

**Східноукраїнська організація
«Центр педагогічних досліджень»**

**ЗБІРНИК ТЕЗ
НАУКОВИХ РОБІТ УЧАСНИКІВ**

**МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
І ПЕДАГОГІКИ»**

12–13 листопада 2021 р.

**Харків
2021**

УДК 159.9+37.01(063)
А43

- А43 **Актуальні проблеми психології і педагогіки:** збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 12–13 листопада 2021 р.). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2021. – 80 с.

Усі матеріали подаються в авторській редакції.

УДК 159.9+37.01(063)

© Автори статей, 2021
© Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2021

ЗМІСТ

НАПРЯМ 1. ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

ІГРОВИЙ МЕТОД ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ РУХОВИХ
ДІЙ ТА СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО КЛІМАТУ
НА УРОЦІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Астахов А. С., Єремія Я. І. 5

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

Бабченко О. В. 9

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ
НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Гаранда А. В. 11

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

Дорошенко В. В. 17

ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ
НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
НА СТАН ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

Губка А. А., Єремія Я. І. 21

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ
З ТРИВОЖНИМИ ТА АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ

Кашель С. Д. 25

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО
ТА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Назарова Ю. О. 29

НАПРЯМ 2. СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ
УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Рейда О. А. 33

НАПРЯМ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ
СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Павлушкіна О. В. 35

НАПРЯМ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ
ВІЙСЬКОВИХ – ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гавришків О. Б. 39

SPEECH ACTIVITY IN STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION Halatsyn K. O., Yaroshenko O. L.	42
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ: ДОСВІД ЕСТОНІЇ Кузьменко А. О.	44
ВНУТРІШНІ РЕСУРСИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ Ян Мен'ї	47

НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ТА ТРИВОЖНОСТІ У ВАГІТНИХ ЖІНОК Гурмак І. С.	51
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ Дідоха С. І.	54
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ Мельник А. Я.	56
РОЗБІЖНОСТІ У ПОКАЗНИКАХ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МІЖ ГРУПАМИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ Півень М. А.	59

НАПРЯМ 6. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ТА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ Білуга Ю. І.	64
СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ І СТУДЕНТОК ПРО МАСКУЛІННІСТЬ ТА ФЕМІННІСТЬ Пухнюк Л. В.	66

НАПРЯМ 7. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ТЕМПЕРАМЕНТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛЯРІВ Іванець О. О.	69
ШКІЛЬНИЙ БУЛІНГ ЯК ФОРМА НАСИЛЬСТВА МІЖ ШКОЛЯРАМИ Онис К. О.	73

НАПРЯМ 1. ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

ІГРОВИЙ МЕТОД ЯК ОСНОВНИЙ ЗАСІБ НАВЧАННЯ РУХОВИХ ДІЙ ТА СТВОРЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО КЛІМАТУ НА УРОЦІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Астахов А. С.

студент факультету фізичної культури та здоров'я людини

Єремія Я. І.

асистент кафедри фізичної культури та основ здоров'я

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна**

Постановка проблеми. Формуванню фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку, розвитку їхньої рухової активності на занятті фізичною культурою, на наш погляд, сприяє використання ігрового методу навчання. Безумовно, гра – складний соціокультурний феномен, якому присвячено велику кількість філософських, культурних, психологічних та педагогічних досліджень. Сьогодні наука нагромадила величезний потенціал знань про це унікальне явище дійсності. Як відомо, гра це вид непродуктивної діяльності, мотив якої над її результатах, а самому процесі.

Різноманітні ігри є ефективним засобом ефективного впливу на діяльність серцево-судинної, дихальної, опорно-рухової систем організму дітей молодшого шкільного віку, збуджують апетит і сприяють міцному сну, поліпшують емоційний клімат дітей. Водночас ігровий метод на уроці фізичної культури відіграє важливу роль у формуванні моральної та вольової стійкості в діях і вчинках, розвитку комунікативних навичок та свідомої дисципліни: з одного боку, вміння підпорядковувати свою поведінку інтересам колективу, з іншого – керувати ними.

Аналіз останніх публікацій дослідження. Окремими питаннями щодо особливостей впровадження ігрових методів навчання та виховання на уроках фізичної культури з метою стимулювання до рухової активності та розвитку сприятливого емоційно клімату серед дітей молодшого шкільного віку було окреслено у працях О. Аксьонова, Н. Андрощука, Г. Безверхого, В. Семенова, Н. Килимистого,

Г. Маслока, О. Корносенка, В. Бондаренка, Р.Хоменка, О. Кругляка, О. Ламкова, Є. Приступи, В. Виноградського та інших.

Проте проблема використання ігрового методу, орієнтованого на групову взаємодію, взаємодія рівноправних суб'єктів освітнього процесу у сфері фізичного виховання, на наш погляд, недостатньо вивчена як у теоретичному, так і практичному аспектах, що знижує ефективність уроків фізичної культури в молодшій школі.

Мета дослідження полягає у обґрунтуванні та визначенні ролі ігрового методу у фізичному вихованні дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Вважаємо, що метою використання рухливих і спортивних ігор із застосуванням ігрового методу у навчанні руховим діям є розвиток стійкого пізнавального інтересу учнів молодшого шкільного віку до фізичної культури через різноманітні ігрові форми та методи навчання. При аналізі сутності ігрового методу, на нашу думку, особливу увагу слід звернути на особистісно-орієнтований напрямок, який ставить особистість у центр педагогічної системи, забезпечуючи комфортні та безпечні умови для її розвитку, реалізації природного потенціал, творчі здібності молодших школярів.

Справді, концепція ігрового методу у сфері фізичного виховання відбиває відповідні особливості гри, інакше кажучи, те, що відрізняє їх у методологічному плані (особливості організації, діяльності учнів, управління грою, інші педагогічно важливі особливості) від існуючих методів навчання. Однак спосіб гри не обов'язково може бути пов'язаний з якимисьь добре відомими іграми, такими як футбол, волейбол або інші ігри. Загалом його можна застосувати до будь-яких фізичних вправ, за умови, що вони можуть бути реалізовані з урахуванням особливостей дітей молодшого шкільного віку та фізичного розвитку учнів [2, с. 87].

Практика показує, що використання ігрових методів на уроках фізичної культури з урахуванням вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку не втрачає своєї актуальності. Для кожного віку є свій набір ігор, хоча бувають і винятки. Ігрова технологія – це унікальна форма навчання, яка робить щоденне заняття цікавим. Важливе місце у навчально-виховному процесі займає ігрова діяльність на уроках фізкультури.

Ігрові методи навчання на уроці фізичної культури у школі дають можливість підвищити інтерес учнів молодшого шкільного віку до навчання. Дозволяє дізнатися більше інформації на прикладах конкретних дій, змодельованих у грі, допомагає дітям під час гри навчитися приймати відповідальні рішення у складних ситуаціях.

Особливу увагу слід приділяти іграм на свіжому повітрі з дітьми молодшого шкільного віку, оскільки в цьому віці закладаються основи ігрової діяльності, спрямованої на вдосконалення ігрових навичок та

техніко-тактичних взаємодій, необхідних для подальшого вивчення та оволодіння спортивними іграми. І, звичайно, рухливі ігри, це відмінна основа для розвитку рухових здібностей і навичок.

У модулі програми «Легка атлетика» використовуються мобільні ігри, спрямовані на закріплення та вдосконалення навичок бігу, стрибків та метань, розвиток швидкісних та силових здібностей, уміння орієнтуватися у просторі. У модулі програми «Спортивні ігри» – ігри та естафети для відпрацювання тактико-технічних навичок спортивних ігор, що вивчаються [1, с. 114].

Через особливості дітей молодшого шкільного віку не кожену гру можна використовувати, необхідно враховувати рівень складності гри та складність її у взаємодії гравців. Гра буде цікавою, якщо буде доступною і зрозумілою. Для цього можна використовувати різні варіанти однієї гри, припускаючи дотримання її правил і навичок дітей, враховуючи їх вікові та індивідуальні особливості. Щоб гра була корисною, її необхідно продумати до дрібниць. Суворо дотримуватись правил гри, техніки безпеки, як для гравців, так і для тих, хто спостерігає за грою.

Основними умовами для підбору ігор для дітей молодшого шкільного віку на уроці фізичної культури є:

- гра має давати нові концепції;
- дидактичний та руховий зміст гри має відповідати особливостям програмного матеріалу;
- ступінь складності гри має відповідати набутим навичкам та вмінням.

Перед методом гри ставляться такі завдання:

- забезпечення підвищеного інтересу дітей молодшого шкільного віку до фізичної активності;
- забезпечення меншої розумової втоми в порівнянні з одноманітними вправами;
- забезпечення комплексного розвитку моторики;
- виявлення залучених особистісних якостей та ефективний вплив на формування морально-вольових та інтелектуальних якостей особистості [3, с. 117].

На уроці фізкультури ігровий метод фізичного виховання використовується переважно у формі рухливих ігор. Як зазначає Ж. К. Холодов, в процесі гри у дітей молодшого шкільного віку формуються поняття про норми соціальної поведінки, а також формуються певні культурні навички. Проте гра приносить користь лише тоді, коли вчитель добре обізнаний з педагогічними завданнями (виховними, оздоровчими та навчальними), які вирішуються під час гри, з анатомо-фізичними та психологічними особливостями учнів, з методикою проведення гри, а також дбає про створення та дотримання належних санітарних умов [4, с. 93].

Ігрова та змагальна діяльність, як форма та метод навчання дітей молодшого шкільного віку, є найбільш продуктивним напрямом освітнього процесу у сучасних методах фізичного виховання. Ігровий та змагальний методи використовуються в процесі фізичного виховання для всебічного поліпшення фізичних якостей, тому що в ігровому та змагальному способах створюються сприятливі умови для розвитку спритності, сили, швидкості, витривалості.

Метод гри та змагань не обов'язково пов'язаний із звичайними спортивними іграми, такими як футбол, волейбол або ігри на свіжому повітрі. Їх можна застосовувати на основі будь-яких фізичних вправ.

Ігровий та змагальний методи завдяки всім властивим їм особливостям використовуються в процесі фізичного виховання не стільки для початкового навчання рухам чи вибіркового впливу на фізичні здібності особистості, скільки для комплексного вдосконалення рухової діяльності в ускладнених умовах.

Правильна організація та проведення рухливих ігор завжди приносять задоволення, створюють гарний настрій. Дітей молодшого шкільного віку в іграх захоплюють широкі можливості прояви особистих якостей, активності, ініціативи. Учасники гри більшою мірою, ніж в інших фізичних вправах, можуть виконувати різні рухові дії на свій розсуд відповідно до своїх індивідуальних особливостей. Одним із дієвих факторів привабливості ігор є елемент змагання. Навіть у таких простих іграх є явне прагнення гравців до перемоги: бігати по колу, наздогнати партнера чи встигнути втекти від нього.

Ігри, в яких учасники діляться на групи, команди, і де кожна група чи команда, кожен член команди прагне досягти кращих результатів, мають ще яскравіший змагальний характер. При цьому в деяких групових іграх рухові дії виконуються за сигналами відразу всіма учасниками, тому особиста участь кожного учня не є в центрі загальної уваги, в інших іграх всі члени команди захоплено спостерігають за діями кожного гравця [2, с. 61].

Висновки. Застосування цих методів завжди має бути науково обгрунтовано; ігрові методи навчання та виховання на уроці фізичної культури серед дітей молодшого шкільного віку необхідно ретельно підбирати, відповідно до поставлених завдань. Будь то гра або змагання, необхідно пам'ятати, що в процесі цього заняття необхідно вирішувати як мінімум три групи завдань: оздоровчі, освітні та виховні, тому всі ігри та змагання, що проводяться на уроках фізкультури, повинні відповідати поставленим цілям і завданням і в жодному разі не суперечать їм.

Література:

1. Аксьонова О. П. (2011). *Нова фізична культура: система методів навчання. Теорія та методика фізичного виховання, № 3. 2010. 315 с.*

2. Качашкін В.М. *Методика Фізичного виховання*. К.: «Вища школа» 1971. 281с.

3. Кругляк О. Я. *Рухливі ігри та естафети в школі. Методичний посібник*. – Тернопіль: Підручники і посібники, 2000. 180 с.

4. Холодов Ж. К. *Теорія и методика фізического воспитания и спорта* / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов М: Академия, 2003. 480 с.

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

Бабченко О. В.

керівник гуртків

**КЗ «Волноваський будинок дитячої та юнацької творчості»
Волноваської міської територіальної громади
м. Волноваха, Донецька область, Україна**

Головний об'єкт під час навчання – творча особистість вихованця. Тому педагог мусить приділяти велику увагу розвитку творчих здібностей дітей, формуванню їхньої пізнавальної активності. На кожному занятті бажано здійснювати диференційований та індивідуальний підхід до вихованців. Для цього треба використовувати різноманітні завдання, привчати дітей до самоконтролю й взаємоконтролю, використовувати різні форми оцінювання знань, умінь і навичок.

Проблема впровадження інноваційних методів роботи у освітянську практику є однією з важливих на сучасному етапі. Різні аспекти цієї проблеми висвітлюється у працях багатьох дослідників (О. Арламов, І. Бех, В. Загвязинський, В. Журавльов, В. Сластьонін, А. Хуторський та ін.). Значна увага приділяється розробці та впровадженню інноваційних технологій в освітній процес (І. Дичківська, О. Пехота, О. Пометун, І. Підласий, О. Савченко та ін.).

Освітній процес сьогодні характеризується загостренням протиріч між традиційною системою освіти, де викладач був основним джерелом знань, та новою парадигмою освіти, за якою педагог виконує функції організатора активної пізнавальної й самостійної діяльності вихованця. Якщо традиційна система освіти була тісно пов'язана з книжним навчанням, то нова парадигма освіти обирає комп'ютер та Інтернет, як засоби навчання, що поширюють діапазон можливостей творчої діяльності дитини. Якщо раніше система освіти спиралася на традиційні методи та засоби навчання, то система освіти інформаційного суспільства спирається більше на новітні технології навчання. Але запроваджуючи ці новітні технології, чи може сучасна освіта обійтись без традиційних методів? Головним завданням освіти є впровадження

інноваційних технологій навчання. Процес творчості, як відомо, охоплює насамперед відкриття нового: нових об'єктів знань, проблем і методів розв'язання цих проблем. У зв'язку з цим навчання як творчий процес стало процесом розв'язання нестандартних науково-навчальних завдань нестандартними методами, методами проблемного навчання, сутність якого полягала в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, вирішенні та вирішенні гуртківцями. Саме тому деякі дослідники педагогічного процесу, зокрема, В. А. Гладуш, Г. І. Лисенко звертають увагу на особливість сучасної системи освіти в Україні, де має місце співіснування традиційних та інноваційних технологій навчання з яскравим нахилом у бік традиціоналізму. Отже постає потреба широкого упровадження інновацій у навчальний процес [3, с. 105]. Навчання сьогодні ґрунтується на творчому поєднанні і традиційних і нетрадиційних, інтерактивних форм та методів навчання, на запровадженні новітніх мультимедійних та комп'ютерних технологій. Однією з перших новітніх методик навчання була технологія дистанційного навчання. У дистанційному навчанні, крім традиційних, стали використовувати навчальні електронні видання, комп'ютерні навчальні системи, аудіо та відеоматеріали, глобальну мережу Інтернет тощо. Інтерактивне навчання на сьогодні є ще однією важливою та новітньою технологією навчання. Серед сучасних інформаційних методик інтерактивні методи посідають особливе місце. Говорячи про інтерактивне навчання, як новітню інформаційно-комунікаційну технологію треба звернути увагу й на одночасну комунікативність цієї технології. Комунікативність – це здатність до спілкування, контактів; зв'язок, спілкування, контакти між ким, чим-небудь [1, с.562]. Виходячи з цього, інтерактивне навчання – це активна форма навчання, діалогічне навчання, навчання побудоване на спілкуванні викладача та учнів. Але останнім часом інтерактивні інформаційні методи передбачають не тільки активне спілкування викладачів та учнів, а й використання інтерактивної дошки як особливого засобу інформатизації, що відкриває перед викладачами та дітьми нові можливості організації зворотного зв'язку. Інтерактивна дошка – це абсолютно новий підхід до організації освітнього процесу, який дає можливість бачити реальні об'єкти навчальної дисципліни, їхню зміну, їхні властивості. Завдяки застосуванню такої технічної можливості поліпшується якість навчання, виклад матеріалу традиційними методами навчання до яких відносять лекцію, пояснення, розповідь, бесіду. Успіх новітніх методів навчання може бути досягнутий завдяки поєднанню сучасних засобів навчання з традиційними. Але застосування інноваційних методів потребує компетентності викладачів, набуття ними досвіду практичної діяльності у сфері освоєння новітніх технологій. Викладачі повинні стати носіями

інноваційної свідомості, що активно використовують сучасні освітні технології та поєднують їх з класичними методами викладання.

Використання різних видів інноваційних вправ на заняттях дає можливість доповнити їх різноманітною інформацією, а різноманітні види діяльності викликають у дітей інтерес і заохочують їх до роботи.

Процес формування умінь і навичок стає набагато результативнішим, якщо організувати навчання у співробітництві, яке ґрунтується на спільній діяльності та взаєморозумінні викладача й вихованця. Саме таке навчання з використанням інтерактивних технологій сприяє формуванню ключових компетентностей гуртківців, підвищує інтелект дитини, зміцнює її віру у власні здібності, стимулює активність і творчість.

Література:

1. *Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.*
2. *Захарова О.А. Открытые системы в дистанционном образовании // Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал. – №2(42). – С.111-116.*
3. *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. Посіб./ В.А.Гладуш, Г.І.Лисенко – Д.:Акцент ПП, 2014. – 416 с.*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ НА УРОКАХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Гаранда А. В.

студентка II курсу магістратури

Навчально-наукового інституту іноземної філології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

м. Житомир, Україна

Постановка проблеми. Однією з найбільш актуальних проблем під час навчання іноземної мови старшокласників є не лише відбір мовного та мовленнєвого матеріалу, але й сучасних інтерактивних методів навчання. Методи навчання дітей старшого шкільного віку повинні сприяти розвитку комунікативних вмінь, розширенню кругозору, формуванню загальнонавчальних навичок, розвитку самостійної й пошукової діяльності, формуванню естетичних поглядів, підвищенню рівня компетентності, інтересу до предмета, дослідного матеріалу. До

таких методів, на нашу думку, першочергово належить використання кейс-методу навчання.

Аналіз останніх досліджень. Кейс-технологія (case-study) як інтерактивний метод був предметом вивчення в роботах багатьох видатних вчених та науковців, зокрема: Дж. Ерскін, М. Ліндерс, П. Хатчінгс, Р. Льюїс, Р. Меррі, Дж. Рейнолдс, М. Стенфорд, М. І. Сметанський, В. М. Галузьяк, О. І. Шовкопляс та інші.

Мета статті. Мета даної статті здійснити аналіз особливостей використання кейс-методу на уроках іноземної мови в старшій школі.

Виклад основного матеріалу. Метод case-study розглядається методистами неоднозначно: одні з науковців відносять його до технології проблемного навчання, інші – до проєктного навчання [6]. У перекладі з англ. «Case» – «коробка», «ящик», «чемодан» – портфель типу валізи, «дипломат» [5]. Що стосується системи освіти, то в зарубіжній практиці поняття «case» розглядається як «пакет документів». Саме в такому вигляді, метод case-study (кейс-метод) був вперше застосований під час викладання управлінських дисциплін в Гарвардській бізнес-школі, добре відомої своїми інноваціями. Саме в Гарварді викладачі почали як додаток до лекції організовувати студентське обговорення, яке полягає в тому, що перед студентами ставилося завдання («презентація проблеми» здійснювалася викладачем) і розглядалися різні варіанти її вирішення.

З початку 2000-х років в зарубіжній практиці кейси стали широко використовуватися у викладанні дисциплін природничо-наукових і технічних. Так, Journal Of Chemical Education регулярно публікує відповідні методичні матеріали [4]. Що стосується України, то і у нас намітилася практика використання кейсів при навчанні фахових дисциплін, а саме: технологічних, туристських та медичних.

На початку ХХІ століття, зміни, що відбуваються в освіті багатьма аналітиками були охарактеризовані як перехід від класичного до посткласичного утворення [3]. Цей перехід проявився в зміні цілей та цінностей освіти.

