

*До 220-ої річниці  
з дня заснування університету*

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ  
ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

**Колективна монографія**



Міністерство освіти і науки України  
Харківський національний педагогічний університет  
імені Г.С. Сковороди  
Факультет дошкільної освіти

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ  
ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ  
В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

**Колективна монографія  
за загальною редакцією доктора філософських наук,  
професора І.І. Дорожко**



УДК 159.923 (082)  
С 69

Рекомендовано Вченою радою радою Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди  
(протокол № 7 від 24.06.2024 р.)

Колектив авторів: Дорожко І. І. (заг. ред.), Беляєва К. Ю., Діомідова Н. Ю., Довженко О. О., Доля Ю. В., Доценко С. О., Ларіна І. О., Малихіна О. Є., Танько А. В., Танько Т. П., Тарарак Н. Г., Туріщева Л. В., Ходикіна Ю. Ю.

**Рецензенти:**

**Большакова А. М.** - доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології, педагогіки та філології Харківської державної академії культури;  
**Ткачов С. І.** - доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії фізичної культури.

С 69 Соціально-психологічні засади розвитку особистості в освітньому процесі : колективна монографія / Харк. нац. пед. ун-т; за заг. ред. І. І. Дорожко (електронне видання). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. - 234 с.

ISBN 978-617-8332-28-0.

Колективна монографія присвячена сучасним проблемам розвитку особистості в освітньому процесі. У роботі висвітлюються теоретичні та прикладні аспекти дослідження розвитку особистості на різних рівнях здобуття освіти, зокрема в дошкільному, шкільному та студентському віці.

Адресується фахівцям у галузі психології та педагогіки, здобувачам, аспірантам, широкому загалу освіти.

**УДК 159.923 (082)**

ISBN 978-617-8332-28-0

© Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2024.  
© Колектив авторів, 2024.

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
<b>РОЗДІЛ І.</b>	
<b>СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....</b>	<b>8</b>
1.1. Казкотерапія як засіб психологічного комфорту та становлення особистості дошкільника <i>Довженко О. О.</i> .....	<b>8</b>
1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування творчого колективу ЗДО <i>Ларіна І. О., Доля Ю. В.</i> .....	<b>24</b>
1.3. Психолого-педагогічний супровід обдарованих дітей в закладі дошкільної освіти <i>Малихіна О. Є., Туріщева Л. В.</i> .....	<b>37</b>
<b>РОЗДІЛ ІІ.</b>	
<b>ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ, СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....</b>	<b>56</b>
2.1. Особливості пізнавальних процесів підлітків, які займаються образотворчою діяльністю <i>Беляєва К. Ю.</i> .....	<b>56</b>
2.2. Роль батьківсько-дитячих відносин у процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП <i>Туріщева Л. В., Малихіна О. Є.</i> .....	<b>85</b>
<b>РОЗДІЛ ІІІ.</b>	
<b>СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ .....</b>	<b>107</b>
3.1. Вплив емоційного інтелекту на академічні та соціальні аспекти студентського життя <i>Діомідова Н. Ю.</i> .....	<b>107</b>
3.2. Філософська концептуалізація родинного виховання у соціокультурних контекстах суспільства ризику <i>Дорожко І. І.</i> .....	<b>124</b>

3.3. Цифровізація як ключовий фактор трансформації національної системи освіти <i>Доценко С. О.</i> .....	<b>137</b>
3.4. Забезпечення прав і свобод людини в освітньо-політичному просторі Європи та України <i>Танько А. В.</i> .....	<b>165</b>
3.5 Проблема формування ціннісних орієнтацій особистості у зарубіжній та вітчизняній науковій думці <i>Танько Т. П., Тарарак Н. Г.</i> .....	<b>184</b>
3.6. Психологічні особливості підготовки майбутніх вихователів до розвитку моторної пам'яті у дітей дошкільного віку <i>Ходикіна Ю. Ю.</i> .....	<b>214</b>
<b>Відомості про авторів</b> .....	<b>231</b>

## ПЕРЕДМОВА

---

Системна трансформація освіти в Україні в умовах її євроінтеграційних векторів передбачає забезпечення нової якості освітнього процесу на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої, підготовку творчих, активних і відповідальних людей, здатних забезпечити розбудову незалежної держави. У зв'язку з цим набуває надзвичайної актуальності та вимагає нових стратегічних ліній для вирішення проблема розвитку особистості в освітньому процесі.

Процес становлення та формування особистості відбувається під впливом багатьох зовнішніх і внутрішніх, стихійних і керованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване навчання та виховання. Тому саме освіті належить ключова роль у забезпеченні особистісного розвитку людини, максимально повної реалізації її задатків і здібностей, стимулюванні власної самореалізації. Відповідно до ст. 1. Закону України «Про освіту» «освітній процес - система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості, шляхом формування та застосування її компетентностей». Отже, освітній процес у сучасному закладі освіти має забезпечувати єдність навчання, виховання і розвитку здобувача.

Метою монографії є висвітлення соціальних, психологічних, педагогічних аспектів розвитку особистості в освітньому процесі закладів освіти різних рівнів, пошук шляхів його оптимізації в сучасних умовах.

У першому розділі **«Соціальні та психолого-педагогічні детермінанти формування особистості дитини дошкільного віку»** розкрито роль казкотерапії у становленні особистості дошкільника, забезпеченні його психологічного комфорту (§ 1.1); визначено психолого-педагогічні аспекти розвитку творчого колективу ЗДО як шлях до творчої самореалізації та саморозвитку вихователів (§

1.2); проаналізовано особливості здійснення психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей як реалізація особистісно орієнтованого підходу (§ 1.3). Розкриті питання відображають актуальні завдання у галузі дошкільної освіти, зокрема упровадження сучасних освітніх методик і технологій в освітній процес ЗДО; створення сучасного, безпечного та комфортного освітнього середовища.

У другому розділі **«Психолого-педагогічні, соціальні аспекти становлення особистості у закладі загальної середньої освіти»** представлені результати експериментальних досліджень щодо вивчення особливостей розвитку пізнавальних процесів підлітків, які займаються образотворчою діяльністю (§ 2.1), а також ролі батьківсько-дитячих відносин у процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП (§ 2.2).

У третьому розділі **«Соціально-психологічні та педагогічні проблеми формування особистості у вищій школі»** наголошується на окремих аспектах розвитку особистості здобувача в контексті його професійного становлення, зокрема вплив емоційного інтелекту на академічні та соціальні аспекти студентського життя (§ 3.1); теоретико-прикладних аспектах філософської концептуалізації родинного виховання у соціокультурних контекстах суспільства ризику (§ 3.2); цифровізації як ключового фактора трансформації національної системи освіти (§ 3.3); правових аспектах забезпечення прав і свобод людини в освітньо-політичному просторі Європи та України (§ 3.4); проблемі формування ціннісних орієнтацій особистості у зарубіжній та вітчизняній науковій думці (§ 3.5); психологічних особливостях підготовки майбутніх вихователів до розвитку моторної пам'яті у дітей дошкільного віку (§ 3.6).

Коллективна монографія підготовлена викладачами факультету дошкільної освіти в межах науково-дослідної теми кафедри психологічної та педагогічної антропології Харківського національного

педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (державний номер реєстрації 0121U113781). Представлені в колективній монографії наукові розвідки не є вичерпними й остаточно завершеними. Це лише спроба комплексного розв'язання сучасних теоретико-прикладних проблем психолого-педагогічної науки, відповідь на виклики, що постали сьогодні перед закладами освіти різних рівнів.

Головним завданням колективу авторів є залучення широкого кола науковців, викладачів, здобувачів освіти різних рівнів, учителів, вихователів до обговорення розглянутих питань, окреслення конкретних пропозицій щодо вдосконалення процесу формування особистості в освітньому процесі в сучасних умовах.



## **РОЗДІЛ І.**

# **СОЦІАЛЬНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

### **1.1**

---

## **КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОМФОРТУ ТА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА**

***О. О. Довженко***

Педагогічні та психологічні науки вважають, що виховання та освіта - це саме ті чинники, які мають найбільше значення для формування особистості дитини.

Із багатьох досліджень з педагогіки та психології виходить, що саме дошкільне виховання має найважливіше значення на етапі формування особистості дитини. Саме в цей період дошкільного дитинства під впливом виховання та освіти формуються найважливіші якості особистості.

Період дошкільного дитинства – це важливий етап стосовно виховання та освіти особистості, формування різних почуттів, ставлення до світу, цінностей. Саме у цей період формується внутрішній світ, форми поведінки, норми моралі, що в подальшому будуть регулювати відносини до інших людей, до особистої діяльності, життєвих цінностей, а, головне, ставлення до самого себе, що дає можливість бачити в дитині особистість.

Діти дошкільного віку за розвитком відрізняються від дітей раннього віку, тому що дорослі висувають підвищені вимоги до дитини, а особливо це стосується поведінки, моральних норм. У дошкільному

віці дитина включається в діяльність як з однолітками, так і з дорослими, вся ця діяльність, спілкування, організація власної поведінки поступово формують особистість дитини.

Розвиток особистості дитини дошкільного віку охоплює такі якісні зміни:

1) дитина починає розуміти навколишній світ, своє місце в цьому світі, це знаходить нові поведінкові мотиви, під впливом яких дитина робить свої власні вчинки;

2) у дитини виникають свої власні почуття, відбувається їх розвиток, поведінка стає більш стійкою, незалежною від обставин зовні.

Дорослі мають великий вплив на розвиток, становлення особистості дитини, це й організація норм моралі, поведінка самих дорослих по відношенню до людей. Дитина бачить приклад дорослих та переймає їхні манери, тобто як дорослі поведуть себе з іншими людьми, як вони оцінюють інших людей, речі, події. Дитина в цьому віці знайомиться з життям, в якому живуть дорослі, спостерігає за тим, як працюють, як відпочивають, про що розмовляють, які фільми дивляться, які казки розповідають. Все це відповідний зразок подальшої власної поведінки, формування цінностей, тобто особистого досвіду. І в цьому віці особливо цінним є створення позитивного, розвивального та сприятливого середовища. Для створення такого середовища важливо, коли дорослі використовують казку.

З давніх часів існує така традиція розповідати дітям казки. Саме через історії, міфи, легенди передається із покоління в покоління накопичена століттями мудрість. Розповідання історій - це найдавніший спосіб людського спілкування і найбільш підходить саме дітям. Казки допомагають дітям формувати життєві принципи, ціннісні орієнтири накопичувати мудрість, звід правил, які були вироблені людством. У кожній дорослій людині були такі казкові розповіді, які вони могли слухати багато разів і це дійсно найяскравіші спогади дитинства.

Так пише про казку відомий психолог і психотерапевт Д. Бретт. Дорослим потрібно пам'ятати, що якщо нам потрібно навчити дитину, передати їй важливі думки, потрібно діяти так, щоб було зрозуміло. Спілкуючись з дітьми потрібно говорити з ними мовою, яка їм зрозуміла – мовою дитячої фантазії й уяви.

Розповіді, а особливо казки, завжди були найбільш ефективним засобом спілкування с дітьми. Казки передавались і передаються зараз із покоління в покоління протягом століть та знаходять відображення в культурах різних народів. Казки мають виконувати важливу роль, вони допомагають дітям подолати занепокоєння та конфлікти, з якими їм доводиться стикатися. У казках підіймаються важливі для дитячого світосприйняття проблеми. У «Попелюшці» говориться про суперечки між сестрами. У казці «Гензель та Гретель» розглядається тривога бути покинутим. «Хлопчик-мізинчик» розповідає про беззахисність маленького героя, котрий опинився у світі, де всі пригнічують своїми розмірами. У казках протиставляється добро та зло, сміливість та боягузтво, милосердя та жорстокість. Вони дають можливість зрозуміти дитині, що світ – дуже складна річ, яка містить багато несправедливості, що страх, відчай – це частина нашого буття, як радість, впевненість. Але найголовніше – казки говорять дитині, що, якщо людина не здається майже коли положення безвихідне, то врешті-решт, обов'язково буде перемога.

Слухаючи казки, співпереживаючи, діти знаходять відголоски свого життя, хтось використовує казку як приклад позитивного героя в боротьбі зі своїми страхами та проблемами, для когось казка - це надія. Дитина бачить світ зовсім по-іншому, ніж доросла людина, вона постійно стикається з проблемами, схожих з котрими немає в дорослому світі. Тому для дорослого є вихід самому опинитися у світі фантазій та чаклунства, в якому дитина відчуває себе, як риба у воді. У світ, де можливі самі непередбачені обставини, але з якого дитина може з

легкістю отримати інформацію для свого власного життя.

Для дорослих зрозуміло, що діти найкраще розуміють інформацію, поради, можливо правила життя, коли отримують цю інформацію саме в ігровій формі. Найважливіше значення для розвитку особистості дитини має гра, саме гра для дітей захоплює їх, дає їм можливість переживати почуття як інших персонажів, так і свої власні, дає можливість співчувати, якщо хтось хворий, поважати літніх людей, радіти досягненням інших, викликати симпатію. Коли дитина зацікавлена у грі, то з радістю може зіграти певну роль або виконати якісь дії, можливо непривабливі для неї. Гра - це відповідний спосіб, коли дитина входить у реальне життя дорослих людей. Тому для дорослих важливо створити саме сприятливі умови для гри, це можливо зробити за допомогою казки, казкових героїв.

За допомогою казки та її героїв можна пояснити дитині всі життєві істини, але зробити це в формі зрозумілій для дитини, легкій, доступній для розуміння. Казки завжди були і залишаються до сьогодні могутнім інструментом навчання, виховання дітей. Дитина ще не має можливості мислити глобально, а мислить образами, тому дітям легше уявити ситуацію в казковій формі через персонажів казки.

Між іншим у казці, наприкінці історії переважно саме добро одержує перемогу, перемагає зло, а цей чинник потрібен у вихованні дітей. Коли дорослий через казку дає можливість дитині зрозуміти цю просту життєву істину, дитина, підростаючи, має відчуття впевненості і, коли стикається з проблемами, негараздами в своєму дитячому світі, то вже сприймає їх більш природно. А це вже питання сили характеру та сили духу дитини.

Виховання на казках має значення для формування особистих рис дитини. А дитячий вік, коли психіка тільки формується, тобто нестабільна межа між добром та злом тонка, розмита, казка допомагає скорегувати дитячу психіку, направити її в правильне русло.

Тому казки можна зазначити одним з найбільш ефективних засобів виховання дитини, тому для дитини навчання - це гра, а казка - то теж гра, тільки гра в уяві дитини. Розкриваючи роль дитячих казок у розвитку дошкільника, варто зауважити про те, що казки не тільки розширяють запас слів у дитини, але будуть допомагати в навичках правильно будувати мову. А красива, образна, емоційна мова малюка також формується за допомогою казки. Крім цього після прочитання або розповіді казки у дитини виникає багато різних «а чому?», а це гарна навичка формування запитань. Виховання дитини за допомогою казки є доволі непростим, тому дорослі повинні враховувати, що кожна дитина індивідуальна, зі своїми потребами, особливостями, страхами, то і казки треба обирати за потребами.

Для дитини во всі часи казка була і напевно залишиться найбільш доступним і цікавим способом пізнання навколишнього світу, та й способом пізнання відносин, розуміння правил поведіння в повсякденному житті. Казка - це не просто розповідь, а задоволення та переживання різних емоцій, почуттів дитини від надзвичайного, героїчного до фантастичного. Таким чином, найбільш важлива інформація для розвитку повинна бути донесена до дитині крізь яскраві образи. Саме тому казкові історії будуть кращім способом передачі знань дитині про світ.

І якщо перші роки життя дитини складаються добре (турботливі батьки, гарне оточення, вихователі читали, розповідали казкові історії, сумісно обговорювали тощо), то в несвідомій маленькій дитині формується так званий «банк» життєвих ситуацій. Тобто набір знань про динаміку внутрішніх процесів, засобів взаємовідношень між людьми. Якщо казкові історії не обговорювались з дитиною, а просто були прочитані, то ці знання знаходяться в пасивному стані. І це теж добре, тому що ресурс успішної соціалізації у дитини вже є. Якщо дорослі читали та й ще обговорювали казки, то «банк» знань про світ

переходить в активний стан. Яке це має значення? Дитина природним шляхом формує здатність усвідомлено діяти, бачити причинно-наслідкові зв'язки між подіями, має можливість міркувати.

Чи важливо це для дитини? Напевно, так. Можливо казки і не мають такого серйозного значення, однак вони не руйнують навколишній світ, а навпаки ведуть до світлих сторін людської душі. Вважаю, що читання, обговорювання казок з дітьми, а особливо дошкільниками на сьогодні особливо актуально. Хоч б для того, щоб зупинити ті руйнування, які робить людина, а це можливо, коли людина звертається до свого «казкового» сприйняття світу.

«Казкове» сприйняття світу характеризується відчуттям гармонії, радості. І тоді дитина і доросла людина має енергію цього відчуття, людина в різних вікових вимірах живе в творінні, а не руйнуванні.

Казка - потужне джерело виховання любові до Батьківщини, яке не має собі рівних. Патріотична ідея казки глибоко вкорінена у її змісті; народні казкові образи, які існують тисячоліттями, викарбовують у серці та розумі дитини могутній творчий дух працездатного народу, його погляди на життя, ідеали та прагнення. Казка виховує любов до рідної землі, оскільки вона представляє собою творіння народу. Казка – це духовні скарби народної культури, вивчаючи які, дитина пізнає серцем життя свого народу.

Казки мають глибокий вплив на дитячу психіку та емоційний стан. Можна розглянути кілька аспектів, які можуть пояснити це явище:

1. Емпатія та ідентифікація: Діти на початковому етапі розвитку нерідко ідентифікують себе з героями оповідань. Вони стають «співучасниками подій», оскільки відчувають емоції та переживання героїв. Позитивний вигляд на героїв та їхні перемоги робить оповіді для дитини цікавішими та важливими.

2. Моральність і правильність: Дитина, маючи просте та добре серце, приймає і прагне до морально правильних вчинків. Вона оцінює

вчинки героїв з точки зору справедливості та добра, і тому хоче бачити перемогу добра над злом.

3. Сприйняття кінцівки: Діти, як правило, віддають перевагу щасливим кінцівкам. Це може бути пов'язано з бажанням бачити світ у позитивному світлі та вірити в те, що добро завжди перемагає.

4. Формування цінностей: Художні твори можуть впливати на формування цінностей у дитини. Вони надають приклади позитивних якостей та навчають важливим моральним принципам.

5. Наївність та прямолінійність: Дитяча наївність може робити їхнє сприйняття світу більш простим і чітким. Таке прямолінійне мислення може визначати їхні очікування від художніх творів.

Така внутрішня активність та участь у подіях може служити не лише джерелом розваги, але і важливим елементом виховання та розвитку дитини, допомагаючи їй розуміти соціальні норми та цінності. Казкотерапія слугує допоміжним засобом, що використовує казкову форму для інтеграції особистості у казкову атмосферу, в якій можуть виявитися потенційні можливості людини, та є ефективним інструментом у передачі дошкільнику досвіду з необхідних моральних норм і правил. Метою казкотерапії є усвідомлення дитиною себе, своєї неповторності, до відчуття гармонії із собою і світом. Отже, у процесі казкотерапії дитина навчається бачити себе такою, якою вона є насправді, усвідомлювати себе та оточуючих людей, кожного як особистість у своїй неповторній індивідуальності.

Казкотерапія для того, щоб стати напрямленням практичної психології пройшла великий шлях. Її історія починається з робіт психоаналітика Карла Юнга та психолога Еріка Берна, які вивчали значення і вплив казок на особистість. Згодом з'явилися перші автори терапевтичних казок, такі як Бруно Беттельгейм, Джоан Бретт, Маргарет Моліцька та інші. Вони створювали казки для допомоги дітям із різними психологічними проблемами, такими як страхи, невпевненість,

самотність, агресивність тощо. Сьогодні казкотерапія застосовується не тільки для дитячої аудиторії, а і для підлітків та дорослих. Існують різні види казкотерапії: терапевтична, релаксаційна, психологічно-повчальна, психотерапевтична. Кожен із них має свою мету, структуру та способи впливу на психіку слухача. Казкотерапевти використовують як народні та літературні казки, так і свої власні твори. Також можлива спонтанна казкотерапія, коли казка створюється на ходу.

На сьогодні казкотерапія продовжує бути предметом дослідження різних фахівців, допомагає психологам, психотерапевтам, педагогам як техніка психологічної допомоги. Особливістю праці в системі казкотерапії є взаємодія на ціннісному рівні, створення особливої атмосфери казки. Атмосфера казки для дитини розкриває її світ, в якому багато мрій, фантазій, а також дозволяє боротися з комплексами або страхами.

На сучасному етапі розвитку казкотерапія є непрактичним напрямом, але має активний розвиток. Існує думка, що казкотерапія не самостійний напрямок, але використовуються в різних психотерапевтичних школах: гештальт-терапії, психодрамі, трансактному аналізі, гіпнотерапії та ін. Отже, в наш час майже жодна психологічна практика не обходить стороною використання казкових прийомів, що свідчить про силу та популярність казкотерапії. Казкотерапія – це ціла система виховання, спілкування з дітьми, лікування. Казку можуть використовувати як батьки, так і вихователі, психологи для різних потреб, які виникають у дитини. Але хочеться звернути увагу, що казка для терапії дещо відрізняється від казки звичайної, тому що її вигадують для особливих потреб дитини. У цій терапевтичній казці головні казкові герої нібито схожі на дитину, мають ті ж проблеми, переживають схожі емоції.

Термін «казкотерапія» запропонований у ХХ столітті Т. Зінкевич-Євстигнєвою, хоча давно існує як напрям практичної психології



здоров'язберезувальна технологія. Комплексна казкотерапія – метод, що використовує казкову форму, ореол чарівництва для інтеграції особистості, розвитку творчих здібностей, адаптивних навичок, удосконалювання способів взаємодії з навколишнім світом [4].

Метою казкотерапії є підведення дитини до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, своєї цілісності і неповторності, до відчуття гармонії із собою і світом. У процесі казкотерапії дитина навчається сприймати себе такою, якою є, усвідомлювати себе й інших людей як неповторну індивідуальність. У кожної людини є потреба у самовираженні, яка здебільшого залишається незадоволеною, що породжує внутрішній конфлікт [5].

Казкотерапія - це метод використання казкової форми для роботи з емоційними порушеннями, налагодження стосунків зі світом. Важливо, що в казці є установка на вигадку та вона має великий вплив на духовний розвиток дитини, дає відповідні знання, вміння, формує окремі психологічні процеси. Казка має вплив як на свідомі, так і на несвідомі сторони особистості, формує відповідну поведінку. Наші предки, виховуючи дитину, не завжди поспішали карати, якщо дитина щось накоїла, а розповідали казку, через яку було зрозуміло зміст вчинку. Казки можуть надихати і мотивувати, бо є приклад перемоги добра над злом, справедливості над несправедливістю, мужності над страхом.

Казки можуть допомогти дитині:

- позбутися страхів, тривоги, комплексів;
- покращити самопочуття, самовпевненість, самоприйняття;
- розвинути творчий потенціал, уяву, фантазію;
- навчитися спілкуватися з іншими людьми, виробити соціальні навички;
- зрозуміти свої почуття і емоції, висловити їх адекватно;
- знайти своє місце у світі, свої цілі й сенс життя.

На сьогодні казкотерапія є популярним психокорекційним і психотерапевтичним методом, який використовується для відкриття тих знань, які живуть в душі, це процес пошуку сенсу, знань про світ та система взаємовідношень в ньому, тобто це терапія тим казковим середовищем, в якому можуть проявитися частини особистості, цим займаються психологи в роботі з дітьми і дозволяють вирішити практично будь-які психологічні проблеми. Психокорекційні казки мають вплив на поведінку дитини та торкаються глибинних переживань дитини.

Останнім часом психологи все частіше використовують терапевтичні казки для вирішення психологічних проблем дитини. У деяких випадках ці казки можуть бути народними або авторськими казками, а іноді не мають зовсім літературної цінності, і людині, яка не занурена у процес психотерапії, вони здаються малозмістовними, але терапевтична казка завжди направлена на те, щоб допомогти дитині упорядкувати свій внутрішній світ, дізнатися щось нове.

Якщо пояснювати силу терапевтичної казки, одно з пояснень цього феномену в тому, що зміст казки сприймається зразу двома рівнями, на свідомому та підсвідомому. Свідомість приймає зміст казки буквально, як вигадане: дитина співпереживає героям, співвідносить з собою. Підсвідоме ж вірить почутому і задає відповідну програму змін у поведінці, поглядів та позицій.

Для казкотерапії підходять різні казки: народні, авторські, сучасні. Важливо, щоб казка була цікавою і зрозумілою для дитини, відповідала її віку та проблемі, яку треба вирішити. Ось деякі приклади казок для різних ситуацій:

Для дитини, яка страждає від самотності, можна прочитати казку «Маленький принц» А. Сент-Екзюпері, де головний герой знаходить справжнього друга в лисичці.

Для дитини, яка має низьку самооцінку, можна прочитати казку

«Гидке каченя» Г.Х. Андерсена, де головний герой перетворюється на прекрасного лебедя.

Для дитини, яка хоче бути хороброю, можна прочитати казку «Хоробре кошеня» Наталії Чуб, де головний герой переборює свої страхи і вірить у себе.

Також можна читати українські народні казки, які мають багато мудрості й життєвих уроків.

Метод казкотерапії передбачає роботу з такими казками:

– художні казки – це казки, створені багатовіковою мудрістю народу та авторськими оповіданнями. Насправді це те, що зазвичай називають казками, міфами, історіями. У художніх казках є дидактичні, психокорекційні, психотерапевтичні та медитативні аспекти. Саме з них дитина дізнається, що життя є активним протистоянням двох важливих елементів: добра та зла.

– дидактичні казки – створені педагогами для цікавого викладу навчального матеріалу. Навіть більше, їх героями зазвичай є абстрактні поняття і явища природи (Доброта, Сила, Вітер, Сонце), неживі предмети (іграшки), символи (цифри, букви, звуки та інше), для яких спеціально створюється казковий образ світу.

– корекційні казки (psychocorrectional) – створені для м'якого впливу на поведінку дитини. Під корекцією тут розуміється «заміна» неефективного стилю поведінки більш продуктивним, а також пояснення дитині сенсу того, що відбувається.

– терапевтичні (психотерапевтичні) – казки, які зцілюють душу. Казки, що розкривають глибокий сенс подій. Історії, які допомагають побачити, що відбувається з іншого боку, з боку життя духу. Вони не завжди однозначні, не завжди «традиційні» хепі-енди, але завжди глибокі та щирі. Психотерапевтичні казки часто залишають людину з питаннями. Це, у свою чергу, стимулює процес особистісного зростання.

– медитативні казки орієнтовані на розвиток різних видів чуття:

зорових, слухових, нюхових, смакових, тактильних і кінестетичних. Характер цих казок – подорож. Щоб створити таку казку, потрібно згадати ситуацію, коли ми відчували себе щасливими, спокійними, радісними. Вони за систематичних занять вчать відчувати теперішнє. Медитативні казки допомагають навчитися жити тут і тепер, що насправді не так просто. Наприклад, ви можете «вирушити» зі своєю дитиною в казковий ліс і поспілкуватися з квітами, деревами, птахами та добрими тваринами [5].

Відомий психотерапевт Носсрат Пезешкіан виділяє наступні психокорекційні функції казки:

1. Функція дзеркала. Зміст казки стає тим дзеркалом, яке відображує внутрішній світ людини, полегшуючи тим самим ідентифікацію з ним.

2. Функція моделі. Казки відображають різноманітні конфліктні ситуації і надають можливі способи їх вирішення або вказують на наслідки окремих спроб їх вирішення. Отже, вони допомагають навчатися за допомогою моделі.

3. Функція опосередкування. Казка виступає в якості посередника між клієнтом і психологом, знижуючи тим самим опір клієнта.

4. Функція зберігання досвіду. Після закінчення психокорекційної роботи, казки продовжують впливати на повсякденне життя клієнта.

5. Функція повернення на більш ранні етапи індивідуального розвитку. Казка допомагає клієнту повернутися до минулої радісної безпосередності. Вона викликає радість і здивування, відкриває світ фантазії, образного мислення, безпосереднього входження в роль, яку пропонує зміст. Казка допомагає пробудженню дитячих і творчих сил у самого психолога, що працює з клієнтом. Вона активізує його роботу на рівні інтуїції.

6. Функція альтернативної концепції. Казка звучить для клієнта не в загальноприйнятому заданому сенсі, а пропонує йому альтернативну

концепцію, яку клієнт може або прийняти, або відкинути.

7. Функція змінення позиції. Казки несподівано викликають у дитини або дорослого нове переживання, в його свідомості відбувається змінення позицій [5].

Для того, щоб метод казкотерапії мав ефект у роботі з дітьми дошкільного віку потрібно дотримуватися таких принципів психологічного аналізу казок, як об'єктивність, усвідомленість, множинність трактувань того, що відбувається та зв'язок з реальністю.

Розглядають наступні етапи роботи з казкою та їх призначення.

1. Ритуал «входження» в казку. Створення робочої атмосфери та налаштування на спільну роботу. Входження в казку. Колективна вправа. Наприклад, всі учасники, взявшись за руки, дивляться на свічку.

2. Повторення. Потрібно згадати все, що робилося минулого разу, які висновки для себе зробили, якого досвіду набули. Ведучий задає дітям запитання про те, що було минулого разу, що вони пам'ятають, чи використовували вони новий досвід протягом тих днів, поки не було занять, як їм допомогло те, чому вони навчилися минулого разу.

3. Розширення. Розширити уявлення дитини про будь-що. Ведучий розповідає дітям нову казку. Питає, чи хотіли б діти допомогти комусь з героїв тощо.

4. Закріплення. Набуття нового досвіду, виявлення нових якостей особистості дитини. Ведучий проводить ігри, що дозволяють дітям набути новий досвід, здійснює з дітьми символічні мандрівки, перетворення тощо.

5. Інтеграція. Пов'язування нового досвіду з життям. Ведучий обговорює і аналізує разом з дітьми, в яких життєвих ситуаціях можна використовувати той досвід, який вони отримали сьогодні.

6. Резюмування. Узагальнити отриманий досвід та пов'язати його з тим, що вже мається. Ведучий підводить підсумки заняття. Чітко проговорює послідовність того, що відбувалось на занятті, відмічає

окремих дітей за їх заслуги, підкреслює значимість отриманого досвіду, проговорює конкретні життєві ситуації реальності, в яких діти можуть використовувати новий досвід.

7. Ритуал «виходу» з казки. Закріпити отриманий досвід, підготувати дитину до взаємодії у звичному середовищі. Повторення ритуалу «входження» з доповненнями. Ведучий говорить: «Ми беремо з собою все важливе, що було з нами, все, чому ми навчилися». Діти протягують руки всередину кола, начебто беруть щось, і прикладають руки до грудей [9].

А ще виникає одне питання, чи буде корисна казкотерапія для всіх дітей?

Казки допоможуть вирішити різні психологічні проблеми і відповідь, безумовно, так. Але казкотерапія - це не чарівна пігулка, яка допоможе за один раз, а довга та тривала праця на отримання корисного ефекту. Дитина буде приміряти на себе різні ролі як добрих, так і злих героїв, бачити себе в багатстві або навпаки незаможним. У своїй уяві дитина під впливом казки може проживати різні життєві ситуації та по-різному поводити себе в них. Дитина вчиться на казках, а казкотерапія зі свого боку забезпечує розвиток мислення, фантазії, уяви, вміння слухати та співчувати.

Є така цікава думка, що людина у своєму житті може повторювати якусь казку. У дошкільному віці дорослі можуть прослідити, а саме яка казка є улюбленою для дитини, які герої більш за все викликають симпатію, з кого бере приклад дитина.

Казкотерапія як напрямок практичної психології приваблива тим, що не має вікових меж, в кожному віці присутні свої казки. Не існує ніяких обмежень стосовно розвитку дитини.

Таким чином, казкотерапія оснований на трьох принципах – свідомість, множинність та взаємодія з реальністю. Читання, переказ,

інтерпретація казок дозволяють отримати нові знання, навчитися самотійно ставити перед собою цілі, знаходити рішення в будь-якій ситуації. А в дошкільному віці казка гарно запам'ятовується і має сильний позитивний вплив, отже, розвиток за допомогою казкотерапії є необхідною умовою розвитку здорової особистості.

