччя населення. Професійна психологічна підтримка та допомога є ефективною та продуктивною за умови підготовленості фахівців до такого виду діяльності; розуміння та орієнтування на принципи надання психологічної допомоги, знаючи канони теоретичної бази; діючи згідно правил у межах професійної спільноти та вимогам держави.

Специфікою надання психологічної допомоги у надзвичайних ситуаціях є:

1) Дотримання прав людини щодо всіх потерпілих, справедливості щодо наявності та доступності психічної та психосоціальної підтримки в умовах рівності.

2) Залучення членів громади, які в екстремальних ситуаціях проявляють резильєнтність і здатні допомогти постраждалим до надання їм кваліфікаційної допомоги.

3) Керуватися принципом «Не зашкодь», тобто вміти відповідно організувати роботу координаційних центрів та груп, використовувати лише перевірену та офіційно підтверджену інформацію, контроль та зовнішній аудит, розвивати власну компетентність, проявляти толерантність та делікатність у моменти надання психологічної допомоги.

4) Обов'язково орієнтуватися на місцях на наявні ресурси та можливості громад та місцевого населення, їх використання у процесі самопомоги та зміцнення даних ресурсів.

5) Заходи та програми, які є вузько спрямованими необхідно інтегрувати у більш ширші системи такі як ГО, офіційні та неофіційні навчальні та медичні системи та ін.

6) Психологічна підтримка та допомога визначається в залежності від ступеню екстремальної ситуації та травмивного наслідку постраждалого населення, а тому має бути і передбачати багаторівневість надання відповідних послуг.

Психологічна допомога в умовах надзвичайно критичної та складної екстремальної ситуації передбачає комплекс дій, які спрямовані і на готовність до надзвичайної ситуації так і на настання надзвичайної ситуації та передбачає ранню психологічну допомогу, соціально-психологічний супровід, психологічну реабілітацію та комплексну реабілітацію.

У психології розроблено класифікацію груп, постраждалих у надзвичайних ситуаціях та на підставі психофізичних особливостей постраждалих у надзвичайних ситуаціях поділяють так:

I група — «жертви» (їм притаманні: больовий шок, гострі психічні реакції).

II група — постраждалі (почуття втрати, стан оглушення, реакція уникнення, психосоматичні прояви, шок (ступор, тремор, рухові порушення), зворотна реакція (приплив сил).

III група — очевидці (афективні реакції, мовна активність, пошук винних у події).

IV група — спостерігачі (прояв афективних реакцій (рідко). Психологічної допомоги потребують всі перелічені групи людей [2, с. 90].

Також упродовж всього часу надання психосоціальної допомоги вона повинна також бути пов'язана з медичною допомогою, яка може надаватися створеними мобільними групами в залежності від запиту.

Також ми не применшуємо значення ППД (першої психологічної допомоги), яка може надаватися не фахівцями у напрямку практичної психології, але це є заходи загальнолюдської підтримки людям, яким це наразі необхідно. ППД включає ненав'язливе

надання практичної допомоги та підтримки; оцінку потреб і проблем; надання допомоги у задоволенні нагальних потреб (наприклад, таких як їжа, вода, інформація); вміння вислуховувати людей, але не примушуючи їх говорити; вміння втішити і допомогти людині заспокоїтися; надання допомоги в отриманні інформації, встановленні зв'язку з відповідними службами і структурами соціальної підтримки; захист від подальшої шкоди.

Отже, осмислення та узагальнення теоретичного та практичного досвіду психологічної допомоги постраждалим у екстремальних та кризових ситуаціях, що спровокували травмівні наслідки дозволяє окреслювати пріоритетні напрями професійної діяльності психолога у період воєнного стану. Також ми вбачаємо є нагальним напрямом професійної діяльності як переживання психотравми та її наслідків, що залежить від рівня стресостійкості окремо взятої особи. Тобто є важливим питання проведення системних досліджень для визначення ряду факторів, які зумовлять успішність процесів психологічної допомоги різним категоріям населення.

Література

1. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навч. посіб. За заг. ред. Л. Царенко. Том 2. Київ, 2018. 240 с.
2. Турніна О. Л. Психологія травмуючих ситуацій: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2017. 160 с.

Учасники конференції – Автори доповідей

ПЛЕНАРНЕ ЗАСІДАННЯ:

Аронова Р. С., кандидатка педагогічних наук, ректорка ПУ «ЗВО «МГПІ «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Козман Т.П., лекторка кафедри «Психологія» Кишинівського державного педагогічного університету ім. Й.Крянге (Молдова)

Котик-Фридгут Б., докторка психологічних наук, професорка Академічного педагогічного коледжу ім. Давида Елліна, м. Єрусалим, держава Ізраїль

Млинарчук-Соколовська А., докторка наук, доцентка кафедри міжкультурної та елементарної едукації Університету у Білостоку (Польща)

Осадченко І.І., докторка педагогічних наук, професорка, практична психологиня, голова громадської організації «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», м. Київ, Україна

Піддячий М.І., доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу STEM-освіти Інститут педагогіки НАПН України, член-кореспондент Міжнародної Слов'янської Академії освіти імені Яна Амоса Коменського