Таблиця 1

Порівняння класичної і посткласичної освіти

<i>Класична освіта</i>	<i>Посткласична освіта</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Масовість • Стабільність • Традиціоналізм • Завершеність • Нормативність <ul style="list-style-type: none"> • Мета • Результат – знання 	<ul style="list-style-type: none"> • Індивідуальність • Нестійкість <ul style="list-style-type: none"> • Інновації • Безперервність • Творчість і неповторність <ul style="list-style-type: none"> • Самоціль • Результат – компетентність, самостійність

Варто зазначити, що будучи інтерактивним методом, кейс-метод завойовує позитивне ставлення з боку старшокласників, які вбачають в ньому особливу гру, що сприяє засвоєнню теоретичних положень та оволодінню практичним використанням мовного матеріалу в процесі формування мовленнєвої компетентності. Наприклад, аналіз різних ситуацій впливає на професійну спрямованість учнів лінгвістичних класів, він також спрямований на розвиток загального інтелектуального і комунікативного потенціалу учня та вчителя.

Метод case study сприяє розвитку різних практичних навичок. Вони можуть бути описані однією фразою – творче рішення проблеми та формування вміння аналізу ситуації і прийняття рішення.

Розглянемо структуру кейс-методу котра ґрунтується на тому, що школярі зустрічаються з конкретним випадком, узятим з практики. Потім, обговорюючи цей випадок іноземною мовою, шукають альтернативи його рішення, пропонують свій власний варіант вирішення, який грамотно обґрунтовують, а потім порівнюють його з рішенням, яке було прийнято на практиці. Одного правильного рішення не існує, тому після закінчення презентацій може бути обраний кращий варіант вирішення проблемного завдання. При цьому школярами пропонується осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої актуалізує певний комплекс лексичних та граматичних знань, який необхідно засвоїти при розв'язанні даної проблеми [1; 3].

Для навчання іноземних мов школярів велику цінність представляє собою сам процес аналізу мовленнєвої ситуації та пошуку рішення, розвиток їх здатності приймати рішення в ситуації невизначеності, що, в свою чергу, вимагає особливої організації навчання іноземних мов. За своїм цільовим призначенням він являє собою найчастіше практично-проблемний метод. Кейси можуть бути різними за обсягом і змістом, що залежить від цілей навчання іноземних мов, від рівня знань і вмінь старшокласників, а також від того, яку допомогу необхідно надавати в процесі прийняття рішень.

При конструюванні кейсів спостерігається переважання одного з джерел, тому дана обставина може бути покладено в основу класифікації кейсів. Так, всі кейси умовно поділяються на:

- 1) науково-дослідні, які орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності;
- 2) практичні, що відображають реальні життєві ситуації;
- 3) навчальні, завданням яких виступає організація освітнього процесу [1; 6].

Науково-дослідний кейс виступає моделлю для отримання нових знань про ситуації та поведінки в ній. Його навчальна функція зводиться до розвитку навичок наукового дослідження за допомогою методу моделювання.

Практичний кейс ставить своїм завданням детальне і докладне відображення життєвої ситуації. Таким чином, цей кейс створює практичну модель ситуації. Використання практичного кейса зводиться до тренінгу учнів в тій чи іншій лексико-граматичної темі, закріпленню знань, навичок та вмінь, прийняття рішень в конкретній мовній ситуації.

Навчальний кейс показу типові мовні ситуації, які найбільш часто зустрічаються в реальному житті та з якими доведеться пересікатися старшокласнику у професійній діяльності. При цьому на перше місце ставляться навчальні та виховні завдання.

В свою чергу, будь-який кейс включає в себе:

- 1) ситуацію (будь-яка проблема, історія з реального життя, випадок);
- 2) контекст ситуації (історичний, хронологічний, особливості дії учасників ситуації);
- 3) коментар ситуації;
- 4) завдання для роботи з кейсом;
- 5) різні додатки [2].

Основними вимогами до організації будь-якого виду кейсу є:

- 1) бути наближеним до реального життя;
- 2) оформленим так, щоб дозволяв встановлювати зв'язок з накопиченим життєвим досвідом, а також з майбутніми життєвими ситуаціями старшокласників;
- 3) надавати можливість інтерпретації з точки зору учасників;
- 4) містити проблеми і конфлікти;
- 5) бути вирішеним в умовах тимчасових рамок та індивідуальних знань, навичок та здібностей старшокласників;
- 6) дозволяти різні варіанти вирішення [6].

Виділяють наступні *основні етапи* створення CASEів:

- визначення мети створення кейса;
- ідентифікація конкретної реальної ситуації відповідно до мети;
- проведення попередньої роботи з пошуку джерел інформації для кейса;
- збір даних з використанням різних джерел;
- підготовка первинного варіанту перед ознайомленням з матеріалом кейса;
- отримання дозволу на публікацію кейсу;
- обговорення кейса із залученням якомога ширшої аудиторії;
- підготовка методичних рекомендацій з використання кейса.

Розглянемо основні етапи організації занять з використанням кейс-методу та їх специфіку. Аналіз матеріалу може проводитися з урахуванням конкретного питання або охоплювати всі аспекти ситуації, що залежить від формулювання завдання. Якщо кейс об'ємний, то знайомство з ним відбувається заздалегідь у вигляді самостійної роботи старшокласників. При першому прочитанні інформації у школярів має

скласти загальне враження про предмет кейса; важливо зрозуміти які знання з яких економічних дисциплін допоможуть вирішити ситуацію (використовується переглядове читання). При повторному прочитанні пропонується, використовуючи навички селективного читання, відібрати ту інформацію з тексту, яка необхідна для вирішення кейса, виписати основні поняття, імена, цифри. Пізніше учні повинні зосередити свою увагу на детальній обробці лише необхідної інформації (читання з повним охопленням змісту), оскільки в кейсах спеціально часто подається надлишкова інформація. На цьому етапі відбувається також занурення в спільну діяльність, на якому ставиться завдання, що полягає у формуванні мотивації до спільної діяльності.

Пошук додаткової інформації використовується рідко, оскільки це вимагає додаткового часу. Якщо однією з цілей кейса є навчання роботи з різними джерелами інформації, то ця фаза необхідна.

Обговорення різних варіантів рішення проблеми відбувається в групах (3-5 чоловік), хоча ця діяльність може проходити індивідуально. Якщо рівень мовної підготовки школярів досить високий, то обговорення відбувається на іноземній мові, в іншому випадку з метою економії часу обговорення може відбуватися рідною мовою. Учитель контролює цей процес. Цей крок передбачає організацію спільної діяльності, основним завданням якого є організація діяльності з розв'язання мовної проблеми. Учні в ході роботи над певним кейсом знаходяться у вигляді інтерактивного процесу прийняття рішень. У кожній підгрупі йде зіставлення індивідуальних відповідей, їх доопрацювання, вироблення єдиної позиції, оформляються матеріали для презентації.

В свою чергу, навчання вести дискусію, висловлювати свою точку зору, аргументувати, доводити, заперечувати може відбуватися на заняттях з іноземної мови на основі невеликих кейсів.

Презентація рішення може бути представлена як в усній, так і в письмовій формі. Після усної презентації вчитель іноземної мови організовує обговорення виступу, направляючи його в потрібне русло за допомогою запитань. На цьому етапі відбувається аналіз і рефлексія спільної діяльності, основним завданням якого є відображення освітніх та навчальних результатів роботи з кейсом, аналіз ефективності організації уроку з іноземної мови, постановка завдання для подальшої роботи. Учитель іноземної мови завершує дискусію та аналізує процес обговорення ситуації і роботи всіх підгруп [5; 6].

Використання методу конкретних ситуацій дозволяє:

- враховувати навчальні, особисті інтереси і потреби школярів, їх індивідуально-психологічні особливості;
- здійснювати контроль знань з іноземної мови;

- застосовувати всі форми аудиторної роботи зі школярами: індивідуальну, парну, групову, фронтальну;
- розвивати всі види мовленнєвої діяльності: читання (оглядове, селективне, детальне), говоріння (монологічне, діалогічне мовлення), письмо (складання плану, написання есе і тощо), аудіювання та переклад;
- здійснювати міжпредметні зв'язки;
- стимулювати творчу активність учнів.

Застосування методу case study пред'являє високі вимоги до рівня підготовки старшокласників. З одного боку, вони повинні володіти певними знаннями зі спеціальних предметів, щоб вирішити case, а з іншого боку, володіти іноземною мовою на рівні B2.

Учителю іноземної мови необхідно звертати особливу увагу на мовні структури, які використовуються в мовленнєвих діях, відзначаючи їх специфіку для мови ділового спілкування. Наприклад, після читання тексту і його розуміння можуть слідувати репродуктивні вправи, спрямовані на передачу основного змісту прочитаного, при цьому вибір учнем того чи іншого мовного матеріалу та мовленнєвої діяльності має відбуватись свідомо. Під розумінням прочитаного ми маємо на увазі те, що школяр зрозумів основний зміст та логічність викладу змісту тексту. Тому варто опрацювати окремі комунікативні інтенції, мовленнєві дії та мовні структури, докладніше зупинитися на структурному аналізі тексту.

Висновки. Кейс-метод дозволяє не тільки активізувати теоретичні знання і практичний досвід учнів, але також сформувані та розвинути монологічні й діалогічні вміння міркування і висловлювання власних думок, ідей, пропозицій, приймати альтернативні точки зору, аргументувати власне рішення відповідної ситуації, проявляти та вдосконалювати аналітичні й оцінювальні навички і вміння та готовність працювати в команді.

Література:

1. Білогорка М., Мороз Т. *Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методичний підхід. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. Вип. 11. С. 222–228. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_11_33 (дата звернення: 10.05.2019)*
2. Гринькова М., Грицай Н. *Кейс-технології у методичній підготовці майбутніх учителів біології. Витоки педагогічної майстерності. 2016.*
3. Ворожейкіна О.М. *100 цікавих ідей для проведення уроку. – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 287 с.*
4. Мороз П.В. *Дослідницька діяльність учнів в процесі навчання історії України: методичний посібник/ Мороз П.В. – К.: Пед. думка, 2012. – 128 с.*

5. Романов І.Р. *Метод-кейсів: перспективи використання у навчанні майбутніх правознавців англійської мови. Молодий вчений. 2017. № 10. С. 529–534.*

6. Реқун О.О., Пригодій А.В. *Case-study як інтерактивна форма навчання в професійно-технічних навчальних закладах. Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. 2017. № 144. С. 196–534.*

7. Сурмін Ю. П. *Кейс-метод: становлення та розвиток в Україні. Вісник НАДУ. 2015. № 2. С. 19–28.*

ТРАДИЦІЙНІ ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ

Дорошенко В. В.

керівник гуртків гуманітарного та художньо-естетичного напрямку

**Волноваський Будинок дитячої та юнацької творчості
Волноваської міської територіальної громади
м. Волноваха, Донецька область, Україна**

Нині українська шкільна система освіти впевненими кроками рухається геть від традиційної системи навчання, коли учитель давав учням готові знання, до особистісно-зорієнтованої педагогіки. Одним із завдань сучасної школи є розкриття потенціалу всіх школярів, надання їм можливостей виявити творчі здібності, а також сформувати й розвинути необхідні навички та компетентності. Виконати ці завдання учителям неможливо без впровадження поряд із традиційними нових, інноваційних методів навчання. Школа повинна ефективно і своєчасно реагувати на все, що відбувається у сучасному світі, бачити й усувати проблеми, що виникають, знаходити шляхи їх вирішення, що приведе до якісних змін і буде адекватним не лише для сучасної дійсності, а й, наприклад, через 10, 20 років. Засобом для «екстреного реагування» вчителі обирають інноваційні технології в освіті. Але не варто забувати й про традиційне навчання.

Використання інноваційних технологій викладання у вітчизняних вищих навчальних закладах є запорукою їх конкурентоспроможності серед великої кількості, як вітчизняних вищих навчальних закладах так й закордонних. Сьогодні найбільш популярними інноваційними методами навчання, які дозволяють використовувати нові технології викладання є: контекстне навчання, імітаційне навчання, проблемне навчання, модульне повне засвоєння знань, дистанційне навчання.

Розглянемо вище наведені методи більш детально.

1. Контекстне навчання. Ґрунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної.

2. Імітаційне навчання. Його основою є імітаційно-ігрове моделювання в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі.

3. Проблемне навчання. Здійснюється на основі ініціювання самостійного пошуку студентом знань через проблематизацію (викладачем) навчального матеріалу.

4. Модульне навчання. Становить різновид програмованого навчання, сутність якого полягає в тому, що зміст навчального матеріалу жорстко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом.

5. Повне засвоєння знань. Розробляється на основі ідей Дж. Керролла і Б.С. Блума – про необхідність зробити фіксованими результати навчання, оптимально змінюючи при цьому параметри умов навчання залежно від здібностей учнів.

6. Дистанційне навчання. Різновид (досить самостійний) заочного навчання, з опертям на використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій і засобів.

Аналіз характеристик інноваційних методів навчання показав, що вище наведені методи можуть бути ефективно використані у навчальному процесі кожний окремо, але на нашу думку більш ефективний результат можливо отримати від комплексного та системного використання деяких методів, наприклад, модульне навчання можна поєднати з проблемним навчанням.

Отже, враховуючи сучасне активне використання інноваційних методів навчання, інноваційний шлях розвитку та використання інноваційних технологій викладання у вітчизняних вищих навчальних закладах є запорукою їх конкурентоспроможності серед великої кількості, як вітчизняних вищих навчальних закладах так й закордонних.

Технологія навчання – це детально виважена модель спільної діяльності з проектування, організації та проведення навчально-виховного процесу, з безумовним забезпеченням максимально комфортних умов як викладачеві, так і учневі. Техніка владно позначилася не тільки на розвитку певної галузі науки чи виробництва, а й на навчальному процесі. Вона увірвалася в нього, диктуючи свої правила і закони. Так, у 1950-х роках у вищому і середньому навчальних закладах з'явилася безліч усіляких технічних засобів навчання (ТЗН). Протягом наступних двох десятиліть на ТЗН покладали великі надії; дехто вважав їх ледве не панацеєю від усіх педагогічних проблем. Згодом прийшло розуміння, що техніка – це позитивний, але аж ніяк не вирішальний чинник в освіті; її потрібно використовувати не замість

викладача (на жаль, були й такі судження), а там, де це доречно і виправдано.

З упровадженням техніки до навчального процесу на Заході повели мову про «технології в навчанні», згодом – про «технологію навчання», пов'язуючи ці терміни саме з ТЗН. Натомість, на освітніх теренах Росії термін «технології навчання» розширюється до поняття «педагогічні технології», під яким розуміють змістовну техніку навчально-виховного процесу. Під час вибору методів викладання у школі, необхідно враховувати дидактичні принципи.

Основна мета традиційного викладання – формування системи знань, оволодіння основами наук за певними стандартами освіти. Основу традиційного навчання становлять принципи, сформульовані Яном Амосом Коменським:

- науковість (помилкових знань бути не може, можуть бути тільки непевні);
- послідовність і систематичність (лінійна логіка процесу навчання, від часткового до загального);
- доступність (від відомого до невідомого, від легкого до важкого);
- міцність (усім відомий вислів: «Повторення – основа навчання»);
- свідомість і активність («Знай поставлене вчителем завдання і будь активний у виконанні команд»);
- принцип наочності;
- принцип зв'язку теорії з практикою; • урахування вікових та індивідуальних особливостей.

Як і будь-яка технологія навчання, традиційна освіта має свої сильні і слабкі сторони. До переваг найперше слід зарахувати: систематичний характер навчання; впорядковане, логічно правильне подання матеріалу; організаційну чіткість; оптимальні витрати ресурсів під час масового навчання.

Зазвичай виокремлюють два традиційних методи навчання: репродуктивний та пояснювально-ілюстративний. Репродуктивний метод навчання використовується для розвитку в учнів творчого начала, учителі підштовхують учнів до здобуття нової інформації вже з відомої. Але все-таки репродуктивний метод не може розвивати мислення учнів, їхній творчий потенціал повною мірою.

Традиційні та інноваційні методи навчання повинні бути в постійному взаємозв'язку й доповнювали один одного. Ці два поняття мають існувати на одному рівні. У процесі навчання учитель повинен брати до уваги все: аудиторію, кількість учнів, обладнання, базові знання учнів та їхні вміння, мотивацію кожного учня. Учитель може використовувати будь-які педагогічні методи, дозволені системою освіти, як традиційні, так і інноваційні. Але при цьому він повинен постійно працювати над собою, щодня вдосконалюючи свої навички

викладання. Учитель має стати гарним прикладом для учнів не тільки як представник своєї професії, але також як цікава особистість, здатна залучити учнів до навчального процесу. Бути вчителем – велика робота і велика відповідальність. Необхідно передбачити всі можливі труднощі, вже заходячи до класу на урок. Встановлення особистого контакту вчителя з учнями проходить довгий шлях через визначення комфортної зони у процесі навчання. Якщо вчитель бачить у своїх учнях тих, кому потрібен наставник, здатний допомогти їм, коли вони цього потребують протягом навчання у школі, якщо він здатний викликати посмішку, спалахи радості й щастя, вогники в очах, нам не доведеться ставити питання, що краще використовувати – традиційні чи інноваційні методи. Тому що такому вчителю все буде до снаги.

Література:

1. Акбаров А. Традиционные и инновационные методы обучения: применение методов активного обучения в учебном процессе. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/traditsionnye-i-innovatsionnye-metody-obucheniya-primenenie-metodov-aktivnogo-obucheniya-v-uchebnom-protsesse>.
2. Божова Н. Сравнительный анализ традиционных и инновационных методов обучения в школе. URL: <http://qoo.by/5icn>.
3. Быкова С. Педагогические технологии обучения: традиционные и инновационные подходы к обучению. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-k-attestatsii/library/2013/11/11/pedagogicheskie-tehnologiiobucheniya>.
4. Григорьева М. Сравнительный анализ современных подходов к организации школьного процесса обучения. URL: https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0b65625b3bd78a5d43b88521306c37_0.html.
5. Современные методы обучения. URL: <https://4brain.ru/pedagogika/new-methods.php>.
6. Традиционные методы обучения. URL: <https://4brain.ru/pedagogika/tr-methods.php>.

ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ОЗДОРОВЛЕННЯ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА СТАН ЗДОРОВ'Я ПІДЛІТКІВ

Губка А. А.

студентка факультету фізичної культури та здоров'я людини

Єремія Я. І.

асистент кафедри фізичної культури та основ здоров'я

**Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна**

Постановка проблеми. Проблема здоров'я підростаючого покоління, майбутнього нашої країни набуває першочергового значення в сучасних економічних та екологічних умовах. Останнє десятиліття ознаменувалося значним погіршенням здоров'я молоді як у всьому світі, так і в нашій країні. За останні 10-15 років в Україні склалася тривожна ситуація: різко погіршився стан здоров'я та фізична підготовленість учнів підліткового віку, відсоток здорових підлітків постійно зменшується.

У зв'язку з цим в умовах старшої школи та сім'ї необхідно організувати здоров'язберігаюче середовище, включаючи використання не лише сучасних лікувально-профілактичних засобів, організацію емоційного забарвлення уроку фізичної культури, психологічно комфортного здоров'я, покращення життя, використання нових технологій, забезпечення умов для максимально можливої фізичної активності, а й використання нетрадиційних методів оздоровлення учнів підліткового віку на уроках фізичної культури.

Тому, постає гостра необхідність у пошуці нових засобів оздоровлення, котрі можна активно використовувати в умовах навчального закладу на уроках фізичної культури. Одними із таких є нетрадиційні засоби оздоровлення, котрі поліпшують стан здоров'я підлітків та підвищують рівень вмотивованості до занять фізичною культурою в навчальному закладі та за його межами.

Аналіз останніх публікацій дослідження. Б.М. Шиян, Г. Мейксон, Ю.М. Копилов, М. Рахімов, А. Хан, В. Авраменко, В. Похлебінна займалися дослідженням питання класифікації та вивченням ефективності використання нетрадиційних засобів оздоровлення на уроках фізичної культури серед учнів підліткового віку. В.І. Елашвілі наголошував у своїх дослідженнях на основних проявах позитивного впливу нетрадиційних засобів оздоровлення на уроках фізичної культури в фізичній підготовці підростаючого покоління.

Мета дослідження полягає у аналізі особливостей використання нетрадиційних засобів оздоровлення на уроках фізичної культури та їх вплив на здоров'я підлітків.

Виклад основного матеріалу. Здоровий спосіб життя для дітей підліткового віку – це раціональний спосіб життя, невід'ємною рисою якого є активна діяльність, спрямована на збереження та покращення здоров'я учнів в ході відвідування уроків фізичної культури. Спосіб життя, що сприяє зміцненню здоров'я населення та особистості, є основою профілактики, а його формування – найважливіше завдання соціальної політики держави щодо захисту та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

Серед основних нетрадиційних засобів оздоровлення, котрі активно використовуються на уроках фізичної культури в підлітковому віці прийнято виділяти наступні: самомасаж і масаж, котрі сприяють підвищенню захисних функцій організму у підлітків. Під час ранкових процедур проводиться самомасаж вух і пальців. Під час дихальних вправ вчителями проводяться своєрідні ігри в самомасаж. Ігровий самомасаж є основою для загартовування та оздоровлення організму підлітків. Виконуючи вправи самомасажу в ігровій формі, підлітки отримують радість і гарний настрій, а також це сприяє формуванню в учнів усвідомленого бажання здоров'я, розвитку навичок власного оздоровлення [2, с. 88].