### Література

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Бредіхіна О. А. Казкотерапія у роботі з дітьми дошкільного віку. Авторські психотерапевтичні казки (метод. посібник). Нетішин, 2015. 85 с.
3. Бурчик О. В. Групова казкотерапія в особистісно орієнтованому вихованні дітей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. Вип. 25. С. 203–205.
4. Василевська О. І. Казкотерапія у контексті здійснення психологічного супроводу в закладах освіти. *Актуальні питання сучасної психології: збірник наукових праць*. 2015. С. 200-205.
5. Василевська О., Дворніченко Л. Казкотерапія як засіб психологічної роботи з різними віковими категоріями. *Вісник Львівського університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. Випуск 6. С. 24-31.
6. Годонюк В. С. Особливості самоствердження дитини дошкільного віку: теоретичний та емпіричний аспект проблеми. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2015. Випуск 4. С. 57-60.
7. Данилюк І. В. Казкотерапія як метод психологічного впливу на особистість. *Психологічний часопис*. 2019. Т. 5. № 6. С. 161-173.
8. Жебелева П. В. Казкотерапія як засіб психологічної допомоги

- особистості. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. Вип. 7. С. 284-291.
9. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : Навч. посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 384 с.
  10. Кулачківська С. Є. Методи вивчення психічного розвитку дитини дошкільника. Київ : Світич, 2003. 40 с.
  11. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія : навчальний посібник. Вид. 3-тє, виправ. Суми : Університетська книга, 2010. 352 с.
  12. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2008. 456 с.
  13. Трегуб О. О. Казкотерапія в роботі практичного психолога ДНЗ. *Таврійський вісник освіти*. 2017. № 1. С. 255-260.
  14. Шик Л. А. Казкотерапія в роботі з дошкільниками. Харків : Основа, 2012. 240 с.
  15. Хараджи М.В. Казкотерапія як один з методів корекційно-розвивальної роботи. *Інноваційні арт-терапевтичні технології: матеріали І всеукраїнської наукової інтернет-конференції (12 березня 2019 р.)*. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 139–144.



---

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО КОЛЕКТИВУ ЗДО

*І. О. Ларіна*

*Ю. В. Доля*

Європейський вектор розвитку сучасної української освіти вимагає її суттєвої модернізації. Вихід на міжнародний рівень передбачає підвищені вимоги до педагогічних працівників усіх її ланок, зокрема, до рівня розвитку їх професійної креативності, адже креативні педагоги здатні гнучко адаптуватися до нових умов, творчо трансформувати свою роботу та знаходити нестандартні рішення проблем, що виникають у їх професійній діяльності. Особливого значення при цьому набуває розвиток креативних якостей керівних працівників закладів освіти і у тому числі керівників ЗДО, які відповідають за загальну атмосферу та напрямок розвитку цих закладів.

Наявність великої кількості наукових досліджень свідчить про великий інтерес сучасних дослідників до зазначеної проблеми. Дослідження І. Булах [4], Н. Дяченко, І. Зязюна, В. Кузьменко та ін. підтверджують важливість заходів щодо розвитку професійної креативності у майбутніх педагогів, особливо керівників дошкільних закладів, на етапі їх навчання в закладі вищої педагогічної освіти.

Психологи О. Акімова [1], О. Антонова, В. Боксгорн [3], О. Вознюк [7], С. Гаврилюк [8] та ін. різнобічно розглядають сутність і структуру поняття «креативність». Проте слід зазначити, що умови розвитку професійної креативності педагогічного колективу закладу дошкільної освіти висвітлені недостатньо.

На теперішній час існує невизначена кількість наукових трактувань поняття «креативність». Терміни «креативність», «креатив» походять від «creativity», «creative», що у перекладі з англійської означає

«здатність» до творчості» або «творчий» [10]. Поняття «креативність» і «творчість» досить часто ототожнюють через тісний змістовний зв'язок між ними, але насправді вони мають певні відмінності.

Творчість – це процес, який призводить до створення нового. Це може бути новий продукт, нова ідея, новий спосіб вирішення проблеми. Креативність же – це потенціал людини до творчості. Це здатність мислити нестандартно, генерувати нові ідеї та знаходити незвичайні рішення. Простіше кажучи, креативність – це те, що дає можливість творити, а творчість – це сам процес творення [10].

Важливо розуміти цю різницю, бо вона допомагає краще зрозуміти природу творчого процесу. Креативність – це не просто вроджена риса, яку людина має або не має. Її можна розвивати та тренувати. Існує багато способів зробити це, наприклад, через навчання, практику та спілкування з іншими творчими людьми.

Розвиваючи свою креативність, людина стає більш гнучкою, відкритою до нового та здатною знаходити нестандартні рішення проблем. Це може бути корисно в будь-якій сфері життя, як особистого, так і професійного.

У дослідженнях науковців О. Вознюка [6], М. Гнатка [5] та ін. поняття «творчість» розглядається як процес, спрямований на результат, а «креативність» – як властивість, що притаманна особистості. Творча діяльність особистості можлива, якщо ця особистість креативна. У той же час креативна особистість реалізує себе в творчості, і розвиток її креативності залежить від умов, в яких протікає творчий процес. Результат творчого процесу цілком залежить від креативності суб'єкта, від його особистого потенціалу.

Розрізняють поняття «креативна особистість» і «творча особистість». Дослідники дійшли до висновку, що креативна особистість – це особистість, яка володіє здатністю до організації творчого процесу та участі у ньому. Творча особистість, на їхню думку,

вже реалізована в творчому процесі та має певні результати. Тобто поняття «творчій» як термін пропонується застосовувати по відношенню до процесу і його результату, а поняття «креативний» – до особистості як суб'єкта [2, с.10].

Важливими чинниками креативності є наполегливість, толерантність до невизначеності, відкритість до нового, індивідуалізм, схильність до ризику. Отже, креативність – це складна інтегрована здатність людини. Вона проявляється в прагненні знаходити нестандартні рішення проблем. Її можна розвивати й тренувати.

Професійна креативність вихователя ЗДО – це здатність до творчого розв'язання педагогічних завдань, потреба в самореалізації й емоційне задоволення від творчої діяльності.

На професійне становлення педагогічних працівників ЗДО як творчих особистостей, розвиток їх креативних якостей і спроможності до професійної творчості як цілеспрямованої та усвідомленої діяльності багато у чому впливає особистість керівника закладу, його підготовленість до такої діяльності.

Управлінська діяльність – багатогранне та складне явище. У певному сенсі воно являє собою мистецтво. Успішними керівниками стають ті, хто має вроджені управлінські якості та/ або невпинно удосконалюються в управлінській діяльності, опановують теорію педагогічного менеджменту та соціальну психологію. У сучасному педагогічному менеджменті провідним є людський чинник. Зміст поняття «керівник» визначається ситуацією, в якій знаходиться підпорядкована йому група людей. Порівняльний аналіз науково-технічної (соціократичної, традиційної) та гуманітарної (особистісно-орієнтованої) моделей освіти дозволяють виявити відмінності в цільових позиціях.

Метою гуманітарної парадигми є створення умов для творчої самореалізації особистості педагога, а завданням керівника – допомогти

педагогу набути неповторної індивідуальності, розкрити творчий початок, знайти свій образ. Відносини базуються на суб'єкт-суб'єктній основі, успіх досягається у процесі взаємодії. Професійне спілкування будується на основі діалогу.

Майбутній керівник ЗДО повинен оволодіти під час навчання «м'якими методами» впливу на підлеглих. У соціальній психології вплив передбачає змінення іншою людиною своєї поведінки, намірів, уявлень, оцінок під час взаємодії з нею.

У процесі керівництва використовуються механізми спрямованого та неспрямованого впливу. Механізмом спрямованого впливу є переконання та навіювання. Механізм неспрямованого впливу – наслідування та «зараження». Застосовуючи переконання, керівник звертається до розуму і здорового глузду людей, у цьому випадку підлегли та керівник знаходяться на рівних позиціях у професійних знаннях та досвіді, причому переконувати можуть обидві сторони, наводячи логічно обґрунтовані факти, тези та аргументи.

Використання навіювання дозволяє звертатися до почуттів і емоцій людей, коли людина приймає повідомлення без будь-яких обґрунтувань і доказів, як на віру. Навіювання є ефективним, якщо у керівника має авторитет, користується популярністю і повагою. Успішність навіювання залежить від яскравості та сили впливу особистості, уміння керівника «трансливати» енергію волі – передавати відчуття сили, авторитету, впевненості у собі, високої організованості. Метод має успіх у спілкуванні з людьми емоційними, невпевненими у собі, схильними до підпорядкування, саме тому під час обговорення нестандартних проблем, які потребують творчого рішення, цей метод не рекомендується застосовувати.

Керувати творчим колективом має творчий керівник. Коли в колективі створена команда однодумців, діє метод «зараження» як процес переходу емоційного стану від одного індивіда до іншого на

психофізіологічному рівні контакту. Жодною мірою не сприяє творчим проявам у колективі метод примусу, що виявляється у наказах, розпорядженнях. Творчість за наказом неможлива.

Джерелом творчої самореалізації особистості у розвиненому колективі є позитивний психологічний клімат. Педагоги повинні мати певний рівень самостійності у прийнятті рішень та виконанні своїх обов'язків. Це дає їм можливість відчувати відповідальність за свою роботу та реалізовувати свої ідеї. Позитивна атмосфера в колективі, де панує взаємодопомога та доброзичливість, сприяє творчому самовираженню. Педагоги відчувають підтримку та не бояться ділитися своїми ідеями. Важливо, щоб у колективі панувала атмосфера терпимості до різних точок зору та думок. Це дозволяє педагогам вільно висловлювати свої ідеї та не боятися критики.

Психологічний комфорт – це ще один важливий фактор, що впливає на творче самовираження. Він складається з:

- емоційного благополуччя (переважання позитивних емоцій у житті людини сприяє творчому самовираженню),
- позитивної Я-концепції (позитивне самосприйняття та самооцінка дають людині впевненість у своїх силах та стимулюють її до творчості),
- благополуччя та успішності у спілкуванні (гарні стосунки з колегами та друзями сприяють емоційному благополуччю та творчому самовираженню),
- ситуації успіху у професійній діяльності (досягнення успіхів у роботі мотивують людину до творчості та дають їй відчуття самореалізації).

З переживанням психологічного комфорту чи дискомфорту співвідноситься рівень психічного та психологічного здоров'я.

Психічне здоров'я – це інтегральна характеристика стану психіки особистості. Рівень психологічного здоров'я визначає міру творчої

активності особистості, її автономність і незалежність, ставлення до праці, пасивність чи активність у професійній діяльності. Турбота про психологічне здоров'я передбачає увагу до внутрішнього світу людини, її почуттів, переживань, захоплень та інтересів, а також до її системи відносин (до себе, до навколишнього світу, до роботи, колективу тощо). Важливо підкреслити, що всі ці фактори тісно пов'язані між собою. Сприятливий психологічний клімат, психологічний комфорт та психічне здоров'я створюють оптимальні умови для творчого самовираження особистості.

На психологічний клімат впливають внутрішні умови, до яких, зокрема, належить стиль керівництва творчим колективом. Стиль керівництва – це не лише важливий фактор розвитку колективу, стимулювання в педагогів ініціативи і самостійності, але й критерій оцінки діяльності самого керівника. Він впливає на атмосферу в команді та на те, наскільки ініціативно та творчо працюють її члени.

Найбільш оптимальні умови для розквіту творчої ініціативи педагогів створює демократичний стиль керівництва. Цей стиль ґрунтується на таких принципах:

- відповідальність керівника перед колективом за прийняті рішення;
- розвиток ініціативи підлеглих та опора на неї;
- відкритість та прозорість у роботі;
- мотивація та заохочення колективу;
- залучення членів колективу до управління;
- свобода критики та право на помилку.

При демократичному стилі керівництва педагоги не бояться висловлювати свої думки та пропонувати нові ідеї. Вони відчують себе цінними членами команди та знають, що їхні досягнення будуть помічені та заохочені. Це мотивує їх працювати краще та творити більше.

Партисипативне управління, яке було розроблено в 50-60-х роках ХХ століття, є ще одним ефективним стилем керівництва творчим колективом. Цей стиль ґрунтується на тому, що всі члени команди повинні брати участь у прийнятті рішень. Це дозволяє їм відчувати себе відповідальними за свою роботу та більш зацікавленими в її результатах.

Важливо зазначити, що не існує єдиного універсального стилю керівництва, який би підходив для всіх колективів. Найкращий стиль буде залежати від конкретних людей, які працюють у колективі, від їхніх потреб та очікувань.

Яким би не був стиль керівника – він має бути надихаючим. Керувати творчо – означає надихати людей, захоплювати їх інтересами справи, тому особистості керівника пред'являються підвищені вимоги.

У будь-якій професії можна виділити декілька факторів, що впливають на ефективність роботи керівника – це інтелект, освіченість, досвід, вік, стать керівника.

Найбільш ефективним вважається управління високо освіченою людиною у зрілому віці. Поняття «інтелект керівника» розглядається у варіантах «соціального інтелекту» і «спеціальних здібностей». Керівник, який має розвинений соціальний інтелект, характеризується активністю, товариськістю, має високий соціальний статус, безліч ділових контактів, йому притаманна розвинена інтуїція та вміння визначати стратегію розвитку організації. Керівник, який має спеціальні здібності, скрупульозний у роботі, дуже відповідальний, йому вдається детально аналізувати якість документів з великою кількістю даних. Такі керівники віддані своїй справі.

Важливого значення дослідники надають особистісним рисам керівника. Колектив розвивається успішно, якщо керівник вміє впливати на розвиток подій у своїй організації, впевнений у собі, емоційно врівноважений, підприємливий, надійний у контактах. Отже, ефективність керівництва залежить від рівня освіченості, особистісно-

ціннісних орієнтацій та досвіду практичної роботи у сфері управління.

Управлінська діяльність вимагає від керівника створення в закладі дошкільної освіти психолого-педагогічних умов, що забезпечують розвиток кожного співробітника, його душевний комфорт, який є основою психологічного здоров'я.

Одним із показників психологічного здоров'я є рівень емоційного вигорання – стан фізичного, розумового та емоційного виснаження, характерний для професіоналів, що працюють з людьми (педагогів, лікарів, працівників соціальної сфери обслуговування та ін.). Тому керівників мають цікавити дослідження різних чинників, що провокують його виникнення, і з урахуванням виявлених результатів має будуватися система методичної роботи, що гнучко реагує на психічний стан педагогів [12].

Які можливі фактори виникнення синдрому вигорання? На першому місці стоїть незадоволеність заробітною платою, яка здебільшого ледве дотягує до прожиткового рівня. Іншим чинником є велика завантаженість роботою: педагогам дитячих садків часто доводиться виконувати свої функціональні обов'язки, працювати без молодшого обслуговуючого персоналу, багато уваги приділяти виготовленню посібників, дидактичних ігор, оснащенню педагогічного процесу, оформленню різної документації. Низький статус педагогічних працівників дошкільних закладів у суспільстві, високі вимоги до рівня професіоналізму – це призводить до зниження рівня психологічного здоров'я педагогів і, як наслідок, стає бар'єром на шляху до творчої самореалізації.

Синдром «вигорання» – серйозна перешкода для розвитку в дошкільній установі інноваційних процесів, прояву творчої активності педагогів, яку не можна ігнорувати.

Як зазначають психологи, в однорідних за статтю колективах (у даному випадку жіночих) значно частіше виникають конфлікти, тому



особливо важливим моментом є розстановка кадрів за соціально-психологічними характеристиками: з урахуванням темпераменту, характеру, емоційної активності. Наприклад, працюючих разом у групі холериків можуть підстерігати конфлікти з різних приводів. Добре становитимуть «пару» вихователі, один із яких має теоретичний склад розуму, а інший – гарний організатор, також орієнтований на конструктивне мислення та критик. Головним при цьому є бажання самих вихователів працювати в парі. Власний вибір, особисте рішення сприятимуть творчій самореалізації, ефективності взаємодії, крім того, у них буде єдність цілей та виховних підходів. Збереження внутрішньогрупової сумісності має бути постійною турботою керівника [5].

Щоб стимулювати творчість своїх підлеглих, майбутньому керівнику необхідно засвоїти, як створювати для цього сприятливі умови. Важливо пам'ятати, що професійна креативність не існує в вакуумі. Вона має чітко виражену соціальну обумовленість і повинна розглядатися як соціальна цінність.

З точки зору діяльнісного підходу, однією з ключових умов для прояву творчої активності є психологічні установки на творчість. Це означає, що люди повинні мати позитивне ставлення до творчих проявів і сприймати їх як цінність.

На творчу продуктивність освітян також безпосередньо впливає мотивація. Синонімом вмотивованості в сфері управління часто називають прагнення зробити роботу радісною. Як казав А. С. Макаренко: «Істинним стимулом людського життя є «завтрашня радість». У педагогічній техніці ця завтрашня радість – один із найважливіших об'єктів роботи [10].

Отже, для стимулювання творчості своїх підлеглих майбутньому керівнику необхідно:

- створити сприятливі умови для прояву творчості;
- формувати у підлеглих позитивне ставлення до творчих

проявів;

- стимулювати прагнення до радісної роботи.

Це дозволить створити більш креативну та продуктивну атмосферу в колективі.

Відомий фахівець з мотивації діяльності Фредерік Герцберг дійшов висновку, що рішучих змін не варто чекати доти, поки робота не приносить радість, крім того, людина готова брати на себе відповідальність за роботу, до якої їй не байдуже і яка пов'язується з її ім'ям [13].

Ф. Герцбергом та його помічниками було розроблено принципи мотивації трудової діяльності, багато з яких важливо враховувати при управлінні творчим колективом, а саме:

- більшість людей відчують радість від роботи, якщо в її процесі задовольняється потреба власної значущості та особистої причетності до роботи. Важливо, щоб вирішення питань, у яких педагог компетентний, приймалися разом з ним;

- кожному подобається відчувати свою незамінність, тому мистецтво керувати – це ще й вміння дати зрозуміти кожному співробітнику, що його праця дуже важлива для загального успіху. Потрібно делегувати свої повноваження підлеглим, хвалити їх. Це стимулює їхню активність та творчість;

- добре виконана робота без визнання призводить до розчарування. Кожен, хто якісно працює, має бути впевнений, що його зусилля будуть адекватно оцінені матеріально та морально;

- будь-який контроль завжди бентежить і є неприємним для підлеглого, навіть якщо він об'єктивний і доброзичливий. Поєднання контролю з боку керівника із самоконтролем мотивує працівника набагато краще [13].

Розвиток професійної креативності колективу ЗДО багато у чому залежить від особистісних якостей керівника, на кшталт: схильність до

контакту, здібність ясно викладати думки, увага і розуміння колег, здатність «розряджати» напружену обстановку, здібність акумулювати ідеї, працелюбність і здатність робити працю унікальною, володіння почуттям гумору, сміливість у прийнятті рішень, толерантність, терпимість до невизначеності тощо.

Майбутньому керівникові необхідно засвоїти, що, працюючи з колективом, акцент потрібно робити на нормах поведінки, поглядах, цінностях, які є традиційними у даному колективі, пам'ятати, що в творчому колективі головними цінностями є творчий підхід до роботи, позитивне ставлення до нововведень, націленість на розвиток особистості дитини.

Керівник повинен розуміти, що новаторство гине там, де є віра в єдине правильне рішення, оскільки при такому підході упускаються інші, можливо, кращі варіанти рішень. Тому він завжди повинен бути готовим не тільки вислухати, а й підтримати людину, яка висловлює інший підхід до вирішення проблеми.

Створюючи атмосферу творчості, необхідно бачити у кожному співробітнику особистість, поважати його вибір, просити його аргументувати, пропонувати, аналізувати. Потрібно дати йому можливість стати архітектором власного професійного життя та апетитно апробувати свої ідеї, щоб відчувати аромат азарту, натхнення, допитливості, пізнання та відкриттів.

Важливо підбадьорювати та окрилювати, надихати на творчі починання. Винагороджувати освітян за оригінальні ідеї, давати зрозуміти, що їхні ідеї цінуються.

Важливо намагатися не використовувати у спілкуванні з підлеглими дієслів наказового способу, особливо уникати слів «повинен», «повинні» – вони викликають психологічний дискомфорт, внутрішній підсвідомий опір. Краще вживати слова «вибирайте», «рішення залишається за вами» і тощо.

Таким чином, керівник буде успішним, якщо він є творчою непересічною особистістю, дотримується демократичного стилю керівництва, віддає перевагу методам психологічного заохочення персоналу, прагне збереження позитивного психологічного клімату, створює умови для творчої самореалізації співробітників, прагне, щоб робота приносила їм задоволення, була джерелом радості та сенсу життя. Креативний потенціал педагогічного колективу закладу дошкільної освіти буде розвиватися за умови прояву керівником особистих креативних якостей та створення ним креативного середовища для творчої самореалізації і саморозвитку педагогічних працівників очолюваного ним закладу.

### Література

1. Акімова О. В. Теоретико-методичні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти: монографія. Вінниця, 2007. 351 с.
2. Антонова О. Є. Креативність у структурі педагогічної обдарованості сучасного педагога. *Андрологічний вісник*. 2012. №3 С.19-30.
3. Боксгорн В. В. Формування професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ....канд. пед наук: 13.00.05. Луганськ, 2012. 20 с.
4. Булах І. С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посібник. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 214 с.
5. Гнатко М. М., Ханяк К. В. Психокорекція синдрому «психоемоційного вигорання». Суспільні трансформації: людина, держава, соціум : матеріали доп. Міжнар. наук.-практ. конф. (29 жовт. 2020 р.). Львів : Львів. ін-т ПрАТ «ВНЗ «МАУП», 2020. С. 41-45.
6. Вознюк О. В. Виховний заклад А. С. Макаренка як довершена педагогічна система та гармонійне розвивальне середовище.

- Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 3 (29). Суми: Вид-во СумДПУ, 2013. С. 10-20. URL: <http://surl.li/njwqbb>
7. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.
8. Гаврилук С. Педагогічна творчість – невід’ємна складова професіоналізму вихователя. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки та перепідготовки освітянських кадрів*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конф. (м.Київ, 25 листопада 2015 року) / уклад. Н. В. Гузій, В. І. Саюк. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. С. 50-53.
9. Галецька І. Критерії психологічного здоров’я. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2007. Вип. 10. С.317-328.
10. Донченко О. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арт-терапії: монографія. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2021. 216 с.
11. Ілащук О. В., Шурубуря С. Т. Формування позитивного психологічного мікроклімату педагогічного колективу [Електронний ресурс] / Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. URL: <http://surl.li/njwre>
12. Рурик Г. Л. Запобігання виникненню синдрому професійного вигорання та синдрому емоційного вигорання – шлях до збереження психічного здоров’я. *Методичні рекомендації* Миколаїв, 2020. 41 с.
13. Шпекторенко І. В. Теорія мотивації Ф. Герцберга у контексті структури професійної мобільності персоналу. *Аспекти публічного управління*. 2013. 1(1). С. 78-83. <https://doi.org/10.15421/151313>.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*О. Є. Малихіна*

*Л. В. Туріщева*

Проблема виявлення, підтримки й розвитку обдарованих дітей не втрачає своєї актуальності впродовж останніх десятиліть і стає надзвичайно важливою в умовах стрімких соціальних, економічних, інформаційних трансформацій сучасного суспільства. Сьогодні зростає потреба у пошуку шляхів щодо розкриття потенційних можливостей кожної дитини, при чому особливої значущості набуває дана проблема на етапі дошкільного дитинства, в період розкриття й становлення здібностей дитини, бурхливих інтеграційних процесів психіки, коли обдарованість розглядається як потенціал особистості, що зростає.

Заклад дошкільної освіти для дитини є першим суспільним середовищем, в якому відбувається її соціальна адаптація до умов життя в спільноті незнайомих дорослих і однолітків, формування ціннісного ставлення до довкілля, інших людей, самої себе. Саме тому в дитячому садку слід забезпечити дитині оптимальні умови для фізичного і психічного здоров'я, її різнобічного розвитку, набуття життєвого досвіду. У зв'язку з цим надзвичайно важливим чинником має стати організація психолого-педагогічного супроводу розвитку дитини в закладі дошкільної освіти.

Поняття психолого-педагогічного супроводу сьогодні є недостатньо методологічно розробленим і можна виокремити декілька підходів до його тлумачення. Цей термін вперше було використано наприкінці ХХ століття в книзі Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникової «Я хочу! Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей». Первісно під даним поняттям розглядали професійну діяльність

психолога закладу освіти. Зараз в «теорії супроводу концептуальним є положення про те, що носієм проблеми розвитку дитини у кожному конкретному випадку є і сама дитина, і її батьки, і оточення» [16, с 41], тому через усвідомлення необхідності залучення до процесу супроводу всіх учасників освітнього процесу межі поняття були розширені до психолого-педагогічного супроводу.

Відповідно до закону України «Про освіту» «психолого-педагогічний супровід - комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачених індивідуальною програмою розвитку» [5].

Дослідниця Т. Седова як найкращу в роботі з дітьми дошкільного віку розглядає систему, в якій розвивається кожна дитина, виявляються її нахили і здібності. Система має бути спрямована, насамперед на розкриття обдарувань кожної дитини та їх подальший розвиток. Одним із напрямів цієї роботи, за думкою автора, є педагогічний супровід як система підтримки та допомоги дитині в освітньому процесі [2].

Вчені М. Бітянова, А. Деркач під психолого-педагогічним супроводом розуміють систему професійної діяльності педагога, що спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини у конкретному освітньому середовищі. Як визначає М. Бітянова, «... психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, що стоїть поруч, він створює оптимальні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч» [2, с. 2].

Дослідниця О. Антонова психолого-педагогічний супровід розглядає як «комплексну технологію, особливу культуру підтримки і допомоги дитині у вирішенні завдань її розвитку, навчання, виховання, соціалізації» [2, с. 2].

Аналіз наукових досліджень Н. Алексєєвої, О. Антонової, І. Білої, І. Бега, Т. Єжової, Н. Іваненко, Л. Козак, К. Крутій, О. Половіної, Г. Пономаренко, С. Попиченко та інших дозволяє виокремити такі

підходи до тлумачення поняття супровід [1-4, 7, 8, 15].

*Супровід як процес.* У дослідженнях К. Крутій, А. Маркової, Н. Глуханюк О. Михайленко підкреслюються, що психологічний супровід є цілісним процесом, що містить операційне поле розвитку, становлення і корекції особистості. Так, К. Крутій у цьому процесі виокремлює кілька етапів: діагностику, збір інформації про методи вирішення проблеми, консультацію на етапі прийняття рішення, допомогу на етапі реалізації [9].

*Супровід як взаємодія.* Дослідники І. Бех, О. Василькова, С. Попиченко О. Половіна, акцентують увагу на взаємодії педагога та вихованця. Так, І. Бех пов'язує реалізацію супроводу з «особистісно орієнтованою моделлю виховання, яка передбачає залучення дітей до взаємодії з довкіллям і на цій основі «формування у дітей ціннісних ставлень до довкілля з позицій сучасної культури». Центральною складовою психологічного супроводу, автор вважає, конструктивну і гуманістично спрямовану взаємодію, ключовим механізмом якої є «особистісне спілкування педагога з вихованцем», спрямоване на «зближення ціннісно-сміслових орієнтацій учасників діалогу» [16, с.42].

*Супровід як створення умов.* У роботах М. Бітянкової, І. Дубровіної, В. Іванової, Н. Коновалової, Г. Пономаренко супровід розглядають як форму професійної діяльності, спрямованої на створення умов для особистісного розвитку і самореалізації вихованців, розвитку їх самостійності і впевненості в різних ситуаціях життєвого вибору. Дане визначення розкриває цілі супроводу як конкретні результати розвитку особистості. Так, Г. Пономаренко, аналізуючи поняття супроводу крізь його складові, визначає педагогічний супровід як навчально-методичне забезпечення освітньої діяльності, принципи та умови його здійснення, а психологічний «як систему заходів, спрямованих на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку» вихованців, до завдань якого належить зокрема сприяння повноцінному розвитку особистості



здобувачів на кожному віковому етапі [15, с. 94]. Даний підхід спирається на вікові нормативи розвитку, основні новоутворення віку як критерії адекватності освітніх впливів відповідно до власного розвитку дитини, пріоритетності її потреб, цілей і цінностей.

*Психолого-педагогічний супровід як реалізація захисту прав дитини.* Дослідники Н. Алексєєва, Т. Глазкова, Т. Єжова та інші розуміють супровід як насамперед реалізацію захисту прав дітей на розвиток і освіту. В їх дослідженнях поняття «захист» поширюється на окрему дитину або групу дітей, які з низки причин мають проблеми в адаптації до освітнього середовища. Мова йде про створення рівноважної (з погляду співвідношення потенційних можливостей дитини, оптимальності її розвитку, навчання, виховання та освітніх впливів) системи «дитина - освітнє середовище».

Таким чином, попри певні розбіжності у тлумаченні даного поняття, у кожному підході дитина розглядається як основний суб'єкт освітнього середовища, що дозволяє конкретизувати цілі і завдання супроводу.

До основних завдань здійснення психолого-педагогічного супроводу в закладі освіти належать:

- запобігання виникнення проблем розвитку дитини;
- допомога дітям щодо розв'язання актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації;
- психологічне забезпечення освітніх програм;
- підвищення психолого-педагогічної компетентності всіх суб'єктів освітнього процесу (вихованців, батьків, педагогів) [16].

У своєму дослідженні ми розуміємо під психолого-педагогічним супроводом систему комплексних заходів, що спрямовані на створення сприятливих умов для психічного розвитку та самореалізації потенціальних можливостей кожної дитини.

Конкретизуючи дане поняття відповідно до проблеми супроводу

обдарованих дітей, можна зазначити наступні його завдання: виявлення обдарованих дітей в закладі освіти; розробка індивідуальних освітніх маршрутів; стимулювання та підтримка пізнавальної активності дошкільників; формування в дітей адекватної самооцінки; запобігання ізоляції обдарованих дітей серед ровесників; сприяння розвитку поінформованості щодо сутності обдарованості педагогів і батьків обдарованих вихованців тощо.

Проаналізуємо зміст і завдання психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей в закладі дошкільної освіти відповідно до його складових: психологічної та педагогічної.

Так, реалізація завдань психологічного супроводу обдарованості в ЗДО неможлива без розкриття сутності поняття обдарованість, її походження та психологічних аспектів її виявлення, що, з нашої думки, є передумовою для ефективності забезпечення педагогічної підтримки здібних дітей.

Поняття «обдарованість» пов'язане зі здатністю людини досягти високих результатів у якійсь діяльності. Говорячи про успішність дитини чи дорослої людини у діяльності вживають такі терміни, як «здібності», «обдарованість», «талант», «геніальність», часто використовуючи їх як тотожні. Водночас з наукової точки зору кожному поняттю, попри схожість, притаманна певна термінологічна специфіка. Зупинимось на розгляді понять здібності й обдарованість.

Так, здібності, за думкою Б. Теплова, є індивідуально-психологічними особливостями людини, що визначають її готовність до оволодіння та успішного здійснення діяльності.

Основні ознаки здібностей:

- здібності відрізняють одну людину від іншої;
- до здібностей належать лише такі особливості, що мають психологічну природу (тобто здатність ходити, говорити до здібностей не належать);

- здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, але проявляються у швидкості, міцності і легкості формування ЗУН;

- здібності завжди пов'язані з успішним виконанням діяльності.

Також Б. Тепловим обґрунтовано основні положення щодо розвитку здібностей:

1. Здібності людини не є вродженими.

2. Здібності існують тільки в розвитку, а оскільки розвиток здійснюється в процесі тієї чи іншої діяльності, то і здібності не можуть виникнути поза відповідної конкретної діяльності.

3. Основними факторами розвитку здібностей є діяльність, навчання і виховання.

Однією з найголовніших ознак здібностей людини є успішне (високі результати) виконання однієї чи декількох видів діяльності. Залежно від результатів, яких може досягти людина у своїй діяльності, розрізняють такі рівні здібностей: обдарованість, талант, геніальність.

Обдарованість - індивідуальний пізнавальний, соціальний і мотиваційний потенціал людини, що дозволяє досягати високих результатів в одній або більше видах діяльності. Іноді під обдарованістю дитини розуміється більша, ніж у її однолітків сприйнятливність до навчання та більше виражені творчі прояви. Етимологічно поняття «обдарованість» походить від слова «дар» і означає особливо сприятливі внутрішні передумови розвитку.

Г. Костюк підкреслював, що «індивідуальна своєрідність задатків кожної людини і є те, що називають обдарованістю як видно з кореня самого слова, тут йдеться про природні дані кожної людини, ті сили, якими вона наділена від природи і які є вихідною, внутрішньою умовою розвитку її здібностей» [10].