Рабин Альтман Д., викладач ПУ ЗВО «МГПІ «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Сапожников С. В., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи Університету імені Альфреда Нобеля (м.Дніпро)

Семенова О., кандидатка психологічних наук, викладачка Академічного педагогічного коледжу ім.Д.Еліна (Ізраїль)

Синяков Я., керівник напрямку гуманітарної допомоги Збройним силам України Федерації єврейських громад України, здобувач вищої освіти Житомирського державного університету ім. І.Франка

Щупак І.Я., PhD, проректор з науки ПУ ЗВО «МГПІ «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

СЕКЦІЙНІ ЗАСІДАННЯ

Азатъян Вікторія Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри мовних та гуманітарних дисциплін Донецького національного медичного університету, м. Кропивницький, Україна

Андрєєв Віталій Олександрович, доктор філософії, завідувач кабінету навчального (методичного), спеціаліст вищої категорії, викладач-методист КЗ «Дніпропетровський фаховий мистецько-художній коледж культури» ДОР», м. Дніпро, Україна

Аніщенко Олена Валеріївна, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна;

Аронова Р.С., кандидатка педагогічних наук, ректорка Приватна установа «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана»

Базилевська Оксана Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри загальної, спеціальної, та спеціальної педагогіки Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м.Дніпро, Україна;

Бакуліна Наталія Валеріївна, кандидатка педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Приватної установи «ЗВО «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Беркут Роман Васильович, здобувач другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 014 Середня освіта (фізична культура), Університету Григорія Сковороди в Переяславі, м. Переяслав, Україна

Бондар Влада Олександрівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна

Гаврилюк Тетяна Василівна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна

Герцель Олена Володимирівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Гладкова Оксана Олексіївна, заступник директора з НВР, викладач історичних та психолого-педагогічних дисциплін Дніпровського індустріально-педагогічного фахового коледжу, м. Дніпро, Україна

Євтушенко Оксана Юріївна, здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, м.Дніпро, Україна

Земляний Олексій Богданович, аспірант, третій рік навчання «Університет ім. Альфреда Нобеля», викладач іноземної мови, Дніпровського транспортно-економічного фахового коледжу м. Дніпро, Україна

Келерман Сара Елька, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Кобцева Олена Анатоліївна, кандидатка медичних наук, доцентка, доцентка кафедри інтернатури лікарів-стоматологів Донецького національного медичного університету, м. Кропивницький, Україна

Коваль Ольга Сергіївна, кандидатка історичних наук, викладачка суспільних дисциплін Дніпровського фахового педагогічного коледжу комунального закладу вищої освіти

«Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», м. Дніпро, Україна

Ковальчук Юлія Сергіївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 016 Спеціальна освіта Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна

Куценко Вікторія Олександрівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Лазарева Катерина Вячеславівна, здобувачка другого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Леонова Вероніка Іванівна, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогічних технологій початкової освіти, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», м. Одеса, Україна

Лопан Каріна Юріївна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 053 Психологія Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Ляшук Марія Володимирівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти за освітньо-професійною програмою «Дошкільна освіта» Рівненського державного гуманітарного університету м.Рівне, Україна

Манюк Олесь Валерійович, кандидат філософських наук, магістр психології національного університету «Острозька академія», м. Дніпро, Україна

Найда Руслана Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Ольховецький Владислав Сергійович, здобувач третього (PhD) рівня вищої освіти спеціальності 053 Психологія Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини, м. Умань, Україна

Охремчук Надія Сергіївна, здобувачка першого (бакалаврського) за спеціальністю 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія) рівня вищої освіти Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна

Перепелюк Тетяна Дмитрівна, кандидатка психологічних наук, професор, доцентка кафедри психології Уманського державного педагогічного університету м.Умань, Україна;

Несхес Ольга Ігорівна, здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Прийма Сергій Миколайович, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри комп'ютерних наук Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного, м.Запоріжжя, Україна

Стельмах Ліна Миколаївна, здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти соціально-психологічного факультету, відділення логопедія Житомирського державного університету ім. І.Франка, м. Житомир, Україна

Теплицька Аліна Олександрівна, кандидатка педагогічних наук, завідувачка кафедри природничо-наукової підготовки Приватної установи «Заклад вищої освіти «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана», м. Дніпро, Україна

Яцук Олена Валентинівна, заступник директора з навчальної роботи, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист Комунального закладу "Дніпропетровський фаховий мистецько-художній коледж культури" ДОР", м. Дніпро, Україна

Наукове видання

**ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
ЗДОБУТКИ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

МАТЕРІАЛИ

***IV Всеукраїнської науково-практичної конференції
(з міжнародною участю)***

23 листопада 2023 року

10 кіслева 5784 р.

м. Дніпро

Матеріали друкуються в авторській редакції
Контактна інформація організаційного комітету:
49000, Україна, м. Дніпро, пл. Успенська, 5Д
Тел.: +38 056 717 70 34
e-mail: office@bethana.org.ua
www.bethana.org.ua

Підписано до друку
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Наклад 80 шт. Замовлення № 4897
Віддруковано з готового оригінал-макета.
Видано та віддруковано в ТОВ «Акцент ПП»
вул. Бердянська, 3-А, м. Дніпро, 490581 тел. (056) 794-61-04(05)
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК № 4766 від 04.09.2014.