Дихальні вправи також є невід'ємною частиною будь-якого уроку фізичної культури, адже це фізіологічно правильне, раціональне дихання, що допомагає зберегти та зміцнити здоров'я підлітків. Є кілька варіантів та типів дихання, в яких поєднуються дві різні концепції: дихальні вправи та щоденне дихання. Мета дихальної та звукової гімнастики полягає в тому, аби навчити підлітків правильно дихати носом, підготувати до більш складних дихальних вправ. У цьому проводиться профілактика захворювань ЛОР-органів. Також він сприяє розвитку дихальної мускулатури, збільшує рухливість грудної клітки та діафрагми, покращує кровообіг у легенях, що в подальшому дає можливість учням підліткового віку успішно займатися різними видами спорту.

Аутотренінг є ще одним популярним сьогодні нетрадиційним засобом оздоровлення підлітків на уроці фізичної культури, оскільки допомагає впливати на підсвідомість дітей через розслаблення м'язів, дихання, вчить розслаблятися. Після фізичних навантажень (ходьба, швидкий біг, легкі фізичні вправи) багато учнів підліткового віку не можуть самостійно повернути системи та органи свого організму в нормальний, спокійний робочий стан, тому учнів потрібно навчити простому способу розслаблення: включити спокійну класичну музику

або звуки природи і вимовляти слова на її фоні, котрі максимально розслаблять дітей [1, с. 114].

Ще одним нетрадиційним засобом оздоровлення є релаксація, як гарний спосіб подолання внутрішнього навантаження, заснований на більш менш усвідомленому розслабленні м'язів. Навіть підлітки, які живуть у сучасному цивілізованому світі, відчувають фізичну напругу, постійний поспіх, занепокоєння, потік негативної інформації з екрану телевізора, часті інфекційні захворювання, перевтома, що ведуть до подальших навантажень на здоров'я дітей. Навчаючи підлітків методам релаксації, ми допомагаємо їм зняти внутрішнє м'язове навантаження, заспокоїтися, тим самим привівши нервову систему та психіку до нормального стану спокою.

Завдяки розслабленню та релаксації на уроках фізичної культури у підлітків розвиваються навички концентрації, пластичності, координації рухів, вміння керувати своїми почуттями та емоціями, і це ще один крок до підвищення їхньої впевненості в собі. Вправи на розслаблення супроводжуються різними текстами, які допомагають підліткам краще уявити той чи інший образ.

Креативна гімнастика – сприяє впровадженню нестандартних вправ, спеціальних завдань, творчих ігор, спрямованих на розвиток вигадки, творчої ініціативи, що створює сприятливі можливості для здібностей підлітків, їх пізнавальної активності, мислення, вільного самовираження та свободи.

Ігропластика, як ще один популярний нетрадиційний засіб фізичного виховання, заснована на нетрадиційному методі розвитку м'язової сили та гнучкості у підлітків. У ньому використовуються елементи рухів та вправ на розтяжку, хатха-йога, які виконуються в ігровій формі без музики. Використання цих вправ у роботі, крім радісного настрою та м'язового навантаження, дає підліткам можливість вільно кричати, використовувати міміку, вільно висловлювати свої емоції, відкритість та внутрішню свободу, позитивно впливає поліпшення пам'яті, мислення, розвиток уяви [3, с. 92].

Ігрова розтяжка, котра передбачає вправи, що мають імітаційний характер і виконуються з рольовими іграми, що складаються із взаємопов'язаних ігрових ситуацій, завдань, вправ, підібраних таким чином, щоб полегшити вирішення проблем оздоровлення та розвитку. Підлітки поступово починають вивчати техніку рухів спортивних та танцювальних вправ, ігор, театральної діяльності та ін. Імітаційно-наслідувальні рухи розвивають творчу, рухову активність, творче мислення, рухову пам'ять, швидкість реакції, орієнтування у русі та просторі, увагу учнів підліткового віку на уроці фізичної культури за умови їх регулярного використання.

Вправи з фітболом проводяться з підлітками практично на кожному уроці фізичної культури, де вчитель активно запроваджує нетрадиційні методи оздоровлення. Ефективність використання великих гімнастичних м'ячів для оздоровлення організму та профілактики захворювань обумовлена впливом вібрацій м'яча на хребет, міжхребцеві диски та суглоби. Вправи з цими м'ячами допомагають створити міцний м'язовий корсет навколо хребта, розвивають витривалість, спритність, координацію рухів, покращують роботу внутрішніх органів. Вправи з м'ячем покращують загальне самопочуття, підвищують емоційний тонус, створюючи оптимальні умови для правильного положення тулуба, сприяючи покращенню постави та профілактиці її порушень у підлітків.

Ще одним цікавим та популярним нетрадиційним засобом оздоровлення підлітків на уроці фізичної культури є ігри-медитації, вони можуть бути довільними, але неодмінно задіюють найкращі людські почуття: доброта, милосердя, щирість, терпіння. Більшість вправ передбачає, що підліток деякий час перебуває в нерухомому стані, але є й вправи, які вимагають певних рухів. Наприклад, в одному випадку підлітки уважно дивляться на предмет, в іншому – із закритими очима, повторюють щось вчителю фізичної культури або просто слухають, як вітер шурхотить на гілках дерев, співають пташки. Медитація заснована на контролі над власною увагою, оскільки під час цих дій діти деякий час вчать зосереджуватися на одному предметі чи процесі [2, с. 90].

Загартування повітрям, сонцем і водою – ці природні фактори слід використовувати помірно, пам'ятаючи про основні вимоги до загартувальних процедур: систематичність, послідовність, регулярність, з урахуванням стану здоров'я та емоційного ставлення дитини до оздоровчих процедур. Ці заходи спрямовані на підвищення адаптаційних можливостей організму підлітків до несприятливих факторів зовнішнього середовища, емоційного стресу, стимулювання природної опірності організму. Проте, варто пам'ятати, що будь-які нетрадиційні засоби оздоровлення підлітків на уроці фізичної культури варто використовувати поступово та із врахуванням індивідуальних можливостей всіх учнів та їхнього стану здоров'я.

Висновки. Отже, нетрадиційні засоби оздоровлення в залежності від їхнього типу здатні впливати на поліпшення всіх систем організму учнів підліткового віку на уроці фізичної культури, а саме, на роботу опорно-рухового апарату, поліпшення психологічного здоров'я підлітків, розвитку навичок самостійних занять фізичною культурою, удосконалення роботи дихальної системи учнів, правильність якої дає можливість формувати витривалість під час тривалих занять фізичною культурою.

Література:

1. Скориніна О.В. Нетрадиційні методики оздоровлення учнів / О.В. Скориніна // *Фізичне виховання в школах України*. – 2010. 204 с.
2. Воскобойнікова Г. Л. Валеологічні тренінги та оздоровчі технології з використанням інформаційних інновацій у освіті / Г. Л. Воскобойнікова // *Проблеми освіти*. – 2006. 110 с.
3. Шеремет І. Фізична активність як підсистема у формуванні здорового способу життя / І. Шеремет // *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка Сер. Педагогіка / редкол.: М. Ващуленко, А. Вихруц, Л. Вознюк, В. Кравець та ін.* – Тернопіль, 2007. 181 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ З ТРИВОЖНИМИ ТА АГРЕСИВНИМИ ДІТЬМИ

Кашель С. Д.

вчитель біології, «учитель-методист»

**Криворізька загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 90
м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, Україна**

На сьогоднішній день у молоді спостерігається безліч негативних явищ, які починають проявлятися ще в школі. Незважаючи на досі недостатньо розвинений розгляд питання агресивності та тривожності дітей в українській психологічній науці, наразі інтерес до цієї проблеми активно зростає. Психологи вважають, що дітям з почуттям тривоги, яка виражається через агресивну поведінку, важко вчитися в школі. Адже їхня агресія направлена, в першу чергу, на вчителів – людей, здатних допомогти їм відчувати себе в безпеці.

Слід зазначити, що значну роль у поведінці дітей відіграє родина та наслідки батьківського виховання. Так, стиль батьківського виховання, якого дотримуються деякі батьки не є ідеальним, і не є авторитетно-демократичним. Підлітки-агресори досить часто спостерігають ситуації насильства в сім'ї, зазнають тілесних покарань, після чого продовжують модель поведінки своїх батьків.

З досвіду роботи в школі, за шкалою депресивності (за результатами дослідження шкільного психолога) деякі учні знаходяться на високому та середньому рівні, що свідчить про схильність до тривоги, однак, при цьому вони є боязкими та сором'язливими. Тому, на зниження рівня тривожності та агресивності у дітей, мають бути залучені всі учасники освітнього процесу: батьки, адміністрація, учні та педагоги.

Найбільш проблематичні питання виникають у вчителів-предметників, які не являються класними керівниками, а тому і

досконало не мають змоги вивчити учнівські колективи та їх особливості розвитку. Учителю, як правило, стикається з маніпуляціями, залякуваннями та шантажем – це та зброя, яку застосовують діти під час всплеску негативних емоцій. Тож, важливо розібратися в причинах агресивної поведінки дитини, а не робити поспішних висновків.

В.О. Сухомлинський був переконаний, що безліч шкільних конфліктів, які часто закінчуються великою бідою, трапляються від невміння вчителя розмовляти з учнями [3, с. 165]. Ось чому, працюючи з дітьми, учитель має використовувати такі засоби психологічного впливу на дитину, які не викликали б у неї реакцію внутрішнього опору на його дії. При цьому ефективними можуть виявитися багато методів – від дихальних вправ до бесід з метою відвернути дитину від тривожних переживань.

З дидактичного матеріалу, зокрема піраміди А.Маслоу, визначено, що безпека – одна з базових цінностей [1]. Кожен учитель, зустрічає дітей, які постійно гризуть нігті, викликають хруст у суглобах пальців, при розмові дивляться вниз, ніколи не підвищують голос. Звичайно, ці діти, відчують небезпеку та тривожність, можуть виявляти агресію, не усвідомлюючи це.

У зв'язку з цим у своїй педагогічній діяльності визначаю пріоритетні завдання: зниження рівня агресивності, неконтрольованого почуття гніву і злості; формування навичок адекватного та безпечного спілкування; зниження рівня тривожності; підвищення рівня самооцінки; розвиток почуття емпатії; здатності розуміти свої почуття; вдосконалення комунікативних якостей.

Однак, серед причин дитячої тривожності, що, як правило, є результатом агресії, є соматичні порушення внаслідок частих хвороб, соціально несприятливі умови життя, вплинути на які вчитель не може. В кращому випадку у школі дитину не цькують, на неї просто не звертають увагу, не хвалять за успіхи та досягнення і як результат – у неї формується неуспішність в особистісній реалізації. У таких учнів вчитель повинен формувати вміння взаємодіяти з дорослими, дослухатися до них, звертатися за порадою або допомогою, але дотримуватися дистанції у спілкуванні.

З кожним роком збільшується число агресивних підлітків. Агресія – це вмотивована деструктивна поведінка, яка суперечить нормам і правилам співіснування людей у суспільстві, умисні дії, спрямовані на заподіяння шкоди [4, с. 35].

У поведінці таких дітей психологи виділяють сім ознак, а саме :

1. Постійні суперечки, вживання ненормованої лексики;
2. Провокації оточуючих, часто нишком;
3. Втрата контролю над собою;
4. Бійки, крадіжки, навмисні пошкодження речей;

5. Схильність до заздрощів та помсти;
6. Дитина дражнить та кривдить тварин;
7. Дитина частіше спілкується з дітьми, слабкішими за неї.

З власного досвіду, хочу навести декілька методик роботи щодо зниження агресивності та тривожності дітей на уроках. Так, знаючи про особливості певних дітей, їм слід давати завдання з опорою на зразки, бо підказки будуть їм вкрай необхідні, враховуючи низький рівень їхнього запам'ятовування та працездатності. Під час уроків практично застосовувати максимальну стимуляцію дитячої активності, звертати увагу, навіть на незначні успіхи, що завжди знаходить позитивний відгук у інших учнів, створює атмосферу довіри. У класах, де кількість «тривожних» дітей становить < 5%, ми разом створюємо опору всі разом за допомогою кольорових мілків для кращого розуміння і запам'ятовування взаємозв'язків між певними процесами, явищами, особливостями, тощо. При повторенні або узагальненні навчального матеріалу практикуємо лазерні ліхтарики, але в тому випадку, коли матеріал є на таблицях або дошці.

Також, зростає кількість учнів, які мають емоційні реакції понад норму навіть під час перерв, вони постійно невдоволені, запальні і дратівливі. З метою недопущення відставання таких учнів, при повторенні вивченого матеріалу, є потреба в акценті їхньої уваги на найважливіші моменти; при виконанні письмових завдань ставити питання, що допомагає розкрити сенс питань, наводити аналогії; при вивченні нового навчального матеріалу, дозвано організувати роботу у парах або групах. Для зняття напруги та втоми використовую масаж рук, повороти голови, вправи з олівцем у долонях, написання лазерним ліхтариком певних термінів або формул речовин.

Як педагог, завчасно готуюсь до кожного робочого дня. Так, на моєму столі завжди лежать щіточки, шматочки яскравих тканин та невеличкі іграшки. Учні середніх класів на перервах з задоволенням розглядають старі та нові екземпляри, щіточкою труть свої долоні, що знімає розумове та м'язове напруження, агресію. На стіл кладу паперові листочки, які діти можуть вільно брати, а також, канцелярські вироби для користування на уроці. Канцелярію купую яскраву та цікаву, за бажанням учні можуть дарувати свою. Як результат, неодноразово спостерігала, як змінюється агресивна дитина, яка зайшла до класу і підійшла до мого «чарівного» столу, трішки розслабившись, дитина несвідомо відволікається від своїх думок ще на перерві, а потім працює спокійно на уроці. Це дуже допомагає вчителю, адже якщо в класі знаходиться хоча б одна агресивна дитина, то у дітей з'являється бажання щось накоїти (групова агресія). Не менш важлива, поведінка самого учителя та його спілкування з учнями, тому в своєму словниковому запасі використовую заспокійливі та навіть слова-компліменти, наприклад: «а ти все одно хороший», «як ти гарно

виглядаєш» і т.д. З дозволу учня, можливо навіть встановлювати тактильний контакт – торкнутися плеча, розглянути цікаве приладдя, пригостити цукеркою.

Дуже важливо, щоб дитина довіряла учителю, а учитель поважав її особистість, щоб відбувався діалог взаємоповаги і взаємодії. Для учнів, які систематично виявляють ознаки тривожності і агресивності, заздалегідь маю заготовлені папірці з написами: «ти зможеш!»; «не бійся помилятися!»; «я тобі допоможу!»; «добра робота!»; «у тебе все вийде!». Не завжди отримую бажаний результат, але і не відмовляюся від цього методу, однак можна підтвердити О. Леонтєва, що педагогічне спілкування викладача з учнями на уроці чи поза ним, яке виконує певні функції, спрямоване на психологічну оптимізацію навчальної діяльності та взаємин між педагогом і учнями, всередині учнівського колективу [2, с. 233].

Окрім того, під час уроку, використовую прийоми мнемотехніки – все те, що полегшує запам'ятовування, а саме: прості досліди проводять підготовлені учні, це розвиває моторику рук і формує зібраність та відповідальність. Використовую картки, схеми та таблиці для розвитку асоціативної пам'яті; організую навчальну діяльність за алгоритмом (розв'язування задач, виконання практичних робіт, проведення дослідів). При вивченні складної теми готую опорні сигнали, що виконують роль підказок; ми разом створюємо опору на дошці, використовуємо кольорові позначки (схематичне зображення живих істот, шифр, стрілки).

Агресивні діти можуть розірвати свій зошит, якщо вони не встигли щось записати, бо часто відволікаються. У таких випадках я забираю зошит і пропоную комусь його «відремонтувати», або збираю листки, і роблю колаж і тоді дитина залюбки забирає його (ідея – зібрати та відновити зруйноване).

Під час уроку діти плескають у долоні, щоб заохотити дітей зі слабкою пам'яттю, тривожних або агресивних учнів, бо відчувають, що їм потрібна підтримка.

Для проекції на підсвідоме та інтуїтивне розуміння явища або процесу даю завдання на взаємодію: на одному листку А 4 малюють два учня, розмовляти і домовлятися не можна. В цей час спостерігаємо, хто керує, чи «чують» один одного на підсвідомому рівні, чи справедливо розподілені ролі.

Отже, зрозуміло, що у кожного учителя свої «секретики», але на мій погляд, слід давати дітям більше позитиву, любові і надії на краще!

Так зрозуміло, що процес довготривалий та пролонгований, але такі засоби та методи роботи, на сьогодні, сприяють створенню психологічно комфортної атмосфери освітнього середовища, гуманізації освітнього процесу, становленню психічно врівноваженої, впевненої в собі особистості.

Література:

1. Абрахам Маслоу. *Мотивация и личность*. – К. PSYLIB, 2004.
2. Васянович Г.П. *Педагогічна етика: Навчальний посібник*. – К.: Академвидав, 2011. – 256 с.
3. Сухомлинський В.А. *Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателям)*. – К.: Рад.школа, 1975. – 236 с.
4. Шинкарук – Корзун Л. *Чинники агресивності у дітей // Психолог. Шкільний світ*. – 2012. – № 9 – 35 с.

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО ТА КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Назарова Ю. О.

студентка факультету педагогіки та психології

Миколаївський національний університет

імені Василя Сухомлинського

м. Миколаїв, Україна

Уроки історії мають не лише розвивати і підтримувати інтерес до історії. Важливо розвивати бажання набувати нові знання з предмету, сприяти розвитку особистості, її розумової діяльності: вміння виділяти головне у проблемі; формування високого рівня елементарних мислительних операцій [1].

Розвиток уміння критичного мислення в учнів – це одна з ключових задач вчителя [2]. Під час підготовки до уроку, вчитель повинен обрати коло проблем, які постануть перед учнями, і допомогти учням їх сформулювати самостійно. В результаті засвоєння прийомів критичного мислення процес навчання трансформується із сухого запам'ятовування фактів у цілеспрямовану, наповнену змістом діяльність. Як наслідок, у ході уроку учні займаються справжньою інтелектуальною працею та розв'язують реальні життєві проблеми. В результаті збору інформації, аналізу джерел та рефлексій щодо досліджуваного явища, завдяки обговоренню в межах класу, учні відшуковують відповіді на хвилюючі для них питання [3, с. 6].

Розвиток критичного мислення учнів вимагає від учителя застосування відповідних технологій. Педагог повинен обрати необхідну структуру уроку, доцільно підібрати методи і прийоми навчання, відповідно до мети уроку, чітко планування форм та видів діяльності учнів, при цьому забезпечуючи сприятливу психологічну атмосферу на уроці [4].

Вчитель певним чином відповідає за те, щоб навчити учнів співіснувати у суспільстві. Педагог повинен приділяти увагу формування комунікативних навичок особистості – толерантності, уміння слухати інших і бути почутим, готовність нести відповідальність за власну позицію. У результаті навчання максимально наближається до реальних життєвих обставин [3, с. 7-8].

Для ефективного розвитку критичного мислення педагог повинен забезпечити час і можливість для практики критичного мислення; давати можливість самостійно міркувати; приймати різноманітні ідеї і думки; заохочувати активну участь у навчальному процесі; гарантувати відкрити, сприятливу атмосферу; висловлювати, виявляти віру у спроможність кожного прийняти критичне рішення; цінувати критичне мислення [5].

Роль педагога у процесі розвитку креативного мислення також є дуже вагомою, адже творчий потенціал особистості починає формуватися ще з дитинства. Кожна дитина має оригінальний та унікальний набір природних здібностей і талантів. Завдання вчителя полягає у допомозі вихованцям віднайти себе та реалізувати свій прихований потенціал [6, с. 4].

Вчитель служить зразком поведінки для своїх вихованців. Якщо учбовий процес проводиться на гуманістичних засадах виникають доволі високі шанси успішного розвитку креативності школярів. Такий педагог не дає готові знання, а на партнерських засадах шукає розв'язок учбових задач. Він мусить вислухати кожного школяра, котрий бажає висловити свої міркування, вміти розуміти позицію кожного та кожного разу знаходити нове рішення у кожній унікальній навчальній ситуації. Задача педагога привести дітей до розв'язку учбової задачі, проте основною метою є розвиток логічного мислення, вміння аргументувати свою позицію та дискутувати, адже не існує єдиної правильної відповіді [1].