В. Моляко розглядає обдарованість як «системне утворення особистості, що є координатором, регулятором, стимулятором творчої діяльності, сприяє знаходженню таких рішень, які дають можливість

людині краще пристосовуватися до світу, оточення, інших людей і до самої себе» [10, с. 13]. В. Дружинін розглядає обдарованість як «системну якість психіки, що розвивається протягом життя і визначає можливості досягнення людиною виключно високих результатів в одному чи декількох видах діяльності у порівнянні з іншими людьми», тим самим наголошуючи на високу ефективність діяльності, що виступає одним з критеріїв ідентифікації обдарованих дітей [10, с. 13].

Отже, у психології поняття «обдарованість» вживається у двох значеннях:

- як потенціал до високих досягнень (у даному значенні воно ототожнюється з поняттям «задатки»);
- як рівень розвитку здібностей.

Одним із важливих питань для розуміння здібностей і обдарованості є питання про їх походження. Причому в історії психології здавна склалося дві основні точки зору на цю проблему: теорія про вродженість здібностей і теорія «чистої дошки». У сучасній психології, як вже було позначено, вважається, що здібності не є вродженими особливостями людини, вони формуються протягом життя. Природною передумовою здібностей є задатки як вроджені або генетично успадковані анатомо-фізіологічні особливості центральної нервової системи або окремих аналізаторів. Задатки багатозначні, тобто на основі одних і тих самих задатків, можна розвивати різні здібності [8].

Задатки як би зсередини визначають межі максимального розвитку індивіда за сприятливих умов. При цьому виявляються такі закономірності:

- чим більш спеціальними є здібності, тим раніше вони проявляються в онтогенезі;
- рівень задатків визначає масштаб творчих досягнень людини;
- рівень задатків визначає рівень можливого впливу культурного та виховного середовища, але водночас від культурного оточення залежить

рівень реалізації наявних у людини задатків;

- дитина з сильним, рухливим типом нервової системи, високою пізнавальною активністю розвивається і за несприятливих умов середовища;

- за недостатнього вираження задатків, більшого значення набуває мотивація й тренування [13, с. 6-7].

Розвиток обдарованості підкорюється певним закономірностям, зокрема це стосується вікових особливостей її прояву. Так, М. Гнатко виокремлює три періоди, що важливі для розвитку обдарованості - дошкільний (до 6-7 років), шкільний (7-17 років), позашкільний період (з 17 років і далі).

У дошкільному віці виокремлюють три фази:

- I фаза – сенсibilізаційна (3-4,5 роки) – передбачає створення належних умов для дитини щодо взаємодії з довкіллям, для накопичення достатньої інформації про світ (на цьому етапі слід стежити за наявністю в неї активного пізнавального інтересу, у випадку його спаду чи відсутності освітній процес слід скоригувати);

- II фаза - сатураційна (4,5-5-6 років) – у дитини внаслідок перенасичення інформацією через активну взаємодію з довкіллям може спостерігатися помітне зниження пізнавальної активності, і водночас виникає певне зацікавлення лише окремими видами діяльності. Важливо на цьому етапі помітити вибірковість у пізнавальних інтересах, оскільки пізніше вони можуть перейти в латентний, прихований стан або зникнути;

- III фаза – орієнтаційна (6-7 років) – важливо забезпечити створення належних умов для занять дитини тим видом діяльності, до якого в неї зберігається пізнавальний інтерес.

Всі періоди та фази взаємопов'язані та взаємозалежні, становлячи єдину систему розвитку здібностей та обдарувань людини. За відсутності створення належних умов на певному етапі яка-небудь ланка випадає і

тоді порушується вся система – відбувається збій, а відтак видатна здібність (обдарованість) зникає. За думкою науковців, такий збій особливо шкідливий у період дошкілля [17].

Актуальним питанням у зв'язку із вищезазначеним виступає питання про сензитивні періоди як це періоди підвищеної чутливості до зовнішніх впливів, що є найбільш сприятливими для формування тих чи інших властивостей психіки. Вони виявляються у тому, що дитина стає особливо сприйнятливою до деяких впливів, унаслідок вікових змін виникають на деякий час сприятливі умови для посилення та становлення певних видів обдарованості. Кожний віковий ступінь характеризується готовністю до розвитку певних здібностей, що не властива ані попереднім, ані наступним періодам. Зазначимо, що подібні періоди особливої готовності до оволодіння певними видами діяльності з часом закінчуються, і функція, яка не отримала свого розвитку у сприятливий період надалі буде розвиватися зі складнощами або взагалі не розвиватися. Інакше кажучи, в сензитивні періоди легше побачити в дитини задатки та саме в цей час їх найбільш оптимально розвивати.

Так, раннє дитинство (від 1 до 3 років) є сензитивним періодом для опанування мовленням, коли кожну дитину відрізняє незвичайна чутливість до мови, активність у відношенні мовних форм. Відомо, що у ранні роки діти з легкістю і дуже охоче засвоюють нові для них слова та звороти, викликаючи захоплення в дорослих власною винахідливістю. У цей період життя в дітей спостерігається надзвичайний темп просування у розвитку мовлення, елементи мовної творчості, тобто властивості мовленнєвої обдарованості. Визначальним є те, як успішно та невтомно відбувається засвоєння величезного та складного мовного матеріалу. Така прихильність до мови, виконавши свою життєву функцію – зробивши можливим швидко оволодіння формами мовлення та мислення, потім помітно йде на спад. Також дослідники вказують на

особливу легкість формування у ранньому дитинстві мовного слуху, артикуляції, а також оволодіння іноземними мовами, що підтверджується фактами з життя видатних людей.

Дошкільний вік (від 3 до 6,7 років) також характеризує особлива прихильність до засвоєння мови, продовжують виявлятися сприятливі умови для її розвитку. Крім цього дітям притаманна активність образної та емоційної уяви, що виявляється у створенні ними казок. За думкою Є. Корсунського, творчі здібності до літератури проявляються рано у 5 років, коли діти починають створювати несподівано для себе та інших казки та вірші.

У середньому та старшому дошкільному віці діти із захопленням грають у рольові ігри та виявляють надзвичайну здатність до перетілення та вживання у ролі, що створює сприятливі передумови для розвитку сценічних, артистичних здібностей. У цей період яскраво виражена безпосередня допитливість (вік чомучок) дитини, що виявляється у великій кількості питань, що може стати підґрунтям для розвитку загальної розумової обдарованості.

У дослідженнях Г. Беленької, Д. Богоявленської, Х. Гарднера, В. Юркевич встановлено, що дошкільний вік є також сприятливим для розвитку креативності (творчих здібностей). Х. Гарднер пояснює це тим, що в період з 2 до 7 років дитина засвоює знакові системи рідної культури. Досить добре засвоївши їх у віці 5-6 років, вона починає якби грати з ними, будуючи різні комбінації, подібно до того як вона грає з предметами або експериментує зі словами. Результатом цього є безліч дитячих малюнків, яскравих метафор, які дивують дорослих. Вільна гра надає дитині можливості для творчого розвитку та прояву здібностей. Творчість дитини під час гри спонтанна, незапланована, мимовільна, ірраціональна, в момент творчого акту не піддається регуляції з боку дорослого [4, с. 24].

У дослідженнях Д. Богоявленської, Л. Виготського, В. Дружиніна,

В. Юркевич показано, що розвиток креативності проходить дві фази, перша з яких припадає саме на дошкільний вік. У дошкільників розвивається «первинна» креативність як загальна творча здібність, неспеціалізована у будь-якій галузі життєдіяльності. Сприятливим періодом для цього виступає вік від 3 до 5 років. У цей час механізмом формування креативності є наслідування значимому дорослому як креативному зразку.

Літературна та художня творчість дітей виявляється у цьому віці найяскравіше всього. Вважається, що за допомогою фантазії дитина поповнює нестачу знань. У дошкільників спостерігається масовий прояв креативності, який відображає природну поведінку дитини, не пов'язану з подоланням стереотипів, що поки відсутні.

У дослідженнях І. Білої, О. Шиян наголошується на важливості саме дошкільного періоду життя дитини для розкриття її схильностей і здібностей. Так, І. Біла вказує, що до 4 років в дітей формуються 50 % здібностей, а до 8 років десь 80 %, що актуалізує питання щодо виявлення в них актуальних і потенційних здібностей [3].

Діагностика дитячої обдарованості завжди вважалася суто психологічною та водночас найскладнішою проблемою. Можна виокремити два основних підходи до виявлення обдарованості. При чому перший заснований на системі єдиної оцінки, а другий – на комплексному підході, що передбачає використання чисельних оцінних процедур, включаючи тестування, спостереження, опитування педагогів, батьків тощо). Перший підхід представлений такими методами вимірювання інтелекту, як: шкала інтелекту Векслера (WPPSI), Шкала інтелекту Стенфорд-Біне, малюнковий тест на інтелект (French), тест Слоссона для оцінки інтелекту дітей і дорослих (SIT), Колумбійська шкала розумової зрілості (CMMS) та інші [19].

У дослідженнях В. Дружиніна, І. Карабаєвої, Н. Карпенко, О. Савенкова, Т. Яценко та інших підкреслюється необхідність



здійснення комплексної оцінки розвитку дитини, яку потрібно відстежувати у динаміці [13, 18, 19].

До ефективних методів вивчення інтересів, нахилів та здібностей дітей раннього віку належить спостереження. У ході спостереження за грою дитини, її поведінкою в різних видах активності дорослий відмічає індивідуальні особливості прояву здібностей в цілому, визначаючи діяльність, якій дитина віддає перевагу у ситуації вибору, тобто займається нею більшу частину часу та отримує максимум задоволення. У такому випадку реалізується одна з закономірностей розвитку здібностей: задатки дитини притягуються до свого предмета.

Ефективною можна вважати спробу вихователів вести щоденник спостережень за дитиною, в якому відмічаються особливості її творчої діяльності, її інтереси та здібності, що помічені у процесі ігор і самостійної діяльності, а також результати та досягнення її успішної продуктивної діяльності. На жаль за відсутністю часу подібні щоденники ведуть одиниці. У такому разі вихователеві допомагає практичний психолог закладу освіти, який спирається на дані проведення різних діагностичних методик, що спрямовані на вивчення особливостей адаптації дошкільника, його індивідуальних психологічних властивостей, рівня розвитку творчих і розумових здібностей [19].

Інформативними також є дані, отримані в ході аналізу продуктів діяльності, проведення бесід, методу незавершених речень, проєктивних методик. Для батьків використовують різного роду опитувальники, що містять питання спрямовані на вивчення інтересів і нахилів дитини. Найпоширенішими серед яких є: «Карта обдарованості», «Палітра інтересів» тощо. Як відмічають А. Пасічніченко, Н. Ковалевської, період від 3 до 5 років не підходить до діагностики, яка може бути помилковою. Водночас автори зазначають, що в цей вік в дитини можна виявити схильність до певних видів діяльності [14]. У контексті цього особливого значення набувають опитувальники та спостереження.

У дослідженні Т. Яценко обґрунтовується необхідність здійснення системної оцінки дитячої обдарованості, що має відповідати таким вимогам, як:

- комплексний характер діагностики, що передбачає використання різноманітних джерел інформації і як наслідок можливість охоплення широкого спектра здібностей;

- довготривалість процедури діагностики, що забезпечується провадженням лонгітюдних досліджень;

- приділення більшої уваги тим видам діяльності, що найбільше відображають її схильності та інтереси;

- залучення експертів-фахівців до оцінювання продуктів діяльності дитини, зокрема малюнків, казок, витворів з паперу, конструктора тощо;

- наближення ситуації проведення дослідження до реальних життєвих ситуацій;

- надання переваги валідним методикам діагностики обдарованості, що засновані на вивченні поведінки та діяльності дитини в природних умовах, а саме: аналіз продуктів діяльності, спостереження, опитування, метод експертних оцінок тощо [12, с. 252-253].

Педагогічний супровід обдарованих дітей в закладі дошкільної освіти передбачає систему розвивальних заходів, що спрямовані на стимулювання та підтримку в них пізнавальної активності, що розглядається як одна з провідних ознак ранньої обдарованості, профілактику їх типових, найбільш розповсюджених проблем, підвищення психолого-педагогічної компетентності батьків вихованців.

За твердженням М. Гнатко, О. Музики виховна робота з розвитку та підтримки обдарованості дітей дошкільного віку має враховувати основні вікові засади формування та розвитку їхньої пізнавальної активності [11, 17].

Так, вихователям груп раннього віку слід зосереджувати власні зусилля на:

- створення ефективного розвивального предметно-просторового середовища;

- здійснення цілеспрямованої та систематичної просвітницької роботи з батьками щодо підтримки та розвитку в дітей пізнавального інтересу.

У молодшій і середній групах завданнями вихователя є:

- забезпечення для кожної дитини сприятливих умов для отримання й накопичення достатнього досвіду в ході активної пізнавальної взаємодії з довкіллям;

- відстеження рівня активного пізнавального інтересу та пізнавальної активності в кожного вихованця;

- корегування освітнього процесу в ситуації відсутності чи зниження пізнавальної активності у дітей.

У виховній роботі зі старшими дошкільниками увага вихователів має зосереджуватися на:

- визначенні моменту, коли відбувається зменшення пізнавальної активності через перенасичення дитини продуктами активної взаємодії з довкіллям;

- визначення індивідуальних схильностей у дітей, інтересу до певних видів діяльності,

- прогнозування розвитку певних здібностей у дошкільників і корекція освітньої роботи з кожною дитиною.

У роботі з майбутніми першокласниками слід передбачити:

- забезпечення оптимальних умов для дитячих занять тією діяльністю, до якої в дитини є наявний підвищений пізнавальний інтерес;

- співпраця вчителя та батьків у процесі розвитку здібностей дитини [17].

Вихователі дитячих садків взаємодіють із маленькими дітьми, що не вміють керувати власною поведінкою, тому потрібен певний час, щоб

їхні задатки та схильності перейшли в обдарування. У зв'язку з цим суттєвого значення набуває налагодження співпраці педагогів і сім'ї. У процесі виховання обдарованих дітей слід враховувати такі основні напрямки:

- формування позитивного ставлення дитини до себе, без якого неможливою є реалізація її творчого потенціалу. Формуванню почуттів самостійності й самоповаги, підтриманню в дитини бажання ставити перед собою складні завдання сприяють високе оцінювання її намірів й намагання ігнорувати власні практичні невдачі. За виникнення труднощів у втіленні задуманого, дорослий має прийти на допомогу;

- виховання поваги і терплячості до інших людей, оскільки обдаровані діти часто самі провокують конфлікти з однолітками. Для запобігання можливих сварок і образ, доцільно вже з ранніх років привчати дитину спостерігати за діями інших дітей і висловлюватися з приводу цього доброзичливо. Мовні та пізнавальні можливості обдарованої дитини вже на етапі молодшого дошкільного віку дозволяють дотримуватися певних комунікативних норм, уникати спалахів роздратування. Перші досягнення дитини в міжособистісному спілкуванні, що схвалюються дорослими та спочатку виявляються в окремих дітей, швидко підтримуються іншими;

- розвиток творчого підходу до діяльності – розвиток розумових здібностей дітей обумовлений багатьма факторами, зокрема рівнем фізичного здоров'я, забезпеченням умов для відповідної рухової та пізнавальної активності, різноманітністю середовища. Опанування моторної координації, вільне дослідження життєвого простору дозволяє дитині пізнати предмети та дії з ними. Саме тому треба досить рано намагатися стимулювати, а не обмежувати її пізнавальну активність, заохочувати до маніпулювання різними матеріалами, водночас не забуваючи правила безпеки користування ними. Дуже важливо не уникати дитячих запитань, а спокійно відповідати на них, підтримуючи

їх пізнавальну активність [17].

Як відмічає О. Шиян, у середній групі треба прищеплювати вихованцям повагу до потенційних можливостей однолітків, котрі дещо відстають, уважне ставлення до індивідуальних відмінностей щодо темпу їх діяльності, інтересів, поведінці. На етапі старшого дошкільного віку як допомога становленню «Я-концепції» обдарованої дитини, слід забезпечити їй змогу спілкуватися хоча б із одним-двома рівними їй за потенційними чи актуальними можливостями ровесниками, задля створення ситуації психологічного комфорту, змагання та співтворчості [17].

Для успішного виховання обдарованих дітей, як зазначає Л. Кравець, у ЗДО треба створити сприятливі умови для розвитку загальних та спеціальних здібностей, задля цього слід влаштувати «творчі зони, творчі майстерні; мекропейси (місце, де можна ознайомитися з останніми новинками для освітнього та особистісного розвитку дитини); організовувати різноманітні гуртки: хореографічний, вокальний, образотворчий, театральний, спортивний, музичний тощо; утворити осередки за інтересами: розв'язування ребусів, головоломок, проведення розвивальних ігор, участь у пошуково-дослідницькій діяльності, складання й розігрування старої казки на новий лад, використання елементів перфомансу, майстерки з виготовлення виробів тощо» [7, с. 30].

О. Музика, розглядаючи ціннісну підтримку розвитку здібностей особистості як систему психологічних впливів, спрямовану «на створення і відтворення у свідомості дитини ціннісно-сміслового поля, яке спонукає її до розвитку власних здібностей, а в окремих випадках – і обдарованості» [10, с. 16], виокремлює кілька шляхів щодо її забезпечення:

- створення такого позаконкурентного поля суспільно схвалюваних видів діяльності, у якому кожна дитина могла б досягти значних успіхів,

що визнавалися б незалежно від вибраної нею діяльності;

- навчання дітей, батьків і вчителів прийомам і способам поцінювання досягнень, правилам глибинного оцінювання діяльності, здібностей і особистості;

- забезпечення умов для досягнення кожною дитиною успіхів у різних видах діяльності з метою підготовки до здійснення нею свідомого вибору тієї діяльності, в якій вона надалі зростатиме і професійно, і особистісно.

Отже, на педагогів і психологів закладу дошкільної освіти покладається велика відповідальність. Лише за умови трансформування власної роботи з вихованцями та системи психолого-педагогічної просвіти батьків, удосконалення власної педагогічної майстерності, вони зможуть успішно розв'язувати проблему розвитку здібностей у дошкільників, проблему виховання й психолого-педагогічного супроводу обдарованих дітей у закладі дошкільної освіти.

### Література

1. Алексеева Н. Психолого-педагогічний супровід дітей із особливими освітніми потребами: поняття та зміст. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 45. Том 1. С. 148-152.
2. Антонова О.Є. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу // *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 316-345.
3. Біла І. М. Психологічний супровід розвитку індивідуальності дитини. *Практичний психолог. Дитячий садок*. 2013. №9. С. 6-13.
4. Беленька Г. В. Обдаровані дошкільники – група ризику у початковій школі. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2015. № 1. С. 23-27.
5. Закон України «Про освіту» URL :

- <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 18.02.24).
6. Іваненко Н. В. Козак Л. В. Pedagogical support of children of preschool age as a psychological and pedagogical problem. *Перспективи та інновації науки Серія «Психологія», Серія «Педагогіка», Серія «Медицина»*. 2022. № 4(6). pp. 173-183.
  7. Кравець Л. Система роботи з обдарованими дітьми. *Обдарована дитина у просторі виховних інновацій*: матеріали науково-практичного онлайн-вебінару. (16 грудня 2020 р.). Івано-Франківськ: ПНУ, 2021. С. 29-30.
  8. Кременський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. №12. С. 74-80.
  9. Крутій К. Концептуальні засади психолого-педагогічного супроводу: принципи і техніки. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації. Гуманізація навч.-виховн. процесу*. Словянськ, 2010. Ч.1. №4. С.185-198.
  10. Музика О.Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити? *Обдарована дитина*. 2006. №3. С.11-16.
  11. Музика О. Л. Розвиток здібностей та обдарованості в процесі вікового розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості та обдарованості*. Зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. Т.12, вип. 2. С.142-148. URL : <http://eprints.zu.edu.ua/2822/1/10.pdf> (дата звернення: 18.02.24).
  12. Музика О. Л. Програма ціннісної підтримки розвитку здібностей та обдарованості «Три кроки». Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 34 с.
  13. Обдаровані діти: діагностика та супровід / упоряд.

- Т. Червонна. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
14. Пасічніченко А. В., Ковалевська Н. В. Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дошкільників. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник мат. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця, ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 10-11 листопада 2015 р.) Вінниця : ТОВ «Нілан – ЛТД» 2015. С. 292-295.
  15. Пономаренко Г. О. Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку студентів вищих навчальних закладів. *Педагогічний альманах*. 2013. Вип. 20. С. 91-96. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm\\_2013\\_20\\_17/](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2013_20_17/) (дата звернення: 18.02.24).
  16. Психолого-педагогічний супровід формування особистості дошкільника : колективна монографія / Т. Кочубей, В. Кузь, Л. Іщенко [та ін.]; за заг. ред. В. Кузя. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. 212 с.
  17. Шиян О.О. Психолого-педагогічний супровід розвитку обдарованості дітей дошкільного віку в закладі освіти. *Обдаровані діти – скарб нації*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Київ, 18–22 серпня 2021 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. С. 543-546.
  18. Яценко Т. Сучасний стан досліджень проблеми обдарованості дошкільників в Україні. *Проблеми сучасної психології*. 2015. 28. С. 692-702. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2015-28.%p>
  19. Яценко Т. В. Психологічна діагностика обдарованих дошкільників. *Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості*: зб. наук. праць. 2012. Т.6. Вип.8. С. 250-258.



## РОЗДІЛ II.

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ, СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

#### 2.1

---

#### ОСОБЛИВОСТІ ПІЗНАВАЛЬНИХ ПРОЦЕСІВ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ ЗАЙМАЮТЬСЯ ОБРАЗОТВОРЧОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ

*К. Ю. Беляєва*

*Актуальність проблематики.* Сучасна освіта в Україні має світоглядну спрямованість, перед нею постає завдання виховання креативної особистості, підтримці проявів у неї творчої ініціативи, активності, формуванні здатності до творення нового. У здобувачів освіти підліткового віку має в повній мірі реалізуватися здатність аналізувати, зіставляти, узагальнювати свій зоровий досвід, тому особлива роль відводиться образотворчій діяльності, що має творчий характер та активізує пізнавальні процеси (сприймання, уяву, увагу, творче мислення).

Актуальність питання творчого сприймання та творчого мислення на сучасному етапі представлено у роботах Н. Ваганової, Ю. Гулько, Н. Латиш, М. Шепельової; розвиток активності, творчості, фантазії, уяви, починаючи із дошкільного дитинства детально розглянуто у дослідженнях І. Білої, А. Богуш, І. Грузинської, І. Віннічук, В. Кузьменко, І. Карабаєвої, Н. Рябченко. Дослідження сучасних українських вчених з питань розвитку художньо-образного мислення підлітків (Н. Шатайло), розкриття їх творчого потенціалу у процесі арт-терапії (О. Титаренко, А. Гречішнікова, Т. Каткова, С. Шевченко) та засобами образотворчого

мистецтва (І. Кузюк), формування креативності підлітків (С. Бондарчук) та їхніх образотворчих здібностей та компетентності (О. Маєвська, М. Сніжна), особливості світовідображення учнів спеціалізованих закладів художнього профілю у процесі образотворчої діяльності (Н. Краснова) свідчать про важливість теоретичного обґрунтування ролі образотворчої діяльності у цей складний перехідний віковий період. Вченими доведено значущість образотворчої діяльності у формуванні особистості підлітків. Важливість розвитку творчої уяви в художньо-продуктивній діяльності підлітків розглянуто в роботах І. Волженцевої, В. Ворожбіт-Горбатюк, А. Семенюти, М. Штефан, в яких уява виступає умовою творчого перетворення ними вже наявних знань, сприяючи саморозвитку особистості [7]. Актуальним є питання формування уваги підлітків в образотворчій діяльності, оскільки вона забезпечує спрямованість і успішність, концентрацію на образах. Це питання частково висвітлено у концепції «поток» М. Чиксентмихайї [255], яким вивчено особливості та процес занурення людини в улюблений для неї вид діяльності (flow-effect), концентрацію уваги на процесі діяльності, а не на її результаті, а також у концепції В. Джеймса, який розглядав сутність уваги через фокусування, концентрацію свідомості, відмову від одних речей, щоб ефективно справлятися з іншим [26]. Необхідним є вивчення особливостей довільності уваги у образотворчій діяльності підлітків, оскільки здебільшого вона пов'язана з необхідністю докладання вольових зусиль, відмовою від інших занять.

Аналіз літературних джерел свідчить про недостатність висвітлення питання особливостей розвитку пізнавальних процесів, зокрема взаємозв'язку творчої уяви та уваги підлітків, які додатково займаються у образотворчих гуртках.

*Метою статті є обґрунтування особливостей взаємозв'язку творчої уяви та уваги підлітків, які займаються образотворчою діяльністю на основі теоретичного аналізу наукової літератури з питань*

пізнавальних процесів (творчої уяви та уваги) підлітків, порівняння показників творчої уяви та уваги підлітків, які займаються додатково образотворчою діяльністю у гуртках та підлітків, які нею не займаються та не виявляють інтерес до малювання та вивчення зв'язків між творчою уявою та увагою підлітків, які займаються образотворчою діяльністю, запропонувати рекомендації для підлітків з розвитку невербального компоненту творчої уяви та довільності уваги.

*Базою дослідження є* Комунальний заклад «Безлюдівський юридичний ліцей імені І. Я. Підкопая Безлюдівської селищної ради», (114 учнів), віком 10-13 років.

*Практичне значення отриманих результатів* підкреслено використанням статистичного аналізу для перевірки наявності специфіки творчої уяви та уваги підлітків. Теоретичний матеріал про пізнавальні процеси підлітків та рекомендації можуть стати у нагоді підліткам, які не займаються додатково образотворчою діяльністю, педагогам, керівникам гуртків, для врахування знань про вікові особливості та роль пізнавальних процесів підлітків у формуванні інтересу до образотворчої діяльності.

### **Особливості розвитку пізнавальних процесів (уяви й уваги) підлітків**

Дослідження І. Волженцевої, В. Ворожбіт-Горбатюк, М. Кобиляцької, Н. Краснової, В. Леліви, А. Семенюти, Н. Шатайло, М. Шепельової, М. Штефан доводять значущість розвитку пізнавальних процесів підлітків. Згідно з Н. Красновою [12], у підлітковому віці становлення особистості відбувається в процесі соціалізації, індивідуалізації та самоуправління власним розвитком. У цей період активізуються психічні процеси, відбувається розвиток пізнавальної мотивації, свідомий вибір діяльності, яка приносить задоволення.

На думку М. Кобиляцької, В. Леліви, підлітковий вік відносять до

числа перехідних і критичних періодів онтогенезу. Авторками доведено, що пізнавальні процеси в підлітковому віці продовжують свій подальший розвиток та удосконалення, тому цей період справедливо оцінюють як важливий етап когнітивного розвитку. Саме психічні пізнавальні процеси, на думку авторів, забезпечують отримання підлітком знань про навколишній світ та про себе, зокрема постають нові вимоги до розвитку уваги в цьому віці - вміння тривалий час утримувати увагу на абстрактному матеріалі, подумки включатися у пояснення [16, с. 255-256].

Отже, сформованість психічних пізнавальних процесів є індикатором успішності протікання змін, що відбуваються у підлітковому віці. Л. Кільдерова вважає, що особливості психічного розвитку учнів різного віку сприяють процесу вдосконаленню творчої діяльності. На думку авторки, пізнавальні процеси знаходяться у стадії становлення, розвитку, тому вони нестійкі, рухливі та суперечливі, а яскравіше за всіх вони виявляються у мовленнєвій, конструктивній, художній і, особливо, у творчій діяльності [14, с. 128].

Виходячи з цього, важливою умовою у розвитку психіки підлітків є творчість. Так, на думку М. Сніжної творчість у підлітків базується на потребах, тому впливає необхідність переорієнтації підлітків на внутрішню мотивацію [20, с. 186].

У підлітковому віці слід звертати увагу на створення сприятливих умов для розвитку творчості. Враховуючи погляди авторів, важливим є розгляд та вивчення пізнавальних процесів підлітків, які активізують їх творчий потенціал. Одним з таких важливих психічних пізнавальних процесів є уява. За М. Кузнецовим та Є. Заїкою уява розглядається в нових відображеннях реальності, незвичайних поєднаннях на основі попереднього особистого досвіду. Важливою характеристикою уваги згідно цього підходу є новизна образів [14, с. 8].

У підручнику із загальної психології уява розглядається як

«особлива форма людської психіки». Особливістю уваги згідно з цим визначенням є те, що вона сприяє розширенню пізнання [3, с. 85-86].

Отже, увага є важливим пізнавальним процесом в розвитку особистості підлітків, відповідає за вміння створення нового, а також передбачає роботу з попереднім досвідом.

Поряд з цим, успішність створення образів, наповнення змістом неможливе без спрямованості діяльності та відповідного фокусування на об'єкті сприймання, що забезпечує увага. Зміни, що спостерігаються у підлітковому віці супроводжуються підвищеною втомлюваністю і дратівливістю, у деяких випадках призводять до зниження уваги, що потребує спеціального її вивчення в різних умовах, зокрема під час реалізації творчого потенціалу підлітків.

Так, С. Дорошук, М. Малиновська доводять відсутність єдиного підходу до уваги [9]. Наприклад, В. Вундтом було доведено відмінність між фокусними і більш загальними рисами людської свідомості, він розглядав увагу як функцію лобових часток мозку. В. Джеймс розглядав її в якості фокусування, концентрації свідомості. Автор вважав, що увага допомагає людям більш ефективно сприймати, розрізнити й запам'ятовувати, а також прискорює їх реакції [27].

Найссер визначає увагу як спрямованість основного потоку діяльності з переробки інформації на обмежену частину готівкового входу. Автор порівнює увагу з фільтром [21].

На основі аналізу літературних джерел можемо констатувати неоднозначність підходів до вивчення уваги та умов, що сприяють її активізації. Так, Н. Шатайло розкриває можливості сучасної мистецької освіти щодо розвитку всіх пізнавальних процесів, а також підкреслює важливість формування художньо-образного мислення молодших підлітків, вважаючи, що воно є «визначальним у становленні їхнього світогляду, який постає цілісною системою знань про світ, місце й роль у ньому людини, цінності й норми життя» [23, с. 203]. Зокрема,

образотворча діяльність є особливим видом активності підлітків, що дозволяє активізувати пізнавальні процеси. Виходячи з цього, важливо враховувати наявність розвитку пізнавальних процесів від сприйняття до мислення, зокрема творчої уяви та уваги, які впливають на результат образотворчої діяльності безпосередньо.

### **Творча уява та увага, їх прояв у образотворчій діяльності підлітків**

Важливою є здатність підлітків не лише відтворювати образи предметів, а й створювати нові. У підручнику з загальної психології зазначено про роль уяви у художній творчості. Автори зазначають, що «творча уява передбачає самостійне створення нових образів, які реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності, а продукти творчої уяви формуються з елементів досвіду, який людина набула або запозичила в інших людей» [3, с. 94]. Виходячи з цього, самостійність та реалізація досвіду є важливими критеріями творчої уяви.

Згідно підходу М. Арчангелі «Уява – це розумова дія, якій зазвичай приписують високу ступінь свободи, оскільки вона залежить від волі і не залежить від істини» [24, с. 11]. Успішність реалізації ступеню свободи залежить від організації діяльності, яка сприятиме розкриттю фантазії. Таким видом діяльності цілком можна вважати образотворчу діяльність, яка активізує творчі здібності та пізнавальні процеси. Так, Н. Краснова розглядає взаємозв'язок образотворчої й пізнавальної діяльності підлітків 5-7-х класів, акцентуючи увагу на тому, що підліток у процесі діяльності перетворює створений образ, що сприяє активізації його пізнавальної сфери [13]. Як зазначають О. Титаренко, Т. Каткова: «Перехідний вік – єдиний період життя, коли творчість може стати універсальним і природним способом буття людини [22, с. 19]».

Отже, підлітковий вік є досить чутливим до захоплення образотворчою діяльністю. Так, С. Бондарчук вважає, що «феномен

контактування з образотворчим мистецтвом полягає в пробудженні уяви та її особливостях, а також в активізації художньо-творчого мислення, стимулюванні «відкритості» особистості навколишньому середовищу і невимушеності, щирості і відвертості, довірі та сміливості» [2, с. 73-74]. Авторка розглядає образотворчу діяльність як процес творчого відображення особистістю навколишнього та внутрішнього світу за допомогою зображувальних матеріалів і технік; як засіб спілкування зі світом та соціумом, із красою в усіх формах її існування; як середовище саморозвитку і самопрезентації; як фактор актуалізації творчого потенціалу; як спосіб пізнання світу та визначення себе в ньому; форму діалогу (із педагогом, художником, предметами та явищами, зображувальними матеріалами); як пошукове поле та освітній простір, у якому людина здійснює власний вибір, виявляє активність і творчість; як здоров'язберігаючий фактор, який дозволяє досягти гармонізації стосунків зі світом [2].

Виходячи з цього, важливою умовою творчості є розвиток пізнавальних процесів. Заняття образотворчою діяльністю сприяють розвитку не лише творчої уяви й активізації пізнавальних процесів, завдяки яким і реалізується творчий потенціал, зокрема увазі, яка забезпечує зосередженість та сприяє продуктивності пізнавальної діяльності, забезпечує вибірковість інформації, а, отже є важливою під час роботи з образами. Цей критерій забезпечує можливість активно сприймати, аналізувати лише деяку частину інформації, яка надходить, а також реагувати лише на потрібні стимули у відповідний час.

У підручнику із загальної психології зазначено, що «важливою закономірністю уваги є її вибірковість, яка виявляється в тому, що людина, зосереджуючись на одному, не помічає іншого [5, с. 107]». Цю ідею знаходимо у концепції «поток» М. Чиксентмихайї, який розглядав особливості занурення в улюблений вид діяльності [25].

Про важливість свідомих зусиль для скерування нашої уваги на

відомий об'єкт та стимулів, раптовість відчуттів зазначав В. Джеймс. На його думку, важливою є довільна увага, яка слугує для досягнення заздалегідь поставленої та прийнятої до виконання мети [26]. Прояв творчої уяви та вміння зосереджуватися є важливими під час самого процесу малювання, створення нового. Підлітки, у яких не вистачає зосередженості або вміння створювати нове відчувають труднощі у опануванні елементами образотворчої діяльності, і саме це заважає їм розкривати свій творчий потенціал. Виходячи з цього, важливим, на нашу думку, є розгляд проблем розвитку творчої уяви та властивостей уваги підлітків.

Суттєва роль уяви виявляється не лише у формуванні задуму, його реалізації, але й у передбаченні сприйняття твору, самостійному створенні нових образів та оформлення їх, наприклад, в малюнках.

На думку І. Білої «образотворча діяльність, що займає значиме місце серед інших видів художньої творчості (аплікація, ліпка, мозаїка, колаж тощо), має невичерпні творчі можливості розвитку. Створення малюнка – це захоплююча творча гра, в результаті якої виникає продукт, що представляє для дитини унікальну можливість отримати досвід естетичної оцінки своєї творчості» [1, с. 49]. Саме образотворча діяльність, на думку авторки, дає дитині досвід самовираження та інтуїтивне осягнення сутності речей, дійсності, підносить культуру зорового сприймання, формує спостережливість, дає багатий зміст для розумового розвитку дитини» [1, с.50].

На думку вчених М. Кузнєцова та Є. Заїки «творча уява спрямована на створення образів зовсім нових, нестандартних; і вони створюються не по готових інструкціях описах, а самостійно, при відсутності заданого шаблону» [14, с. 24].

Отже, образотворча діяльність сприяє створенню нових образів, надає можливість відходу від шаблону, проте під час занять малюванням є завдання, які вимагають чіткості виконання, тому помітними є



випадки неорганізованості, імпульсивності, дефіциту уваги підлітків, для чого важливим є створення емоційної зацікавленості, підвищення мотивації образотворчої діяльності школярів), розвитку довільної уваги, стимулювання кольоросприймання, окоміру, уваги до характерних елементів предмета тощо.

Виходячи з цього, важливим є розгляд зв'язку творчої уяви та уваги підлітків, які займаються образотворчою діяльністю.

Важливість образотворення у молодших підлітків розглянуто у роботах Н. Шатайло, яка розглядає творчий процес через «діяльність, результатом якої є новий оригінальний продукт, створюючи який дитина застосовує уяву, фантазію, реалізує задумане, здійснює пошук засобів його втілення» [27, с. 106]. Для розвитку творчої уяви необхідно мати вольові якості. У підручнику з загальної психології творча уява розглядається як «невід'ємна умова будь-якого різновиду творчості» [5, с. 408].

О. Маєвська наголошує на важливості формування у підлітків спеціальних умінь, навичок, прагненні до творчої самореалізації та засвоєння цінностей художньої культури завдяки образотворчій діяльності [18]. Поряд з цим, власний досвід та спостереження за підлітками свідчить, що розвинені образотворчі здібності не завжди є запорукою успішної реалізації себе в діяльності, якщо не буде розвиненою внутрішня витримка, воля та відповідні умови для розвитку.

На думку Ю. Манченко «у підлітковому віці образотворче мистецтво залишається найважливішим засобом інтелектуального і психічного розвитку [19, с. 56]». Авторкою доведено, що з формуванням задуму, пошуком художнього образу у більшості з них існують проблеми, а також підкреслює, важливість уявлення яскравіше у процесі формування задуму майбутнього зображення.

Отже, розвиток творчої уяви у школярів є актуальною проблемою

для сучасної школи, тому що більшість підлітків не розвивають, а навіть втрачають свої творчі здібності в традиційній школі, поряд з цим в наш час зростає необхідність в професіоналах, які творчо вирішують різні нові, несподівані проблеми. Окрім цього, розвиток творчих здібностей у підлітків супроводжується низкою серйозних проблем, на які звертають увагу багато дослідників. Опір креативів репродуктивним роботам, їх велика чутливість до монотонії розцінюється як лінь, упертість, небажання докладати вольових зусиль. Часто талановиті діти, які мають дуже добре розвинені творчі здібності стають об'єктом переслідувань однолітків, і під тиском оточення припиняють активну залученість в образотворчу діяльність.

Основною метою навчання для розвитку творчої уяви є організація такого оточення, середовища, що сприятиме формуванню творчого ставлення до навколишньої дійсності. Візуальні художні образи, виступаючи художнім засобом, несуть для суб'єктів розвиваючі можливості. Використання художніх засобів у образотворчій творчості дає можливість розвивати не тільки власне художні, образотворчі здібності, але і особистісний креативний потенціал в цілому.

Образотворча діяльність підлітків у дослідженні виступає як вид діяльності, яка розвиває як художню, невербальну, образну креативність, так і креативність особистісну. Активність підлітків як безпосередня участь у творчій художній діяльності розглядається в нашій роботі як одна з найбільш важливих і дієвих психологічних умов розвитку творчої уяви.

Спрямованість занять образотворчою діяльністю має певні особливості, які полягають в тому, що заняття мають на меті не стільки навчити малюванню, скільки розвинути творчі здібності дітей, прищепити їм художній смак, здатність знаходити і створювати гармонійні твори. Заняття передбачають розкриття потенційних творчих здібностей через винахідницьку діяльність в творчому

колективі. Додаткові заняття образотворчою діяльністю вдосконалюють спостережливість, уяву, естетичне сприйняття, художній смак, що й сприяє розвитку уявляти нове, створювати, концентруватися.

З метою діагностики творчої уяви обрано методику «Творча уява» [8, с. 10], за допомогою якої можна визначити рівень уяви, ступінь її гнучкості чи ригідності. На трьох аркушах паперу  $\frac{1}{2}$  стандартного аркуша, використовуючи контур геометричної фігури (трикутника, кола і квадрата), підліткам було запропоновано намалювати малюнок протягом однієї хвилини. Спочатку надавався аркуш з контуром круга, потім, просили працювати з трикутником, і наостанок – з квадратом. Отримані результати аналізувалися відповідно до використання контуру – як основної деталі малюнка, його простоти чи складності доповнення, наявності іншої фігури, сюжету, деталей. Оцінювалася також ступінь гнучкості уяви, захват частини контуру; інтенсивність фіксованості образу, сюжет, а також ригідність уяви за допомогою аналізу виходу за контури геометричних фігур. У цьому випадку фіксація образу проходить відносно внутрішнього простору контуру, а також ступінь стереотипності або оригінальності уяви за змістом малюнків. Окрім цього, використано методику «Три слова» [10, с.11-12] для виявлення особливостей вербального компоненту творчої уяви та її рівнів – високого, середнього, низького. Підліткам пропонували протягом 15 хвилин скласти якомога більше речень з трьома словами, після чого здійснювався аналіз наявності застосування трьох слів у реченнях з урахуванням дотепності та оригінальності комбінації, їх простоти, формальності чи безглуздості використання.

З метою визначення вибіркової уваги у підлітків нами застосовано методику Г. Мюнстерберга, у якій представлено сукупність різних пов'язаних та не пов'язаних за змістом літер [17, с.25]. Підліткам надавалося завдання – подивитися уважно на сукупність літер, та як можна швидше знайти серед літер слова. На роботу відводиться дві

хвилини. Після того, як респондент закінчував, необхідно було підкреслити слова. Для діагностики переключення уваги використано методику «Розстановка чисел». Методика призначена для оцінки довільної уваги. Учні повинні були написати числа протягом двох хвилин у вільних клітинах нижнього квадрату бланку полінійно, оцінка розписаних чисел відбувалася за допомогою бланку правильних відповідей.

Дослідження проведено у 2023 році на базі Комунального закладу «Безлюдівський юридичний ліцей імені І. Я. Підкопая Безлюдівської селищної ради». Усього в дослідженні взяли участь 114 здобувачів освіти віком від 10 до 13 років (з них 36 - займаються додатково в образотворчих гуртках, 38 - мають бажання та хист до образотворчої діяльності, проте додатково нею не займаються, 40 – не займаються образотворчою діяльністю та не виявляють до неї інтерес). Групу здобувачів освіти підліткового віку, які мають хист та бажання до малювання було обрано нами з метою перевірки якості та надійності отриманих результатів, для мінімізації суб'єктивної оцінки. Досліджувалися особливості розвитку творчої уяви та уваги підлітків трьох груп з попереднім опитуванням стосовно їхньої залученості в процес образотворчої діяльності.

На початку дослідження було проаналізовано рівень невербального компонента творчої уяви за допомогою методики «Творча уява». Визначено, що більшість здобувачів освіти, які відвідують образотворчі гуртки, студії, мають здебільшого високий рівень творчої уяви, тоді як в учнів, які не займаються додатково образотворчою діяльністю, творча уява представлена на середньому та низькому рівні.

Для більш глибокого дослідження творчої уяви було проведено методику «Три слова», яка спрямована на визначення вербальної творчої уяви підлітків. Середні бали кожної групи підлітків представлено у табл. 1.

Таблиця 1

Результати діагностики творчої уяви підлітків (вербальна творча уява, середнє та стандартне відхилення)

	Творча уява	
	середнє	стандартне відхилення
Займаються образотворчою діяльністю додатково	3,69	1,49
Не займаються образотворчою діяльністю	0,88	0,70
Мають інтерес до образотворчої діяльності	2,92	1,90

За результатами діагностики встановлено, що найбільші бали за вмінням у реченні використовувати всі три слова в оригінальній комбінації, хоча й у більшості випадків без особливої дотепності, отримали підлітки групи, які займаються додатково образотворчою діяльністю, що свідчить про те, що у них не лише розвинений невербальний компонент творчої уяви, що цілком очікуване для підлітків цієї групи, які часто на заняттях з образотворчого мистецтва працюють з контуром фігури. Так, показники за вербальним компонентом творчої уяви свідчать про достатню оригінальність у побудові речень зі спеціально наданими словами, які з одного боку обмежували підлітків, а з іншого – активізували їхню творчу діяльність, яка не передбачала малювання. Менш оригінальними, але здебільшого логічно допустимими є результати групи підлітків, які не займаються додатково образотворчою діяльністю, проте за результатами попереднього опитування проявлять до неї інтерес.

Отже, залученість у процес образотворчої діяльності має певний вплив: чим більш залученими в образотворче мистецтво є підлітки, тим більш високі показники вербальної та невербальної творчої уяви вони демонструють. Підлітки, які займаються образотворчою діяльністю мають більші показники за оригінальністю речень, ніж ті, які не займаються образотворчою діяльністю та тими, хто має лише інтерес до

неї. Це надає можливість зробити висновок про неповну реалізацію своїх можливостей підлітками, які не займаються образотворчою діяльністю, і навпаки достатній рівень реалізації своїх творчих можливостей тими підлітками, які нею активно займаються та тими, хто має інтерес до малювання. За результатами теоретичного аналізу доведено значущість довільності уваги та такої її важливої властивості як вибірковість. Звичайно, що продукування оригінальних ідей – необхідна умова для розвитку творчого мислення. Під час теоретичного аналізу доведено, що респонденти як під час уроків, так і під час занять у гуртку отримують завдання на розвиток уваги. Вибірковість уваги є її важливою властивістю, яка забезпечує зосередження на певному виді діяльності, а довільність за допомогою докладання певних вольових зусиль допомагає досягати ефективних результатів діяльності. Процес малювання не є винятком, тому важливим є дослідження рівня їх сформованості у підлітків, які займаються образотворчою діяльністю та порівняти з тими, хто нею не займається і не має інтересу до цього виду діяльності.

У таблиці 2. представлено результати за вибірковістю та довільністю уваги.

*Таблиця 2*

Результати діагностики вибірковості та довільності уваги підлітків  
(середні бали та стандартне відхилення)

	<b>Вибірковість уваги</b>		<b>Довільність уваги</b>	
	середнє	стандартне відхилення	середнє	стандартне відхилення
Займаються образотворчою діяльністю додатково	13,64	4,23	7,58	1,96
Не займаються образотворчою діяльністю	8,33	6,20	3,60	2,63
Мають інтерес до образотворчої діяльності	12,82	6,35	6,08	2,71

Щодо вибірковості уваги, її показники в групах підлітків, які мають інтерес до малювання та займаються образотворчою діяльністю, є майже однаковими, що ймовірно пов'язане з інтересом до малювання у підлітків обох груп. Помітно меншими є результати за середніми балами у групі підлітків, які не займаються взагалі образотворчою діяльністю. Така ж тенденція прослідковується і за довільністю уваги.

Отже, у підлітків, які займаються образотворчою діяльністю достатньо розвинені вибірковість та довільність уваги. Підлітки, які проявляють інтерес до малювання та ті, хто займається образотворчою діяльністю додатково отримали майже однакові показники за вмінням докладати зусиль, зосереджуватися на матеріалі та не відволікатись від основної діяльності. Ймовірно, що характер образотворчої діяльності та захоплення самим процесом малювання, вдале поєднання інтересу та зосередженості позитивно впливає на розвиток творчої уяви та уваги.

Загалом за результатами чотирьох діагностичних методик здійснено порівняння показників творчої уяви та уваги між двома групами підлітків, які займаються образотворчою діяльністю та тими, хто не займається, а також здійснено порівняння з групою підлітків, які мають хист до малювання, що обрана нами для більш якісного та глибинного аналізу без упередженості щодо сформованості пізнавальних процесів з урахуванням міри залучення в образотворчу діяльність. Для доведення статистичної різниці між групами респондентів здійснено розрахунки за непараметричним U-критерієм Д. Манна-Х. Уїтні. Результати розрахунків представлено у табл. 3.

*Таблиця 3*

Порівняння відмінностей за творчою уявою та увагою у підлітків, які не займаються образотворчою діяльністю та тими, хто має інтерес до малювання (U-критерій)

	<b>U<sub>емп.</sub></b>	<b>U<sub>кр.</sub></b>	<b>p</b>
Творча уява	<b>351.0</b>	527.0	p ≤ 0,01
Вибірковість уваги	<b>456.5</b>	527.0	p ≤ 0,01
Довільність уваги	<b>366.0</b>	527.0	p ≤ 0,01

Як видно з таблиці, відмінності між результатами груп статистично значущі  $p \leq 0,01$ . Підлітки, які, проявляють інтерес до малювання мають здатність до більш оригінального формулювання речень, вибірковість та довільність їхньої уваги більш сформовані у порівнянні з підлітками, які взагалі не займаються образотворчою діяльністю. З таблиці 4 видно, що як творча уява, так і довільність та вибірковість уваги значно різняться між собою у підлітків, які займаються активно образотворчою діяльністю та тими, хто не виявляє інтерес до неї і зовсім не залучений до цього виду діяльності.

*Таблиця 4*

Порівняння відмінностей за творчою уявою та увагою у підлітків, які займаються та не займаються образотворчою діяльністю (U-критерій)

	<b>U<sub>емп.</sub></b>	<b>U<sub>кр.</sub></b>	<b>p</b>
Творча уява	<b>30.0</b>	496.0	$p \leq 0,01$
Вибірковість уваги	<b>342.5</b>	496.0	$p \leq 0,01$
Довільність уваги	<b>183.0</b>	496.0	$p \leq 0,01$

Відмінності між результатами груп підлітків, які займаються та не займаються образотворчою діяльністю за методиками «Три слова», вибірковістю та довільністю уваги статистично значущі  $p \leq 0,01$ .

Таблиця 5 містить результати порівняння відмінностей за творчою уявою та увагою у підлітків, які займаються образотворчою діяльністю та тими, хто має інтерес до малювання. І хоча група підлітків, які мають інтерес до малювання була обрана лише з метою перевірки надійності результатів, важливим було порівняння результатів між тими, хто активно залучений до образотворчої діяльності, і тими, хто любить малювати для себе, не прив'язуючись до умов занять гуртка та відповідно додаткового заняття малюванням.



Таблиця 5

Порівняння відмінностей за творчою уявою та увагою у підлітків, які займаються образотворчою діяльністю та тими, хто має інтерес до малювання (U-критерій)

	<b>U<sub>емп.</sub></b>	<b>U<sub>кр.</sub></b>	<b>p</b>
Творча уява	<b>340.0</b>	469.0	$p \leq 0,01$
Вибірковість уваги	<b>713.0</b>	469.0	-
Довільність уваги	<b>474.5</b>	469.0	$p \leq 0,05$

Відмінності за вербальним компонентом творчої уяви ( $p \leq 0,01$ ) та довольністю уваги ( $p \leq 0,05$ ) статистично значущі, що підтверджує припущення, що респонденти, які займаються образотворчою діяльністю додатково мають більш високі показники уяви та проявляють більше вольових зусиль у процесі виконання малюнку в порівнянні з тими, хто має просто інтерес до неї. Поряд з цим, статистично значимих відмінностей між результатами груп за вибірковістю уваги не виявлено, що свідчить про однаковий рівень у підлітків цих груп розвитку вміння не відволікатися від основних дій, реагувати на одні фактори, не помічаючи інших.

Виходячи з цього, підліткам закладу загальної середньої освіти, які не займаються образотворчою діяльністю доцільно попрацювати з контурами фігур, текстами, що сприятиме розкриттю можливості генерувати ідеї через роботу з текстовим матеріалом, сприймати навчальний матеріал на творчому, а не репродуктивному рівні, а також враховувати рівень готовності до продукування нового, а підліткам, які додатково займаються образотворчою діяльністю розвивати і надалі вміння оригінального і дотепного подання текстів.

### **Зв'язок творчої уяви та уваги здобувачів освіти підліткового віку, які займаються та не займаються додатково образотворчою діяльністю**

Для статистичної перевірки наявності взаємозв'язків між цими пізнавальними процесами у підлітків з урахуванням міри їх залучення в образотворчу діяльність обрано критерій кореляції Ч. Спірмена. Так, у

таблиці 6 представлено результати розрахунків зв'язків між творчою уявою та вибірковістю уваги підлітків за цим критерієм. Критерій кореляції обрано з метою можливості врахування статистичних даних за кожним респондентом.

Таблиця 6

Результати розрахунку зв'язків між творчою уявою та вибірковістю уваги підлітків (за критерієм кореляції Ч. Спірмена)

	<b><math>\rho</math></b>	<b><math>f</math></b>	<b><math>\rho_{кр.}</math></b>	<b>Залежність</b>
Займаються образотворчою діяльністю додатково	0,215	34	0.330	не значима ( $p > 0,05$ )
Не займаються образотворчою діяльністю	0,029	38	0.313	не значима ( $p > 0,05$ )
Мають інтерес до образотворчої діяльності	0,337 *	36	0.321	значима ( $p < 0,05$ )

Примітка: \* – кореляція значима при  $p \leq 0.05$

Проаналізувавши дані в таблиці, можна констатувати наявність взаємозв'язку між творчою уявою та вибірковістю уваги, що прослідковується у групі підлітків, які мають інтерес до малювання. Це ймовірно означає, що у підлітків групи, які проявляють інтерес до малювання, не займаючись ним в спеціальних умовах більш тісно пов'язана можливість до створення нових образів та вміння зосереджуватися. Відсутність такого зв'язку в підлітків, які займаються у спеціальних гуртках з малювання можна пояснити тим, що їхня здатність до створення нового не завжди може залежати від вміння не відволікатися, оскільки їхні вміння та дії щодо творення нового більш відточені. У групі підлітків, які не займаються образотворчою діяльністю зв'язку між творчою уявою та увагою теж не прослідковується. Відсутність інтересу до занять малюванням ймовірно не сприяє

розвитку творчої уяви та не вимагає спеціального зосередження на процесі та результаті діяльності. У таблиці 7 представлено результати розрахунку зв'язків між творчою уявою та довільністю уваги підлітків. Так, в усіх групах виявлено статистично значущий зв'язок між вмінням створювати нові образи та наявністю вольових зусиль підлітків.

Таблиця 7

Результати розрахунку зв'язків між творчою уявою та довільністю уваги підлітків (за критерієм кореляції Ч. Спірмена)

	<b><math>\rho</math></b>	<b><math>f</math></b>	<b><math>r_{кр.}</math></b>	<b>Залежність</b>
Займаються образотворчою діяльністю додатково	0,380*	34	0.330	значима ( $p < 0,05$ )
Не займаються образотворчою діяльністю	0,420*	38	0.313	значима ( $p < 0,05$ )
Мають інтерес до образотворчої діяльності	0,380*	36	0.321	значима ( $p < 0,05$ )

Примітка: \* – кореляція значима при  $p \leq 0.05$

Важливим було також вивчення статистичного зв'язку між вибірковістю уваги та її довільністю (табл.8).

Таблиця 8

Результати розрахунку зв'язків між вибірковістю та довільністю уваги підлітків

	<b><math>\rho</math></b>	<b><math>f</math></b>	<b><math>r_{кр.}</math></b>	<b>Залежність</b>
Займаються образотворчою діяльністю додатково	0,232	34	0.33	не значима ( $p > 0,05$ )
Не займаються образотворчою діяльністю	0,196	38	0.313	не значима ( $p > 0,05$ )
Мають інтерес до образотворчої діяльності	0,401*	36	0.321	значима ( $p < 0,05$ )

Примітка: \* – кореляція значима при  $p \leq 0.05$

Аналізуючи дані, можна побачити позитивний взаємозв'язок між вибірковістю та довільністю уваги у групі підлітків, які мають інтерес до образотворчої діяльності, проте додатково нею не займаються. У підлітків з цієї групи вміння зосереджуватися на роботі, не відволікатися від основної дії та завдання тісно пов'язане з докладанням вольових зусиль в ситуаціях, коли потрібно повністю зосередитися на діяльності. Інтерес до малювання не виражається у цих підлітків в систематичних заняттях образотворчої діяльності, вони не орієнтуються на результат продукту створення власного образу, поряд з цим, коли таке завдання їм надається, вони здатні докласти вольових зусиль і зосередитися на продукуванні нових образів, предметів, символів. Підлітки, які більш активно та систематично залучені у процес малювання часто без докладання певних зусиль можуть створювати нові образи, навіть відволікаючись на інших, чому сприяє відпрацювання цих навичок під час постійних занять та автоматизація певних дій у процесі створення малюнку тощо. З урахуванням отриманих результатів підліткам надано відповідні рекомендації з розвитку творчої уяви та уваги.

**Рекомендації з розвитку творчої уяви та уваги підлітків, які займаються образотворчою діяльністю додатково та для тих, хто нею не займається**

З урахуванням отриманих результатів та на основі теоретичного аналізу робіт В. Ворожбіт-Горбатюк, Н. Краснової, І. Кузюк, М. Штефан [7, 13, 15] складено рекомендації щодо розвитку творчої уяви підлітків, які займаються образотворчою діяльністю додатково та для тих, хто нею не займається. Рекомендації можуть бути використані у роботі практичного психолога закладу загальної середньої освіти та самими підлітками, а саме:

*Підліткам, які додатково не займаються образотворчою діяльністю працювати над творчим потенціалом: звертати увагу на свої задатки, схильності, які проявляються в підвищеній чутливості, певній*

вибірковості, уподобаннях; розуміти свої інтереси, їх спрямованість, розвивати – допитливість, прагнення до створення нового, схильність до розв'язку і пошуку проблем; розвивати швидкість засвоєння нової інформації, працювати частіше з асоціаціями, розвивати схильність до постійних порівнянь, вироблення еталонів до наступного відбору інформації;

- прояви загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок і вибору шляхів розв'язку, адекватність дій; проявляти емоційне ставлення, проявляти - наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість, систематичність у роботі, сміливість у прийнятті рішень.

*Підліткам, які займаються додатково образотворчою діяльністю* рекомендовано розвивати й надалі креативність – вміння комбінувати, знаходити аналогії, реконструювати, схильність до зміни варіантів під час побудови речень, пошук економичності рішень, раціональне використання засобів, часу тощо; розвивати здібність до швидких оцінок, рішень, прогнозів; оволодівати вміннями, навичками, прийомами, оволодіння технікою праці, ремісничою майстерністю; розвивати здібність до побудови особистісних стратегій і тактик при розв'язанні загальних і спеціальних нових проблем, задач, пошуку виходу із складних нестандартних ситуацій тощо. Доцільними будуть складання карток про «Квіти Здібностей», розвиток вербальної бази творчості. Так, І. Кузюк пропонує давати школярам завдання виконувати малюнки на вільні теми, що змушує їх проявляти максимум самостійності та творчої активності [15, с.52].

Отже, розвиток творчої уяви пов'язаний з характером залучення в образотворчу діяльність, а сформованість довільності та вибірковості уваги сприяє більш успішній реалізації творчих вмінь підлітків.

Отримані результати дозволяють дійти наступних висновків.

Теоретичний аналіз наукової літератури надав можливість підкреслити значущість розвитку творчої уяви та уваги в учнів

підліткового віку, які займаються образотворчою діяльністю, довести важливість врахування розвитку пізнавальних процесів у процесі образотворчої діяльності, зокрема розвитку вибірковості та довільності уваги, які також впливають на залученість підлітків у образотворчу діяльність.

За результатами діагностики визначено, що підлітки, які додатково займаються образотворчою діяльністю здебільшого мають високі показники за творчою уявою (як вербальним, так і невербальним компонентами). За результатами діагностики встановлено, що найбільші бали за вмінням у реченні використовувати всі три слова в оригінальній комбінації, хоча й у більшості випадків без особливої дотепності, отримали підлітки групи, які займаються додатково образотворчою діяльністю, що свідчить про те, що у них не лише розвинений невербальний компонент творчої уяви, що цілком очікуване для підлітків цієї групи, які часто на заняттях з образотворчого мистецтва працюють з контуром фігури. Так, показники за вербальним компонентом творчої уяви свідчать про достатню оригінальність в побудові речень зі спеціально наданими словами, які з одного боку обмежували підлітків, а з іншого – активізували їхню творчу діяльність, яка не передбачала малювання.

Менш оригінальними, але здебільшого логічно допустимими є результати групи підлітків, які не займаються додатково образотворчою діяльністю, проте за результатами попереднього опитування проявлять до неї інтерес.

Доведено, що чим більше занурені в образотворче мистецтво підлітки, тим більш високі показники вербальної та невербальної творчої уяви вони демонструють. Щодо вибірковості уваги, її показники в групах підлітків, які мають інтерес до малювання та займаються образотворчою діяльністю, є майже однаковими, що ймовірно пов'язане з інтересом до малювання у підлітків обох груп. Меншими є результати

за середніми балами у групі підлітків, які не займаються взагалі образотворчою діяльністю. Така ж тенденція прослідковується і за довільністю уваги.

Загалом в емпіричному дослідженні виявлено, що співвідношення уваги і творчої уяви у підлітків має складний характер в залежності від властивостей уваги та творчості. Мають значення як чинник безпосередньої участі у творчій діяльності, так і чинник інтересу до образотворчої діяльності. За результатами проведення діагностичних методик та розрахунків за U-критерієм, можемо зробити висновок про суттєві відмінності між групами респондентів за творчою уявою та вибірковістю уваги. З результатів розрахунку за критерієм, прослідковуються відмінності між групами підлітків, які займаються додатково та тими, хто має інтерес, з групою підлітків, які не займаються додатково і не проявляють інтерес до малювання, за творчою уявою, вибірковістю та довільністю уваги. Підлітки, які займаються та проявляють інтерес до малювання, можуть створювати нові та креативні ідеї, в них добре розвинена зосередженість на роботі та об'єктах. Також вони мають здатність до більш оригінального формулювання речень, ніж підлітки з групи, які не займаються додатково і не проявляють інтерес до образотворчого мистецтва. У підлітків цих груп, на високому рівні розвинена гнучкість уяви. Відповідно стереотипність в них проявляється на низькому рівні, що дозволяє їм створювати нове, відхиляючись від типових, шаблонних ідей. Між групами підлітків, які додатково займаються та підлітками, які проявляють інтерес до образотворчого мистецтва відмінності виявлено за творчою уявою та довільністю уваги.

У групі підлітків, які займаються творчою діяльністю, виявлено взаємозв'язок творчої уяви з вибірковістю уваги. Це є важливим результатом, зважаючи на факт високого рівня розвитку як уяви, так і уваги у цих підлітків. Припускається, що творча діяльність підлітків

сприяє розвитку і підтримці як творчої уяви, так і уваги. У групі підлітків, які мають інтерес до образотворчого мистецтва статистично доведено взаємозв'язок творчої уяви з вибірковістю та довільністю уваги та зв'язок вибіркової уваги з довільністю. Це свідчить про те що, підлітки цієї групи, можуть висувати та створювати нові, оригінальні ідеї та креативні речення, в них на достатньо високому рівні розвинута гнучкість уяви, що дає їм змогу легко переходити від явищ одного класу до інших, при цьому не відхиляючись від основного завдання чи мети. Також в них розвинена сила волі та зосередженість на конкретних об'єктах. В усіх групах виявлено статистично значущий зв'язок між вмінням створювати нові образи та наявністю вольових зусиль підлітків, що підтверджує важливість вивчення цих процесів в сукупності під час залученості підлітків у процес виконання малюнків.

Виходячи з цього, підліткам закладу загальної середньої освіти, які не займаються образотворчою діяльністю доцільно попрацювати з контурами фігур, текстами, що сприятиме розкриттю можливості генерувати ідеї через роботу з текстовим матеріалом, сприймати навчальний матеріал на творчому, а не репродуктивному рівні, а також враховувати рівень готовності до продукування нового, а підліткам, які додатково займаються образотворчою діяльністю розвивати і надалі вміння оригінального і дотепного подання текстів.

Перспективою подальшого дослідження за даною темою є діагностика творчого потенціалу та пізнавальних процесів підлітків, які мають інтерес до малювання.

### **Література**

1. Біла І. М. Психологія дитячої творчості. Київ : Фенікс, 2014. 140с.  
URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309053.pdf> (дата звернення 16.10.2022).
2. Бондарчук С. Формування креативності в процесі навчання образотворчого мистецтва. *Проблеми освіти: наук.-метод. збірник.*



- Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Київ. 2016. Вип. 86. С. 73-74. URL: <https://imzo-journal.org.ua> (дата звернення 16.03.2023).
3. Буняк Н. А. Загальна психологія: лекції. Тернопіль: вид-во ТНТУ ім. І. Пулюя, 2017. 300 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/161835248.pdf> (дата звернення 13.03.2023).
  4. Ваганова Н. А., Гулько Ю. А., Латиш Н. М., Шепельова М. В. Актуальні проблеми дослідження сучасного творчого мислення. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Том 33 (72). № 2. URL: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.2/24> (дата звернення 13.03.2023).
  5. Варій М. Й. Загальна психологія.: підр. [для студ. вищ. навч. закл.] Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с. URL: [http://document.kdu.edu.ua/info\\_zab/053\\_425.pdf](http://document.kdu.edu.ua/info_zab/053_425.pdf) (дата звернення 13.03.2023).
  6. Віннічук І. П. До проблеми детермінування процесу уяви. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України у 12 томах / За ред. В.О. Моляко. Т.12. Вип. 8. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 352 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення 11.11.2022).*
  7. Ворожбіт-Горбатюк В. В., Штефан М. В. Художньо-продуктивна діяльність молодших підлітків: із досвіду інтегрованого курсу «Художня творчість». *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2021. Вип 79 Том. 1. С. 77-81. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/34489/Vorozhbit-Horbatiuk.pdf?sequence=1> (дата звернення 01.03.2023).