Р. І. Швай називає головні завдання педагога, який має на меті розвиток креативності учнів. Серед них: допомога в активізації пізнавального інтересу під час та шляхом досліджень та експериментів; допомога на певних етапах творчого процесу; допомога з розумінням різних контекстів та конструктів; розуміння значення, несвідомих мисленевих процесів, інтуїції, свободи творчого мислення, логічних прийомів та методів пошуку відповідей, а також інтуїтивних. Важливим фактором також є заохочення до використання вже відомих знань, умінь, навичок задля створення нових ідей та процесу творчості [7].

І. М. Мамчур рекомендує під час підготовки уроків враховувати такі принципи, як принцип відкритості завдань, який полягає в тому, що завдання мають кілька варіантів відповіді; принцип збагачення пізнавального простору за рахунок найрізноманітніших предметів і

стимулів; принцип надання можливості школярам активно ставити запитання; принцип допомоги у вираженні ідей; доброзичливе відношення до ідей учасників обговорення; створення сприятливої психологічної атмосфери; недопущення низького оцінювання творчих ідей учня та прояв співчуття до невдач; можливість самостійного пошуку способу вирішення завдань [1].

П. Торренс був першим серед науковців, хто висловив припущення, що причиною браку креативності в учнів служать помилки педагога. Тому вчений розробив цілий ряд рекомендацій вчителям задля допомоги розвитку дитячої креативності. Серед них: домінування запитань відкритої форми на уроках; не принижувати особистість учня, котрий висловив навіть найнеймовірнішу думку; створювати комфортну атмосферу для креативного мислення шляхом підтримки кожного оратора; іноді відкидати необхідність в оцінці учбових досягнень, щоб сприяти творчому «польоту» думки; в разі необхідності оцінювання ідеї школяра, то вона має бути максимально виваженою та аргументованою [8, с. 44-45].

І. А. Брижань пропонує спеціальну технологію формування креативного мислення учнів. Дослідниця зазначає, що дана технологія є досить складною. Для її реалізації педагог повинен:

1. Визначити рівень креативності кожного з учнів.

2. Визначити перспективи розвитку креативності, врахувавши індивідуальні особливості учнів.

3. Розробити систему знань, направлених на розвиток креативності.

4. Організувати творчу діяльність учнів [9].

Сучасний учитель, слідуючи Державній програмі, прагне, повинен сприяти не лише засвоєнню навчального матеріалу, а й розвивати у дітей прагнення ставити запитання і шукати відповіді, вирішувати задачі інтелектуального характеру, інтерпретувати інформацію. «Активні» заняття приносять неймовірну користь для особистості, що зростає. Лише той вчитель, який є яскравою, багатогранною, оригінальною, творчою людиною, зможе сприяти цьому процесу [6, с. 3].

Література:

1. Мамчур І. М. *Розвиток креативного мислення учнів на уроках історії, етики [Електронний ресурс] / І. М. Мамчур. – Режим доступу: http://irunamihalivna.blogspot.com/2015/12/blog-post_32.html*

2. Пометун О. І., Гупан Н. М. *Розвиток критичного мислення учнів засобами шкільного підручника історії / О. І. Пометун, Н. М. Гупан // Проблеми сучасного підручника. – 2018. – Вип. 20. – С. 327-338.*

3. Терно С. О. *Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. – 70 с.*

4. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен / О. І. Пометун // *Український педагогічний журнал*. – 2018. – № 2. – С. 89-98.
5. Земцов І. Критичне мислення як базовий компонент підготовки майбутніх учителів історії / І. Земцов, Т. Скрябіна // *Рідна школа*. – 2010. – № 1-2. – С. 21-24.
6. Покась Л., Сінгаєвська В. Креативна технологія навчання формує мислення майбутнього / Л. Покась, В. Сінгаєвська // *Географія та основи економіки в школі : науково-методичний журнал*. – 2010. – № 9. – С. 2-5.
7. Швай Р. І. Творче навчальне середовище для формування креативної особистості / Р. І. Швай // *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. – 2013. – № 11. – С. 14-18.
8. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів: [монографія] / за ред. проф. О.Є. Антонової. – Житомир, 2017. – 158 с.
9. Брижань І. А. Розвиток креативного мислення учнів на уроках правознавства / І. А. Брижань. – Комсомольськ: Відділ освіти Комсомольської міської ради Полтавської області. – 2015.

НАПРЯМ 2. СИСТЕМА ОСВІТИ В УКРАЇНІ, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕФОРМУВАННЯ

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Рейда О. А.

старший викладач кафедри іноземних мов

**Білоцерківський національний аграрний університет
м. Біла Церква, Київська область, Україна**

Однією із сфер, що мають величезний потенціал для цифрової трансформації, є система вищої освіти, особливо система університетської освіти. Університетська освіта вимагає розробки стратегії цифрової трансформації, формування нових інформаційно-комунікаційних компетенцій. Однак використання цифрових технологій в українських вишах часто обмежується створенням мультимедійного контенту для лекцій та відкриттям доступу до платформ дистанційної освіти, які розгорнуті в Інтернеті. Ми вважаємо, що стратегія цифрової трансформації системи університетської освіти повинна мати ширшу спрямованість і включати модернізацію управління корпоративною ІТ-архітектурою, що може зробити важливий внесок у структурування інноваційної діяльності в освіті. Хмарні університетські платформи можуть зіграти важливу роль у впровадженні цифрової трансформації української освіти та модернізації традиційних освітніх послуг. Все вищезазначене свідчить про актуальність обраної теми та окреслює коло питань, що потребують ґрунтовного наукового дослідження.

Теоретичні та практичні аспекти цифрової трансформації суспільства та системи вищої освіти, зокрема висвітлено у працях таких авторів, як С. Берман, Р. Белл, М. Вісоцькі, К. Сандкуль, А. Кунцман, Н. Розанова, А. Юшин, Г. Карчева, С. Веретюк та ін.

Основні напрями впливу цифрової трансформації на еволюцію соціальних та економічних системи є:

- підвищення мобільності у задоволенні потреб споживачів, що дозволяє подолати територіальні обмеження та залежність від місцезнаходження постачальників послуг;

- отримання можливості збору, зберігання та переробки великих обсягів інформації, що призводить до зниження трансакційних витрат при прийнятті рішень і укладання угод;

– зміна системи відносин між споживачами та постачальниками послуг у бік залучення споживачів до процесу створення нової споживчої вартості, за наприклад, під поняттям «відкрита інновація».

Проте наявні дослідження не повністю враховують особливості створення та модернізації корпоративної ІТ-архітектури вузів, а також появи і розвитку хмарних університетських платформ, які можуть відігравати важливу роль у процесу цифрової трансформації української освіти та модернізації традицій система освітніх послуг ВНЗ.

Корпоративна ІТ-архітектура вищих навчальних закладів є основою цифрової трансформації всієї системи вищої освіти України. Основні складові цифрової економіки, що розвиваються через її оцифрування, на даний момент включає: інфраструктуру, електронні бізнес-операції та електронну комерцію. Цифрова трансформація є важливим фактором технологічної еволюції, що дозволяє постачальники послуг для подолання територіальних обмежень, зниження транзакційних витрат на прийняття рішень, а також розробка нових бізнес-моделей на основі мережевих ефектів.

Отже, аналіз впливу цифрової трансформації на ІТ-архітектуру університету показали, що цифрові технології посилюють тенденцію надання послуг системою освіти, створення передумов для розвитку нових бізнес-моделей освіти послуги. ІТ-архітектуру сучасного університету слід реалізувати як нову хмарну платформу, яка надає інноваційні наукові продукти та освітні послуги. Платформа також забезпечить персоналізоване додаткове навчання за допомогою мобільних пристроїв стеження. З метою вирішення проблем необхідно створити єдиний інформаційний простір для цифрової взаємодії університетів на базі конвергентної хмарно-орієнтованої платформи всієї системи освіти України.

Література:

1. Боднар С. В. Використання інтернет-технологій у системі автономного вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови студентами немовних спеціальностей. Інформаційні технології і засоби навчання. 2013. Том 34. № 2. С. 75–81.

2. Романишин І. Використання інтернет-ресурсів Британської Ради з метою контролю та самоконтролю у навчанні англійської мови. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/676.pdf>.

3. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. Москва: Книж. дом «ЛИБРОКОМ», 2013. 264 с.

НАПРЯМ 3. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОГО ІМІДЖУ СУЧАСНОГО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Павлушкіна О. В.

*старший викладач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик*

**Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія
м. Хмельницький, Україна**

Одна з актуальних проблем, що постає перед керівництвом і колективом закладу дошкільної освіти полягає у формуванні його іміджу. Імідж закладу дошкільної освіти – це насамперед уявлення, що склалися на ринку освітніх послуг про цю установу, тобто сприятливий корпоративний імідж дошкільного закладу.

Позитивний імідж підвищує конкурентоздатність навчального закладу на ринку освітніх послуг, заохочує батьків віддати дитину саме до цього закладу, залучає до роботи висококваліфікованих педагогічних працівників. Це підвищує якість навчально-виховного процесу і, як наслідок, зростає освітній рівень випускників, їх конкурентоспроможність.

Наукові розробки в галузі іміджелогії належать вітчизняним і зарубіжним вченим: О. Бухарковій, К. Горшковій, Ф. Джефкінсу, В. Орешкіну, А. Панасюку, О. Перелигіній, Г. Почепцову, Е. Семпсону, В. Шепелю, Дж. Ягеру та ін., формування професійного іміджу фахівця вивчається Ф. Геновим, Н. Гузій, І. Ісаченко, І. Ковальновою, О. Ковальновою та ін.

У своїх працях Н. Собчук окреслює такі етапи формування позитивного іміджу дошкільного навчального закладу:

1. Початковий імідж, що включає в себе створення особистого іміджу керівника, власної концепції закладу освіти, що приваблювала б новизною та актуальністю; робота з кадрами, добір їх і розстановка; тісна співпраця з іншими закладами освіти; створення оптимальних умов, котрі забезпечували б універсальність та елітарність освіти.

2. Прогресуючий імідж (заходи щодо створення реклами через засоби масової інформації).

3. Сталий імідж – стійка позитивна суспільна думка, сформована за допомогою фактичних даних акредитації чи ліцензування; загально-визнана популярність дошкільного навчального закладу [4].

Перш ніж братися за формування позитивного образу дошкільного навчального закладу, потрібно визначити наявний. Саме тому слід визначити критерії оцінювання іміджу закладу:

1. Ступінь поінформованості споживача (опитування громадськості, зокрема батьків потенційних та нинішніх вихованців)

Отримані результати дадуть змогу керівнику проаналізувати слабкі та сильні сторони наявного іміджу, внести корективи в стратегію формування позитивного іміджу закладу, оцінити ефективність проведених заходів, обраної медіа стратегії, визначити рівень інформаційного забезпечення та відповідність оприлюдненої для широкого загалу інформації запитам споживачів.

2. Сприйняття споживачами бажаного образу закладу дошкільної освіти.

3. Ставлення до закладу дошкільної освіти («подобається/не подобається, «високий/середній, низький»). В даному опитуванні беруть участь батьки дітей та персонал закладу.

Аналіз відповідей показує ставлення батьків та педагогічного персоналу до обраної стратегії розвитку закладу; рівень згуртованості колективу; рівень порозуміння колективу і батьківської громади.

4. Вибір закладу споживачами і працівниками, де показниками є набір вихованців як свідчення бажання батьків, щоб їхні діти здобували дошкільну освіту саме в даному закладу, та плинність кадрів як показник стабільності педагогічного колективу. Отриманні результати будуть свідчити про рівень сформованості внутрішнього іміджу закладу[2,3].

Управлінський підхід дозволяє назвати наступні структурні ланки формування іміджу дошкільного навчального закладу:

1) Особистість.

Необхідно пропонувати батькам різні освітні послуги. Тут важливим є суто зовнішні ознаки, а саме: естетика приміщення, впорядкування території, наявність сучасного обладнання, стиль спілкування адміністрації з колективом, а також між самими його членами.

2) Репутація.

Слід показати, чим дошкільний навчальний заклад престижний, і поширювати нову інформацію про нього. Безумовно, варто брати до уваги те, що багатьом батькам уже щось відомо про заклад, а тому вони неодмінно ставитимуть різні запитання.

3) Сутність.

Потрібно висвітлювати справжній зміст пропонованих освітніх послуг. До того ж їх рекламу має здійснювати не сам дошкільний

навчальний заклад. Буде доцільніше, якщо про нього розповідатимуть органи управління освіти, батьки, педагоги [3].

Потрібно виділити декілька основних вимог, яким повинен відповідати імідж сучасного закладу дошкільної освіти.

Перш за все, імідж повинен бути синтетичним, це означає, що в ньому у стислій, суто символічній формі (наприклад, за допомогою емблеми, фірмового стилю або його складових) відображаються найголовніші аспекти діяльності закладу та особливості реалізації його ідей.

Імідж повинен бути правдивим, тобто максимально наближеним до об'єкта.

Імідж повинен бути пасивним, якщо імідж уже сформувався, він взагалі стає важливою реальністю, яка зумовлює поведінку всіх учасників освітнього процесу.

Імідж дошкільного навчального закладу має бути яскравим та конкретним, тому що образ закладу краще сприймається громадськістю, коли він торкається її почуттів, відповідає на її конкретні запити й потреби [4].

Імідж закладу також повинен бути спрощеним, оскільки просте краще сприймається і запам'ятовується.

Для іміджу закладу дошкільної освіти вагоме значення має візуалізація. Основними засобами візуалізації виступають:

1. Телебачення (показ керівника або закладу у телепрограмі, сюжеті).
2. Фільми або відеофільми про заклад дошкільної освіти.
3. Фотографії (у газетах, журналах, листівках, буклетах, банерах).
4. Особисті зустрічі з громадськістю (для іміджу особи), екскурсії, виставки, ярмарки, презентації, концерти (для іміджу закладу).
5. Зовнішній вигляд усіх працівників та дітей.
6. Використання символів – гербу, форми визначених кольорів [2].

Науковці виділяють наступні етапи формування позитивного іміджу:

1. Передпроектний етап: анкетування працівників закладу дошкільної освіти щодо визначення розуміння педагогами поняття сучасний освітній заклад, виявлення їх готовності до інноваційної діяльності, визначення професійного рівня з метою надання рекомендацій по самовдосконаленню та самоосвіті; анкетування батьків, працівників на тему «Щоб я змінив у нашому садку»; вивчення дитячих малюнків «Моя вихователька схожа на...», що сприятиме вивченню громадської думки про заклад.

2. Робочий етап: створення динамічної Інтернет-групи «Адміністрування сайту закладу дошкільної освіти»; проведення педагогічної ради: «Педагогічна творчість як засіб розвитку закладу дошкільної освіти»; стимулювання педагогів до творчого підходу у інноваційному розвитку закладу; семінар «Використання PR-технологій у створенні

позитивного іміджу закладу дошкільної освіти»; формування навичок та вмій спілкування з соціумом та просування власного бренду; створення медіа-карти, що включає в себе вивчення бази даних ЗМІ та визначення тих, з якими можлива подальша співпраця [4].

3. Реалізаційний етап: діяльність «Педагогічної вітальні», що включає рекламування та розповсюдження кращого досвіду роботи педагогів закладу, творча самореалізація педагогів; проведення конкурсу «Кращий за професією» серед різних категорій працівників; підвищення престижу професії, самореалізація працівників; практикум «Дресс-код працівника освітнього закладу» задля вироблення єдиного стилю у зовнішньому вигляді працівників закладу дошкільної освіти; впровадження в освітній процес інноваційних технологій та новітніх методик для оновлення змісту освіти дошкільників через застосування сучасних методів освітнього процесу; вивчення позитивного досвіду роботи педагогів закладу та затвердження його методичною радою, що включає популяризація досвіду роботи учасників педагогічного процесу та мотивацію колективу до саморозвитку; створення сприятливого дизайну території закладу; проведення Дня відкритих дверей; конкурс на кращий логотип та слоган закладу; створення власної зовнішньої атрибутики (беджів, візитівок); друк матеріалів з досвіду роботи закладу дошкільної освіти в пресі; участь у всеукраїнських виставках та конкурсах, що сприятиме популяризації закладу на всеукраїнському рівні;.

4. Підсумковий етап: вивчення результатів анкетування; вироблення практичних рекомендацій щодо подальшого зміцнення іміджу закладу дошкільної освіти; виготовлення посібників з метою пропаганди досвіду роботи по створенню позитивного іміджу серед педагогічного загалу [1].

Отже, кожний дошкільний навчальний заклад має постійно доводити свою привабливість, необхідність, іміджевий статус, використовуючи ті форми роботи, методи та прийоми, які вважають більш ефективними.

Література:

1. Калуська Л. В. *Інновації в дошкільлі* / Л. В. Калуська. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 376 с.

2. Кириченко В. *Менеджмент змін для навчального закладу* / Валентина Кириченко // *Управління освітою*. – 2010. – № 3. – 6–11 с.

3. Рябова З. В. *Забезпечення якості надання освітніх послуг на рівні загальноосвітнього навчального закладу* / З. В. Рябова // *Управління освітою*. – 2007. – №9. – 7–13 с.

4. Собчук Н. *Іміджеологія в управлінні навчальним закладом* / Наталя Собчук, Олена Лихобаба // *Завуч.: Україна*. – 2014. – № 5. – С. 1-16.

НАПРЯМ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ – ОСНОВА ЯКІСНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гавришків О. Б.

викладач кафедри іноземних мов та військового перекладу

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

Підготовка військових фахівців сьогодні в Україні вимагає професійно– важливих якостей особистості: готовність до обраного виду діяльності та професійних здібностей чи інтересів. Одним із найголовніших завдань під час навчання курсантів у вищих військових навчальних закладах є формування професійної компетентності, що охоплює такі важливі якості як: відповідальність, самостійність, стресостійкість, впевненість, уміння співпрацювати, мотивація до успіху, креативність, зрозумілість, швидкість реакції, врівноваженість, уміння керувати часом, наполегливість та ін.

Аналіз педагогічної літератури показує, що рівень професійної підготовки військових спеціалістів та вимоги до їхньої професійної компетентності перебувають у великому розриві. Практична складова професійної компетентності майбутніх офіцерів розвинена недостатньо. Це пояснюється повільним введенням у навчально-виховний процес вищого військового навчального закладу активних методів навчання. Такі способи активізації навчально-пізнавальної діяльності курсантів дають можливість швидкими темпами оволодіти професійними компетенціями.

Багато дослідників займалися вивченням професійної компетентності майбутніх офіцерів, а саме: О. Барабаншиков, В. Бачевський, А. Борисовський, К. Вербицький, В. Герасимчук, Д. Іщенко, Г. П'янковський. Компоненти професійної компетентності майбутніх військових відображені у дослідженнях А. Аронова (морально-політична), М. Бастрікова (керівна), Л. Чернишова (військово– прикладна) [1, с. 27-28].

Певну складність становить питання класифікації компетентностей. Компетентність охоплює такі компоненти, які незалежні один від одного

та відносяться до когнітивної сфери, інші – до емоційної. Такі компоненти замінюють один одного в якості складових ефективної поведінки, притому компетентності у своєму складі є мотивованими здібностями, де особливе місце посідають категорії «готовність» та «здатність» [3, с. 396].

Професійна сфера розділяє такі види компетентностей: спеціальні (фахові) – встановлюють опанування професійною діяльністю; загальні – осягають декількома предметними галузями і видами професійної діяльності; інтегральні – вирішують різноманітні завдання з різних галузей, виконують соціально– професійні ролі на основі єдності узагальнених знань, умінь і універсальних здібностей.

Розглядаючи формування компетентності в освітньому процесі А. Хуторський, поняття «компетентність» трактує як «володіння суб'єктом навчання відповідною компетенцією, що передбачає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності» [5, с. 55-61].

Науковець Н. Ничкало поняття «компетентність» розглядає як «не тільки професійні знання, навички і досвід у спеціальності, але і ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці в конкретній робочій ситуації» [2, с. 154-160].

Базуючись на такому твердженні, ми вважаємо, що професійна компетентність майбутніх військових – це свого роду дозрівання особистості офіцера, перехід до такого стану, що дозволяє продуктивно та кваліфіковано здійснювати професійну діяльність, виконувати всі професійні обов'язки та досягати позитивних результатів.