8. Дмитрієва С. М., Гаврилова Н. В. Методи дослідження творчих здібностей школярів: посібник-практикум. Житомир, 2002. 40 с. URL: <http://eprints.zu.edu.ua> (дата звернення 15.10.2022).
9. Дорощук С, Малиновська М. Психологічні особливості розвитку уваги. *Actual trends of modern scientific research: The 8th International scientific and practical conference (March 14-16, 2021)* MDPC Publishing, Munich, Germany. 2021. С. 493-495. URL: <http://ir.librarynmu.com/bitstream/123456789/2938/1/ACTUAL%20TRENDS%20OF%20MODERN%20SCIENTIFIC%20RESEARCH.pdf>. (дата звернення 13.02.2023).
10. Жейнова С., Мельникова Н. Педагогічні умови розвитку творчої уяви дітей засобами ігрової художньої діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2017. №18. С. 81-85. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/5259> (дата звернення 02.11.2022).
11. Кільдерова Л. В. Формування та розвиток творчих здібностей старшокласників у процесі творчої діяльності на уроках технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2015. Вип. 51. С. 126-132. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_5\\_2015\\_51\\_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2015_51_26) (дата звернення 05.11. 2022).
12. Краснова Н. М. Образотворча діяльність як засіб відображення світу підлітками. *Інноваційна педагогіка.* Випуск 30. Т. 2. 2020. С.67-71. URL: [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/30/part\\_2/14.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/30/part_2/14.pdf) (дата звернення 07.11.2022)
13. Краснова Н. М. Формування світовідображення в учнів 5–7 класів спеціалізованих загальноосвітніх шкіл художнього профілю у процесі образотворчої діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07

- / наук. кер. В. В. Рагозіна ; Ін-т проблем виховання Нац. акад. пед. наук України. Київ, 2015. 300. С. 195–219.
14. Кузнецов М. А., Заїка Є. В. Психологія уяви: навчально-методичний посібник. Харків: ХНПУ, 2013. 151 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/3605> (дата звернення 02.11.2022).
15. Кузюк І. Розвиток творчої активності здобувачів освіти засобами образотворчого мистецтва. *Еврика*. Науково-практичний журнал. Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. 2018. № 2 (8). С. 50-52. URL: [https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/10/Evrika\\_-8.pdf](https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/10/Evrika_-8.pdf) (дата звернення 14.02.2023)
16. Леліва В. Кобиляцька М. Розвиток психічних пізнавальних процесів в підлітковому віці. *Суспільство і особистість у сучасному комунікаційному дискурсі: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції 28 квітня 2021 р., м. Запоріжжя/ В. Л. Погребна, В. М. Попович, Н. В. Острівська, О.О. Турба та ін. Запоріжжя : НУ «Запорізька політехніка», 2021. С.255-256. URL:[https://zp.edu.ua/uploads/dept\\_s&r/2021/conf/2.3/Zbirka.pdf](https://zp.edu.ua/uploads/dept_s&r/2021/conf/2.3/Zbirka.pdf) (дата звернення 15.02.2023).*
17. Лемак М. В., Петрище В. Ю. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. С.25
18. Маєвська О. Формування компетентності у молодших підлітків шляхом образотворчого мистецтва через інноваційні технології зарубіжних країн. *Web of Scholar*. 2018. 2(20), Vol.4. February С.48-56. URL:<https://ws-conference.com/webofscholar>
19. Манченко Ю. А. Питання розвитку і формування творчої індивідуальності учнів дитячих художніх шкіл у сучасному світі. *Еврика*. Науково-практичний журнал. Мелітопольський

- державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. 2018. № 2 (8). С. 55-57. URL: [https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/10/Evrika\\_-8.pdf](https://mdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/10/Evrika_-8.pdf) (дата звернення 01.03.2023).
20. Сніжна М. А. Діагностика образотворчих здібностей і здатності до символізації в підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць / За ред. С. Д. Максименка. – Житомир : Видво ЖДУ імені І. Франка, 2012. Т. 6 : Психологія обдарованості. Вип. 7. С. 185-203. URL : <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v6/i7/17.pdf> (дата звернення 01.10.2022).
21. Теорія уваги як артефакту перцептивної дії У. Найссера URL: [https://stud.com.ua/38564/psihologiya/teoriya\\_uvagi\\_artefaktu\\_pertseptivnogo\\_nayssera](https://stud.com.ua/38564/psihologiya/teoriya_uvagi_artefaktu_pertseptivnogo_nayssera) (дата звернення 14.10.2022).
22. Титаренко О. І., Каткова Т. А. Арт-терапія як засіб розвитку творчого потенціалу підлітків. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 2. Т. 2. С. 19-23. URL: [http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2\\_2019/part\\_2/6.pdf](http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/2_2019/part_2/6.pdf) (дата звернення 02.11.2022).
23. Шатайло Н. В. Розвиток художньо-образного мислення молодших підлітків як світоглядно формуючий процес. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2016. Вип. 1 (7). 203-211. URL: [http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/4074/1/Shatailo\\_Rozvytok%20khudozhno-obraznoho%20myslennia.pdf](http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/4074/1/Shatailo_Rozvytok%20khudozhno-obraznoho%20myslennia.pdf) (дата звернення 01.03.2023).
24. Arcangeli Margherita. The creative side of recreative imagination. *The Philosophy of Fiction: Imagination and Cognition*, Routledge. 2022. pp.77-96. URL: <https://hal.science/hal-03905613/document> (дата звернення 01.03.2023).
25. Csikszentmihalyi M., Csikszentmihalyi I. S. Introduction. *A Life Worth Living: Contributions to Positive Psychology*. New York : Oxford

- University Press, 2006. P. 3-14. URL: [https://www.academia.edu/23446757/Introducing\\_positive\\_psychology\\_to\\_SLA](https://www.academia.edu/23446757/Introducing_positive_psychology_to_SLA) (дата звернення 08.02.2022).
26. Cheyne McCallum W. Attention. Psychology. Britannica. URL: <https://www.britannica.com/science/attention> (дата звернення 15.02.2023).
27. Shatailo N. Structural components of forming junior teenagers' skills of image formation in the music lessons. *The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: Pedagogy.* 2018. 3. 165 p. 106. URL: [http://catalog.library.tnpu.edu.ua/naukovi\\_zapusku/pedagogic/2018/Ped\\_3\\_2018.pdf](http://catalog.library.tnpu.edu.ua/naukovi_zapusku/pedagogic/2018/Ped_3_2018.pdf) (дата звернення 14.02.2023).

## РОЛЬ БАТЬКІВСЬКО-ДИТЯЧИХ ВІДНОСИН У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП

*Л. В. Туріщева*

*О. Є. Малихіна*

Актуальність теми дослідження. У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку. І це закономірно, адже побудувати повноцінну національну школу без активної участі й підтримки сім'ї неможливо.

Батьківсько-дитячі відносини - це особливий колектив, що грає у вихованні дитині основну, довготривалу і найважливішу роль. Те, що дитина в дитячі роки набуває в сім'ї, вона зберігає протягом усього наступного життя. Саме в сім'ї дитина отримує перший життєвий досвід, робить перші спостереження і вчиться як поводитися в різних ситуаціях. У сім'ї складаються умови для фізичного, психічного, емоційного та інтелектуального розвитку дитини.

Саме батьки є першим соціальним середовищем розвитку дитини, яке забезпечує задоволення практично всіх її потреб, у тому числі у любові та прихильності, у безпеці та захисті.

У науковій літературі накопичено великий матеріал із проблеми батьківсько-дитячих відносин. Експериментальний аналіз специфіки батьківсько-дитячих відносин проведено у дослідженнях Л. Гончар, Л. Гурник, К. Кравченка тощо.

Аналіз літератури на тему дослідження показує, що проблему батьківсько-дитячих відносин у сім'ї як умову ефективної корекційно-розвивальної роботи представлено недостатньо. Незважаючи на роботи фахівців ми вважаємо, що слід уважно розглянути умови формування

батьківсько-дитячих відносин у сім'ях, які виховують дитину з ООП.

Мета дослідження – дослідити вплив батьківсько-дитячих відносин на корекційно-розвивальну роботу з дітьми з ООП.

Для досягнення поставленої мети визначені такі завдання дослідження:

1) проаналізувати наявні у психолого-педагогічній літературі підходи до феномену батьківсько-дитячих відносин;

2) виявити особливості батьківсько-дитячих відносин у сім'ях, які виховують дитину з ООП;

3) розробити та апробувати програму корекції батьківсько-дитячих відносин у сім'ях, які виховують дитину з ООП;

4) розробити психолого-педагогічні рекомендації для батьків з організації корекційно-розвивальних занять.

Об'єкт дослідження – батьківсько-дитячі відносини у сім'ях, які виховують дитину з ООП.

Предмет дослідження – роль батьківсько-дитячих відносин в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з ООП.

Для вирішення поставлених завдань був використаний комплекс методів дослідження, який представлений такими групами:

- вивчення та аналіз теоретичних та прикладних праць у галузі загальної, вікової, педагогічної та спеціальної психології;

- емпіричні методи: експеримент, анкетування, спостереження за дітьми, бесіди з ними та їх батьками, порівняльний кількісний та якісний аналіз отриманих результатів;

- розробка та апробація корекційної програми для батьків, які виховують дитину з ООП.

Основний зміст матеріалу. Формування особистості дитини відбувається під впливом сім'ї, взаємовідносин, що складаються у сім'ї. Відомо, що саме між людьми в сім'ї є найглибшими та найміцнішими.

Тому психологічні аспекти виховання в сім'ї розглядаються в

роботах багатьох зарубіжних та вітчизняних психологів та педагогів. Проблеми сімейного виховання дитини з ООП призвели до проблеми психолого-педагогічної допомоги батькам дітей. Від особливостей батьківської мотивації багато в чому залежить розвиток дитини з ООП, вирішення питань соціальної адаптації.

Сім'я з дитиною з ООП має проблеми, які визначаються не лише особистісними особливостями всіх її членів та характером взаємин між ними, а й вирішенням проблем дитини. Вчені відзначають, що сім'я, в якій виховується дитина з ООП, відрізняється відособленістю, закритістю від інших людей, дефіцитом спілкування, частою відсутністю роботи у матері.

Л. Виготський зазначав, що побудова та формування вищої психічної діяльності відбувається у процесі розвитку дитини. Саме сім'я, як один із перших та головних соціальних інститутів суспільства, сприяє формуванню соціально адаптованої особистості. Вчений підкреслював, що у сім'ї закладаються мотиви поведінки дитини, її ціннісні орієнтації, тощо.

Психологи та педагоги виділили функції сім'ї, яка виховує дитину з ООП. По-перше, абілітаційно – реабілітаційна функція, яка пов'язана з відновленням психофізичного та соціального статусу дитини з ООП, яка забезпечує її адаптацію до соціального середовища. По-друге, функція, що коригує, яка спрямована на виправлення, ослаблення або згладжування недоліків психофізичного розвитку дітей. По-третє, компенсуюча, спрямована на перебудову порушених функцій організму, з його пристосуванням до негативних умов життєдіяльності.

Велике зацікавлення вчених викликає проблема психічного стану батьків дітей з ООП. Психологи виділяють кілька фаз психічного стану. Перша фаза характеризується тим, що у батьків спостерігається стан розгубленості, беспорядності, страху, виникнення почуття власної неповноцінності. Друга фаза відзначається негативізмом та



запереченням поставленого дитині діагнозу, що є проявом захисної реакцією. Третя фаза супроводжується почуттям хронічного смутку та втоми. Четверта фаза є початком соціальної та психологічної адаптації всіх членів сім'ї до проблем здоров'я дитини, встановленням адекватних відносин із фахівцями та досить розумним дотриманням їх рекомендацій.

На особливу увагу заслуговують дослідження вчених у галузі вивчення соціально-педагогічних проблем сім'ї. До таких проблем відносять:

1) взаємовідносини у сім'ї (це пов'язано з тим, що сім'ї, які виховують дитину з ООП, часто замикаються на своїх проблемах, «закриваються» від суспільства);

2) проблема виховання та освіта (батьки стикаються з тим, що у них не вистачає знань, щоб розвивати та виховувати дитину з ООП);

3) нестача психолого-медико-педагогічних знань;

4) ставлення до дитини (батьки відчувають почуття провини, гніву, сорому, безвиході та жалості, і це заважає їм у вибудовуванні адекватних відносин з дитиною);

5) ставлення суспільства до дитини з ООП (батьки стикаються з нерозумінням та зневагою з боку присутніх людей) [16].

К. Теркельсен запропонував концепцію «трьох рівнів залучення» щодо вирішення проблем сім'ї. Перший, член сім'ї, який перебирає роль головного опікуна, і на якого припадає основний тягар з обслуговування, розвитку, виховання та організації навчання дитини. Другий шар – це члени сім'ї, які менш безпосередньо беруть участь у повсякденній опіці, менше спілкуються з дитиною, але вони беруть участь у його житті постійно, тому що вони мають навчання чи роботу, де вони проводять достатню кількість часу. Третій шар вважатимуться зовнішнім. Його складають близькі та далекі родичі, друзі, які знають про проблеми, пов'язані з дитиною з порушеннями у розвитку, цікавляться ними, проте

практично не мають з дитиною повсякденного контакту. Найчастіше їхні думки та вчинки ускладнюють становище головного опікуна та інших членів сім'ї, посилюють їхнє почуття провини та безпорадності.

Вчені відзначають наявність якісних змін у сім'ї, де виховують дитину з ООП. Ці зміни відбуваються на кількох рівнях:

1. Психологічний рівень (сильний стрес, що надає деформуючий вплив на психіку батьків, неможливість набуття нових життєвих цінностей, психологічні особливості особистості самих батьків).

2. Соціальний рівень (сім'я дитини з ООП відрізняється низькою комунікабельністю та обмеженістю в контактах).

3. Соматичний рівень (переживання, з якими стикаються батьки дитини з ООП можуть перевищувати рівень навантажень, що переносяться. Це призводить до різних соматичних захворювань, вегетативних розладів) [12].

М. Заміщак [8], О. Нагула [12] у своїх працях дають аналіз проблеми, ким є батьки для дитини з ООП. Велика частина вчених вважає, що батьки є джерелом емоційної, моральної та фізичної підтримки дитини, яке насамперед забезпечує почуття її захищеності. Інші вчені наголошують на тому, що батьки, це, перш за все, люди, які розпоряджаються покараннями та заохоченнями для дитини. Вчені третьої групи розглядають поведінку батьків, як приклад для наслідування вибудовування моделі відносин та спілкування з оточуючими людьми. І, нарешті, з погляду вчених четвертої групи батьки є джерелом знань, життєвого досвіду, друзями та порадиниками у вирішенні найрізноманітніших життєвих проблем.

Особливої уваги заслуговує проблема залучення батьків до освітнього процесу дітей з ООП. Фахівці підкреслюють, що психологічна та соціальна зрілість батьків, їхні мотиви виховання, особливості спілкування з іншими людьми, взаєморозуміння з присутніми мають велике значення в розвитку дитини з ООП. Саме батьківсько-дитячі

стосунки впливають на формування особистісних якостей дитини, її відношення до інших дітей, людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин з присутніми. Це треба враховувати не тільки педагогу у навчальній роботі, а також дефектологам, логопедам у діагностичній та корекційній роботі із дитиною.

Проблема дитячо-батьківських відносин у науковій літературі досить інтенсивно розглядається педагогами, соціологами, психологами та іншими фахівцями.

Л. Гончар [3] аналізує різні напрями батьківсько-дитячих відносин: особливості виховання дитини та ставлення до неї батьків, характерні особливості особистості дитини як результат сімейних впливів, індивідуальні особливості особистості батьків, тощо.

У психолого-педагогічній літературі поняття «батьківсько-дитячі відносини» розглядається як у роботах зарубіжних учених, так і у вітчизняних. Слід зазначити, що у науковій літературі це поняття немає однозначного визначення. Умовно всі дослідження у цьому питанні можна поділити на дві групи.

У першу групу увійшли дослідження, в яких батьківсько-дитячі відносини представляються як підструктура сімейних відносин, що включає взаємопов'язані, але нерівнозначні відносини: батьків до дитини - батьківське (материнське і батьківське) ставлення; та ставлення дитини до батьків.

До другої групи увійшли дослідження, в яких батьківсько-дитячі відносини розглядаються як взаємовідносини, взаємовплив, активна взаємодія батька та дитини, в якій яскраво виявляються соціально-психологічні закономірності міжособистісних відносин.

Проаналізуємо особливості підходу до проблеми в роботах зарубіжних учених. З. Фрейд наголошував, що відносини між дитиною та батьками є головною умовою дитячого розвитку. Саме мати дитини, з погляду Фрейда, є одним із перших джерел задоволення, як об'єкт

лібідо.

Е. Еріксон розглядав становлення особи людини протягом усього її життя з самого дитинства. Особливу увагу він приділяв раціональній адаптації дитини до соціального оточення, наголошував на необхідності готувати до подолання життєвих труднощів, що виникають. Еріксон розглядав значення інститутів соціалізації. Спочатку сім'ї, а згодом - сусідів, однокласників, школи, тощо. Також вчений зазначав, що у відносинах між батьками та дитиною має поєднуватися турбота про потреби дитини з почуттям повної особистої довіри до неї.

Велику популярність отримала думка Е. Фромма про роль матері та батька у вихованні дітей, думка про особливості материнської та батьківської любові. Е. Фромм проаналізував різницю між особливостями материнського і батьківського ставлення до дитини. Далі автор виділив розбіжності за такими лініями умовність – безумовність та контрольованість – неконтрольованість. Материнське кохання безумовне - мати любить свою дитину за те, що вона є, а от батьківська любов зумовлена - батько любить за те, що дитина виправдовує її очікування. Цікаво відзначити, що батькова любов керована, її можна заслужити, але її можна і позбутися.

У свою чергу А. Адлер вважав, що фундамент особистості або стиль життя закладається і міцно закріплюється в дитинстві. Саме сімейна атмосфера, настанови, цінності, взаємоповага членів сім'ї та любов батьків сприяють розвитку у дитини широкого соціального інтересу. Цікаво відзначити, що вчений розглядав виховання як діяльність батьків, що впливає на стан суспільства загалом. Основними поняттями сімейного виховання автор вважав рівність та співпрацю.

Цікавою є точка зору К. Роджерса, який стверджував, що будь-якій людині властиві потреба позитивного відношення. Вчений зазначав, що ця потреба задовольняється, коли дитина відчуває схвалення та кохання з боку своїх батьків. К. Роджерс доводив, що умовою гармонійного

розвитку є відсутність суперечності між Я ідеальним (уявлення у тому, як тебе люблять) і Я реальним (дійсним рівнем любові).

Л. Ловінджер вважав, що основою того чи іншого батьківського відношення є показник АРІ (авторитарна сімейна ідеологія). Цей показник відображає когнітивний аспект «Я» - усвідомлення свого внутрішнього життя та внутрішнього життя дитини; він визначає рівень когнітивного розвитку «Я».

І зарубіжні, і вітчизняні вчені вважають, що відносини у сім'ї включають чотири основні види відносин: психофізіологічні, психологічні, соціальні та культурні. Психофізіологічні - це відносини біологічної спорідненості та статеві відносини. Психологічні відносини припускають наявність відкритості, довіри, турботи одне про одного, взаємну моральну та емоційну підтримку. Соціальні відносини характеризуються розподілом ролей, вирішенням матеріальних питань, а також торкаються проблеми статусних відносин: авторитет, керівництво, підпорядкування, тощо. Культурні відносини розглядаються як внутрішньосімейні зв'язки та відносини, пов'язані з традиціями, звичаями, всередині якої дана сім'я функціонує.

Кожен з цих видів відносин впливає на сімейне виховання дітей та формування батьківсько-дитячих відносин. Усередині кожного з видів відносин можуть існувати як злагода, так і розбіжності, які позитивно або негативно позначаються на вихованні, крім того, можна спостерігати особливості відносин залежно від складу сім'ї, наявності в сім'ї дитини з особливими освітніми потребами.

У роботах І. Самойленко [13] батьківсько-дитячі відносини представлені як вибіркового в емоційному та оцінному плані психологічний зв'язок дитини з кожним із батьків. Цей зв'язок проявляється у емоціях, діях, переживаннях, які пояснюються віково-психологічними особливостями дітей, традиціями сім'ї, портретом батьків, особливостями спілкування у ній. Таким чином, вітчизняні

вчені сходяться на думці, що батьківсько-дитячі відносини – це суб'єктивне усвідомлення людиною будь-якого віку характеру стосунків зі своїми матір'ю та батьком.

Крім того, аспектом батьківсько-дитячих відносин можна вважати батьківські ставлення або позиції. Так, Л. Єфімова [7] під батьківським ставленням розуміє різні почуття до дитини з боку батьків; правила, яких вони дотримуються під час спілкування з дитиною; знання і розуміння індивідуальних особливостей дитини, її вчинків. У свою чергу Л. Гурнік [4] під батьківськими настановами розглядає різні батьківські установки і відповідну поведінку. За цією поведінкою можна спостерігати під час ставлення до дітей загалом.

У структурі батьківського ставлення можна виділяти три складових. По-перше, інтегроване емоційне прийняття або відторгнення дитини. По-друге, міжособистісну дистанцію у спілкуванні з дитиною. По-третє, форму і напрямок контролю за поведінкою своєї дитини. Треба додати, що батьківське ставлення до дитини можна розглядати як співвідношення емоційного, когнітивного й поведінкового компонентів з яких складаються дитячо-батьківські взаємини.

Досить цікавою в науковій літературі є проблема параметрів взаємодії батьків з дитиною. Зарубіжні вчені виокремлюють такі параметри, як автономія – контроль (Е. Шефер, Є. Маккобі та ін.), вимогливість (Є. Маккобі), міра емоційної близькості, прихильності (Дж. Боулбі та ін.), суворість (Є. Маккобі). Що стосується вітчизняних вчених, то вони виділяють інші параметри: рівень вимог до неї, міра нестійкості стилю (Е. Ейдемільер, А. Лічко), відторгнення – прийняття (О. Захаров, А. Варга), послідовність – непослідовність (О. Захаров).

Проблема аналізу факторів, що впливають на формування батьківсько-дитячих стосунків є досить актуальною. У психолого-педагогічній літературі ця проблема представлена досить розширено. Цікаво відмітити, що вчені розглядають найрізноманітніші фактори, а

тому існує багато досліджень з цього питання.

Найбільш відомою є думка О. Захарова, який виділяє три групи факторів, що впливають на формування батьківсько-дитячих стосунків.

До факторів першої групи відносять такі особливості ставлення батьків до дітей: 1) гіперопіка; 2) неусвідомлена проєкція власних особистісних проблем на дітей; 3) розрив між тим, що батьки говорять, і тим, що роблять, непослідовність суджень; 4) неспроможність батьків стабілізувати кризові ситуації у психічному розвитку дитини; 5) труднощі у встановленні довірливих стосунків із дітьми.

Факторами другої групи, або основними параметрами неправильного виховання є такі: 1) нерозуміння своєрідності розвитку дитини; 2) неприйняття її індивідуальності, своєрідності, особливостей характеру; 3) невідповідність вимог і очікувань батьків можливостям і потребам дитини; 4) проблеми батьків у стосунках із дітьми; 5) складнощі у стосунках дитини-батька на різних етапах життя дитини (недолік турботи змінюється її надлишком або навпаки); 6) непослідовність у поведженні з дітьми; 7) складні стосунки між батьками.

Факторами третьої групи є афективність (надлишок батьківського роздратування, невдоволення, неспокою, тривоги, страху та відсутності системності); тривожність; наказовий тон, прагнення підпорядкувати собі дитину, створити залежність її від себе, нав'язувати думки та готові рішення, прагнення до суворої дисципліни та обмеження самостійності; недостатня чуйність; суперечливість у стосунках з дітьми.

Вчені відзначають, що характер і ступінь впливу на дитину визначає безліч окремих соціальних факторів і насамперед особистість самого батька як суб'єкта взаємодії: її стать (та сама, що й у дитини, або протилежна); вік (юна, неповнолітня мати, літній батько, батько пізньої дитини); темперамент та особливості характеру батька; релігійність; національно-культурна приналежність (менталітет); соціальне положення; професійна приналежність; рівень загальної та педагогічної

культури

Також вчені зазначають, що батьківсько-дитячі стосунки пояснюють прояв того чи іншого ступеня фіксованості дитини на своєму дефекті. Тому батьківсько-дитячі відносини визначаються такими параметрами:

- емоційний зв'язок, який полягає в тому, що з боку батьків емоційне прийняття дитини (батьківська любов), а з боку дитини – прихильність до батька. В цьому випадку можна говорити про те, що батьківсько-дитячі відносини мають високу значущість для обох сторін;

- мотиви виховання пов'язані із ступенем залучення батьків та дитини до дитячо-батьківських відносин, а також задоволення потреб дитини та батьків;

- комунікація з дитиною, причому не тільки засоби та способи комунікації, але спосіб вирішення проблемних та конфліктних ситуацій;

- соціальний контроль включає вимоги і заборони, їх зміст і кількість; методи контролю; покарання та заохочення;

- послідовності сімейного виховання (відсутність ситуацій коли погляди батьків на процес виховання не збігаються).

Особливий інтерес представляє аналіз інтегративних показників батьківсько-дитячих відносин:

- 1) батьківська позиція, яка визначається характером емоційного прийняття дитини, мотивами та цінностями виховання, ступенем задоволеності батьківством;

- 2) тип сімейного виховання, що включає емоційні відносини, стиль спілкування і взаємодії, ступенем задоволення потреб дитини, систематичним батьківським контролем і його послідовністю;

- 3) образ батька як вихователя та образ системи сімейного виховання у дитини, що забезпечує необхідні умови розвитку, навчання та виховання дитини [16].

Отже, для розвитку дитини особливе значення мають батьківсько-



дитячі стосунки, які передбачають підтримку з боку батьків.

Метою констатувального експерименту було визначити особливості батьківсько-дитячих стосунків.

Досліджуваними були учні 3 класу (10 досліджуваних) та їхні батькі (10 досліджуваних) Комунального закладу «Харківська спеціальна школа № 7» Харківської обласної ради.

Виходячи з поставленої мети, констатувальний експеримент проводився з двох напрямків, які проводилися одночасно.

За першим напрямком ми ознайомились з картками мовленнєвого розвитку учнів 8 групи для визначення рівня їх мовленнєвого розвитку. Нами було встановлено, що 40% досліджуваних мають середній рівень мовленнєвого розвитку, і 60% - низький рівень.

Другий напрямок передбачав дослідження батьків. Нами були підібрані методи психодіагностичного дослідження: анкета «Оцінка рівня знань батьків про особливості мовного розвитку дітей»; методика «Рівень батьківської мотивації»; методика «Психологічний тип батьків»; методика «Батьківські мотиви»; тест-опитувальник батьківського ставлення (розроблений А. Варгою і В. Сталіним).

Слід зазначити деякі особливості батьків:

- 1) усі 100% батьків, які брали участь в експерименті – мами;
- 2) 80% піддослідних мають вищу освіту; 20% - середня спеціальна;
- 3) 50% піддослідних виховують дитину самостійно, батько, з різних причин, не бере участі у процесі виховання;
- 4) 40% випробуваних мають постійну роботу; 20% - не працюють за інвалідністю своєю чи дитини; 20% – тимчасово не працюють; 20% перебувають у декретній відпустці;
- 5) 80% випробуваних віком до 35 років, 20% – старше;
- 6) 70% піддослідних виховують одну дитину; 25% – двох дітей, 5% – трьох дітей.

Аналіз та обробка отриманих результатів дозволили зробити такі

ВИСНОВКИ:

1) батьки недостатньо уваги приділяють мовному розвитку своєї дитини. (на багато питань запропонованої анкети більшість батьків не змогла відповісти);

2) було виділено три види батьківсько-дитячих відносин та виділили показники для кожного виду.

Перший вид «гармонійні» батьківсько-дитячі відносини має наступні показники:

- батьки відповіли на всі питання анкети, які пов'язані з особливостями мовленнєвого розвитку їхньої дитини;
- батьки мають високий чи середній рівень мотивації;
- батьки відносяться до авторитарного чи психосоматичного типу;
- батьки мають не менше трьох видів батьківських мотивів один з яких обов'язково мотив допомогти дитині;
- батьківське ставлення «кооперація» чи «авторитарна гіперсоціалізація».

Інший вид - «нестабільні» батьківсько-дитячі відносини - має такі показники:

- у процесі відповіді на запитання анкети у батьків виникали складнощі, тому були питання, на які батьки не змогли дати повної відповіді;
- батьки мають середній рівень мотивації;
- батьки відносяться до психосоматичного чи невротичного типу;
- серед батьківських мотивів не менше двох мотивів один із них мотив допомогти дитині;
- батьківське ставлення «прийняття – відкидання» чи «симбіоз».

Третій вид батьківсько-дитячих стосунків – «незадоволені» - характеризується наступними показниками:

- на питання анкети на значну частину питань батьки не могли дати інформацію;

- батьки мають середній або низький рівень мотивації;
- батьки відносяться до невротичного психологічного типу;
- батьки мають один або два будь-яких батьківських мотивів;
- батьківське ставлення «маленький невдаха».



*Рис 1. Результати констатувального експерименту*

Отримані в констатувальному експерименті результати змусили нас продумати напрями у роботі батьків, які б сприяли підвищенню інтересу та мотивації до проблеми мовного розвитку своєї дитини.

У формульованому експерименті взяли участь 5 батьків з «незадоволеними» батьківсько-дитячими стосунками.

У процесі формульованого експерименту батькам було запропоновано прослухати лекцію логопеда про особливості мовленнєвого розвитку дітей із різними видами порушень.

Також ми провели 3 зустрічі з батьками, під час яких знайомили їх з сучасними настільними іграми та запропонували використовувати їх для сімейного дозвілля.

До особливостей настільних ігор слід віднести: це добре відома, звична та улюблена форма діяльності; гра є один з найбільш ефективних засобів активізації, який залучає учасників до ігрової діяльності за рахунок змістовної природи самої ігрової ситуації та може викликати високе емоційне та фізичне навантаження; мотиваційна за своєю

природою; дозволяє вирішувати питання передачі знань, навичок і здібностей; домагатися глибокого особистісного усвідомлення учасниками законів природи та суспільства; багатофункціональна.

Вплив настільної гри в розвитку дитини різнобічний. Ігри незамінний ресурс у роботі з дітьми різного віку разом із батьками. Атмосфера гри для дорослих та дітей звична та безпечна, дозволяє розкріпачитися, дає можливість вільно висловити свої почуття та наміри, проявити себе без загрози авторитарного тиску та покарання, вчить усвідомлювати особистісні межі – свої та інших, вчить висловлювати свої потреби та почуття вербально. Настільні ігри можна використовувати для розвитку пізнавальних процесів школяра (пам'яті, мислення, уяви тощо.), вони сприяють сприятливому розвитку емоційного середовища.

Великі можливості настільних ігор уможливають їх використання у роботі з дітьми з ООП [5].

Ми ознайомили батьків з розвивально-корекційними можливостями ігор, а також продемонстрували особливості організації ігрової діяльності.

1. Настільна гра «Tower». Корекційно-розвивальні можливості: розвиток дрібної моторики, спритності, координації; сприяє прояві витримки.

2. Настільна гра «Барбарон». Корекційно-розвивальні можливості: розвиток спостережливості, уваги, швидкості реакції.

3. Настільна гра «Підступний лис. Справа про зниклий пиріг». Кооперативна гра. Корекційно-розвивальні можливості: розвиток дедукції; формування навичок роботи у команді; розвиток уміння приймати рішення; формування лідерських якостей.

4. Настільна гра «Ticket to Ride. Junior. Європа». Корекційно-розвивальні можливості: розвиток критичного мислення; розвиток

самостійності під час прийняття рішення; формування комунікативних навичок.

5. Настільна гра «Емпатіо». Корекційно-розвивальні можливості: розвиток емоційного інтелекту, уяви.

6. Настільна гра «Кубики історій». Корекційно-розвивальні можливості: розвиток зв'язного мовлення.

7. Настільна гра «Тір top clar». Корекційно-розвивальні можливості: розвиток зорової та рухової пам'яті .

Всі ігри були в ігротечі, і батьки по черзі використовували ігри для роботи з дітьми в домашніх умовах.

Також було розроблено пам'ятку для батьків, яка забезпечувала корекційно-розвивальний напрямок настільних ігор.

#### Пам'ятка

1. Виділіть для ігор певний час, наприклад, щодня після вечері 15-20 хвилин.

2. Вітається участь у іграх усіх членів сім'ї.

3. Поясніть дитині правила гри. Дайте відповідь на питання, які виникли у дитини.

4. Під час гри створіть доброзичливу та сприятливу обстановку. Хваліть дитину за вдалий хід, дію, спритність, кмітливість. Якщо дитина помилилася – вкажіть, у чому її помилка.

5. Зверніть увагу на те:

\* як дитина виконує правила гри;

\* які ігри більше сподобалися дитині;

\* завдання, яких ігор викликали найбільший інтерес у дитини, які - найменший;

\* як дитина спілкується з рештою учасників гри;

\* як реагує на удачу (невдачу);

\* які особливості проявляються у процесі гри (лідерські якості, акуратність, спостережливість, швидкість реакції тощо)

\* чи можна спостерігати позитивну динаміку виконання завдань гри з використанням гри.