Професійна компетентність майбутніх військових залежить від цілей, завдань і характеру їхньої професійної діяльності. Своєрідними рисами компетентності майбутніх військових вважаємо:

- обумовленість її цілей і завдань соціальному замовленню суспільства і закріплення їх положень у нормативно-правовій базі України;
- інтегративний характер результатів виконання службових задач, що охоплює боеготовність підрозділів і частин, морально-психологічний стан військового колективу.

Слід зазначити, що формування професійної компетентності військових фахівців здійснюється в контексті всебічної підготовки і становлення військових кадрів, що зумовлено безперервністю освіти і розвитком майбутніх військових.

Структура професійної компетентності майбутніх офіцерів передбачає наявність багатьох елементів, які умовно можна поділити на такі групи:

- компетентність у професійній діяльності (економічна, спеціальна, комп'ютерна, технологічна, суб'єктна, правова та інші);
- компетентність у професійній комунікації;
- компетентність у становленні особистості як професіонала (індивідуальна, психологічна, культурна та інші);

Розглядаючи специфіку професії офіцера, компетентність можна поділити на три групи:

- військова компетентність;
- організаційно-педагогічна компетентність;
- морально-бойові якості [4, с. 22].

Зміст поняття «професійна компетентність майбутніх військових» також повинен охоплювати фундаментальні знання щодо обороноздатності нашої держави, практичні вміння та навички офіцерської майбутньої професійної діяльності та якості, які потрібні для подальшого успішного виконання професійних обов'язків.

Формування професійної компетентності майбутніх офіцерів відбувається в рамках ґрунтовної підготовки і появи нових військових кадрів у системі військової освіти. Воно здійснюється під час безперервного навчання та розвитку курсантів, що відбувається послідовно та поетапно. Це допомагає формуванню міцної професійної компетентності майбутнього військового, що виступає одночасно метою, результатом і критерієм результативності під час формування професійної компетентності майбутніх військовослужбовців.

Отже, компетентність є змістовним та необхідним елементом професійної діяльності. Результативність професійного становлення майбутнього військового певною мірою буде залежати від формування процесу професійної компетентності, підґрунтя якого закладається у навчально-виховному процесі, а також за рахунок самого офіцера, його самосвідомості та самовиховання.

Розгляд сутності та структури професійної компетентності майбутніх офіцерів дає змогу визнати, що підготовку майбутніх військових можна модернізувати шляхом:

- вдосконалення організаційної структури і змісту вивчення навчальних дисциплін військово-професійної та загально професійної підготовки;
- запровадження сучасних технологій в систему військової освіти;
- спонукання майбутніх офіцерів до розвитку професійної компетентності.

Література:

1. Богданюк О.Д. Професійна компетентність майбутніх офіцерів–прикордонників – основа якісної підготовки до службової діяльності.

Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка, соціальна робота. Вип. 29. С. 27-28.

2. Ничкало Н. Г. *Державний стандарт професійно-технічної освіти – наукове обґрунтування. Науково теоретичні і методологічні засади конструювання змісту професійної освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Вінниця. 1998. Ч. 1. С. 154-160.*

3. Равен Дж. *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ. Москва, 2002. 396 с.*

4. Сарафанюк Е.І. *Педагогічні умови підвищення якості загально-військової підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів з використанням віртуального моделювання: автореф. дис.канд.пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2005. – 22 с.*

5. Хуторский А. В. *Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. Народное образование. 2003. №2. С. 55-61.*

SPEECH ACTIVITY IN STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

Halatsyn K. O.

*Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of English for Engineering*

Yaroshenko O. L.

Lecturer at the Department of English for Engineering № 2

National Technical University of Ukraine

“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”

Kyiv, Ukraine

The problem of speech activity in foreign language communication is actualised by Ukraine's entry into the pan-European economic and educational space. Foreign language communication becomes an essential component of the future professional activity of a specialist. The urgency of the problem is also caused by contradiction between social demand for a highly qualified specialist who speaks a foreign language and can use it in his professional activity and the low level of higher school graduates' training in a foreign language.

Problems of speech activity as a means of communication are considered in the works of A. Ksenofontova, V. Kunitsina, A. Leontiev, S. Nikitchin, G. Shchukin, A. Khomyak. The relationship between communication and linguistics has been studied by A. Goykhman, I. Zimnya, E. Klyuev, M.

Koltunova, T. Nadeina, A. Shakhnarovich. The analysis of the generality of receptive and productive types of speech activity is devoted to the works of V. Ilyin, S. Klichnikova, S. Tolkacheva. T. Astafurova, T. Kuchma, Z. Ilyukhin studied professional communication issues in a foreign language. Researchers define *speech activity* as an object of learning, through which the goal of learning is achieved – the formed communicative potential of a student to use primary forms of communication.

Like any human activity, speech activity includes a structural structure of motivational-stimulus, orientational-research, executive levels [5].

According to many researchers, the motivational-stimulus level is represented by a complex interaction of aspirations, motives and goals of speech activity as its further result. Several internal and external motives stimulate the activity. For our analysis, it is essential to note its internal motive. Such in speech activity is a cognitive-communicative need, which, according to A. Leontiev, “finding” itself in the subject of activity becomes its internal motive [4]. Consequently, it assumes the creation of a situation that would motivate the occurrence and development of communicative-cognitive needs in mastering the skill of communication.

The orientation and research level of speech activity includes investigating the conditions of the activity, highlighting the subject, engaging the means, tools of the activity. It is also the level of implementation of the selection of means and ways of forming and expressing an opinion in speech communication. Programming and internal organisation of the subject, content plan of speech activity takes place at this level. The executive level of speech activity can be externally expressed and unexpressed. For example, the executive listening level is externally unexpressed, but the executive element of speech activity is evident; it is externally pronounced in the speaker’s articulatory movements. In speech activity, the product of its receptive types, namely, reading and listening, is inference, and the product of such speech activities as speaking and writing is statements, text [5].

An essential part of the subject content of an activity is its result, which usually manifests itself in a specific reaction of others to the product of this activity. Thus, in receptive types of speech activity, the result of listening is the understanding of the content of the text followed by speech. The consequence of productive types of speech activity is how others perceive them [5]. According to M. Zhinkin’s concept, the realisation of these types of speech activity occurs through such general functional mechanisms as comprehension, anticipatory reflection, operative and long-term memory [2].

Conclusions. Studies of speech activity have given grounds to determine that the result of speech activity is a response action of participants of speech communication, which allows more precise control of its formation, consciously analyse erroneous speech actions, correlate them with a certain level of activity, more effectively organise training.

Bibliography:

1. Гойхман О. Я. Речевая коммуникация / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина. – М. : Инфра, 2007. – 272 с.
2. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 150 с.
3. Ксенофонтова А. Н. Теоретические основы педагогического конструирования речевой деятельности / А. Н. Ксенофонтова // Вестник ОГУ. – 2002. – № 8. – С. 4–9.
4. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 2006. – 214 с.
5. Хом'як А. П. Мовленнєва діяльність як засіб вербального спілкування / А. П. Хом'як, П. А. Кліш. – Науковий вісник ВНУ ім. Лесі Українки, Серія: Педагогічні науки, 2010 р. – № 23, С. 34 – 40.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ: ДОСВІД ЕСТОНІЇ

Кузьменко А. О.

*кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри романо-германської філології та перекладу*
**Білоцерківський національний аграрний університет
м. Біла Церква, Київська область, Україна**

Університети країн Європи вважають академічну нечесність загрозою своїй безпеці, хоча при цьому за розвідками Transparency International (2018) наявне поширення корупції в освіті у різних країнах (від 7% до 72%), жодна країна не є виключенням, та в середньому в Європейському середовищі рівень такої корупції складає близько 34% [1, с. 89]. Тож інтелектуальна чесність подібна іншим чеснотам: велика кількість людей її вітає, проте замало осіб її втілює [2]. Саме ця ситуація зумовила враховувати академічну доброчесність на законодавчому рівні як складову якості освіти.

Впровадження Болонського процесу (1999) та реалізація Лісобонської стратегії з підвищення конкурентоспроможності, а також міжнародний проект «Гармонізація освітніх структур в Європі» (2000) призвело до зросту вимог щодо дотримання етичних норм академічної доброчесності, про що свідчить проведення у вересні 2004 р. Міжнародної конференції з цього приводу у Бухаресті та чітка регламентованість етичних цінностей, норм та принципів вищої освіти Європи в Бухарестській декларації.

З'ясовано, що серед різновидів академічної нечесності, найбільшу увагу приділяють саме списуванню та плагіату. Так, протягом 2010-2013 років у країнах Європейського союзу було проведено дослідження (IPRHEAE – Impact of Policies for Plagiarism in Higher Education Across Europe – Вплив політик щодо плагіату у вищій освіті в Європі) з розповсюдження плагіату у вищій освіті. Спостереження відбувалося у 27 країнах: Австрії, Бельгії, Болгарії, Кипрі, Чеській Республіці, Німеччині, Данії, Естонії, Фінляндії, Франції, Греції, Угорщині, Ірландії, Італії, Латвії, Литві, Люксембурзі, Мальті, Голандії, Польщі, Португалії, Румунії, Словачії, Словенії, Іспанії, Швеції та Сполученому Королівстві.

Пропонуємо до розгляду деякі значущі результати цієї роботи з досвіду Естонії.

Основний правовий акт, що регулює використання інтелектуальної власності в Естонії – «Закон про авторське право» (від 11.11.1992 р.), у якому зазначено, що використання інтелектуальної власності, включаючи наукове виробництво, доступне лише за згодою автора та виплати винагороди. У цьому законі також визначені випадки, які є дуже важливими в процесі досліджень, коли використання інтелектуальної власності може бути дозволено без згоди автора та без виплати винагороди, але із вказівкою на імені автора твору, заголовок цього твору та джерело, в якому його опубліковано. «Закон про авторські права» (1998) містить такі положення:

1) абстрагувати або цитувати законно опубліковані твори в іншому творі в розумній мірі та під зобов'язання точно повідомляти значення твору, який абстраговано або цитовано в цілому, включаючи реферати та цитування статей газет та періодичних видань з метою подання звіту преси;

2) використовувати законно опублікований твір або його частини як ілюстрацію в публікаціях ... для навчальних цілей;

3) відтворювати статті та уривки з опублікованих праць репродукційними засобами виключно для викладання та наукових досліджень в навчальних та науково-дослідних установах, діяльність яких не приносить прямих чи непрямих комерційних прибутків.

Регулювання авторських прав та процесів навчання та досліджень та функціонування вищих навчальних закладів та дослідницьких установ в Естонії передбачено такими законодавчими актами: Законом про авторське право, Законом про університети, Законом про професійні вищі навчальні заклади та Законом про приватні школи. Жоден із цих документів не містить визначення плагіату чи інших форм академічної нечесності, але вони визначають основні права та обов'язки авторів. Принципи академічної етики визначені в Етичних кодексах або окремих вищих навчальних закладах.

Відповідно до вищезазначеного законодавства вищі навчальні заклади Естонії відповідають за створення та впровадження системи забезпечення якості внутрішніх досліджень і повинні регулярно забезпечувати самооцінку та вдосконалення цієї системи. Агентство з якості вищої освіти відповідає за нагляд за якістю вищих навчальних закладів в Естонії. Аудит політики щодо академічної доброчесності, плагіату та академічної нечесності є частиною візитів до інституційної акредитації, під час яких необхідно оцінити функціонування внутрішньої системи забезпечення якості.

Прагнучи створити спільну інфраструктуру для перевірки письмових робіт студентів, обміну передовими практиками та раціонального використання обмежених фінансових ресурсів, підписано документ «Угода про належну практику щодо якості» 8 вересня 2011 року. У восьмому пункті цього документа сказано: «Університети підвищують загальну обізнаність у питаннях інтелектуальної власності та співпрацюють у запобіганні та виявленні творчих крадіжок. Для досягнення цілі університети роблять доступними в Інтернеті дипломні роботи студентів та розробляють спільну систему виявлення плагіату. З метою запобігання зловживанню роботою академічного працівника іншого університету університети приділяють увагу навчанню та інформуванню своїх працівників. Також університети ставлять набуття знань та навичок захисту інтелектуальної власності одним із обов'язкових результатів докторантури» [3].

Література:

1. Батечко Н., Дурдас А. Академічна доброчесність в контексті європейської практик: досвід Франції. *Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. Серія : Педагогічні науки. Вип. 3 (60). 2019. С.88-94*
2. Berthet V. *Les 6 regles de l'honnetete intellectuelle*. 2016. URL: <https://www.tvlocale.fr/partage/shareit.php?frm=https://www.tvlocale.fr/p420-ump/article-les-6-regles-de-l-honnetete-intellectuelle-par-vincent-berthet-vincentberthet.html?id=25122&c=SW1tb2JpbGllcg==&cst=QWdlbmNlIEltbW9iaWxpw6hyZQ==>
3. *Plagiarism*. URL: <http://plagiarism.cz/ippheae/files/D2-3-08%20EE%20RT%20IPPHEAE%20ASU%20Survey%20EstoniaNarrative.pdf>

ВНУТРІШНІ РЕСУРСИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Ян Мен'ї

аспірант кафедри соціальної освіти та соціальної роботи

**Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова
м. Київ, Україна**

Ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця залежить від багатьох факторів. Серед них особливе місце займає успішна комунікативна діяльність як основа соціальних взаємин, співпраці, досягнення взаєморозуміння і реалізації цілей професійної діяльності, як спосіб самовдосконалення і забезпечення особистісного розвитку.

Аналіз проблем формування комунікативної культури студента представлено у працях Н. Бабич, Н. Волкової, О. Гаврилюк, Д. Годлевської, А. Капської, Н. Кузьміної, Н. Литвиненко, Б. Ломова, Н. Місник, Н. Митрової, Л. Руденко, В. Соколової та інших. Аналіз педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що комунікативна культура є результатом зовнішніх і внутрішніх ресурсів, як об'єктивних, так і суб'єктивних.

Серед внутрішніх ресурсів формування комунікативної культури особистості студентів на перший план виступає індивідуальний досвід комунікації та взаємодії, рівень розвитку комунікативних умінь та навичок, соціального інтелекту, спрямованість особистості.

Індивідуальний досвід комунікації та взаємодії є одним із найважливіших внутрішніх ресурсів. Взаємодія людини з оточуючими людьми, вміння співпрацювати у різних видах діяльності, координувати зусилля з партнерами у практичних справах, знаходити у різних ситуаціях взаємоприйнятні рішення є чинником становлення індивідуального стилю спілкування, взаємодії, здатності самостійно виробляти керівні принципи та способи своєї діяльності та соціальної поведінки. Розвиток особистості, відбувається завдяки включеності суб'єкта в різноманітні взаємовідносини з оточуючими, що є основою зміни власної особистості [1, с. 44].

Серед внутрішніх ресурсів формування комунікативної культури особистості студента важливе місце посідає певний рівень розвитку комунікативних умінь і навичок.

У загальній психології навичка сприймається як свідомо автоматизована діяльність. Навички спілкування виражаються у певному запасі схем орієнтації в комунікації. Людина, досвідчена у спілкуванні, має в своєму розпорядженні «надійні» схеми осмислення ситуації та засоби міжособистісної перцепції разом із заснованими на них стандартами поведінки. При тренуванні будь-якого комунікативного

вміння, передусім, розвиваються навички використання невербальних засобів, навички поведінки у різних ситуаціях, навички сприйняття особистості тощо.

У порівнянні з навичками вміння спілкуватися є більш високим ієрархічним шаблоном. Уміння базуються на знаннях та навичках й використовуються для вирішення певних завдань. Комунікативні вміння – вміння переносити відомі суб'єкту спілкування знання, навички, варіанти та прийоми вирішення завдань спілкування в умови нової комунікативної ситуації, трансформуючи їх відповідно до її нових умов.

Якщо дотримуватися особистісно-діяльнісного підходу до розвитку комунікативних умінь особистості, слід зазначити, що комунікативні вміння формуються і розвиваються у діяльності, через систематичне рішення вербальних і невербальних, виконавських і творчих завдань, що у різних ситуаціях спілкування. Розглядаючи вміння як складне соціально-психологічне утворення, Л.А. Руденко зазначає, що багатозначність цього поняття дає підстави деяким дослідникам ототожнювати його з якістю, властивістю особистості, рисами її характеру [3, с. 63].

Основну причину цього ототожнення автор бачить у тому, що вміння досить взаємопов'язані з психологічними особливостями особистості, з її емоційно-вольовою сферою, з її спрямованістю, знаннями, увагою та творчим мисленням.

Комунікативна культура студентів у педагогічній системі професійної освіти є інтегративною якістю особистості, що визначає вибір видів комунікативної діяльності та спрямованість на встановлення, підтримку та розвитку ефективних контактів з усіма суб'єктами системи професійної освіти [3, с. 29]. При цьому комунікативна культура характеризується як певний рівень взаємовідносини та взаємодії окремих осіб, груп людей, цілих спільностей, що виявляється у прямому та опосередкованому контакті, усвідомленому чи стихійному виборі партнера чи цінностей спілкування та мірі зацікавленості у результатах такого вибору.

Комунікативна культура особистості – це одна з характеристик її комунікативного потенціалу. Комунікативний потенціал – це характеристика можливостей людини, які визначають якість її спілкування.

Комунікативний потенціал – це єдність трьох його складових:

- 1) комунікативні властивості особистості характеризують розвиток потреби у спілкуванні, ставлення до способу спілкування;
- 2) комунікативні здібності – це здатність володіти ініціативою у спілкуванні, здатність проявити активність, емоційно відгукуватися на стан партнерів спілкування, сформувати та реалізувати власну

індивідуальну програму спілкування, здатність до самостимуляції та до взаємної стимуляції в спілкуванні;

3) комунікативна компетентність – це знання норм та правил спілкування, наприклад святкового, володіння його технологією тощо [2, с. 34].

До комунікативних якостей особистості, які становлять основу педагогічного спілкування, належать:

- характеристики мови:
- чітка дикція,
- виразність;
- особистісні особливості:
- товариськість,
- відкритість,
- вміння слухати та відчувати людей [2, с. 37].

Особливості формування комунікативної культури студентів визначаються інтенсивним та динамічним зростанням самосвідомості, прагненням до самореалізації та самоствердження у спілкуванні, предметною спрямованістю взаємодії. Невипадково провідним видом діяльності студентів є спілкування з однолітками як під час навчання, і поза стінами закладу освіти. Наступною типовою особливістю процесу формування комунікативної культури студентів є високий ступінь педагогічної керованості цим процесом (контроль змісту засвоєних суб'єктом норм та цінностей спілкування, регулювання пошуку зміни комунікативних зразків, створення атмосфери спільності, відкритості системи освітньої школи), що зумовлює різноманіття змісту та форм комунікативної поведінки та підвищує ефективність процесу формування комунікативної культури студентів.

Включаючись у комунікативну діяльність, студент, усвідомлюючи або не усвідомлюючи цього, опиняється перед необхідністю вибору цінностей спілкування. Першим у ряду цінностей спілкування все ж варто назвати людську гідність. Це той соціальний пріоритет, через який з'являється надійність і гарантованість духовних зв'язків, їх особистісна стійкість.

Отже, комунікативна культура являє собою сукупність норм, способів і форм взаємодії та несе в собі кращі зразки і цінності поведінки. Також комунікативна культура є якістю особистості, яка дозволяє їй відтворювати засвоєні знання, моральні й етичні норми, цінності, проявляючи індивідуальні та особистісні якості, досягати ефективного спілкування.

Література:

1. *Гаврилюк О.О. Формування комунікативної культури майбутніх учителів у вищому навчальному закладі // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. Праць/– Кривий Ріг: КДПУ, 2005. Вип. 11. С.116-121.*
2. *Знаменская С.В. Педагогические условия формирования коммуникативной культуры студентов в процессе профессиональной подготовки в вузе : Дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь 2004. 214 с.*
3. *Руденко Л. А. Формування комунікативної культури майбутніх фахівців сфери обслуговування у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / Лариса Анатоліївна Руденко. Львів : Піраміда, 2015. 342 с.*

НАПРЯМ 5. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ, ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ ТА ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ТА ТРИВОЖНОСТІ У ВАГІТНИХ ЖІНОК

Гурмак І. С.

студентка II курсу магістратури

**Інститут права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна**

Сумарно тривожні стани відносяться до групи найбільш поширених психологічних розладів [1]. Тривога – це емоція, що має негативне забарвлення та виражає відчуття невизначеності, очікування чи передчуття чогось негативного, що важко пояснити. Іншими словами, тривога – це стан, у якому ми за щось хвилюємося, переживаємо, турбуємося [2, с. 16]. Тривожність можна розглядати в різних контекстах. Зокрема, тривожність жінок під час вагітності. Вагітність – особливий період, який супроводжується суттєвими змінами в організмі жінки. Практично всі вагітні схильні до різких емоційних перепадів, тривоги, оскільки очікування дитини пов'язане не тільки з фізіологічними змінами, а й психологічними.

В умовах постійних змін, перебудови різних сфер життя, високого інформаційного навантаження у сучасному світі людина потребує підвищення психологічного адаптаційного потенціалу, розвитку та правильного використання внутрішніх ресурсів [3].

Слово “ресурс” запозичено з французької мови *ressource*, яке значить “засіб, спосіб, дані” та пов'язане зі старофранцузьким *ressourde*, тобто підніматися, яке в свою чергу походить від лат. *resurgere* – знову підніматися, знову виникати. У психологічній літературі є досить різноманітні визначення психологічних ресурсів. Проте, узагальнюючи, можна сказати, що ресурс – це особистісні можливості та здібності, які за допомогою певних трансформацій, усвідомлень та дій дозволяють отримати бажаний результат; якими за потреби можна скористатися, як джерелом психологічної сили, енергії, балансу; до яких можна звернутися у певних життєвих ситуаціях, коли людина відчуває нерішучість, тривогу, стрес.

Про психологічні ресурси в практичному аспекті мова йде тоді, коли людина актуалізує свої актуальні здібності, психологічний потенціал та трансформує їх у конструктивну копінг стратегію подання тривоги, стресу, чи іншої складної життєвої ситуації.

У даному дослідженні зроблено припущення, що емоційний інтелект, стресостійкість та життєстійкість – це ті психологічні ресурси, які складають позитивний психологічний капітал, та пов'язані з конкретними стратегіями подолання тривоги у вагітних жінок.

Для ширшого розуміння взаємозв'язку тривожності та особистісних ресурсів було проведено пілотне емпіричне дослідження. У дослідженні взяли участь 94 респондентки, з яких 52 є основною групою, а 42 – контрольною. До основної групи належать жінки, які на момент опитування були вагітними, до контрольної – у яких вагітність та пологи були до моменту проведення опитування.

З метою дослідження ресурсів жінок було використано такі методики: «Діагностика емоційного інтелекту» (Н. Холл); «Методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Холмса та Ранге»; «Життєстійкість» скринінгова версія Осіна. З метою дослідження рівня тривожності в даний момент (реактивна тривожність як стан) та особистісної тривожності (як стійка характеристика людини) використовувалася шкала тривоги Спілбергера (State-Trait Anxiety Inventory, STAI) є інформативним способом самооцінки тест Спілбергера-Ханіна «Оцінка рівня ситуативної (реактивної) тривожності». Окрім цього, для скринінгу тривоги та оцінки ступеня її виразності використовувалася клінічна тестова методика «Шкала тривоги Бека (The Beck Anxiety Inventory). Для виявлення взаємозв'язку між особистісними ресурсами вагітних жінок та проявом тривожності, проведено кореляційний аналіз (рис. 1.).

Отримані емпіричні результати засвідчили деякі особливості. Показано, що чим вищий рівень особистісної тривожності респонденток, тим гірший рівень їхнього управління емоціями. Також у них знижується рівень самомотивації – управління своєю поведінкою, за рахунок керування емоціями.

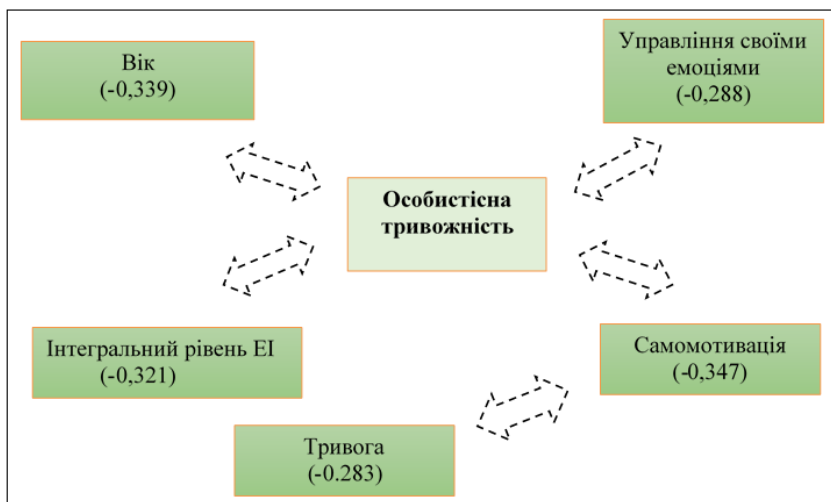


Рис.1. Кореляційні взаємозв'язки особистісної тривожності з різними змінними в підгрупі вагітних жінок

Разом зі зниженням рівня самомотивації зростає рівень тривоги за шкалою Бека. Тобто чим гірше досліджуванні керують власною поведінкою за рахунок розуміння власних емоцій, тим більше у них проявляються ознаки тривоги. Та навпаки, чим вищим є рівень тривоги досліджуваних, тим важче їм вдається керувати власною поведінкою та емоціями. Особистісна тривожність зворотно пов'язана з інтегральним рівнем емоційного інтелекту вагітних жінок. Чим вищою є схильність суб'єкта до тривоги і передбачає наявність у нього тенденції сприймати досить широкий спектр ситуацій як загрозові, відповідаючи на кожную з них певною реакцією, тим нижчими є його загальні показники емоційного інтелекту.

Отже, закономірні фізіологічні та соматичні зміни, що виникають у вагітних жінок є засадничими для розвитку тривожних станів, а інколи й нервово-психічних розладів. Тривога може перешкоджати формуванню адаптаційної поведінки, детермінувати порушення поведінкової інтеграції та викликати дезорганізацію психіки у вагітних жінок. Вважаємо, що актуалізація особистісних ресурсів має потенційний вплив на прояви і протікання тривожності у вагітних жінок.

Література:

1. Романчук О. І. Когнітивно-поведінкова терапія тривожних розладів: модель розуміння, терапії та емпіричні докази ефективності.

НЕЙРОNEWS. 2012. №4. URL: <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2012/4%2839%29/article-646/kognitivno-povedinkova-terapiya-trivozhnih-rozladiv-model-rozuminnya-terapiyi-ta-empirichni-dokazi-efektivnosti#gsc.tab=0> (дата звернення 07.11.2021)

2. Станчишин В. Стіни в моїй голові. Жити з тривожністю і депресією. Київ, 2020. 176 с.

3. Ващенко І. В., Іваненко Б. Б. Психологічні ресурси особистості в подоланні складних життєвих ситуацій. Проблеми сучасної психології. 2018. № 40. С. 33-49.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЯВИ ПРОКРАСТИНАЦІЇ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Дідоха С. І.

студентка II курсу магістратури

**Інститут права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна**

Питання прокрастинації є досить актуальним на даний час, особливо для молодіжного віку, коли це явище помітно прогресує та часто стоїть на заваді психологічного благополуччя особистості. Прокрастинація може спричинити негативні наслідки, а саме: викликати почуття провини, збільшити рівень стресу, призвести до тривожності, зниження самооцінки, погіршення сну фонового настрою та загального самопочуття. Результатом такої поведінки можуть бути неякісні продукти діяльності або їх повна відсутність.

Також беручи до уваги соціальний контекст, то досліджуваний феномен може спровокувати погіршення стосунків з оточенням, через не виконання обіцянок, обов'язків і як можливий наслідок збільшення недовіри, крах взаємовідносин. Тому дослідження даного явища, причин виникнення та пошуки шляхів подолання та зменшення негативного впливу прокрастинації є досить важливим та актуальним завданням.

Термін «прокрастинація» запозичений з англійської мови «procrastination» – це відкладання, запізнювання, непочинання – утворений латинським суфіксом «pro», що позначає «вперед, далі, на користь» і коренем «crastinus», що позначає «завтра» [3, с. 184].

Доречним пояснення терміну прокрастинації наводить В.В. Барабанщикова, яка визначає, що прокрастинація це систематичне відкладання людиною термінових і важливих справ на більш пізній

термін виконання, що супроводжується комплексом негативних емоцій і приводить до погіршення ситуації, результату діяльності [1].

Прокрастинація визначається при наявності наступних проблем: втрата продуктивності виконуваної роботи; відсутність точно поставлених цілей; страх перед новими завданнями; постійне ухилення від справ [5, с. 234-235].

Прокрастинація пояснюється наявністю в особистості низки суб'єктивних чинників: нерішучості, страху невдачі і несхвалення з боку оточуючих, невпевненості в собі, перфекціонізму. У зв'язку з цим прийнято виділяти активних і пасивних прокрастинаторів. Пасивні прокрастинатори зосереджуються на виконанні справ, що приносять задоволення тут і зараз, а активні прагнуть до нагнітання напруги [5].

Для ширшого розуміння, чи досліджуване явище проявляється серед молоді та чи впливають особисті якості на рівень прокрастинації було проведено пілотажне емпіричне дослідження. У дослідженні прийняли участь 50 осіб віком 16-18 років. Для визначення рівня вираженості прокрастинації в повсякденному житті та під час прийняття рішень використовувалась «Шкала прокрастинації» (Б. Такмана) в адаптації Т.Л. Крюкової [2, с. 66] та «Шкала загальної прокрастинації» (К. Лей) в адаптації Т.Ю. Юдеевої [2, с. 64]. Виявлення домінуючих особистісних рис, що можуть детермінувати прокрастинацію здійснювалося за тестом Кеттелла 16-PF [4, с. 409].

Отримані результати За методикою «Шкала прокрастинації» (Б. Такмана) та Методика К. Лей «Вивчення загальної прокрастинації» засвідчили високий рівень прокрастинації у молодих людей студентського віку (53,33% і 50% відповідно). Це виражається у схильності молоді до свідомого відкладання на пізніший термін важливих справ без вагомої на то причини. Дотичними до розвитку цього явища можуть бути такі особистісні риси, які за тестом Кеттелла 16-PF у молодих людей виражені найбільше. До таких належать: стриманість, моральна нормативність, сміливість, практицизм, тривожність, радикалізм, нонконформізм, врівноваженість, незалежність.

Для виявлення взаємозв'язку між особистісними якостями молодих людей та проявом прокрастинації, проведено кореляційний аналіз. Показано, що висока кореляція показника рівня прокрастинації простежується в осіб, з такими вираженими якостями, як «радикалізм» ($r = 0,56$; $p \leq 0,01$), незалежність ($r = 0,35$; $p \leq 0,05$), «інтелект» ($r = -0,3$; $p \leq 0,05$), довірливість ($r = 0,33$; $p \leq 0,05$). Найвищою є кореляція з «низьким самоконтролем» ($r = 0,67$; $p \leq 0,01$). Таким чином, чим нижчий рівень самоконтролю, чим вищий радикалізм і прагнення до незалежності, чим нижчий інтелект, тим більша схильність людини до прокрастинації. А такі особистісні якості як от: «емоційна стабільність» ($r = -0,54$; $p \leq 0,01$), «стриманість» ($r = -0,3$; $p > 0,05$), «інтелект» ($r = -0,3$; $p > 0,05$) унеможливають появу цього явища.

Отже, прокрастинація – це схильність до регулярного відкладання неприємних, але обов'язкових справ на потім. Серед студентської молоді переважає досить високий рівень прокрастинації, що підтверджує актуальність вивчення та пошуку шляхів зменшення рівня прокрастинації. Сучасна молодь схильна до свідомого відкладання «на потім» важливих справ без вагомості на то причини. Появу прокрастинації можуть детермінувати такі особистісні якості як: низький самоконтроль, низькі інтелектуальні здібності, надмірна довірливість та прагнення незалежності з низьким рівнем раціонального усвідомлення ситуації та радикалізм.

Література:

1. *Барабанищикова В.В. Профессиональные деформации в профессиях инновационной сферы / В.В. Барабанищикова // Дис. доктора психол. наук. – М., 2016. – 359 с.*
2. *Карамушка Л. М. Методики дослідження перфекціонізму, трудоголізму та прокрастинації особистості: методичний посібник / Л. М. Карамушка, О. І. Бондарчук, Т. В. Грубі. – Кам'янець-Подільський: ПП «Аксіома», 2019. – 80 с.*
3. *Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Электронный научный журнал Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2013. – № 2. – С. 14-17.*
4. *Лемак М.В. Діагностичні методики: методичний посібник / М.В.Лемак, В.Ю.Петрище. – Ужгород: Видавництво Олександри Гаруші, 2012. – 616 с.*
5. *Lay C. H. Trait procrastination and the perception of person-task characteristics / C. H. Lay // Journal of Social Behavior and Personality. – 1992. – № 7. – P. 483-494.*

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВЧИТЕЛЯ

Мельник А. Я.

студентка II курсу магістратури

**Інститут права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна**

У теперішньому часі емоційна сфера особистості стає найбільш вразливою до різного роду впливів. Це висуває проблему емоційного вигорання на перший план при вивченні особистості працівників освіти.

Дослідження професійного вигорання вчителів є досить актуальною проблемою. Це помітно по потребі науки і практики в дослідженні особливостей травмуючої дії емоційного вигорання на психіку. Специфіка роботи вчителів полягає в тому, що кожного дня виникає багато різноманітних ситуацій із високою емоційною напругою, інтенсивністю міжособистісного спілкування, необхідністю розв'язання конфліктних ситуацій. Вчителі витрачають багато зусиль та енергії, щоб встановити довірливі стосунки з учнями, колегами по роботі, керівництвом закладу освіти, а також щоб зберігати спокій та управляти власними емоціями у діловому спілкуванні. Зважаючи на це, проблема профілактики і подолання професійного вигорання у вчителів завжди актуальна.

Термін «burnout (емоційне вигорання)» введений американським психіатром Х.Дж. Фрейденбергом у 1974 році для характеристики психологічного стану здорових людей, що знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері. Це люди, які працюють у системі «людина – людина» [5, с. 76].

Спочатку цей термін визначався як стан знемоги, виснаження з відчуттям власної непотрібності, а кількість професіоналів, схильних до емоційного вигорання, була незначною: співробітники медичних установ і різноманітних суспільних благодійних організацій (Є. Єгорова). Р. Шваб у 1982 р. розширив групу фахового ризику: це насамперед, вчителі, поліцейські, політики, юристи, менеджери [1, с. 66]. К. Маслач деталізувала це поняття, окресливши його синдромом фізичного та емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння співчуття щодо клієнтів. Вона підкреслює, що «професійне вигорання» – це не втрата творчого потенціалу, не реакція на нудьгу, а скоріше емоційне виснаження, що виникає на фоні стресу, викликаного міжособистісним спілкуванням [3].

Ф. Сторлі зазначає, що цей синдром є результатом конфронтації з реальністю, коли людський дух виснажується в боротьбі з обставинами, які важко змінити. Необхідна робота виконується, але емоційний внесок, який перетворює завдання в творчу форму, відсутній [2].

Інтерес вітчизняних науковців щодо проблеми синдрому «професійного вигорання» останнім часом значно розширився, з'явилася низка робіт таких авторів, як М. Авраменко, В. Бойко, Н. Водоп'янова, А. Лужецька, К. Малевич, О. Мірошниченко, В. Орел, О. Папанова, Е. Старченкова та ін. Н.В. Перегончук зазначає, що педагог, який відчуває, на собі дію синдрому «професійного вигорання», може намагатися подолати ситуацію, уникаючи колег і учнів, фізично і думкою дистанціюючись від них. Уникнення та дистанціювання можуть проявлятися багатьма шляхами. Так, вчитель може часто бути відсутнім на

роботі. Він може спілкуватися безособовими способами з вчителями й учнями, може зменшувати власну долученість до контактів з ними. Педагог, врешті-решт, впадає в депресію й починає сприймати ситуацію як «безнадійну». Хочеться усамітнитись, тому що набагато приємніше спілкування з тваринами і природою, ніж з людьми. Він може залишити свою посаду чи взагалі змінити професію [4].

У контексті даного дослідження ми розглядаємо емоційне вигорання як синдром постійної втоми, емоційного виснаження, який посилюється з часом. У дослідженні використано такі методики: Методика діагностики міжособистісних стосунків Тімоті Лірі «Інтерперсональна діагностика»; Методика рівня емоційного вигорання з В.В.Бойко; Методика на визначення рівня професійного вигорання (К. Маслач, С.Джексон в адаптації Н.Водоп'яної); Методика на визначення стилю діяльності вчителя (А.Я. Ніконова, А.К. Маркова, модифікація І.М. Галян, О.І. Галян).

Результати емпіричного дослідження засвідчують, що значній кількості педагогічних працівників притаманне неадекватне емоційне реагування, зменшення взаємодії з колегами, припинення професійних обов'язків, бажання побути на самоті, розширення сфери економії емоцій. Найбільш вираженою ознакою для досліджуваних є редуція особистих досягнень. Їхнє ставлення проявляється у тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізм щодо професійної гідності та можливостей або ж у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Доведено, що емоційне вигорання легко сплутати з депресією, адже людина в обох станах однаково пасивна і позбавлена сил. Емоційне вигорання та депресія дуже схожі, і часто їх розглядають як пов'язані проблеми. Але дослідження доводять, що різниця є. В ході дослідження виявлено такі особливості емоційного вигорання, як емоційна виснаженість, яка проявляється емоційною спустошеністю і втому, не виключені прояви деперсоналізації, що характеризуються знеособлюванням стосунків із людьми, також значущою особливістю емоційного вигорання є резистенція, яка проявляється у несвідомому прагненні до психологічного комфорту, коли людина намагається більш-менш успішно захистити себе від неприємних вражень.

Отже, дослідження синдрому професійного вигорання є актуальним під сучасну пору. Професійне вигорання є наслідком суперечності власних переконань педагога з буденною реальністю, боротьби з обставинами які важко змінити, що зрештою спричиняє психічне виснаження. Результат такої суперечності виявляється у різних формах як проявах професійного вигорання. Найбільш вираженою ознакою для наших досліджуваних є редуція особистих досягнень.

Література:

1. Єгорова Є. Феномен емоційного вигорання та його прояви в професійній діяльності педагогічних працівників закладів профтехосвіти. *Педагогіка і психологія. Вісник АПН*. 2010. № 4. С. 66-73.

2. Лось О.М. Розкриття сутності синдрому «емоційного вигорання», та його взаємозв'язку з професійним стресом медпрацівників. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/444/941/>

3. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://resources.com.ua/news48034.html>

4. Перегончук Н.В. «Професійне вигорання» як показник дезадаптованості педагогічних працівників. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/811/941>

5. Цимбалак І.М. Психологічне консультування та корекція. Модульно-рейтинговий курс: Навчальний посібник. Київ: ВД «Професіонал», 2005. 656 с.

РОЗБІЖНОСТІ У ПОКАЗНИКАХ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ МІЖ ГРУПАМИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ

Півень М. А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології

**Національний аерокосмічний університет імені М. С. Жуковського
«Харківський авіаційний інститут»**

м. Харків, Україна

Ціннісно-сміслова сфера особистості як психічне явище найбільш активно розвивається в юнацькому віці і проявляється в здатності визначати життєві цілі, усвідомлювати сенс власного життя, визначати професійний шлях, бути суб'єктом власної життєдіяльності. Від того, наскільки розвинута ціннісно-сміслова сфера залежить майбутнє особистості, оскільки ця сфера визначає її психічну й фізичну активність, та спрямованість. Оскільки зараз, в ХХІ сторіччі особистість автоматично є включеною в глобальні процеси цифрофізації, які супроводжуються зміною взаємодії людини з оточуючим середовищем, зміною міжособистісних відносин та зміною внутрішнього світу, ймовірно відбувається трансформація цінносно-сміслової сфери особистості. Також, юнацький вік – це період є завершенням формування емоційної зрілості особистості, рівень якої напряму пов'язаний

з адаптаційними можливостями особистостями, ефективністю здійснення професійної діяльності, здатністю вистроювати конструктивні взаємовідносини та ін. Отже, визначення взаємовідносин емоційної зрілості та ціннісно-сміслової сфери в цифровому середовищі представляє науковий інтерес.

Мета – виявити розбіжності у показниках ціннісно-сміслової сфери особистості між групами здобувачів вищої освіти технічного ЗВО з різним рівнем емоційної зрілості.

Для емпіричного дослідження були використані наступні *методики*: методика діагностики емоційної зрілості особистості МДЕЗО (О.С. Кочарян, М.А. Півень) [1, с. 32-37], «Тест смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) за Д.О. Леонтьєвим [2, с. 1-18], морфологічний тест життєвих цінностей МТЖЦ В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина [3, с. 9-30]. Для математико-статистичної обробки даних був застосований U-критерій Манна-Уїтні. Отримані результати дослідження були проаналізовані з допомогою електронно-статистичної програми SPSS 13.0.