6. Максимально сприяйте створенню ситуації, у якій дитина розмовлятиме: відповідає питанням, пояснює своє рішення, висловлює незгоду. Слідкуйте за граматичною та фонетичною правильністю мови.

На зустрічі батьки обмінялися враженнями від використання настільних ігор у сім'ї. Наведемо деякі висловлювання батьків під час обговорення. Наведемо деякі висловлювання батьків під час зустрічі.

- «Нашій родині дуже сподобалося збиратися увечері та разом проводити час. У нас у сім'ї є ще молодший син. Хлопчикам дуже сподобалася гра «Підступний лис. Справа про зниклий пиріг». Ми купили нову гру для особистого вжитку. Складною була гра «Кубики історій». Спочатку лише дорослі члени сім'ї складали оповідання, а молодші кидали кубики та відгадували малюнок на кубиках. А потім і вони брати участь у складанні оповідання».

- «Граючи разом із дитиною, я побачила деталі, яких раніше не помічала у сина. Наприклад, він може зібратися у потрібний момент. Також у сина хороша реакція та увага, а ось пам'ять розвинена гірше. Тому й гра на згадку йому не дуже сподобалася. А ось гра «Барбарон» стала улюбленою. У нього очі «горіли» під час гри».

- «Найскладніше синові було розібратися і запам'ятати правила нової гри. Тож син не дуже охоче приймав нові ігри. Довелося застатись терпінням, щоб він зрозумів правила гри. Через проблеми з дрібною моторикою – найскладнішою виявилася гра «Tower», а улюбленою виявилася «Tip top clap». Я й не знала, що син має чудову пам'ять».

- «Я звернула увагу, що у процесі гри син більш спокійно ставиться до того, що я виправляю його вимову і прошу повторити. Складною виявилася гра «Емпатію». По-перше, треба було самостійно скласти розповідь, а по-друге, зрозуміти емоцію іншого. У нас вийшло не одразу. А ось гра «Tower» дуже сподобалася».

- «Оскільки ми з сином живемо вдвох, то запрошували пограти сусідів із сином. Тепер у сина є друг, а я маю близьких знайомих. Найбільше нам усім сподобалася гра «Ticket to Ride. Junior. Європа».

Для контрольного експерименту ми запропонували батькам експериментальної групи відповісти на питання анкети та методики констатувального експерименту:

- анкета «Оцінка рівня знань батьків про особливості мовного розвитку дітей»;
- методика «Рівень батьківської мотивації»;
- методика «Батьківські мотиви».

Результати анкетування показали, що рівень обізнаності батьків експериментальної групи про індивідуальні особливості дітей збільшився. Ми не можемо говорити про зміну батьківсько-дитячих відносин, але є факти позитивної динаміки у батьківсько-дитячих стосунках.

На основі отриманих результатів нами було розроблено психолого-педагогічні рекомендації для батьків щодо забезпечення ефективності корекційно-виховної роботи.

Ми вважаємо, що в домашніх умовах батьки можуть сприяти корекційно-розвивальній роботі за допомогою настільних ігор.

1. Треба звернути увагу на те, що саме ігри запезпечують гарний настрій та позитивні емоції у дітей; сприяють розширенню кругозору та словникового запасу; сприяють розвитку самостійності та ініціативності; забезпечують створення атмосфери пізнання навколишнього середовища.

2. Особливу увагу треба звернути на розвиток дрібної моторики – точних рухів пальців рук. Вчені довели, що розвиток дрібної моторики та розвиток мови дуже тісно пов'язані. Для цього також можна використовувати настільні ігри на розвиток дрібної моторики та баланс.

3. Корекційно-розвивальний потенціал настільних ігор дуже

великий. Це стосується корекції та розвитку пізнавальних процесів (пам'яті, мислення, уяви, тощо), емоційної сфери, особистісних якостей (комунікабельності, витриманості, вмінню працювати у групі).

4. Разом проведений час сприяє розумінню між дитиною та батьками, під час ігри вони спілкуються, це є дуже важливим для розвитку батьківсько-дитячих стосунків.

Висновки. Проведене теоретичне та експериментальне дослідження з проблеми батьківсько-дитячих відносин дозволяє зробити наступні висновки:

1. Проблема батьківсько-дитячих відносин у науковій літературі досить інтенсивно розглядається педагогами, соціологами, психологами та іншими фахівцями. Саме ці відносини впливають на формування особистісних якостей дитини, її ставлення до інших дітей, людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин з присутніми.

2. Аналіз психолого-педагогічної літератури за даною темою свідчить про недостатність вивчення впливу батьківсько-дитячих відносин на корекційну-виховну роботу з дітьми з ООП.

3. Констувальний експеримент проходив за двома напрямками. За першим напрямом ми ознайомилися з картками мовленнєвого розвитку учнів для визначення рівня їх мовленнєвого розвитку. Нами було встановлено, що 40% випробуваних мають середній рівень мовного розвитку, а 60% - низький рівень.

Інший напрям передбачав дослідження батьків. Нами було підібрано методи психодіагностичного дослідження: анкета «Оцінка рівня знань батьків про особливості мовного розвитку дітей»; методика «Рівень батьківської мотивації»; методика «Психологічний тип батьків»; методика «Батьківські мотиви»; тест-опитувальник батьківського ставлення. За результатами проведеного дослідження було виділено три види батьківсько-дитячих відносин: «гармонійні», «нестабільні», «незадовільні».



4. Формувальний експеримент був проведений за двома напрямками: теоретичним та практичним. За теоретичним напрямком батькам було запропоновано прослухати лекцію логопеда про особливості мовленнєвого розвитку дітей із різними видами порушень. За практичним напрямком, по-перше, було запропоновано відвідати корекційне заняття (своєї дитини з логопедом), по-друге, це використання настільних ігор у сімейному колі.

Нами було проведено декілька занять з батьками, на яких вони:

1) були ознайомлені з корекційно-розвивальними можливостями настільних ігор;

2) набули навички з організації настільних ігор;

3) отримали пам'ятку з правил проведення настільних ігор.

5. Контрольний експеримент проводився за тими самими методиками, що і констатувальний експеримент.

Аналіз результатів свідчить про позитивну динаміку у батьків експериментальної групи. Це дозволило зробити висновок про те, що робота з батьками за двома напрямками: теоретичним (консультація логопеда, відвідування логопедичного заняття) та практичним (проведення корекційних занять та використанням настільних ігор) має позитивну динаміку щодо формування батьківсько-дитячих відносин, які забезпечують ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми.

### **Література**

1. Бошкова С. В. Використання хмаро орієнтованих технологій у системі логопедичного супроводу батьків, які виховують дітей із порушеннями мовлення. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації* : м-ли III Всеукр. студ. конф., м. Суми. 2019. С. 91-94.

2. Вержиховська О. М. Теорія і спеціальна методика виховання дітей з вадами мовлення. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня Рута», 2013. 384 с.
3. Гончар Л. В. Теоретико-методичні засади формування гуманних батьківсько-дитячих взаємин : дис. .... доктора пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 505 с.
4. Гурнік Л. Використання традиційних та нетрадиційних форм взаємодії із батьками дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Вісник кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти*. Рівне, 2014. С. 4–23.
5. Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Туріщева Л. В. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*. 2021. Вип. 4. С. 134-138.
6. Дорожко І. І., Туріщева Л. В., Малихіна О. Є. Розвиток зв'язного мовлення у дітей із ЗПР за допомогою настільних ігор. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Психологія*. 2022. Випуск 6. С. 59-65.
7. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник. Київ, 2007. 128с
8. Заміщак М. Психологічні проблеми сім'ї, що виховує дитину з особливими потребами. *Вісник соціально-гуманітарного факультету* : зб. наук. праць. 2016. Вип. 4. С. 83–88.
9. Кисличенко В. А. Робота логопеда з батьками у сучасних умовах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2015. № 3. С.80-86.
10. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 293 с.

11. Кравченко К. В. Дослідження ставлення батьків до дитини у сучасних українських сім'ях. Матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм» : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Н.Є. Завацької, 23–24 січн. 2015 р. Северодонецьк : Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2015. С. 88–90.
12. Нагула О. Л. Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2012. Вип. 5. С.45–47
13. Самойленко І. О. Система сучасних форм співпраці вчителя-логопеда з батьками у процесі колекційної роботи. *Scientific journal «LOGOZ. The art of scientific mind»*. 2019. № 4. С. 98-100.
14. Сидоренко Н. М. Особливості сімейного виховання дітей з порушенням мовлення. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Лисичанськ 14 грудня 2016 р.)*. Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Лисичанськ : ФОП Пронькіна К. В., 2016. С. 133-139.
15. Туріщева Л. В. Як не прогавити таланти дитини. Поради батькам. Харків : ВГ «Основа», 2022. 128 с.
16. *Форми і методи педагогічної активізації батьків / за ред. Царик Л.П.* Київ, 2012. 64 с.
17. Цуркан Т. Г. Організація педагогічної просвіти батьків в умовах сучасної школи. *Міжнародний науковий форум: Соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. Вип. 16. С. 208-212.

## РОЗДІЛ III.

### СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

#### 3.1

---

#### ВПЛИВ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ НА АКАДЕМІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ СТУДЕНТСЬКОГО ЖИТТЯ

*Н. Ю. Діомідова*

Постановка проблеми. Освітній процес в ЗВО вимагає від студентів не лише здатності до освоєння академічних дисциплін, але й набуття навичок успішної взаємодії у соціальному оточенні. Проте, в сучасній системі вищої освіти, на жаль, недооцінюється роль емоційного інтелекту – ключового елементу, який може суттєво впливати на якість студентського життя та академічні досягнення.

У відповідності до встановлених вимог щодо молодих фахівців, які, за аналітичними даними, мають найбільший професійний успіх, повинні володіти навичками безперервного навчання, ефективно співпрацювати в команді та успішно взаємодіяти у багатокультурному середовищі. Однією незаперечною вимогою являється здатність до усвідомлення та розуміння власних емоцій та почуттів інших, а також вміння керувати ними – навички, які належать до категорії «soft skills».

Ці компетентності є взаємопов'язаними з емоційним інтелектом та відіграють ключову роль у вирішенні практичних завдань та досягненні професійних цілей. Високий рівень розвиненого емоційного інтелекту у здобувачів освіти дозволяє не тільки ефективно спілкуватися та

приймати рішення, але й швидко адаптуватися в суспільстві, досягати визначних результатів у процесі взаємодії з професійним оточенням, а також адекватно реагувати на негативні ситуації. У зв'язку з цим, вважаємо за необхідність відзначити, що дані навички є важливими для формування успішної кар'єри та ефективної комунікації й взаємодії у професійному оточенні.

Незважаючи на значущість емоційного інтелекту в студентському житті, дослідження його конкретного впливу на академічні та соціальні аспекти, вимагає деталізованішого розгляду. Проблема полягає в тому, що деякі аспекти взаємодії емоційного інтелекту з особистісним розвитком студентів можуть залишатися непростеженими, у зв'язку з цим актуальним являється дослідження особливостей впливу емоційного інтелекту на академічні та соціальні аспекти студентського життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тематику особливостей впливу емоційного інтелекту на академічні та соціальні аспекти студентського життя досліджує значна кількість науковців. Зокрема, в наукових працях Дж. Д. Майер, П. Саловей, Д. Карузо, Д. Голман досліджували емоційний інтелект; Б. Джонсон, М. Насір, Р. Масрур, Ф. Малік, С. Шуджа, Б. Пріті та ін. аналізували зв'язок між емоційним інтелектом та академічними досягненнями; Д. Ципіна досліджувала розвиток емоційного інтелекту студентів-економістів в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови; М. Рева досліджувала емоційний інтелект студентів із різним рівнем розвитку комунікативних здібностей.

Метою роботи є дослідження особливостей впливу емоційного інтелекту на академічні та соціальні аспекти студентського життя. Для досягнення мети визначено наступні завдання: дослідити взаємозв'язок між рівнем емоційного інтелекту та академічною успішністю студентів; оцінити вплив емоційного інтелекту на соціальні аспекти. При

проведенні дослідження були використані загальнонаукові й спеціальні методи дослідження, зокрема аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, системно-структурний аналіз.

Виклад основного матеріалу дослідження. Традиційні показники вимірювання успіху студентів орієнтовані переважно на когнітивні здібності і академічні досягнення, які у свою чергу частково поступаються визнанню значущого впливу емоційного інтелекту на загальні показники академічної успішності та соціального добробуту студентів [1].

Концепція емоційного інтелекту визначається як «здатність стежити за своїми та чужими почуттями та емоціями, розрізняти їх і використовувати цю інформацію, для того, щоб керувати своїми думками та діями» [2; 3]. На думку Бар-Она, емоційний інтелект має справу з самою особистістю, іншими індивідами та навколишнім середовищем, тому він повинен бути більш адаптованим до мінливих умов, для того, щоб успішніше відповідати вимогам навколишнього середовища. Люди, які мають високий емоційний інтелект, як правило, краще розуміють власні емоції та належним чином передають їх [4], та здатні зрозуміти негативний вплив емоцій на її розум, тіло, стосунки та її здатність досягти чогось.

У сучасній науковій літературі емоційний інтелект визначається як:

- передові навички та здатність сприймати, аналізувати та керувати емоціями будь-якої окремої людини, групи чи особистими;

- частину некогнітивних здібностей, компетенцій і навичок, які впливають на здатність індивіда успішно справлятися з вимогами та тиском навколишнього середовища.

- відповідний предиктор у різних сферах, під яким розуміють здатність будь-якої особистості контролювати власні почуття та хвилювання [5];

- здатність сприймати, обробляти, регулювати та керувати

емоціями, що пов'язано з гарним розвитком особистості [6];

- сукупність вмінь та здібностей особистості у розпізнанні емоцій, розумінні намірів, мотивації та бажань власної особистості й інших осіб, а також здатність керування власними та чужими емоціями з метою вирішення практичних завдань [7];

- спроможність особистості до усвідомлення, прийняття та управління емоційними станами і почуттями як індивідуальними, так і інших людей, що формуються протягом життя людини у процесі комунікування та професійної діяльності [8].

На основі вищезазначених дефініцій, під емоційним інтелектом можна розуміти комплекс передових навичок та здатностей особистості сприймати, аналізувати та ефективно керувати емоціями як власними, так і емоціями інших осіб. Отже, емоційний інтелект вказує на здатність розпізнавати та розрізняти почуття, хвилювання, емоції та концепції, а також зв'язки між ними, де за допомогою цього індивід може вирішувати різні проблемні аспекти.

Емоційний інтелект може бути розглянутий крізь призму трьох основних моделей: модель здібностей, змішана модель і модель рис, де кожна з цих моделей надає унікальний підхід до розуміння та визначення емоційного інтелекту.

У межах моделі здібностей емоційний інтелект визначається як «здатність спостерігати за емоціями, інтегрувати емоції для перевірки своїх думок, розуміти емоції та регулювати їх для сприяння особистому зростанню». Ця модель визнає, що емоційний інтелект складається з двох експериментальних областей:

– Перша область охоплює здатність сприймати, реагувати та маніпулювати інформацією, навіть без її повного розуміння, що включає у себе вміння реагувати на емоційні сигнали інших людей, не обов'язково розуміючи їх значення.

– Друга область стосується здатності розуміти емоції та керувати ними, навіть без повного сприйняття або інтенсивного переживання цих емоцій [9].

Дана модель визначає емоційний інтелект як комплексну систему, що включає у себе активне сприйняття, оброблення та регулювання емоцій, сприяючи тим самим особистісному розвитку, що допомагає нам уявити емоційний інтелект як навички та здібності, які дозволяють особі ефективно маніпулювати та розуміти емоції, які виникають в її внутрішньому та зовнішньому середовищі.

Змішана модель емоційного інтелекту, яку представив Деніел Гоулман, визначає емоційний інтелект як групу компетенцій і навичок широкого спектру, які впливають на продуктивність. Згідно з цією моделлю, емоційний інтелект охоплює п'ять ключових конструкцій:

1. Самосвідомість – включає в себе здатність розпізнавати власні емоції, визначати сильні та слабкі сторони, розуміти свої потяги, цінності та цілі. Крім того, під самосвідомістю розуміють здатність усвідомлювати вплив своїх емоцій на інших і приймати обґрунтовані рішення.

2. Саморегуляція – передбачає здатність контролювати або перенаправляти руйнівні емоції та імпульси особистості, а також спроможність адаптуватися відповідно до обставин, що змінюються.

3. Соціальні навички – включають в себе управління взаєминами з метою досягнення спільних цілей та забезпечення руху групи людей в бажаному напрямку.

4. Емпатія – передбачає здатність враховувати почуття інших людей і розуміти їхні погляди, особливо під час прийняття рішень.

5. Мотивація – визначається як сила спонукання до досягнення цілей і здатність виявляти внутрішнє бажання для виконання поставлених завдань.

Отже, дана модель розглядає емоційний інтелект як комплексний



набір якостей, що впливають на продуктивність та взаємодію особистості з оточуючим середовищем [10].

Емоційний інтелект представляє собою інтегративний концепт, який агрегує різноманітні навички, знання та уміння. Д. Гоулман визначає наступні складові емоційного інтелекту:

а) Самосвідомість, що включає емоційне усвідомлення, самооцінку, та самовпевненість;

б) Соціальне усвідомлення, що охоплює емпатію та організаційне усвідомлення;

в) Самоуправління, що включає адаптацію, орієнтацію на досягнення, самоконтроль та ініціативу;

г) Соціальні навички, які охоплюють лідерство, роботу в групі, комунікацію, розвиток інших, вплив та вирішення конфліктів [11].

Додатково, Д. Гоулман, П. Сэловей та інші науковці виокремлюють чотири зони емоційного інтелекту:

а) Академічна внутрішньоособистісна – знання про власні емоційні стани, способи емоційного самоконтролю, розуміння причин і наслідків, до яких приведе прояв емоцій;

б) Академічна міжособистісна – знання про емоційні стани інших, контроль їхніх емоцій, уміння передати ці переживання, а також здатність усвідомити причини, що їх викликали та спрогнозувати наслідки;

в) Практична внутрішньоособистісна – діагностика власного емоційного стану, контроль інтенсивності та вираження емоцій, фасилітація мислення, з метою вибору більш адекватних тій чи іншій ситуації емоцій;

г) Практична міжособистісна – визначення емоційного стану інших, контроль їхніх емоцій та уміння довільно викликати у них певні емоційні реакції та фасилітацію мислення інших за допомогою підбору відповідних емоцій.

Таким чином, розвиток емоційного інтелекту передбачає формування навичок управління власними емоціями та створення сприятливого емоційного клімату у процесі взаємодії з іншими людьми [11; 12].

Модель рис у контексті емоційного інтелекту визначає емоційну компетентність як сукупність особистісних рис, що впливають на сприйняття та керування емоціями. Зокрема, ця модель розглядає емоційний інтелект через призму певних характеристик, що є внутрішніми якостями особистості. У зв'язку з цим, емоційний інтелект можна пояснити з точки зору емоційних навичок і навичок спілкування, які впливають на власну поведінку, розуміння того, як ми реагуємо в різних ситуаціях, і здатність адаптуватися у відповідності до потреб та ситуації. Для вимірювання емоційного інтелекту за моделлю рис визначено 5 основних і 15 субшкал (див. табл. 1) [13].

*Таблиця 1.*

Вимірювання емоційного інтелекту за моделлю рис

Основна шкала	Субшкала
1. Внутрішньоособистісний компонент	а. Емоційна самосвідомість б. Самоповага в. Самоактуалізація г. Наполегливість д. Незалежність
2. Міжособистісний компонент	а. Емпатія б. Соціальна відповідальність в. Міжособистісні стосунки
3. Управління стресом	а. Стресостійкість б. Контроль імпульсу
4. Адаптивність	а. Перевірка реальності б. Гнучкість в. Проблема
5. Загальний настрій	а. Щастя б. Оптимізм

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [5].

Таким чином, дана модель підкреслює важливість внутрішніх характеристик особистості для розвитку емоційного інтелекту та наголошує на їхньому впливі на міжособистісні відносини, рішення та загальну емоційну стійкість.

Згідно з різними дослідженнями показано, що емоційний інтелект впливає на успіх в академічному та професійному навчанні, а також сприяє успішності окремого студента [14]. Оскільки основною метою вищої освіти є підготовка студентів до роботи в їхніх конкретних професіях, то варто відзначити, що зараз небагато закладів освіти користуються результатами досліджень емоційного інтелекту як засобу розвитку внутрішніх і зовнішніх навичок студентів.

У відповідності до різних фактів, бізнес-програми в основному зосереджені тільки на навчанні студентів теоретичного аспекту та викладачі охоче допомагають студентам отримати навички, які стосуватимуться їхнього професійного життя. Через відсутність у випускників ЗВО навичок емоційного інтелекту, організації змушені нести додаткові витрати на донавчання випускників ЗВО. У ряді досліджень було показано, що емоційний інтелект більше пов'язаний з успіхом на роботі, аніж IQ, проте основна частина оцінювання навчальної програми, полягає у перевірці інтелектуальних здібностей студента [5].

Студенти, які є емоційно інтелектуальними, демонструють кращі результати, аніж їхні колеги, оскільки емоційний інтелект допомагає визначити пріоритети мислення, поведінки та способу життя, що сприяє успішності здобувачів освіти, а також покращує стосунки між однолітками та сприяє їхньому інтелектуальному та академічному розвитку [15].

Серед дослідників існує припущення про зв'язок між високим емоційним інтелектом та академічним успіхом [16], проте деякі дослідження, так і не змогли прояснити цей взаємозв'язок [17].

Інтенсивний мета-аналіз, проведений Д. Ван Роєм та Ч. Вісвесваранем, виявив вагомі докази позитивного зв'язку емоційного інтелекту із академічною успішністю [16].

Різні дослідники, які досліджували емоційний інтелект, використовували диференційовані інструменти оцінювання. Наприклад, А. Сварт працював із майже 500 студентами університетів, де для оцінки емоційного інтелекту використовував аналіз емоційних коефіцієнтів Бар-Она [18; 4]. Результати дослідження підтвердили позитивний зв'язок між змінними, де академічно успішні студенти продемонстрували значно вищий емоційний інтелект порівняно з менш успішними [19].

Дослідження Д. Роде, Ч. Муні та інші показали, що емоційний інтелект пов'язаний з академічними досягненнями [20]. Найважливіша причина полягає в тому, що академічна успішність передбачає подолання широкого спектру потенційних труднощів. Основною причиною цього є висока вимога до студентів – самостійно керувати своєю навчальною роботою, що вимагає від них високого рівня самоуправління. Індивіди з високим емоційним інтелектом розуміють чинники, які здійснюватимуть вплив на їхній майбутній успіх. У зв'язку з цим, здобувачі освіти з високим емоційним інтелектом є більш успішними в навчанні. Досягнення, тісно пов'язані з розвитком людини загалом, у формуванні когнітивних, емоційних, соціальних і фізичних здібностей здобувача освіти [21].

У цьому контексті важливо розглянути вплив емоційного інтелекту на різні аспекти студентського життя, зокрема на академічні та соціальні сфери. Оскільки академічні аспекти студентського життя тісно пов'язані з успішністю в навчанні та досягненням академічних цілей, у зв'язку з цим, видається доцільним дослідити емоційний інтелект як інтегральний чинник, вплив якого може бути вирішальним у забезпеченні успішності та особистісного розвитку студентів.

Емоційний інтелект студента може визначати його здатність ефективно працювати над завданнями, самомотивацію, стійкість у вирішенні труднощів та здатність адаптуватися до навчальних викликів. Розуміння власних емоцій та вміння ефективно керувати ними можуть позитивно позначитися на здатності студента до концентрації, творчого мислення та прийняття обґрунтованих рішень в навчанні.

Модель Д. Майєра, П. Саловея, Д. Карузо визначає чотири основні здібності емоційного інтелекту, які включають: здатність до сприйняття, оброблення та вираження емоції; здатність використовувати емоції для полегшення процесів мислення; здатність розуміти емоції та їх джерела; здатність керувати емоціями та рефлексивно регулювати їх [22, с. 198].

Перша здатність, пов'язана зі сприйняттям, обробленням та вираженням емоцій, визначає здатність студента розпізнавати та адекватно виражати власні емоції, а також емоції оточуючих, що сприяє покращенню міжособистісної взаємодії та формуванню емоційної адаптивності.

Друга здатність – включає використання емоцій для полегшення процесів мислення, що демонструє спроможність студента використовувати емоційний аспект як додатковий ресурс для оптимізації мислення та прийняття рішень, що у свою чергу дозволяє студенту краще адаптуватися до різних ситуацій та підвищує рівень креативності та аналітичних навичок у процесі розв'язанні диференційованих завдань.

Третя здатність, що стосується розуміння емоцій та їх джерел, допомагає студентові краще розібратися у власних та чужих емоціях, розпізнавати причини їх виникнення та визначити їх вплив на поведінку особистості, що у свою чергу сприяє розвитку їхньої соціальної компетентності. Соціальні аспекти студентського життя охоплюють широкий спектр взаємодій з оточуючими та включають у себе взаємодію з однолітками, викладачами та іншими учасниками освітнього процесу.

Емоційний інтелект визначає здатність студента ефективно взаємодіяти в соціальних ситуаціях, виявляти емпатію, слухати і розуміти погляди інших, а також будувати позитивні взаємини. Спроможність розпізнавати та адекватно реагувати на емоційний стан інших може покращити якість міжособистісного спілкування та протегувати створенню сприятливого середовища.

Четверта здатність, яка описує здатність рефлексивного регулювання та керування емоціями, сприяє підтримці психічного здоров'я та загального благополуччя студентів. Здатність ефективно контролювати студентами свої емоції (формування стресостійкості) допомагає їм не тільки легше долати стрес, а й сприяє підвищенню рівня саморегуляції та протегує їхній швидкій адаптації до змін в емоційному середовищі.

Варто відзначити, що емоційний інтелект у контексті студентського життя може впливати не лише на індивідуальні аспекти, але і на загальний клімат в університетському середовищі. Високий рівень емоційного інтелекту у студентів може сприяти формуванню позитивної корпоративної культури, де взаємодія, співпраця та взаєморозуміння визначаються як ключові елементи.

Численні наукові дослідження свідчать про позитивну кореляцію між розвиненим емоційним інтелектом та академічною успішністю. Студенти, які обдаровані вищим рівнем емоційного інтелекту, проявляють вищу самомотивацію, стійкість та здатність адаптуватися до нових викликів, де дані якості сприяють активній участі в навчальному процесі та досягненню високих академічних результатів.

Розвиток емоційного інтелекту у студентів є важливим аспектом, оскільки він надає їм необхідні інструменти для досягнення успіху в навчанні та забезпечення їхнього благополуччя у суспільстві. Віддаючи пріоритет розвитку емоційного інтелекту, педагоги, батьки та інші зацікавлені сторони можуть сприяти створенню середовища, де

емоційний інтелект цінується та культивується, що у свою чергу протегуватиме повноцінному розвитку, професійному становленню та успіху кожного студента.

Для сприяння загальному благополуччю студентів та підвищення впливу емоційного інтелекту на академічні та соціальні аспекти студентського життя, пропонуємо наступні ключові поради, які можуть бути впроваджені в освітній процес (див. табл. 2).

*Таблиця 2*

Ключові поради підвищення впливу емоційного інтелекту на академічні та соціальні аспекти студентського життя

Порада	Опис
Самосвідомість і постановка цілей	Необхідно заохочувати студентів розвивати самосвідомість, визначаючи їхні сильні та слабкі сторони й сфери інтересів; допомагати ставити реалістичні цілі, які відповідатимуть їхнім здібностям та прагненням, які сприятимуть відчуттю мотивації та реалізації мети.
Керування емоціями та стресом	Потрібно навчити студентів стратегіям керування своїми емоціями та стресорегулювання, шляхом застосування методів уважності, вправ на глибоке дихання та навичок управління часом для покращення здатності залишатися зосередженими для успішного вивчення навчального матеріалу.
Емпатія та співпраця	Необхідно розвивати у здобувачів освіти емпатію та навички міжособистісного спілкування, шляхом забезпечення спільного навчання та роботи в команді, заохочення до активного слухання та поваги різноманітних точок зору. Дані навички у студентів сприяють – соціальній взаємодії, командній роботі та загальній академічній участі.
Побудова стосунків і мережі підтримки	Потрібно підтримувати студентів у формуванні здорових зв'язків з однолітками, викладачами та наставниками. Крім того, необхідно ініціювати заходи та події, які спрямовані на підтримку соціальних зв'язків, що може виявитися корисним для формування командного духу та взаємопідтримки. Залучення до спільних проєктів, групових вправ та заходів протегує до встановлення

	<p>сильних соціальних зв'язків серед студентів. Важливим, також, є активне включення викладачів та наставників у цей процес, де відкрите спілкування та формування можливостей для особистих консультацій може сприяти встановленню тісних зв'язків між студентами та викладацьким складом. Такий підхід до підтримки студентів у формуванні позитивних міжособистісних відносин протегує не тільки їхньому академічному успіху, але і розвитку взаємоповаги, терпіння та емоційної стійкості. Формування даного соціального середовища в ЗВО сприяє повноцінному особистісному розвитку студентів та протегує формуванню навичок, які будуть корисні протягом усього їхнього життя.</p>
Розвиток емоційного інтелекту	<p>Інтегруйте в навчальну програму структуровані та практичні завдання, які спрямовані на розвиток емоційного інтелекту. Забезпечте студентів чіткими інструкціями щодо розвитку емоційної грамотності, співчуття та ефективного спілкування. Надавайте можливості для практики навичок в різних контекстах, як у аудиторії, так і поза нею, тим самим стимулюючи активну участь та самостійну рефлексію. Важливо враховувати індивідуальні особливості студентів та адаптувати методику до їхніх потреб та рівня розвитку. Викладачам необхідно переконатися, що заняття з емоційного інтелекту взаємодіють з іншими аспектами освітнього процесу, створюючи комплексний підхід до формування цієї важливої сфери особистісного розвитку.</p>
Навчання та підтримка викладачів	<p>Потрібно забезпечити викладачів інструментами для підвищення власного емоційного інтелекту та розвитку стратегій викладання, шляхом надання та розвитку необхідних знань та навичок для формування емоційного інтелекту в здобувачів освіти, що у свою чергу матиме значний вплив на академічну успішність.</p>

Примітки: сформовано автором на основі джерела: [1].

Узагальнюючи, емоційний інтелект студентів має значущий вплив на їхні академічні та соціальні досягнення. Розуміння та розвиток цього аспекту особистісного розвитку може сприяти покращенню загального



добробуту здобувачів освіти, підвищенню рівня участі та соціальної взаємодії, а також протегуватиме створенню сприятливого середовища для успішного навчання та особистісного росту [1].

Таким чином, можемо відзначити, що емоційний інтелект здобувачів освіти здійснює глибокий вплив на їхнє академічне та соціальне життя, тим самим формуючи основу для подальшого особистісного і професійного розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На основі проведеного дослідження особливостей впливу емоційного інтелекту на академічні та соціальні аспекти студентського життя, можна дійти до висновку, що розвиток емоційного інтелекту у здобувачів освіти виявляється важливим фактором для забезпечення їхнього подальшого успіху та добробуту.

Встановлено, що студенти з вищим рівнем емоційного інтелекту мають тенденцію до кращих академічних результатів, оскільки вміють розпізнавати та ефективно управляти власними емоціями, що у свою чергу, сприяє формуванню позитивної психологічної атмосфери та здійснює позитивний вплив на когнітивні процеси та навчання. Визначено, що емоційний інтелект студентів виявляє велике значення і у соціальних взаєминах, де високий рівень емпатії та здатність до успішного міжособистісного спілкування підтримують формування позитивних стосунків з однолітками, викладачами та іншими членами академічної спільноти. Узагальнюючи отримані результати, можна зазначити, що впровадження психологічних програм, спрямованих на розвиток навичок самосприйняття, емпатії та ефективного управління стресом, може протегувати не тільки академічному успіху, але й соціальній адаптації студентів.

Практичне значення проведеного дослідження полягає в тому, що висновки та рекомендації, розроблені автором та запропоновані в статті, можуть бути використані для: програм розвитку емоційного інтелекту

серед студентів; удосконалення педагогічних підходів та стратегій; надання персоналізованої підтримки студентам; розробки практичних курсів та тренінгів для підвищення емоційного інтелекту та саморозвитку студентів.