Вибірку склали 108 осіб (50 юнаків та 58 дівчат) віком від 19 до 21 років – здобувачі вищої освіти Національного аерокосмічного університету ім. М.Є.Жуковського «ХАІ». Для реалізації поставленої мети методом крайніх груп за допомогою методики МДЕЗО (О.С. Кочарян, М.А. Півень) із цієї вибірки було створено дві дослідницькі групи. Першу групу склали 30 осіб з високим рівнем емоційної зрілості, другу групу склали 30 осіб з низьким рівнем емоційної зрілості.

Для виявлення розбіжностей у смисложиттєвих орієнтаціях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості був використаний «Тест смисложиттєвих орієнтацій» за Д.О. Леонтьєвим. В групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості привалюють такі показники як: «цілі» ($U=1361$; $p<0,001$), «процес» ($U=1363,5$; $p<0,001$), «результат» ($U=1351,5$; $p<0,001$), «локус контролю Я» ($U=1298,5$; $p<0,001$), «локус контролю Життя» ($U=1365$; $p<0,001$).

Отже, для емоційно зрілої особистості більш ніж для емоційно незрілої, цілі в житті більш надають їй осмисленість, спрямованість та перспективу на краще майбутнє. Даний показник визначає цілеспрямованість та плани які не мають реальної опори в сьогодні і не підкріплюються особистою відповідальністю за їх реалізацію. Тобто такі люди мають більше бажання дивитися у майбутнє та бути зацікавленими у його створенні. Емоційна зріла особистість навідміну від емоційно незрілої, більш насолоджується процесом життя, більш має інтерес до життя та загалом переживає його більш емоційно насичено, й відчуває, що життя наповнене змістом та власним сенсом.

Для емоційно зрілої особистості більш велике значення ніж для представників другої групи має результативність життя (задоволеність

самореалізацією), тобто відчуття того, наскільки продуктивною та змістовною є прожита його частина. Емоційно зріла особистість більш задоволена своїм минулим та власним вкладом у досягнення.

Представники першої групи більше ніж досліджувані другої групи відчують відповідальність за своє життя, власний вибір та мають відчуття змоги будувати життя, спираючись на власні цілі та уявлення про сенс життя. Емоційно зріла особистість більш керує власним життям та контролює його.

Далі було визначено розбіжності у базових життєвих цінностях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості. Для вирішення даного завдання було використано «Морфологічний тест життєвих цінностей» за В.Ф. Сопів, Л.В. Карпушина. Було виявлено, що для здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості більш значущими є такі життєві сфери: «професійне життя» ($U=241$; $p<0,002$), «освіта» ($U=289,5$; $p<0,017$), «суспільна активність» ($U=240,5$; $p<0,002$), «захоплення» ($U=281$; $p<0,012$) та «фізична активність» ($U=254,5$; $p<0,004$).

Отже, для емоційно зрілої особистості більш велике значення має професійна діяльність, тобто такі люди віддають багато часу своїй роботі, вони більш включені у рішення виробничих завдань та проблем, й мають зацікавленість у їх вирішенні для отримання досвіду на майбутнє, оскільки такі люди більш амбіційні та прагнуть до кар'єрного зростання.

Представники першої групи на відміну від досліджуваних другої групи більш спрямовані на підвищення рівня власної освіченості. Для них більш важливо отримання нових знань, сам процес та результат навчання, розвиток себе як особистості, прагнення до самоактуалізації та максимальний розвиток здібностей.

Для емоційно зрілої особистості більш високу значимість має суспільна активність, тобто включеність в суспільно-політичне життя. Такі люди більш відгукуються на будь-які зміни, що відбуваються в суспільно-політичному житті, вони мають певні цілі та плани, пов'язані із ним.

Здобувачі вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості надають більш значної уваги власним захопленням та хобі, які для них є важливою та невід'ємною складовою життя. Вони більш розуміють, чого хочуть, вміють робити власне життя більш емоційно забарвленим та цікавим за допомогою хобі.

Превалювання в групі емоційно зрілих особистостей показника «Фізична активність» вказує на те, для них фізична культура як елемент загальної культури є необхідною складовою здорової особистості, вони усвідомлюють та втілюють в життя чергування фізичної та інтелектуальної активності.

В групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості також приваляють такі базові життєві цінності як: «саморозвиток» ($U=182,5$; $p<0,001$), «креативність» ($U=226$; $p<0,001$), «власний престиж» ($U=282$; $p<0,012$), «матеріальне становище» ($U=162$; $p<0,001$) та «досягнення» ($U=234,5$; $p<0,001$). Отже, у емоційно зрілої особистості, на відміну від емоційно незрілої більш вираженими є як духовно-моральні цінності (саморозвиток та креативність), так і прагматичні цінності (престиж, досягнення та матеріальне становище).

Результати за шкалою «саморозвиток» свідчать про більше прагнення осіб з високим рівнем емоційної зрілості до самовдосконалення та повної самореалізації; для них більш важливою є об'єктивна інформація стосовно особливостей власного характеру з метою удосконалення їх та зосередження на покращенні своєї особистості.

Для емоційно зрілої особистості більш важлива реалізація творчих здібностей. Такі люди менш схильні до стереотипної поведінки, вони прагнуть до урізноманітнення власного життя, стабільність та передбачуваність життя може викликати в них нудьгу. Вони є більш винахідливими та їх увага концентрується в більшій мірі на теперішньому та майбутньому, на противагу минулому.

Для емоційно зрілої особистості на відміну від емоційно незрілої має більш велике значення така цінність, як «власний престиж». Для них більш важливо бути лідером, отримувати схвалення ті визнання від значущих особистостей; вони мають більш сильне прагнення бути кращими як в професійному, так і в особистісному планах.

Превалювання цінності «матеріальне становище» в групі осіб з високим рівнем емоційної зрілості свідчить про те, що в них є прагнення мати роботу яка гарантовано буде забезпечувати високу заробітну плату та високий рівень матеріального добробуту. Важливо, що для таких людей самооцінка та відчуття власної значущості та самоцінності корелюють з рівнем доходу.

Отримані результати за шкалою «досягнення» вказують на більше прагнення емоційно зрілої особистості до реалізації певних цілей та досягнення результатів. У них самооцінка напряду пов'язана не тільки з рівнем матеріального становища, а й з певними досягненнями, а саме, з їх кількістю та значущістю для особистості. Вони більш ретельно планують всю роботу та отримують задоволення як від процесу, так і від результату діяльності.

Отже, виявлено розбіжності у смисложиттєвих орієнтаціях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості. В групі здобувачів вищої освіти з високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі показники як: цілі, процес, результат, локус контролю Я, локус контролю Життя – тобто емоційно зріла особистість є більш цілеспрямованою, відповідальною за власний вибір, більш

насолоджується процесом життя та відчуває задоволення від самореалізації.

Визначено розбіжності у базових життєвих цінностях між групами здобувачів вищої освіти з різним рівнем емоційної зрілості. В групі досліджуваних з високим рівнем емоційної зрілості превалюють такі цінності та життєві сфери як: професійне життя, освіта, суспільна активність, захоплення, фізична активність, саморозвиток, креативність, власний престиж, матеріальне становище, досягнення – у емоційно зрілої особистості, на відміну від емоційно незрілої більш вираженими є як духовно-моральні цінності, так і прагматичні цінності, які відбивають спрямованість на власний розвиток у багатьох сферах життя, прагнення досягти успіху, бути активними та освіченими.

Література:

1. Півень М. А. Стандартизація методики діагностики емоційної зрілості особистості. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 2. С. 32-37.
2. Леонтьев Д. А. *Тест смысловых ориентаций (СЖО)*. 2-е изд. Москва: Смысл, 2000. 18 с.
3. Сопов В. Ф., Карпушина Ф. Л. *Морфологический тест жизненных ценностей*. *Прикладная психология*. 2001. № 4. С. 9–30.

НАПРЯМ 6. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ТА АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Білута Ю. І.

студентка II курсу магістратури

**Інститут права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна**

Підлітковий вік є найбільш вразливим до зовнішніх впливів, адже в цей період особистість лише формується, будується власна система стійких моральних переконань, ціннісних орієнтацій. У літературі науковці по різному трактують агресію та агресивність. Так, одні під агресією розуміють сильну активність, прагнення до самоствердження (Bender L.). Інші агресію трактують як акти ворожості, руйнування, тобто дії, які шкодять іншій особі або об'єкту. Людська агресивність є поведінкова реакція, що характеризується проявом сили в спробі завдати шкоди або збиток особистості або суспільству (Delgado H.). Розуміють агресію і як реакцію, у результаті якої інший організм одержує болючі стимули (Buss A.). А ще агресія трактується як фізична дія або погроза такої дії з боку однієї особи, які зменшують волю або генетичну пристосованість іншої (Uilson).

Виділяють інструментальну і цільову (ворожу) агресію, головна відмінність яких полягає в специфіці мотивації агресора. Так, в першому випадку агресивні дії виступають в якості способу досягнення тієї чи іншої неагресивним мети, а в другому, заподіяння шкоди є самоціллю.

Агресія може варіюватися за ступенем інтенсивності та формами прояву (фізична, вербальна ін.), Проявлятися в прямій демонстрації агресивних дій (пряма агресія) або виражатися в тому ж прагненні, але без конфронтації віч-на-віч з об'єктом агресії (непряма агресія). Агресивні реакції можуть бути спрямовані, як на оточуючих (гетероагресія), так і на власну особистість (аутоагресія).

Підліткова агресія може спричинюватися різними факторами. Насамперед слід виокремити індивідуальний фактор, що діє на рівні психобіологічних передумов асоціальної поведінки, які утрудняють соціальну адаптацію індивіда. Не менш вадливим є психолого-педагогічний фактор, що проявляється в дефектах шкільного й сімейного виховання. Соціально-психологічний фактор розкриває несприятливі особливості взаємодії неповнолітнього зі своїм найближчим

оточенням у родині, на вулиці, у навчально-виховному колективі. Особистісний фактор проявляється у активно-вибірковому ставленні індивіда до обраного середовища спілкування, до норм і цінностей свого оточення, до педагогічних впливів родини, школи, громадськості, а також в особистих ціннісних орієнтаціях і особистої здатності до саморегулювання своєї поведінки. Соціальний фактор, що визначається соціальними й соціально-економічними умовами існування суспільства.

Ми припустили, що прояв агресивності пов'язаний із рівнем емоційного інтелекту підлітків. Для його характеристики застосовувався інтегральний показник емоційного інтелекту за методикою «EMIn» Д.В. Люсіна та методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла. Отримані результати за першою методикою засвідчили, що лише у 8% досліджуваних виявляється дуже високий рівень емоційного інтелекту, а високий – у 18%. Більше третини досліджуваних (37%) виявили середній рівень емоційного інтелекту. Проте значній частині респондентів притаманний низький (17%) та дуже низький (20%) рівень емоційного інтелекту. Подібні результати отримані і за методикою Н. Холла «Діагностика емоційного інтелекту». Зокрема, лише у 14% досліджуваних діагностовано високий рівень емоційного інтелекту. У значної частини досліджуваних (57,4%) діагностовано середній рівень емоційного інтелекту. А третина респондентів продемонструвала низький (27,9%) рівень емоційного інтелекту. Отже, обидві методики демонструють приблизно однакову тенденцію. А саме, вони засвідчують, що досліджуваним бракує вміння ідентифікувати емоції (як власні, так і емоції інших), а також використовувати знання про емоції для збільшення своєї особистісної ефективності.

Найбільше з поміж досліджуваних виявилось осіб ектровертованого типу (52,9 %) (за опитувальником Г. Айзенка). Майже порівно у вибірці представлені інтроверти (26,5%) досліджуваних з нейротизмом (20,6%).

Щодо особистісних якостей, (використано опитувальник 6-PF Кеттела) то лише у третини досліджуваних виявлено комунікативну схильність.

За фактор С – «емоційна нестійкість – емоційна стійкість» близько половини респондентів виявили низьку толерантність до фрустрації, підвладність почуттям, мінливість інтересів, дратівливість, утомлюваність тощо.

Про впертість і агресивність досліджуваних свідчить фактор Е – «підпорядкованість – домінантність» за яким близько 70% досліджуваних отримали високі і середні значення.

Приблизно порівну поділились досліджувані за фактором F – «стриманість – експресивність»: (у 29,4 % цей фактор сильно виражений, у 39,7 % – помірно, а у 53 % – слабо. Хоча для них характерне осмислене додержання норм і правил поведінки,

наполегливість у досягненні мети (фактор G), соціальна сміливість (фактор H).

Попри те вони відносно «м'які», залежні, спрямовані на заступництво. Але, водночас, їхні інтереси спрямовані на самих себе. Вони зазвичай обережні у своїх вчинках. Саме це робить їх спокійними, безтурботними, впевненими у собі (фактор O).

Отже, проблема агресивної поведінки людини за своєю природою і за формами прояву досить багатогранна. Прояви стимулює агресії сучасний соціальний лад та рівень розвитку і техногенності суспільства. Агресія є наслідком засвоєння агресивного світосприйняття, що формує внутрішню готовність до її зовнішнього вираження. Отримані емпіричні результати засвідчують можливу детермінованість агресивної поведінки підлітків їхніми особистісними якостями.

СОЦІАЛЬНІ УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ І СТУДЕНТОК ПРО МАСКУЛІННІСТЬ ТА ФЕМІННІСТЬ

Пухнюк Л. В.

студентка V курсу

**Інститут права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна**

Якими б примітивними чи розвинутими не були людські суспільства, – усіх їх об'єднує незаперечний факт наявності в соціальній структурі двох найбільших категорій – чоловіків і жінок. А також сукупність ідей, норм, традицій, моделей поведінки та ціннісних уявлень про те, якими вони повинні бути.

Зокрема, у більшості різних суспільств і культур характеристики, що стереотипно належать до чоловічих рис, пов'язані з іміджем сильного, сміливого, амбітного, самодостатнього та авторитетного лідера, який вміє контролювати власні емоції. На противагу цьому, риси характеру, що стереотипно належать жіночності, пов'язуються з емпатією, чутливістю, пасивністю, вірністю, ірраціональністю та турботливістю. Поширеними залишаються також припущення, що чоловіки та жінки не лише відрізняються, але й схильні діяти полярно; при цьому жінкам бракує якостей, які найбільше поширені серед чоловіків, і навпаки.

Протягом багатьох років науковці досліджують питання, які стосуються психологічних відмінностей між чоловіками та жінками. Зацікавленість цією проблемою обумовлена тим, що з розвитком суспільства, з'являється необхідність у сучасних теоретичних і

практичних поясненнях гендерних особливостей обох статей. Різні дослідники по-різному підходять до визначення понять «маскулінність» та «фемінінність», кожен бере за основу щось своє.

Типові риси фемінності та маскулінності – це насамперед суспільно закріплені норми, стереотипи, що нав'язуються людині суспільством. Ці поняття виступають ланкою зв'язку між особистістю й соціумом: від чоловіків очікується більша частота проявів маскулінності, а жінки повинні демонструвати фемінну поведінку.

У сучасній науці існує чотири основні парадигми маскулінності та фемінності [1, с. 13-27]: біологічна, психоаналітична, соціально-конструктивістська та постмодерністська. Перші дві належать до есенціалістських, через те, що розглядають маскулінність і фемінінність як похідні від біологічної різниці між чоловіком і жінкою. А дві останні парадигми умовно називають конструктивістськими, бо розглядають маскулінність і фемінінність як суспільний конструкт, який походить з гендерної ідеології суспільства і сформований під впливом традиційних поглядів на чоловічу й жіночу роль.

У людському суспільстві завжди існував архетипний поділ соціуму на дві групи – чоловіків і жінок, оскільки така диференціація за критерієм біологічної статі є найбільш очевидною. Таким чином, за кожним індивідом у соціумі закріпилася певна гендерна роль. На їх основі пізніше сформувалися уявлення про особливості поведінки чоловіків і жінок, про очікувані від них реакції та дії, про прийнятні тільки для чоловіків або тільки для жінок види діяльності – іншими словами, в суспільній свідомості сформувалися гендерні стереотипи.

На думку більшості дослідників, особливості засвоєваних і використовуваних гендерних ролей можуть бути як умовою, що сприяє розвитку особистості внаслідок підтримки міжособистісного та міжгрупового взаєморозуміння й співробітництва. Так і ставати перешкодою для самореалізації людини, оскільки можуть виступати бар'єрами в розвитку індивідуальності. Це стосується, зокрема, чоловіків, яким не до вподоби стереотипи маскулінності, проте страх бути звинуваченим у фемінності, блокує їхню поведінку.

Сучасні українські засоби масової інформації, активно використовують гендерні стереотипи у своїй діяльності. Аналіз періодичних видань для жінок і чоловіків показує їх стандартизованість та однотипність. Журнали для жінок і дівчат зосереджують увагу на сім'ї та сфері обслуговування, а видання, популярні серед чоловіків, вузько спеціалізовані й орієнтовані читача на активну професійну діяльність, але не на турботу про сім'ю [2, с. 65]. І хоч на рівні свідомості ми усвідомлюємо негативний вплив стереотипів на наші ставлення та очікування стосовно інших людей, продовжуємо діяти відповідно до

загальноприйнятих шаблонів. Бо хибні уявлення все ж проникають у наші думки, хоча ми цього не усвідомлюємо.

Однак, варто зазначити, що гендерні стереотипи виконують і позитивну функцію. Вони стають орієнтиром у процесі гендерної ідентифікації особистості, і відбивають уявлення про фемінність та маскуліність на рівні буденної свідомості. [3, с. 25.].

Сучасні уявлення про маскуліність і фемінінність свідчать про комплексність і неоднозначність. Виходячи з цього, можна виділити такі основні властивості даних категорій, як множинність, історичність і ситуативність. Множинність полягає в тому, що ці поняття охоплюють кілька моделей – від домінуючих (або «гегемонних» за Р. Коннелл), до маргіналізованих.

Історичність маскуліності та фемінінності проявляється в тому, що вони зазнають істотних змін від однієї історичної епохи до іншої. Адже під впливом економічних, політичних, соціальних та культурних змін у суспільстві, трансформуються й уявлення про патерні поведінки чоловіка та жінки.

Ситуаційність маскуліності й фемінінності виражається підсиленням або, навпаки, послабленням, в залежності від конкретної суспільної ситуації, їхніх характеристик.

Література:

1. Кон І. С. *Чоловіки, які змінюються у мінливому світі*. Москва, 2009. 496 с.
2. Оксана Кікінеджі. *Гендерний профіль фемінності-маскуліності в молодіжних журналах*. «Медіапростір», 2017, випуск 9.
3. Вілкова О. Ю. *Конструктивні та деструктивні функції гендерних стереотипів*. Київ, 2005. 231 с.

НАПРЯМ 7. ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ

ТЕМПЕРАМЕНТ ЯК ПСИХОЛОГІЧНИЙ ЧИННИК ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ШКОЛЯРІВ

Іванець О. О.

студентка II курсу магістратури

кафедри теоретичної та практичної психології

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

У системі моніторингу за навченістю учнів та в розробці заходів щодо оптимізації їх навчальної діяльності важливе місце займає врахування особливостей темпераменту. Така закономірність передбачає емпіричне дослідження темпераменту школярів і є необхідною передумовою розробки особливостей індивідуального підходу в процесі навчання. Саме такий підхід у системі взаємодій учень-учитель може забезпечити підвищення ефективності і посилення мотивації навчального процесу [2, с. 12-19; 5, с. 158-165; 6, с. 27-31].

Мета нашого дослідження – визначити частоту темпераментів школярів, а також частоту таких характеристик як екстраверсія-інтроверсія і лабільність-стабільність. Такі дослідження є актуальними, оскільки отримані дані – невід’ємна складова в реалізації диференційованого підходу при навчанні.

У дослідженні було опитано 60 школярів підліткового віку Львівської гімназії “Євшан”. Темпераменти досліджувалися за опитувальником Г. Айзенка відповідно до [4, с. 182-186]. Статистичну обробку отриманих даних проводили за [1, с. 53-55; 3, с. 26-29].

У досліджуваній групі учнів було виявлено 31 сангвінік, 14 холериків, 9 меланхоліків, 6 флегматиків. Найбільш високою у досліджуваній групі учнів є чисельність сангвініків, вона складає 31 учень, що становить 52%. Найменше представлені флегматики (6 учнів), що складає 10% від загальної чисельності. Чисельність меланхоліків одного порядку із чисельністю флегматиків, але дещо більша (9 учнів). Це складає 15% від загальної кількості дослідженої групи. Чисельність холериків займає проміжні характеристики між чисельністю сангвініків і меланхоліків (14 учнів), що становить 23% від загальної кількості досліджених.