Отримані результати дослідження можуть бути використані для розробки та впровадження освітніх програм, спрямованих на підвищення емоційного інтелекту студентів; створення та оптимізації студентського середовища, сприятливого для розвитку емоційного інтелекту та загального благополуччя серед здобувачів освіти; покращення кар'єрних консультацій та підготовки студентів до викликів майбутнього професійного життя, де емоційний інтелект відіграє важливу роль. Таким чином, результати дослідження можуть послужити основою для проведення подальшого аналізу у цій області та впровадження практичних заходів, спрямованих на поліпшення якості студентського життя та їхнього успіху.

### **Література**

1. MERAVIGLIA EQ ACADEMY. 2023. URL: <https://meqacademy.com/> (дата звернення: 20.12.2023).
2. MacCann C., Fogarty G. J., Zeidner M., Roberts R. D. Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 2011, 36(1), 60–70. URL : <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.cedpsych.2010.11.002> (дата звернення: 20.12.2023).
3. MacCann C., Jiang Y., Brown L. E. R., Double K. S., Bucich M., Minbashian A. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2020, 146(2), 150–186. URL : <https://doi.org/10.1037/bul0000219> (дата звернення: 20.12.2023).
4. Bar-On. The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: Multi-Health Systems. 1997.
5. Tyagi G., Ashish G. An Impact of Emotional Intelligence on the

- Academic Achievement of the Student: A Case Study on Students of Career Point University. *International Journal of Advanced Scientific Research Management*, 2017, vol. 2, no. 7.
6. Johnson B. Impact of emotional intelligence on academic achievement and leadership. *BMH Medical Journal-ISSN 2348-392X*, 2016. 3(4). 94-99.
  7. Ципіна Д. Розвиток емоційного інтелекту студентів-економістів в процесі вивчення професійно-орієнтованої іноземної мови. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61. том 3. С. 274-281. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-3-44> (дата звернення: 20.12.2023).
  8. Рева М. М. Характеристика емоційного інтелекту студентів із різним рівнем розвитку комунікативних здібностей. *Психологія і особистість*. 2022. № 1 (21). С. 143-153. URL: <https://doi.org/10.33989/2226-4078.2022.1.252063>
  9. Stys Y., Brown S. L. A Review of the Emotional Intelligence Literature and Implications for Corrections. Canada: Research Branch Correctional Service of Canada. 2004.
  10. Goleman D. *Working With Emotional Intelligence*. Bantam Books. 1998.
  11. Goleman D. *Emotional Intelligence*. Bloomsbury Publishing Place. London, 1996. 528 p.
  12. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 1990. Vol. 9. pp. 185-211.
  13. Nasir M., Masrur R. An Exploration of Emotional Intelligence of the Students of IIUI in Relation to Gender, Age and Academic Achievement. *Bulletin of Education and Research*. 2010. pp. 37-51.
  14. Chamundeswari S. D. Emotional Intelligence and Academic Achievement among Students at the Higher Secondary Level. *International Journal of Academic Research in Economics and Management Sciences*. 2013.
  15. Malik F., Shujja S. Emotional Intelligence and Academic

- Achievement: Implications for Children's Performance in Schools. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2013. pp. 51-59.
16. Van Rooy D. L., Viswesvaran C. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*. 2004. 65(1). pp. 71-95. URL: [https://doi.org/10.1016/s0001-8791\(03\)00076-9](https://doi.org/10.1016/s0001-8791(03)00076-9) (дата звернення: 20.12.2023).
  17. Woitaszewski S. A., Aalsma M. C. The contribution of emotional intelligence to the social and academic success of gifted adolescents as measured by the multifactor emotional intelligence scale - adolescent version. *Roeper Review*. 2004. 27(1). pp. 25-30. URL: <https://doi.org/10.1080/02783190409554285> (дата звернення: 20.12.2023).
  18. Swart A. The relationship between wellbeing and academic performance. Unpublished masters thesis, University of Pretoria, South Africa, 1996.
  19. Parker J., Summerfeldt L., Hogan M., Majeski S. Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*. 2004. 36. pp. 163-172.
  20. Rode J. C., Mooney C. H., Arthaud-Day M. L., Near J. P., Baldwin T. T., Rubin R. S., Bommer W. H. Emotional intelligence and individual performance: Evidence of direct and moderated effects. *Journal of Organizational Behavior*. 2007. 28(4). pp. 399-421. URL: <https://doi.org/10.1002/job.429> (дата звернення: 20.12.2023).
  21. Preeti B. Role of emotional intelligence for academic achievement for students. *Research Journal of Educational Sciences*. 2013. 1(2). pp. 8-12.
  22. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D. Emotional intelligence: theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*. 2004. № 15. pp. 197-215.

---

**ФІЛОСОФСЬКА КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ  
РОДИННОГО ВИХОВАННЯ  
У СОЦІОКУЛЬТУРНИХ КОНТЕКСТАХ СУСПІЛЬСТВА РИЗИКУ**

*І. І. Дорожко*

Радикальні культурні та суспільні зміни, що відбуваються у сучасному світі, є викликом традиційним виховним практикам, які не відповідають новим констеляціям суспільного життя, передусім контекстам суспільства ризику. Особливо це торкається родинного виховання, яке традиційно розглядалось здебільшого у контекстах життєвого світу. Через значні зміни освітньої складової та її суспільно-культурних інституцій у минулому столітті родинне виховання здебільшого розглядалось як своєрідний додаток до суспільно організованих освітніх і виховних практик. Цьому чимало сприяла узурпація сфери приватного життя у тоталітарних суспільствах, де родинне життя і родинне виховання підпорядковувались настановам офіційної політичної ідеології. Посттоталітарні суспільні перетворення у країнах із соціалістичним минулим здебільшого супроводжувались реставрацією домодерних стратегій родинного виховання або зводились до просвітницьких апелятивних настанов щодо гуманістичної місії родинного виховання. Успішність розв'язання актуального завдання посилення ефективності державних заходів, спрямованих на підтримку родини і поліпшення демографічної ситуації в Україні, залежить далеко не в останню чергу від стану родинного виховання. Це ж саме торкається і стратегії безперервної освіти, складовою якої є освітньо-виховний потенціал, що розгортається у площині родинного виховання.

Відірваність потреб сімейного виховання від суспільних реалій і запитів сьогодення вимагає філософсько-освітнього осмислення, бо цей ресурс оновлення освіти і суспільства використовується ще не повною

мірою. Актуальність теми обумовлюється передусім тим, що родинне виховання потенційно є як джерелом соціальних і культурних ризиків, так і одним із засобів мінімізації їхніх наслідків. Дослідження специфіки родинного виховання у сучасних соціокультурних контекстах, що створюються внаслідок прискорення глобалізаційних процесів, становлення інфраструктури інформаційного суспільства, на якій ґрунтується гіпотетичне суспільство знань, ситуація світоглядного і політичного плюралізму, має принципове значення для усвідомлення майбутнього сучасної особистості, доля якої визначається ціннісно-смысловими орієнтирами родинних зв'язків.

Несприятлива демографічна ситуація, яка склалась в Україні та у більшості країн Європи, також є вагомим приводом для переосмислення виховних можливостей родини у суспільстві ризику.

Філософська концептуалізація родинного виховання в українській традиції набуває особливого значення в контексті розвитку філософії освіти. У порівнянні з західноєвропейською філософською традицією, де переважає обговорення філософії виховання або єдності освіти й виховання (*Bildungs- und Erziehungsphilosophie, philosophy of education*), більшість вітчизняних освітніх філософів зосереджується на аналізі теоретичної саморефлексії сучасної філософії освіти та проблемах розвитку освіти. Дослідницькі розвідки зазначеної проблематики є надзвичайно важливими, але, слід зазначити, що проблеми виховання заслуговують на увагу у сучасних соціокультурних контекстах. Актуальність теми певною мірою є відповіддю на окреслений теоретичний дефіцит у розбудові проблемного поля у психолого-педагогічних та філософських дослідженнях.

Родинне виховання та його трансформації дуже чутливі до змін, що спостерігаються у сучасній родині та на рівні суспільних відносин. Еволюційний розвиток родини, невизначеність та зміна рольової позиції у сучасних соціокультурних контекстах розкриваються у працях

Г. Арендт, У. Бека, Г. Бок, Е. Гіденса, А. Гоннета, Ю. Кристевої та ін.

Принципового значення набувають роботи, присвячені теоретико-методологічним засадам освітньо-виховних практик психолого-педагогічного, філософського спрямування. Заслужують на увагу наукові розвідки В. Андрущенка, Б. Буяка, Б. Гершунського, О. Дольської, С. Клепка, В. Култаєвої, Н. Радіонової та ін.

У розгляді соціокультурних контекстів, які впливають на зміст і функціональний потенціал сучасного родинного виховання, слід відзначити роботи таких науковців, як З. Бауман [1], У. Бек, В. Вельш, Г. Гелер, Б. Гройс, А. Карась, М. Култаєва [5], Ж. Ліотар, В. Лук'янець, М. Михальченко та ін.

Оскільки адресатом родинного виховання є дитина, передусім важливо назвати таких авторів, як Л. Виготський, Ж. Піаже, У. Бронфенбреннер, М. Вінтергоф, О. Гомілко, І. Карпенко, В. Кремень [4], М. Мід, О. Сухомлинська, В. Хамітов, С. Бережна, Н. Радіонова [6], Л. Сохань та ін. Важливі ідеї щодо змісту і призначення родинного виховання висвітлено у працях філософів представників української традиції, зокрема у працях Г. Сковороди, Г. Ващенко, К. Ушинського, А. Макаренка, Д. Багалія, С. Русової, В. Сухомлинського, С. Кримського, М. Поповича та ін.

Стан розробки проблем родинного виховання свідчить про необхідність комплексного підходу у розробці стратегії розвитку, переосмислення місії, візії, що, вимагає психолого-педагогічної, філософсько-освітньої концептуалізації досвіду родинного виховання та перспектив його удосконалення.

Метою статті є філософська концептуалізація родинного виховання у соціокультурних контекстах суспільства ризику.

Родинне виховання концептуалізується як відкрита багаторівнева система соціальних, культурних і педагогічних відносин, координація яких відбувається через комунікативні практики на макро-, мезо - і

мікрорівнях суспільного життя; обґрунтовано методологічну доцільність розрізнення між родинним вихованням як процесом, педагогічним досвідом, культурною практикою, культурною об'єктивацією, специфічною комунікативною практикою; встановлено подвійну інтенціональність родинного виховання. З одного боку – це виховання в родині, яке має комплексний характер як єдність світоглядного, морально-етичного, трудового, фізичного та політичного виховання. З іншого – це самовиховання родини як такої, що є передумовою її розвитку і мінімізації ризиків родинного виховання.

Родинні гранднративи є засобом потужного впливу на дитину, який може позитивно або негативно впливати на дитину, а їх відсутність ускладнює світоглядне виховання дитини в родині; з'ясовано, що у суспільстві ризику руйнація так званих «нормальних біографій» змінює виховну ситуацію у родині, спричинює переривання родинних традицій. У свою чергу, це вимагає критичного переосмислення історичного досвіду родинного виховання; доведено необхідність розробки орієнтаційних курикулярних проєктів сучасного родинного виховання, до змісту яких необхідно включати не тільки гуманістичні та морально-етичні настанови, а й культуру господарювання та формування компетентностей ведення здорового способу життя; виявлено структурні особливості родинного виховання у сучасних складноструктурованих суспільствах, а саме можливості його репрезентації у вертикальному і горизонтальному вимірах. У вертикальному вимірі родинне виховання визначається домінуванням природного авторитету дорослих (батьків й інших членів родини), у горизонтальному вимірі – партнерськими відносинами між батьками, іншими дорослими членами родини і дітьми, а також між братами та сестрами. Перебільшення виховних уповноважень у вертикальному вимірі може перерости у тиранію дорослих, а на горизонтальному рівні – у тиранію дітей, інфантилізм, що посилює суспільні і культурні ризики; доведено, що родинне виховання



є медіумом між сферою приватного і публічного життя, розрізнення між якими та встановлення мережі комунікативних зв'язків є передумовою для успішної первинної і вторинної соціалізації. Це визначає зміст родинного виховання та орієнтири родинного виховання як поєднання приватних та суспільних цінностей, комбінації яких залежать від розуміння батьками свого батьківського обов'язку, становища дитини у родині, від соціальних та приватних ресурсів сім'ї, родинної політики держави, а також від модних тенденцій у родинному вихованні; виявлено, що функціональний потенціал родинного виховання має амбівалентний характер, він може розгортатись як у парадигмі «мати», так і у парадигмі «бути» з відповідною ієрархією цінностей, визначено перспективи реалізації цього потенціалу, які залежать від сумісності життєвих планів кожного з членів родини з моральними, культурними та суспільними умовами їх реалізації та від ідеалу суспільного розвитку; обґрунтовано роль віртуальних форм родинного виховання у соціокультурних контекстах інформаційного суспільства; віртуальна присутність/відсутність близьких сприяє розширенню смислового поля родинної традиції, а відтак – посиленню суспільної значущості і соціальної відповідальності родинного виховання; з розвитком інформаційної інфраструктури виявлено розширення змісту та функцій родинного виховання. Тепер до них входить формування дисципліни інтелектуальної праці та культура тьюторінгу. Усе це є ресурсом для свідомої життєтворчості, включаючи піклування про себе; доведено, що настанови та орієнтири родинного виховання у суспільстві ризику не повинні бути жорстко закріпленими, як у домодерних суспільствах, бо потребують постійної корекції та узгодження із стратегіями розвитку суспільства; розкрити ризики некритичного ставлення до модних тенденцій у родинному вихованні, орієнтиром яких виступають цінності «гламурного життя»; виявлено, що у суспільстві ризику через прискорення глобалізаційних процесів змінюються просторові

характеристики родинного виховання в залежності від ущільнення або розширення простору родинного життя; обґрунтовано, що у суспільстві ризику родинне виховання не може бути суцільно орієнтованим на трансляцію традиційних родинних цінностей [2,3]. Ці цінності підлягають критичному переосмисленню, а при їхній невідповідності соціокультурним контекстам – вимагають від агентів цього виховання вміння вибірково призупиняти культурні та педагогічні традиції; обґрунтовано взаємозв'язок між соціальними патологіями та патологіями родинного виховання, відрив останнього від реалій суспільного життя є джерелом соціальних ризиків.

Критичний аналіз досвіду теоретичної рефлексії родинного виховання свідчить про те, що воно належить до так званих «змінюваних констант» психо- і соціогенези людства. Такий методологічний статус родинного виховання перетворює його на ускладнений предмет міждисциплінарних досліджень. Сучасна філософія родинного виховання ґрунтується на визнанні парадигмального плюралізму, що дозволяє більш повно розкрити можливості та складнощі використання його функціонального потенціалу в суспільстві ризику.

Цілі родинного виховання визначаються як на рівні суспільного запиту, так і виходячи з перспектив та можливостей родини. Наявність у родинному вихованні стратегічної надмети – формування соціально відповідальної, всебічно і гармонійно розвинутої особистості – сприяє постійному розширенню горизонтів родинного виховання та діапазону його функціональних можливостей – від духовно-морального розвитку особистості дитини до ствердження настанов і практик здорового способу життя.

Швидкі зміни у структурі та функціях сучасних родин, поспішні висновки щодо їх заміни новими формами, негативно впливають на ефективність родинного виховання. Варто пам'ятати, що родинне виховання завжди вважалося й залишається ключовим фактором для

стабілізації суспільного життя. Криза родинного виховання у сучасних соціокультурних контекстах, обумовлена відставанням практичної складової, занепадом культури моделей життєтворчості та педагогічної культури у суспільних зв'язках.

Можливості інформаційного суспільства створюють лише ілюзію широкого філософського та психолого-педагогічного просвітництва, але здебільшого вони застосовуються для поширення модних трендів родинного виховання, відірваних від конкретних ситуацій, а також від реально існуючих матеріальних, соціальних, культурних і духовних ресурсів. Державна політика підтримки родин, а також освітня політика повинна диференційовано реагувати на такі дефіцити, координувати свої зусилля з ініціативами громадянського суспільства, спрямованими на укріплення родини та родинного виховання.

Слід зазначити, що взаємодія родини і школи у суспільстві ризику має складний і суперечливий характер. Так, з одного боку, школа перекладає частину своїх обов'язків на родину, поширюючи обсяг та ускладнюючи зміст домашніх завдань, перетворюючи їх виконання на дидактичні практики родинного виховання. З іншого ж боку, батьки, як освітні менеджери, починають конкурувати зі школами, пропонуючи дітям альтернативні освітні послуги, які не завжди узгоджуються зі шкільними навчальними планами та можливостями.

У сучасному глобалізованому світі наративи родинного виховання повинні зосереджуватися не тільки на задоволенні вимог та потреб дитини, а й формувати її самостійність, розвивати ініціативність, сприяти розвитку культури соціальних комунікацій, чуттєвої сфери особистості і людських якостей, що дозволяють поширювати чуття єдиної родини на усе суспільне середовище. Виховний потенціал, на законодавчому та соціально-антропологічному рівнях закріплений за родиною, повинен бути гнучким і відповідати вимогам сьогодення. Архаїзація і консерватизм родинних виховних практик посилюють

ризиків у суспільстві, є потенційною загрозою створення ситуацій відчуження та маргінальної поведінки молодого покоління. Філософсько-освітня концептуалізація і психолого-педагогічні рекомендації щодо поліпшення стану родинних виховних практик здебільшого відірвані від життєвих стратегій сучасного суспільства ризику.

Девіаціям родинного виховання сприяють стереотипізація, настрої та культура потреб українського суспільства, орієнтація різних верств населення на гламурне споживання. Корекція родинного виховання, його гуманізація потребує герменевтичного розширення усвідомлення особистості як Свого-Іншого, що поступово вводиться до спільного світу життєтворчості. Філософсько-освітні практики, які здійснюються у родині, є соціально-культурним капіталом дитини, який має певний вплив на соціальне розшарування суспільства, сприяє створенню нерівності стартових позицій при рівних можливостях. Визначальним чинником такої розбіжності є мовленнєва культура у родині, мовний габітус. Мовний габітус може включати в себе навички спілкування, мовні звичаї, уподобання, вживання діалектних чи специфічних слів, а також ставлення до мовленнєвої культури та її норм. Мовний габітус у контексті родинного виховання визначається як сукупність мовних знань, навичок, які формуються в дитинстві в родинному середовищі і впливають на мовленнєву поведінку як на агентів, так і на адресатів комунікативного процесу.

Загально визнано, що родинне виховання має ключове значення у формуванні особистості, тож важливо, щоб зміст і курикулум враховували потреби і цінності сучасного суспільства. Систематичність і безперервність виховного процесу у сучасній родині є багатоаспектним як змістовно, так і функціонально. Зміст і курикулум родинного виховання, який відповідає вимогам суспільства ризику, має бути спрямований на розвиток критичного мислення, загальнолюдських

цінностей та етичних принципів, навичок медіаосвіти, толерантності, взаєморозуміння та громадянської відповідальності, підтримувати в дітях розуміння та повагу до інших культур, традицій та мовних особливостей, а саме: виховний процес потребує від батьків не тільки мінімуму психолого-педагогічної підготовки, осягнення філософсько-освітньої концептуалізації, а й організаційної культури, соціальної відповідальності, світоглядної культури та розвинутої моральної свідомості.

Педагогіка співробітництва в родині є ключовим аспектом сучасної філософії виховання. Вона передбачає партнерський підхід до взаємодії між батьками та дітьми, де кожен член сім'ї має право на власну думку та дотримання. Проте, це не означає, що батьки повинні ухилятися від своїх обов'язків у вихованні дітей. Вони повинні залишатися авторитетом і прикладом для наслідування, враховуючи індивідуальні потреби та особливості кожної дитини. Домагання на визнання кожного члена родини має велике значення для стану і методів родинного виховання. Ключовими аспектами такого підходу є любов і повага до дитини, а також відмова від репресивних методів виховання.

Прискорення процесів глобалізації, інтенсифікація контактів з іншими культурами ставлять перед родинним вихованням нові завдання. Передусім це торкається формування мультикультурної компетентності дітей, пробудження інтересу до інших культур. Досвід проживання дітей у родинах в інших країнах має бути предметом аналізу в рамках родинного виховання, а не обмежуватися обміном вражень.

У сучасних соціокультурних контекстах родинне і суспільне виховання характеризуються взаємопроникненням. Педагогічні та учнівські колективи в школах, академічні спільноти в університетах структуруються за родинними принципами і організують виховну роботу з учнями і студентами на зразок родинного виховання з надмірним

контролем та опікою вихованців. Некритичне перенесення форм і практик родинного виховання у вищу школу гальмує формування професійної та організаційної культури молодих спеціалістів.

Родинне виховання виступає важливим джерелом духовного оновлення українського суспільства. В умовах прискореної глобалізації, коли світ стає все більш взаємопов'язаним, а формування глокальних просторів стає реалістичною реальністю, родина набуває ще більшої важливості в формуванні патріотичних цінностей. Це означає, що національна свідомість і патріотизм не базуються виключно на традиційних поняттях, а враховують більш глибокі розуміння глобальних викликів та можливостей.

Такий підхід до родинного виховання допомагає молоді розвивати критичне мислення, відкритість до різноманітних культурних та соціальних перспектив і сприяє формуванню глибокої патріотичної свідомості, яка враховує сучасні реалії світової спільноти.

Враховання гібридизованих форм виховних та освітніх практик дозволяє адаптувати виховний процес до сучасної реальності і забезпечити його ефективність у контексті суспільства ризику.

У постсекулярну добу спостерігається зростання інтересу до гуманістичних аспектів світових релігій у виховних та освітніх практиках. Постсекулярність означає не повне відмовлення від релігійних та духовних цінностей, а переосмислення їх ролі у суспільстві після періоду секуляризації. Застосування принципів християнської етики у родинному вихованні може сприяти формуванню моральних цінностей та розвитку духовного розвитку дітей, що важливо для їхнього гармонійного розвитку та успішного інтегрування у суспільство, вони є ресурсом його оновлення і протидією засиллю споживацьких настроїв та моделей життєтворчості на пострадянському просторі [4]. Християнська етика в її адаптації до умов суспільства ризику здатна впливати на родинне виховання та переорієнтувати його з парадигми «мати» на

парадигму «бути». У практиках релігійного виховання спостерігається тенденція приватизації навіть сакрального.

Виховання дітей, позбавлених батьківської опіки, дітей-сиріт є важливим завданням українського суспільства. Проблема компенсації родинного виховання є надзвичайно важливою для формування соціально і психічно здорової особистості. Симулякри родини і родинного життя здатні виконувати цю функцію, але за умов здійснення постійного громадського і державного контролю за станом розвитку дитини і дотриманням її прав у таких інституціях, як дитячі будинки родинного типу. У цьому зв'язку актуальним філософсько-освітнім завданням стає адаптація виховних концепцій А. Макаренка, В. Сухомлинського і Г. Ващенка до соціокультурних контекстів суспільства ризику з метою подальшого їх застосування у практиках, що компенсують родинне виховання.

Умови, в яких має відбуватися родинне виховання в Україні, сприяють не розгортанню, а згортанню його функціонального потенціалу. У державній демографічній політиці та її заходах, спрямованих на підтримку родини, повинна бути врахована освітньо-виховна складова. Розгляд родинного виховання як інвестиції, що вкладається в дитину, зумовлює його дегуманізацію, підпорядковує життєві наративи дитини та батьків ідеалам і цінностям суспільства споживання.

Отже, у мас-медійному просторі відбувається баналізація проблем родинного виховання, породжується ілюзія, що проблеми родини можна вирішити простими шляхами та на рівні порад. Психолого-педагогічне, філософське просвітництво є важливою складовою підвищення ефективності родинного виховання. Воно потребує підтримки з боку держави та громадських організацій [7]. Педагогічні університети та педагогічна громадськість грають провідну роль в оновленні змісту родинного виховання та методик реалізації його

конкретних завдань, а саме: дослідження інноваційних підходів, підготовка фахівців, стратегічне партнерство, впровадження освітніх програм. Педагогічна громадськість може сприяти розробці та впровадженню освітніх програм для батьків щодо родинного виховання. Ці програми можуть включати в себе тренінги, семінари, лекції та інші форми навчання, спрямовані на підвищення навичок батьківства та створення позитивного сімейного середовища.

Зазначена проблематика відкриває нові перспективні проблемні лінії у тематичному полі родинного виховання. Передусім це торкається взаємодій традицій та інновацій у родинному вихованні, розкриттю його можливостей у суспільстві знань, філософсько-правових і культурно-антропологічних проблем родини та її освітньо-виховного потенціалу, гендерної специфіки родинного виховання. Заслуговує на увагу також внутрішній взаємозв'язок між родинним вихованням та демографічною політикою. У родині формується культура статевого відносин, відповідальне ставлення до народження дітей і забезпечення їм гідного і передусім здорового способу життя.

### **Література**

1. Бауман З. Глобалізація. Наслідки для людини і суспільства / [пер. з англ. І. Андрущенко; за наук. ред. М. Винницького]. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 109с.
2. Дорожко І. І., Малихіна О. Є., Абаньшина С. Є. Вивчення структурних компонентів ціннісно-сміслової сфери особистості. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія.* 2023. №3. С. 103-108.  
<https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.3.21>
3. Dorozhko I., Turishcheva L. Philosophical studios: family upbringing in the late modernity society. *European Applied Sciences.* 2013. 3.



- Р. 164-166.
4. Кремень В. Г. Духовність і цінності буття людини / *Горизонт духовності виховання* / The Horizon of Spirituality of Education: кол. моногр./уклад. й підгот.: Йонас Кевішас, Олена М. Отич. Вільнюс. 2019. С. 10-11.
  5. Култаєва М. Д. Плюралізація культур знання: до епістемної специфіки педагогічних теорій. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання* [Електронне наукове видання] : зб. тез Всеукр. наук.- практ. конф. з міжнар. участю, Київ, 8 чер. 2021 р. / Інститут педагогіки НАПН України [та ін.] ; [редкол.: О. М. Топузов та ін.]. Київ : Педагогічна думка, 2021. С. 36–38.
  6. Радіонова Н. В. Комунікативні практики XIX століття, або дещо про їхню користь і шкідливість для постіндустріальної доби. *Освітній дискурс* : зб. наук. пр. 2023. Вип. 44 (4–6). С. 22–29.
  7. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031роки. URL: [http://www.reform.org.ua/proj\\_edu\\_strategy\\_2021-2031.pdf](http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf).

## ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

*С. О. Доценко*

Цифрові технології внесли суттєві зміни в характер та сферу освіти особливо під час пандемії COVID-19 та російської агресії. Це викликало питання щодо якості викладання та навчання за допомогою ІКТ, особливо щодо розуміння, адаптації та проєктування систем освіти відповідно до сучасних технологічних концепцій. Враховуючи той факт, що інтеграція цифрових технологій в освітнє середовище є складним та неперервним процесом, який впливає на різні суб'єкти шкільної екосистеми, необхідно сформулювати певні умови для ефективності та результативності зазначеного процесу.

Впровадження цифрових технологій (цифровізація) у різні сфери суспільного та приватного життя викликає гострі дискусії серед науковців та практиків. Так, філософське та наукове осмислення подібних процесів почалося недавно і на сьогодні є одним з найактуальніших напрямків наукових досліджень, що розглядаються в контексті NBIC-конвергенції (нано-, біо-, інформаційні та когнітивні технології).

NBIC-технологічна революція призвела до створення високоефективних технологій, інтелектуальних комп'ютерів та роботів, які здатні генерувати масштабні зміни виробництва, що багаторазово перевершують досягнення третьої промислової революції, заснованої на мікроелектроніці та інформаційних технологіях.

В епоху IV промислової революції та створення Індустрії 4.0 базовою інфраструктурою є промисловий інтернет – цифрова платформа, що забезпечує ефективну взаємодію всіх об'єктів виробництва на основі Інтернету. Інтернет-технології дозволили

повністю автоматизувати процес виготовлення товару від виробництва деталей, складання електронного замовлення та доставлення готової продукції кінцевому споживачу. Оскільки цифрові технології та платформи відіграють ключову роль в Індустрії 4.0 та в новій цифровій економіці, то розглядають перехід до цифрової економіки.

Однією з головних інновацій у межах NBIC-технологічної революції є наночіпи, біочіпи та квантові комп'ютери. Вони на декілька рівнів підсилили обчислювальну потужність комп'ютерів, що призвело до проривних досягнень у сфері машинного навчання та штучного інтелекту. Стало можливим створення інтелектуальних комп'ютерів та роботів, які здатні взаємодіяти з людиною, навчатися та вдосконалюватися у процесі виробничої діяльності.

Проблему впровадження технологій, які пов'язані з NBIC-конвергенцією в життя людини, привертало увагу багатьох науковців: В. Биков [2], Ю. Бойчук [4], І. Гавриш [4], А. Гуржій [5], С. Доценко [10], М. Жалдак [12], В. Кухаренко [14], Ю. Триус [29]. В їх працях порушується питання трансформацій людського буття засобами високих технологій.

З розвитком конвергенції NBIC-технологій спостерігається розвиток та злиття кількох науково-технічних напрямків: нанотехнологій (N), біотехнологій (B); інформаційно-комунікаційних технологій (цифрових) (I) та когнітивних (C). Зазначені технології мали великий вплив на розвиток суспільства та сприяли новому технологічному укладу.

Науковці визначають теоретико-методичний зміст технологічних компонентів NBIC-конвергенції:

- нанотехнології – як спеціальна галузь наукових та практичних досліджень, що орієнтована на створення спеціальних матеріалів (об'єктів, предметів) з визначеною та точно заданою атомарною структурою, що забезпечується за рахунок маніпуляцій з

окремими атомами та молекулами цього матеріалу;

- біотехнології – як спеціальна галузь наукових та практичних досліджень, що орієнтована на розробку та впровадження практичних біоінженерних рішень (систем або процесів) із подальшим їх використанням у виробничих масштабах;

- інформаційні технології – як міждисциплінарна галузь наукових досліджень та інженерних рішень, яка орієнтована на створення найбільш прогресивних способів, методів і прийомів використання обчислювальних засобів для зберігання, передачі та обробки даних;

- когнітивні технології дозволяють створювати рішення, з одного боку, які орієнтовані на підвищення інтелектуальних здібностей людини, з другого боку, що забезпечують ефективне і раціональне використання людських знань для соціально-економічного та науково-технічного прогресу.

Безперечно, науково-технічний прогрес кардинально змінив умови існування людини. Історичні дослідження констатують, що наука та техніка проникли в усі сфери життєдіяльності людини та суспільства, не лише перетворивши сферу матеріального виробництва та забезпечивши зростання продуктивності труда, а якісно модернізували стиль життя людей.

Промислові та індустріальні революції ведуть свій відлік з кінця XVIII ст., коли за рахунок винаходу парової енергії став можливим перехід від аграрної економіки до промислового виробництва. Вперше сила води та пари була використана для механізації виробництва, появи механічних пристроїв та розвитку металургії.

Друга революція (друга половина XIX - початок XX ст.) мала як наслідки потокове конвеєрне виробництво та поділ праці, а в основу її було покладено винахід електрики.

Третя революція спиралася на електроніку та інформаційні

технології. Як наслідок, з 1970 р. ми спостерігали автоматизацію та роботизацію виробничої сфери. Зараз ми знаходимося біля витоків четвертої промислової революції, яка за складністю та масштабом не має аналогів у попередньому досвіді людської цивілізації. Її сутність полягає у переході на повне автоматизоване цифрове виробництво, для керування яким будуть залучені інтелектуальні системи, а також у створенні глобальної промислової мережі речей та послуг.

Обговорення цієї теми актуалізувалося у 2016 році на всесвітнього економічного форуму в Давосі завдяки розробкам Клауса Шваба, який є автором книги «Четверта промислова революція» [36]. Термін «четверта промислова революція» вперше був використаний німецькими науковцями у 2011 р. у рамках концепції розумного виробництва (Smart Manufacturing).

Наразі під «Індустрією 4.0» розуміють впровадження нових технологій організації та керування виробництвом із використанням мобільного Інтернету, штучного інтелекту та автоматизованих машин.

Нова технічна реальність висуває жорсткі вимоги до професіоналів: наявність базових знань та умінь у галузі інформаційно-комунікативних технологій, математичну та фінансову грамотність тощо. Крім того, висока ефективність та успішність спеціалістів залежить від уміння критично мислити та творчо підходити до вирішення завдань, від ініціативності, соціальної та культурної поінформованості, від здатності до постійної адаптації, засвоєння нових навичок та підходів у нових проблемних ситуаціях.