Частота типів темпераментів учнів у повній вибірці респондентів (N=60) змінюється від $0,100 \pm 0,05$ (флегматики) до $0,521 \pm 0,08$ (сангвініки) (Табл. 1). Частота темпераменту меланхолічного типу

близька до частоти темпераменту флегматичного типу і становить $0,153 \pm 0,07$. Частота темпераменту холериків дещо вища і становить $0,232 \pm 0,06$. Схарактеризуємо особливості частоти темпераменту у дівчаток та хлопчиків. У дівчаток переважає холеричний тип темпераменту ($0,469 \pm 0,08$). Причому, дівчаток-холериків майже у 5 разів більше ніж хлопчиків-холериків ($0,120 \pm 0,04$). Найменш презентабельним у дівчаток є флегматичний тип темпераменту ($0,059 \pm 0,03$). Флегматичний тип темпераменту хлопчиків ($0,179 \pm 0,06$) у 3 рази переважає такі показники для дівчаток.

Таблиця 1

Частота різних типів темпераменту дослідженої групи школярів

Тип темпераменту	Кількість дітей					
	Всього = 60		Дівчатка= 29		Хлопчики=31	
	N	$p \pm m$	N ₁	$p \pm m$	N ₂	$p \pm m$
Сангвінік	31	$0,521 \pm 0,08$	8	$0,258 \pm 0,07$	23	$0,448 \pm 0,08$
Холерик	14	$0,232 \pm 0,06$	13	$0,469 \pm 0,08$	1	$0,120 \pm 0,04$
Флегматик	6	$0,100 \pm 0,05$	2	$0,059 \pm 0,03$	4	$0,179 \pm 0,06$
Меланхолік	9	$0,153 \pm 0,07$	6	$0,207 \pm 0,06$	3	$0,267 \pm 0,07$

Примітка: N – загальна чисельність учнів, які характеризуються відповідним типом темпераменту; N₁ – чисельність дівчаток, які характеризуються відповідним типом темпераменту; N₂ – чисельність хлопчиків, які характеризуються відповідним типом темпераменту; $p \pm m$ – частота різних типів темпераменту і похибка.

Частота меланхолічного типу темпераменту приблизно однакова для дівчаток ($0,207 \pm 0,06$) і хлопчиків ($0,267 \pm 0,07$). Водночас, цей показник для хлопчиків дещо вищий ніж для дівчаток. Сангвініки частіше трапляються серед хлопчиків, для яких частота трапляння цього типу темпераменту становить $0,448 \pm 0,08$. Цей показник майже у два рази переважає показники дівчаток ($0,258 \pm 0,07$).

При аналізі особливостей темпераменту важливим є звернути увагу на такі його характеристики як інтроверсія та екстраверсія.

До темпераментів, що характеризуються інтроверсією відносять флегматиків і меланхоліків. До темпераментів, що характеризуються екстраверсією відносять холериків і сангвініків. Частота інтроверсії та екстраверсії серед досліджених груп школярів характеризується наступними закономірностями. У досліджуваній групі виявлено 25% інтровертів і 75% екстравертів. Для повної вибірки респондентів (N=60) характерні наступні характеристики розподілу частот інтроверсії та екстраверсії (Табл. 2). Частота інтровертів складає $0,249 \pm 0,04$. Частота

екстравертів втричі перевищує частоту інтровертів і складає $0,755 \pm 0,07$. Схарактеризуємо частоту інтроверсії та екстраверсії у дівчаток та хлопчиків. У цьому випадку ми бачимо подібні закономірності для обох статей. Так, для дівчаток частота інтроверсії складає $0,279 \pm 0,05$, а частота екстраверсії становить $0,719 \pm 0,08$. Таким чином, частота екстраверсії у дівчаток більш ніж у 2,5 рази більша за частоту інтроверсії.

Для хлопчиків частота інтроверсії складає $0,231 \pm 0,04$, а частота екстраверсії складає $0,768 \pm 0,06$. Відповідно, для хлопчиків частота екстраверсії більш ніж у 3,0 рази перевищує частоту інтроверсії.

Таблиця 2

Частота інтроверсії та екстраверсії дослідженої групи школярів

Характеристика темпераментів	Кількість дітей					
	Всього = 60		Дівчатка= 29		Хлопчики=31	
	N	$p \pm m$	N ₁	$p \pm m$	N ₂	$p \pm m$
Інтроверсія (флегматики + меланхоліки)	15	$0,249 \pm 0,04$	8	$0,279 \pm 0,05$	7	$0,231 \pm 0,04$
Екстраверсія (холерики + сангвініки)	45	$0,755 \pm 0,07$	21	$0,719 \pm 0,08$	24	$0,768 \pm 0,06$

Примітка: Примітка: N – загальна чисельність учнів, які наділені відповідною характеристикою темпераменту; N₁ – чисельність дівчаток, які наділені відповідною характеристикою темпераменту; N₂ – чисельність хлопчиків, які наділені відповідною характеристикою темпераменту; $p \pm m$ – частота інтроверсії та екстраверсії і похибка.

Якщо порівнювати показники частоти інтроверсії та екстраверсії у хлопчиків та дівчаток, то можна зауважити, що вони в обох статях мають дуже близькі значення. А саме: у хлопчиків інтроверсія становить $0,231 \pm 0,04$, а у дівчаток цей показник рівний $0,279 \pm 0,05$. Екстраверсія у хлопчиків – $0,768 \pm 0,06$, а у дівчаток $0,719 \pm 0,08$.

У характеристиці темпераменту важливим є акцентувати увагу на таких показниках як лабільність і стабільність. До темпераментів, що характеризуються лабільністю відносять меланхоліків і холериків. До темпераментів, що характеризуються стабільністю відносять флегматиків і сангвініків. У досліджуваній групі школярів виявлено 38% лабільних темпераментів і 62% стабільних темпераментів. Для повної вибірки респондентів (N=60) характерні наступні закономірності розподілу частот лабільності і стабільності (Табл. 3).

Таблиця 3

Частота лабільності та стабільності дослідженої групи школярів

Характеристика темпераментів	Кількість дітей					
	Всього = 60		Дівчатка= 29		Хлопчики=31	
	N	p ± m	N ₁	p ± m	N ₂	p ± m
Лабільність (меланхоліки + холеріки)	23	0,379±0,07	19	0,631±0,05	4	0,128±0,07
Стабільність (флегматики + сангвініки)	37	0,623±0,06	10	0,369±0,06	27	0,869±0,08

Примітка: $p \pm m$ – частота лабільності та стабільності і похибка. Інші позначення як у табл. 2.

Частота лабільності для повної вибірки респондентів складає $0,379 \pm 0,07$. Частота стабільності у цьому випадку рівна $0,623 \pm 0,06$, що більш ніж у 1,5 раза перевищує частоту лабільності. Схарактеризуємо частоту лабільності і стабільності для дівчаток і хлопчиків. У цьому випадку маємо наступні закономірності. Для дівчаток частота лабільності складає $0,631 \pm 0,05$, що більше ніж у 1,7 раза перевищує частоту стабільності, котра рівна $0,369 \pm 0,06$. Для хлопчиків бачимо протилежні тенденції щодо розподілу частот лабільності і стабільності. У цьому випадку частка лабільності становить лише $0,128 \pm 0,07$, а частка стабільності набагато вища і складає $0,869 \pm 0,08$. Таким чином, стабільність у хлопчиків більш ніж у 6,8 рази переважає лабільність. Водночас, бачимо протилежні тенденції, якщо порівнювати лабільність і стабільність хлопчиків та дівчаток. Так, лабільність у дівчаток майже у 5 разів вища ніж у хлопчиків. А стабільність у хлопчиків у 2,4 рази вища ніж у дівчаток.

На основі проведеного дослідження можна запропонувати наступні рекомендації щодо оптимізації навчального процесу з врахуванням темпераменту учнів.

При роботі з сангвініками необхідно виробити в них стійкий інтерес, цілеспрямованість, звичку завжди завершувати розпочату справу, глибоко усвідомлювати суть кожного завдання.

Енергію холерика треба спокійно спрямовувати у потрібне русло, поступово формувати у нього наполегливість, сумлінність, послідовність. Необхідно сприяти залученню дітей-холериків до танцювального гуртка, спортивної секції.

Флегматику слід надавати допомогу в складних ситуаціях. При відповідях дати час на обдумування, дозволити виконувати не всі

завдання. Доцільно також збільшити час на виконання завдань. Не треба ставити флегматика в ситуацію неочікуваного опитування.

При спілкуванні з меланхоліками треба проявити до нього співчуття, висловити розуміння їх переживань, страхів і сумнівів. Меланхоліків необхідно заохочувати позитивними емоціями, усмішкою, доброзичливим поглядом, підбадьорливим дотиком. Щоб уникнути перетому треба навчити їх планувати свою діяльність.

Література:

1. Атраментова Л. О. Статистика для біологів : Підручник / Л. О. Атраментова, О. М. Утевська. – Харків: НТМТ, 2017. – 331 с.
2. Бодненко Д.М. Моніторинг навчальної діяльності: Навч. посібник / Д.М. Бодненко, О.Б. Жильцов, О.Л. Лецинський, Н.П. Мазур. – Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2014. – 276 с.
3. Деркач М. П. Курс варіаційної статистики / М. П. Деркач, Р. Я. Гумецький, М. Є. Чабан. – Київ: Вища школа, 1977. – 208 с.
4. Лемак М. В. Психологу для роботи. Діагностичні методики. Методичне видання / М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. – Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2011. – 614 с.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія : Навч. Посібник / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – Київ: МАУП, 2000. – 256 с.
6. Моніторинг навчальних досягнень учнів. Методичні рекомендації / [В. А. Казьмін, О. А. Бондаренко, О. В. Кулінко та ін.]. – Черкаси: ЧОПООП, 2009. – 32 с.

ШКІЛЬНИЙ БУЛІНГ ЯК ФОРМА НАСИЛЬСТВА МІЖ ШКОЛЯРАМИ

Онис К. О.

студентка II курсу магістратури

**Інститут права, психології та інноваційної освіти
Національного університету «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна**

Шкільне насильство завжди було однією з найважливіших проблем освітнього середовища.

Останніми роками визнано поширення в освітній практиці такого явища, як шкільний булінг. Це соціальна проблема всього світу протягом останніх ста років, однак вона ще й досі не вивчена. Перші публікації в Україні з'явилися у 2005 р. Згідно з результатами дослідження,

проведеного ЮНІСЕФ, нині 67 % дітей в Україні у віці від 11 до 17 років стикалися з проблемою булінгу. 24 % дітей стали жертвами булінгу, і 48 % з них нікому не розповідали про ці випадки. Це тривожні цифри.

Актуальність теми зумовлена тим, що піднята в курсовій роботі проблема майже не вивчена в нашій країні і з теоретичних позицій, і з позиції практики. Явище булінгу надзвичайно поширене в сучасній школі, але цю проблему з тих чи тих причин замовчують, не афішують випадки знущань, її не прийнято обговорювати. З одного боку, педагогічний колектив, дбаючи про власну репутацію, ігнорує її, а з іншого – батьки, які або вважають ситуацію цькування хорошою школою життя, або, хвилюючись за власних дітей, переводять їх до іншого навчального закладу. За таких умов проблему не усувають, а навпаки, вона набуває більших обсягів і жорстокості.

Вперше проблема шкільного насильства була описана ще на початку 20 століття – в 1905 році, коли К. Дьокс опублікував про це своє дослідження, але по справжньому системне дослідження було проведено скандинавськими дослідниками, такими як Д. Олвеус. П.П. Хайнеманн, А. Пікасо, Е. Роланд. Вони розробили концепцію булінгу і визначили це поняття як утиск, дискримінацію, цькування. В подальших дослідженнях цієї проблеми, різними дослідниками висувалися свої визначення цього явища, але всі вони відображали наявність великої групи соціальних, психологічних і педагогічних проблем, супроводжуваних фізичне, психічне насильство по відношенню до людини або групи людей, яке відрізняється тривалістю і нездатністю людини захиститися перед агресором [1, с. 149].

Отже, булінг – це тип деструктивної поведінки, який містить в собі насильницькі дії кривдника по відношенню до жертви, яка нездатна себе захистити, і дії спрямовані на заподіяння шкоди жертві, протягом тривалого часу, для отримання психологічного або фізичного задоволення кривдником [29].

В Україні поняття «булінг» визначено Законом України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» та трактується як: «діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [2, с.12].

Можна виділити наступні особливості явища булінгу:

– частіше відбувається в місцях, де контроль з боку дорослих менший або відсутній – ідальні, коридори, сходи, вбиральні, спортивні майданчики; частіше відбувається в школах, ніж по дорозі в школу чи з неї;

– кривдники та жертви зазвичай одного віку, однак 30% жертв зазначають, що кривдники були дорослішими за них, а 10% – молодшими, що підтверджує принцип різниці влади;

– кривдники-хлопці частіше застосовують фізичну агресію, а дівчата – дражняться, поширюють чутки, ізолюють, ігнорують та виключають жертву;

– до хлопців частіше, ніж до дівчат, застосовується як прямий (вербальний, фізичний), так і непрямий (соціальний) булінг;

– половина випадків знущання відбувається «один-на-один», у решті кривдниками виступає вже група дітей;

– знущання найбільш поширені в початковій та середній школі (більше прямого знущання – вербального, фізичного), рідше – у старшій школі, однак з дорослішанням булінг набуває більш прихованого характеру (булінг з боку хлопців помітно зменшується з настанням 15 років, у дівчат – після 14);

– у школах з охоронцями порядку значного зниження булінгу порівняно з тими, де такого нагляду немає, не помічено (13% у порівнянні з 16%);

– школи в непривілейованих районах, школи й класи з учнями з поведінковими, емоційними, навчальними проблемами мають більше випадків булінгу (хоча деякі дослідження спростовують зв'язок між рівнем булінгу та соціоекономічним статусом сім'ї або урбанізацією місця проживання).

Види булінгу та їх характерні ознаки:

1. **Фізичний булінг.** Вважається найжорстокішою формою булінгу, коли жертву б'ють, штовхають, ставлять підніжки, а також побої, які нанесені різними предметами і т.д.

2. **Психологічний булінг.** Це цькування, пов'язане з дією на психіку, за допомогою вербальних образ, насмішок, залякувань, переслідувань, які надають емоційний тиск на жертву).

3. **Булінг сексуального характеру.** Як свідчать дослідження, 85% дівчат та 76% хлопців зазнають сексуального булінгу. Він стосується процесу статевого дозрівання (випередження чи запізнення), сексуальної орієнтації тощо та фактично поєднує в собі всі види булінгу: вербальні (погрози сексуального насильства, жарти, принизливі коментарі щодо сексуальної активності жертви), фізичні (торкання, обійми сексуального характеру, смикання нижньої білизни, сексуальні напади) та емоційні приниження (поширення чуток, написання поміток сексуального характеру, наприклад, в роздягальнях, вульгарні жести [3, с. 78-80]).

4. **Кібербулінг.** Діти створюють веб-сторінки та сайти, де можуть вільно спілкуватися, коментувати, ображаючи інших, поширювати плітки, фотографії особистого характеру та іншу інформацію; також

кривдники відсилають електронні листи та повідомлення своїм жертвам, у яких їх всіляко принижують.

Виділяють психологічні та фізичні ознаки булінгу (цькування):

До *психологічних ознак*, за якими можна виявити жертву булінгу (цькування) відносять:

- відсутність контакту з однолітками, відсутність друзів;
- небажання йти до школи з різних причин;
- дитина чи підліток не бере участь у класній або шкільній діяльності;
- зміна поведінки – усамітнення, незвичне поведження;
- прояв психосоматичних ознак (часті хвороби, наприклад, ломота в тілі, болі в животі, вірусні інфекції тощо);
- відмова від улюблених занять;
- проблеми зі сном;
- втрата апетиту, поява тривожності;
- низька самооцінка.

Про булінг (цькування) також свідчать *фізичні ознаки*, а саме:

- обмальовані руки або специфічні малюнки на полях у зошиті;
- загублені речі або втрачені гроші;
- порваний та/або забруднений одяг;
- поламаний особисті речі, іграшки;
- образи в соціальних мережах, в СМС-повідомленнях;
- відео знущання над жертвою або непристойні чи образливі фото;
- синці, подряпини, вирване волосся.

Як соціально-психологічне явище, булінг має вплив на всіх учасників групи чи класу дітей, в якому він з'являється. Д. Ольвеус визначив таку рольову структуру булінгу:

- 1) *учень*, що є жертвою булінгу;
- 2) *учні*, що можуть здійснювати третирування, ініціюють та виконують лідерські ролі булінгу – «буллери» або переслідувачі, агресори;
- 3) *наслідувачі* – учні, які добре реагують на третирування і активно приймають участь у ньому, вони не є ініціаторами та не виконують головну роль;
- 4) *пасивні «буллери»* (спостерігачі-прихильники) – учні, які відкрито підтримують булінг, наприклад, шляхом сміху чи привертання уваги до ситуації, але не втручаючись в неї;
- 5) *спостерігачі «буллери»* (спостерігачі-пасивні прихильники) – учні, яким подобається третирування, але вони не показують цього ззовні;
- 6) *«спостерігачі»* (байдужі спостерігачі) – учні, які не приймають участь у третируванні, і думають, що це не їхнє діло, тобто проявляють байдужість до ситуації;

7) «потенційні захисники» – це ті учні, що погано ставляться до третирування і думають, що мають допомогти жертві, але нічого не роблять;

8) «захисники» – учні, які проявляють негативне ставлення до явища третирування, вони стають на захист жертви або намагаються їй допомогти.

Цільовою групою дослідження є учні-підлітки. Вибір цієї категорії обумовлений тим, що все частіше в навчальних закладах скаржаться на часті конфлікти між учнями та, навіть, на надмірну жорстокість в учнів по відношенню один до одного в класі. Також, окремі форми насильства можна спостерігати з боку вчителя по відношенню до учнів і навпаки [4, с. 96].

На основі проведеного емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки:

1) переважають такі різновиди агресії, як вербальна (19 % у дівчат і хлопців) та непряма агресія (19 % у хлопців та 12% у дівчат);

2) індекс агресивності як у хлопців, так і у дівчат не виходить за межі норми (0 %);

3) цікаво те, що у дівчат індекс ворожості у дівчат, хоч і не набагато, але більший ніж у хлопців (9 % та 5 % відповідно);

4) за допомогою методики К. Томаса визначили, що Компроміс – це саме та стратегія поведінки, яку обирають дівчата та хлопці. Прагнучи порозумітися, учні згоджуються на часткове задоволення своїх потреб, щоб зберегти стосунки й отримати хоча б щось. При цьому має місце затушовування суперечностей і підкреслення спільності інтересів;

5) найменш вигіднішою стратегією поведінки в конфлікті – Суперництво, коли власна перемога бачиться як поразка супротивника;

6) учнів школи, для яких їхній заклад освіти є некомфортним освітнім середовищем, – не так і багато. Хоча відсоток учнів, які почувалися в школі нещасливими або частково щасливими все ж має викликати занепокоєння.

7) найбільш гостро в школі нині стоїть проблеми якості між-особистісної комунікації та групової взаємодії учнів. Ці дані можуть слугувати важливою інформацією щодо того, у якому напрямі педагоги мають працювати, щоб відповідні тенденції не поширювалися, бо, цілком імовірно припускати, що саме ці особливості освітнього середовища надалі зумовляють поступове розширення булінгових практик у базовій і старшій школах.

Література:

1. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Булинг как объект исследований и культурный феномен. Журнал высшей школы экономики. 2013. № 3. С. 149–159.

2. Національне дослідження шкільного середовища в Україні: резюме // укладач. Р. Івасій, М. Діденко. – К.: ВБО “точка опори”, 2018. –12 с.

3. Плутицька К.М. Підходи до розуміння булінгу як форми шкільного насильства. Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. 2017. № 29. С. 78–80.

4. Організація роботи з розв’язання проблеми насильства в школі: [навчально-методичний посібник]. – К., 2013. – 96 с.

5. Стельмах С.В. Булінг у школі та його наслідки. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. Слов’янськ : СДПУ, 2011. Вип VI. С. 485.

НОТАТКИ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ МІЖНАРОДНОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

«АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
І ПЕДАГОГІКИ»

12–13 листопада 2021 р.

м. Харків

Видавник – Східноукраїнська організація
«Центр педагогічних досліджень»

Адреса кореспонденції: 61002, м. Харків, а/с 10439

Електронна пошта: nauka@pcenter.kharkiv.ua

сайт: www.pcenter.kharkiv.ua Т: +38 068 70 43 997

Підписано до друку 15.11.2021 р. Здано до друку 16.11.2021 р.

Формат 60x84/16. Папір офсетний. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 4,65.

Тираж 100 прим. Зам. № 1611-21.