Кардинальні зміни відбуваються в усіх сферах життя суспільства, стають невід'ємною частиною всіх країн, демонструючи фундаментальність. Сьогодні епоха великих можливостей та потенційних небезпек. До досягнень у галузі фізики, біології та цифрових реалій належить штучний інтелект, роботизація, Інтернет речей, нанотехнології, 3D-друк, автомобілі-роботи, біотехнології,

квантові обчислення, накопичення та зберігання енергії. У житті людини є звичними такі поняття, як автономні машини, віртуальні асистенти, дрони, наявність програм-помічників, програм, що допомагають у розробці нових ліків, програм-перекладачів тощо. Завдяки цифровим технологіям за найкоротші проміжки часу вдається вирішувати найрізноманітніші завдання у побуті, медицині, бізнесі, виробництві тощо.

Експерти зазначають, що IV промислова (індустріальна) революція зможе глобально підвищити рівень життя, а саме збільшити фінансову та зменшити соціальну нерівність у світі. Водночас автоматизація роботи може призвести до збільшення безробіття, зникнення деяких професій і навіть витіснити багато професій із ринку праці. У зв'язку з цим ринок праці поділяється на високооплачуваний та малооплачуваний сегмент робочих місць. Суспільство майбутнього може зіткнутися з економічною та соціальною нерівністю. Від інновацій виграють інтелектуали та власники капіталів, попит на малокваліфіковану працю впаде. За такого розвитку подій буде відбуватися зниження рівня доходів населення, причиною якого, по суті, стане технічний прогрес.

Щоб скористатися результатами IV промислової революції, країни повинні адаптувати та поширювати знання та нові технології. Для цього країни докладають зусиль для підвищення ефективності своїх інноваційних систем, які схильні до системних збоїв та структурних недоліків. Крім того, країнам, які розвиваються, необхідно створювати свою інфраструктуру з особливою увагою на забезпечення надійного доступу до електроенергії та зв'язку, забезпечення доступу до цифрових технологій, подолання гендерного та цифрового розриву тощо. Це має певний вплив і на сферу освіти та вирішення проблеми розвитку цифрових навичок та компетенцій.

Результатом динамічного прогресу цифрових технологій є введення терміну «цифровізація» (з англ. digitalization). К. Шваб

характеризував першу цифрову революцію (60-80 рр.) як «промислову», ґрунтуючись на тому, що її драйвером став прогрес ЕОМ (електронна обчислювальна машина), які замінили персональні комп'ютери (ПК). Далі у 90-х роках почала активно розвиватися мережа Інтернет (III третя цифрова революція) [36].

Поняття «цифровізація» застосовується для опису трансформації, сутність якої полягає у заміні аналогового або фізичного ресурсу на цифровий. У довідниках та словниках дефініція «цифровізація» тлумачиться як цифровий засіб зв'язку, запису, передачі даних за допомогою цифрових пристроїв. У науковій літературі дослідники цифровізацію розглядають як зміну парадигми спілкування та взаємодію один з одним та соціумом [10].

Таким чином можна зробити висновок, що прогрес в розвитку мережі Інтернету та мобільних технологій виступають підґрунтям для цифровізації.

Цифровізація кардинально змінила застарілу методологічну базу системи освіти, а також дає доступ до інформації не тільки у вигляді тексту, а й в аудіовізуальній формі, що змушує здійснювати її перманентний пошук та добір освітнього контенту та його аналізу. Тому цифровізація освіти призводить до його радикального реінжинірингу, так як спеціаліст повинен вміти використовувати цифрові технології на практиці. Наприклад, віртуальна реальність (VR) допомагає створювати віртуальні світи та тренажери, які не залежать від фізичних сутностей, що значно розширює межі навчання, а дистанційна освіта дає можливість здобути його у будь-який час у будь-якій точці земної кулі.

Цифровізація освіти викликає трансформацію ринку праці за допомогою створення цифрових технологій. У сфері освіти цифрові технології досліджували В. Андрієвська, Л. Білоусова, В. Бикова, О. Бочко, О. Буров, А. Гуржія, М. Жалдак, Ю. Рамський, Н. Гущина, Т. Коваль, О. Колгатин, В. Кухаренко, Н. Морзе, Н. Олефіренко,

Н. Пономарьова, Т. Собченко, О. Співаковський, О. Спірін та інші.

До цифровізації найбільш сприятливі діти, у яких ще поза освітнім процесом складаються перші навички спілкування у цифровому середовищі. Зазначимо, що формування певних навичок здійснюється на різних рівнях освіти, але цифрові компетенції закладаються та оновлюються протягом усього життя, тому цифровізація освіти має пряму кореляцію з рівнем опанування вчителем/викладачем сучасними технологіями з метою їх реалізації в освітньому процесі.

Щодо цифровізації вищої освіти, то Ю. Бойчук, Л. Лук'янова, Т. Собченко та інші зазначають, що вона (цифровізація) повинна включати модернізацію внутрішніх процесів/сервісів університету, створення системи цифрового маркетингу, яка б забезпечувала організацію взаємодії університету з абітурієнтами, їхніми батьками, випускниками та роботодавцями; створення системи цифрової взаємодії з абітурієнтами та студентами тощо [14, 17].

В. Ляхоцький, Л. Ляхоцька визначають, що цифрова освіта і наука – запорука національної безпеки України. Вони наголошують, що проведення цифровізації зобов'язано супроводжуватися підвищенням рівня довіри і безпеки. До передумов одночасного цифрового розвитку автори відносять інформаційну безпеку, кібербезпеку, захист персональних даних, недоторканність особистого життя та прав користувачів цифрових технологій, зміцнення та захист довіри у кіберпросторі тощо [15].

Поряд із терміном «цифровізація» вживається термін «диджиталізація (англ. digitalization)». Це процес перетворення традиційних бізнес-процесів, послуг, продуктів та моделей у цифровий формат або використання цифрових технологій для поліпшення їх ефективності. Це може охоплювати впровадження інформаційних технологій, розвиток цифрових платформ, використання аналітики даних, штучного інтелекту та інших цифрових інструментів для



вдосконалення бізнесу або процесів у різних сферах, таких як банківський сектор, охорона здоров'я, освіта, виробництво тощо. Диджиталізація часто вважається важливим елементом адаптації до цифрової економіки та конкурентоспроможності на ринку.

На думку науковців [3, 19, 20], диджиталізація – це способи перетворення будь-якого виду інформації в цифровий формат. Дослідники визначають диджиталізацію не як спосіб, а як процес, пов'язаний із тенденцією перведення в електронний формат найрізноманітніших видів інформації, що використовується людиною, умовно названий дослідниками «оцифровуванням буття».

Щодо цифрової трансформації освіти та науки, то Міністерством освіти і науки України розроблено низку заходів, а саме:

- для закладів дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти: Всеукраїнська школа онлайн, е-Позашкілля, е-звітність, е-діловодство, державний е-журнал для ЗЗСО, освітня інформаційна система ПАК «АІКОМ», інструмент оцінки впровадження цифрових технологій SELFIE тощо;
- для закладів вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти: е-університет, вступна кампанія подання заяв в електронному вигляді, довузівська підготовка іноземців, онлайн-замовлення документів про освіту, е-ліцензування, ЄДЕБО, система управління для професійної освіти (EMIS), єдиної електронної системи моніторингу працевлаштування випускників тощо;
- для фінансування та послуг у сфері науки: єдина електронна система конкурсного фінансування наукових досліджень, електронна науково-інформаційна система, реєстр українських дослідницьких інфраструктур (Реєстр інфраструктур), відкритий український індекс наукового цитування тощо.

Міністерство цифрової трансформації України також організовує навчання та готує пропозиції щодо розвитку цифрових навичок

громадян їх підготовки та перепідготовки. Метою проекту «Цифрова освіта» від національної кампанії з цифрової грамотності є навчити цифрової грамотності 6 млн українців протягом 3 років. Проект має платформу з безкоштовними курсами з цифрової грамотності та мережу по всій країні партнерських хабів цифрової освіти (доступ до інтернету та цифрові гаджети).

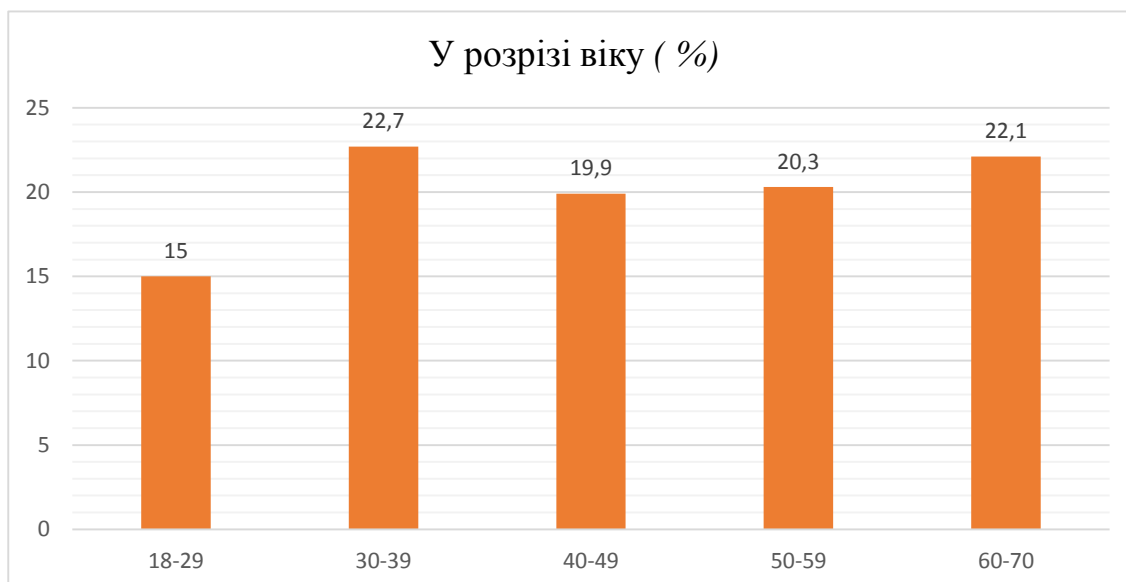
За результатами дослідження Міністерство цифрової трансформації України, які вперше провели соціологічне дослідження цифрових навичок громадян, відомо, що найбільшій популярності заходи з розвитку цифрових технологій набирають серед молоді та людей похилого віку. При цьому, актуальність запиту на навчання залежить від загального рівня володіння цифровими технологіями та загального рівня освіти. Половина опитаних серед тих, хто відчуває потребу у навчанні, бажають сформувати/покращити як базові так і поглиблені навички.

Серед базових найбільшим попитом користуються курси з онлайн безпеки, з швидкого та якісного пошуку інформації в мережі Інтернет, з розрізнення надійних та ненадійних джерел інформації, з користування послугами Інтернет-банкінгу тощо.

Серед поглиблених курсів зацікавленість є у навчанні за такими курсами: «Робота з офісними програмами Microsoft Office (Word, Excel, PowerPoint)», «Робота у фоторедакторах», «Обробка, монтаж відео (непрофесійний рівень, для особистих цілей)» тощо.

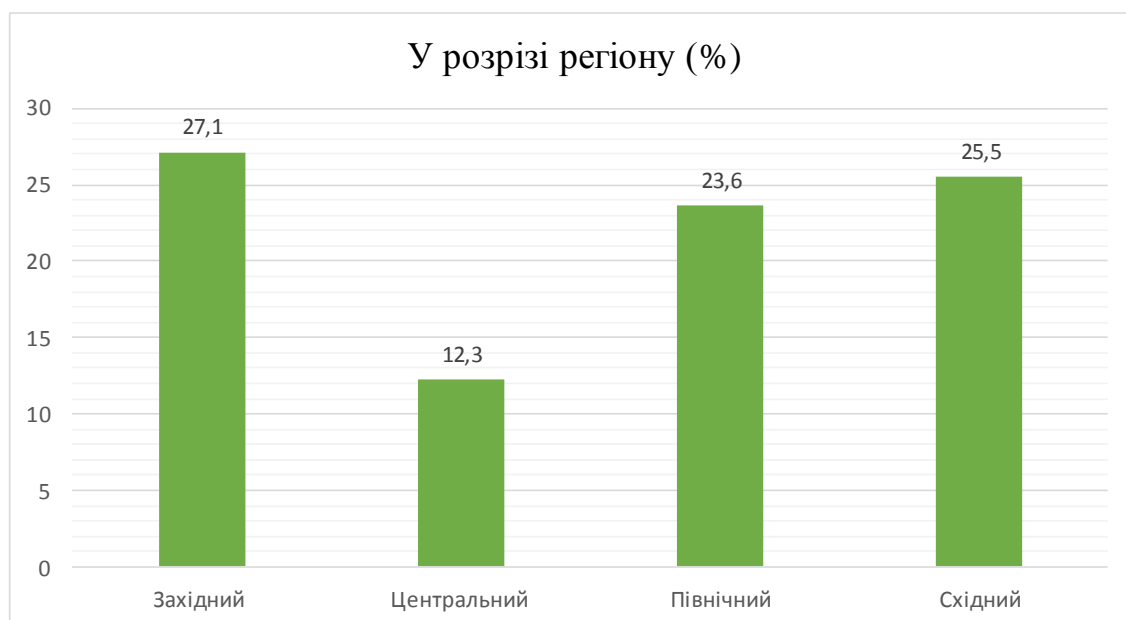
До переліку базових професійних курсів респонденти віднесли «Основи створення фотографій», «Створення сайтів (на основі шаблонів)», «Основи графічного дизайну», «Основи Web-дизайну» та «Основи 3D моделювання».

На рисунках 1-3 презентовано результати аналізу актуальності навчання – цифровим навичкам в цілому по Україні у розрізі віку, регіону та типу місця проживання [7].



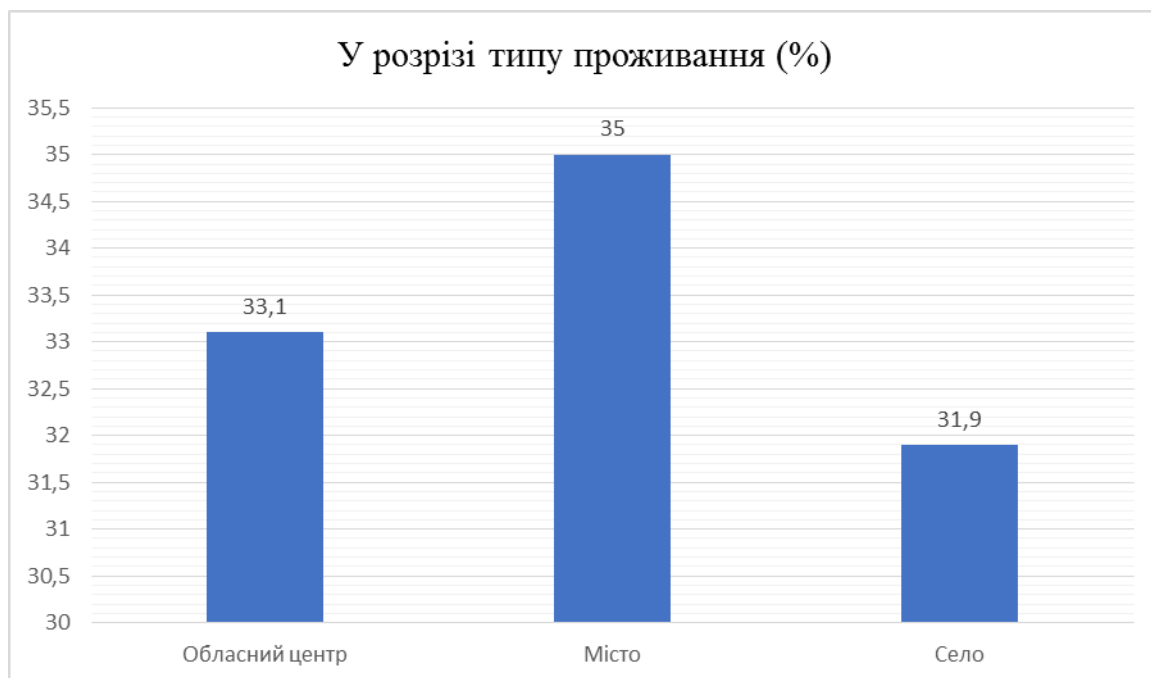
*Рис.1 Результати аналізу актуальності навчання цифровим навичкам в цілому по Україні у розрізі віку*

Дані свідчать, що найбільшій популярності навчання цифровим навичкам мають респонденти віком 30-39 років (22,7 %) та 60-70 років (22,1 %). Не зацікавлені в цьому навчання респонденти віком 18-29 років (15 %).



*Рис.2 Результати аналізу актуальності навчання цифровим навичкам в цілому по Україні у розрізі регіону*

Дані свідчать, що найбільшій популярності навчання цифровим навичкам мають респонденти, які знаходяться в західному регіоні (27,1 %), а найменшій – в центральному регіоні України (12,3%).



*Рис.3 Результати аналізу актуальності навчання цифровим навичкам в цілому по Україні у розрізі типу місця проживання*

Результати свідчать, що найбільшій популярності навчання цифровим навичкам мають респонденти, які мешкають у місті – 35 %, найменшій – у селі (31,9 %).

Також Міністерством цифрової трансформації України було розроблено універсальний тест на цифрову грамотність «Цифрограм». Він був створений на базі методики «Індексу цифрової економіки та суспільства» та складається з таких показників: підключення до мережі Інтернет, людський капітал, використання Інтернету, інтеграція цифрових технологій, цифрові державні послуги [7].

Перевірка розвитку цифрових навичок визначалася за чотирма групами компетенцій: інформаційні навички, комунікаційні навички, навички вирішення проблем та навички програмного забезпечення. До кожної компетентності визначено рівні: no skills, basic, above basic. За

даними кожного рівня обраховується загальний рівень володіння цифровими навичками.

У тесті цифрові компетентності вимірюються за трьома рівнями (базовий, середній, високий) та шістьма підрівнями (A1, A2, B1, B2, C1, C2) (таблиця 1).

Таблиця 1

Рівні та підрівні володіння цифровими компетентностями  
(цифрограм)

Рівні володіння		Складність завдань	Автономність роботи	Ріні за таксономією Блума
Базовий	A1	Прості завдання	З керівником	Запам'ятовування
	A2	Прості завдання	Самостійно, або з керівником за необхідності	Запам'ятовування
Середній	B1	Чітко визначені шаблонні завдання, прості проблеми	Самостійно	Розуміння
	B2	Завдання та чітко визначені нешаблонні проблеми	Самостійно і відповідно до власних потреб	Розуміння
Високий	C1	Завдання та проблеми різного ступеня складності	Керує роботою інших користувачів	Застосування та оцінювання
	C2	Складні завдання з обмеженим колом можливих рішень	Інтегрований внесок у професійну практику та керування іншими користувачами	Оцінювання та творчість

Покращити рівень цифрової грамотності за окремими сферами можна на національній онлайн-платформі «Дія.Цифрова освіта», де розміщено в безкоштовному доступі понад 55 освітніх серіалів [7]. Після складання тесту кожен отримує електронний сертифікат, де вказуються

кількість балів і рівні володіння від А1 до С2 по кожній з 6 сфер цифрових компетентностей. Яким би не був результат у сертифікаті, його завжди можна покращити на тому самому порталі, де розміщений тест. На платформі Дія.Цифрова освіта надаються безкоштовні освітні серіали з цифрової грамотності. Вже більше 55 освітніх серіалів доступні для перегляду.

За результатами TALIS (міжнародне опитування ОЕСР щодо викладання та навчання) у 2018 році показало, що в середньому менше ніж 40% освітян по всьому ЄС відчують готовність використовувати цифрові технології у навчанні, при цьому між державами-членами ЄС є розбіжності. TALIS – це міжнародне широкомасштабне опитування вчителів, керівників шкіл та навчального середовища в школах. Для збору даних TALIS використовує анкети, надані вчителям та директорам шкіл. Головна мета – порівняння на міжнародному рівні інформацію, яка стосується розробки та впровадження інноваційних технологій навчання, в тому числі і цифрових.

За результатами Міжнародного дослідження комп'ютерної та інформаційної грамотності (ICILS-2018) понад третини підлітків 13-14 років не мають базового рівня розвитку цифрових навичок.

На увагу заслуговує «Цифровий компас 2030 року: європейський шлях для цифрового десятиліття». 9 березня 2021 року Європейська комісія представила бачення та шляхи цифрової трансформації Європи до 2030 року. У своїх висновках Європейська Рада наголосила на важливість цифрової трансформації для відновлення, процвітання, безпеки та конкурентоспроможності Союзу, а також для добробуту суспільства. Вона підкреслила необхідність зміцнення цифрового суверенітету ЄС у самовизначений та відкритий спосіб, спираючись на його сильні сторони та зменшуючи слабкі сторони, а також шляхом розумних і вибіркових дій, зберігаючи відкриті ринки та глобальну співпрацю. Він визначив «Цифровий компасний зв'язок: європейський

шлях до цифрового десятиліття» як крок до визначення цифрового розвитку ЄС на наступне десятиліття.

Аналіз нормативної документації, наукової літератури, досліджень дає змогу визначити шляхи цифровізації дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти, вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти.

Актуальність та сутність цифровізації освіти стало завдяки адаптації системи освіти до вимог цифрової економіки та цифрового суспільства, становлення яких є глобальними трендами сучасної епохи. Побудова цифрового суспільства є стратегічним пріоритетом державної політики України, що засвідчено у нормативних документах, а саме:

- Закони України «Про освіту» (ред. 2020).
- Закони України «Про вищу освіту» (ред. 2020).
- Закони України «Про Національну програму інформатизації» (ред. 2020).
- Положення про дистанційне навчання (ред. 2020).
- Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (2021).
- Наказ МОН «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу».
- Державна стратегія регіонального розвитку на 2021-2027 роки (2020 р.).
- Опис рамки цифрових компетентностей для громадян України (2021).
- Рекомендації МОН України щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти (2020).
- Лист МОН України №1/9-249 щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій тощо (2020).
- Проект Цифрова адженда України – 2020.

- Концепція цифрової трансформації освіти і науки (2021) тощо.

Шляхи **цифровізація дошкільної освіти** висвітлено в Базовому компоненті дошкільної освіти, в якому визначено освітній напрям «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі. Комп'ютерна грамотність». У документі схарактеризовано цифрову компетентність дітей дошкільного віку та надано опис емоційно-ціннісного ставлення дітей до цифрових технологій, комп'ютерної техніки; знання, уміння та навички щодо використання цифрових технологій. Прописано участь батьків у процесі формування інформаційно-комунікаційних навичок дитини дошкільного віку [1].

Виокремлено напрямки впровадження цифрових технологій у дошкільну освіту:

- забезпечення системи ЗДО засобами цифровізації (Інтернет, комп'ютери, інтерактивні дошки тощо);
- підвищення кваліфікації усіх учасників освітнього процесу (дітей, педагогів, батьків, керівництва) у галузі цифрових технологій;
- використання цифрових платформ та сервісів для навчання та виховання дітей дошкільного віку;
- використання цифрових технологій для управління ЗДО;
- створення національного цифрового середовища ЗДО.

Області застосування цифрових технологій в ЗДО: добір та створення освітнього навчального контенту (зображень, анімацій, інтерактивних вправ, відео, презентацій тощо); оформлення документації; обмін досвідом; проведення онлайн-нарад та онлайн-зборів для педагогів та батьків; оформлення буклетів, візиток, портфоліо; створення сайтів, блогів тощо.

Поряд з перевагами цифрових технологій в ЗДО визначено і проблеми, а саме: низький рівень цифрової компетентності педагогічних працівників, відсутність сучасної матеріальної бази ЗДО, вплив



комп'ютера на здоров'я дитини, відсутність методик використання цифрових технологій у ЗДО, відсутність систематизації комп'ютерних програм для дітей дошкільного віку, відсутність єдиних вимог до занять за комп'ютером тощо [11].

Метою впровадження цифрових технологій в заклади дошкільної освіти є розвиток комп'ютерної грамотності дитини. Комп'ютерна грамотність є важливою навичкою для дітей, щоб навчитися бути успішними. У зв'язку з постійно зростаючою залежністю від технологій як на робочому місці, так і в повсякденному житті, для дошкільнят як ніколи важливо ефективно використовувати цифрові технології. Коли діти навчаються в дошкільному закладі, вони починають розвивати навички, необхідні для комп'ютерної грамотності. Психологи зазначають, що чим раніше дитина познайомиться з комп'ютером, тим меншим буде психологічний бар'єр між нею і машиною, тому що в дитини практично немає страху перед технікою.

Упровадження у ЗДО комп'ютерної грамотності сприяє:

- підвищенню загальної якості навчання та виховання;
- розвитку творчої, креативної особистості;
- поліпшенню пам'яті та уваги;
- розвитку дрібної моторики рук;
- формування пізнавальної мотивації;
- розвитку інтелектуальних здібностей;
- вихованню вольових якостей (цілеспрямованість, самостійність, зібраність, зосередженість, посидючість тощо) [1, 15].

Отже, використання цифрових технологій в заклади дошкільної освіти є необхідним та ефективним інструментом сучасної освіти. Впровадження комп'ютерної грамотності з дошкільного віку дає їм підґрунтя для того, щоб розвивати навички, необхідні для досягнення успіху в цифровому світі.

***Цифровізація загальної середньої та позашкільної***

**освіти** представлена в проєкті «Концепції цифрової трансформації освіти та науки на період до 2026 року». У ній зазначено, що сьогодення система освіти і науки має зазнати докорінних цифрових змін та відповідати світовим тенденціям цифрового розвитку для успішної реалізації кожною людиною свого потенціалу. Сьогодні дедалі більше професій потребують набуття високого рівня цифрових навичок та володіння новими технологіями і система загальної середньої та позашкільної освіти. Наслідки пандемії коронавірусу COVID-19, російська агресія вимусили перейти повністю в дистанційний формат. Міністерством освіти і науки України підготовлено «Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні», Положення про дистанційне навчання, створена Всеукраїнська школа онлайн (вебплатформа для дистанційного та змішаного навчання), автоматизована система ЄДЕБО (Єдина державна електронна база з питань освіти), створено електронні журнали, відкрито безкоштовний доступ до освітніх платформ, до електронних підручників тощо.

Схарактеризуємо деякі популярні платформи для дистанційного навчання.

*EdEra* – освітня онлайн-платформа для професійного навчання та саморозвитку. На платформі розміщені безкоштовні онлайн-курси, проєкти, вебінари, освітні блоги з освітніх трендів, спецпроєкти тощо.

*iLearn* – це безкоштовна гейміфікована платформа. Вона містить вебінари, тести, тренажери, онлайн-курси та квести, метою яких є підготовка до успішного складання ЗНО/НМТ. На платформі доступні навчальні вебінари та курси майже з усіх навчальних дисциплін. За допомогою ігрових моментів процес підготовки до ЗНО є цікавим та інтерактивним.

*Khan Academy* – некомерційна організація, метою якої є надання безкоштовної освіти світового рівня для будь-кого та будь-де. Її засновник – Салман Хан, тому академію названо на його ім'я. Це одна із

найбільших у світі освітніх платформ, яка містить доступ до шести тисяч лекцій. На Khan Academy організоване персоналізоване навчання, де учасники практикуються у власному темпі, спочатку заповнюючи прогалини з математики, мистецтва, комп'ютерного програмування, економіки, фізики, хімії, біології, медицини, історію та інших предметів. Крім того, на зазначеній платформі міститься бібліотека перевірених уроків для учнів та інструменти для розширення можливостей вчителів.

У 2006 році Салман Хан записав кілька роликів та розмістив їх на YouTube. Згодом його аудиторія почала швидко розширюватися. Його принцип – логічний: щоб вивчити складне, потрібно освоїти просте. За таким же принципом створено розділи сайту, де можна тренуватись за певною темою. Учень має відповісти на десять запитань поспіль без помилок. Якщо він виконує завдання неправильно, то раунд починається заново, поки учень не освоїть тему повністю і не буде припускатися помилок.

*Learning.ua* – це перша освітня платформа, яка надає можливість доступно та цікаво вчитись дітям різного віку – від дошкільнят до 11 класу. Сайт створений із метою оновити процес навчання, використовуючи цифрові технології та міжнародний педагогічний досвід. Над створенням унікальних матеріалів сайту працювала команда вчителів та розробників, які використовували вітчизняний досвід, міжнародні освітні стандарти та особливості вікової психології. Завдання, які розміщені на платформі активізують природну допитливість та впевненість дитини. Разом з *Learning.ua* кожна дитина зможе вивчити нове, повторити вивчений матеріал в ігровій формі.

Ключовим моментом є те, що на платформі можна навчатися як індивідуально, так і колективно. Тут вчитель може створювати інтерактивні завдання та разом із батьками відстежувати прогрес та досягнення учнів. Також для ефективного засвоєння матеріалу під час підготовки завдань було враховано як чинні стандарти Міністерства

освіти і науки України так і міжнародні стандарти Common Core, які були успішно впроваджені у США.

*МійКлас* – українська електронна освітня система. Платна, але деякі опції є безкоштовними. Це ресурс для освітніх закладів, що містить готові завдання з генерацією умов для дистанційного навчання та оцінювання учнів. Завдання мають змагальний характер. МійКлас офіційно дозволено застосовувати в загальноосвітніх навчальних закладах (має гриф МОН).

*Mozaik education* – інтерактивна платформа для навчання. Метою платформи є урізноманітнення уроків симуляторами, відео, анімаціями та вбудованими додатками. Навчання проводиться із використанням електронних підручників з інтерактивними 3D-сценами, освітніми відео та цікавими завданнями. Платформа платна, але є безкоштовні опції.

*GIOS* – онлайн платформа для вивчення математики. Платформа містить інтерактивні курси з математики для 5-9 класів та курси з підготовки до ЗНО. Курси розроблені відповідно до чинних програм МОН кращими методистами України. Кожен урок курсу містить теорію та практику. Після вивчення теоретичного матеріалу – практика. Пропонується велика кількість авторських задач різного типу на розвиток критичного мислення та розв'язання життєвих ситуацій.

### ***Цифровізація вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти.***

Процес цифровізації освіти *вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти* має два напрямки:

- формування цифрового освітнього середовища, як сукупності цифрових засобів навчання, онлайн-курсів, електронних освітніх ресурсів тощо;
- глибока модернізація освітнього процесу, який повинен забезпечити якісну підготовку особистості до життя у цифровому суспільстві.

Таким чином, цифровізація освітнього процесу є трансформацією освітнього процесу та його елементів. Метою зазначеного процесу є створення гнучкої та адаптивної освітньої системи, що відповідає запитам цифрової економіки та забезпечує максимально повне використання дидактичного потенціалу цифрових технологій. Завданнями трансформації цифрових технологій є адаптація для максимально ефективного вирішення поставлених педагогічних завдань.

Заплановано очікувані результати цифровізації системи вищої, фахової передвищої та професійної (професійно-технічної) освіти:

- повноцінна персоналізація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних освітніх траєкторій та безперервного персоналізованого моніторингу навчальних досягнень здобувачів освіти, їх особистісного та професійного розвитку;
- розширення можливостей для використання різних індивідуальних та командних форм організації навчальної діяльності;
- залучення кожного до активної діяльності протягом усього навчання, підвищення темпу навчальної діяльності, забезпечення раціонального використання часу під час навчання;
- підтримка сталої навчальної мотивації в різних групах тих, хто навчається на всіх етапах освітнього процесу в тому числі, за рахунок створення повторюваних ситуацій успіху в навчанні;
- забезпечення повного засвоєння прогнозованих освітніх результатів (особистісних якостей, професійних знань, умінь, компетенцій, необхідних для отримання професійної кваліфікації);
- автоматизація та прискорення процесу формування необхідних професійних навичок;
- формування та розвиток стійкого інтересу до обраного виду професійної діяльності;

- впровадження проектного підходу до навчальної діяльності, інтеграція теоретичного та практичного навчання;
- забезпечення одночасності різних видів діяльності здобувачів освіти;
- створення та розширення можливостей для педагогічно результативної соціалізації, професійної освіти та навчання осіб з особливими освітніми потребами;
- забезпечення оперативного зворотного зв'язку зі здобувачами освіти, швидкого та об'єктивного оцінювання навчальних результатів безпосередньо в ході виконання навчальних завдань;
- фіксація та моніторинг освітніх результатів на основі технології накопичення балів (рейтинг, портфоліо);
- суттєве скорочення термінів розробки, апробації та впровадження професійних освітніх програм, що є центральною вимогою сучасних роботодавців;
- забезпечення доступності освітніх програм для осіб, які проживають у віддалених та важкодоступних територіях;
- звільнення педагога від рутинних операцій, загальна економія робочого часу;
- підвищення інформаційної відкритості та прозорості системи освіти, розвиток механізмів зворотного зв'язку для всіх зовнішніх партнерів, забезпечення батьків інформаційними інструментами для участі в освітньому процесі тощо.

Побудова цифрового освітнього процесу – одне з найскладніших завдань, яке потребує наукового обґрунтування на основі нового напрямку в педагогіці – цифрової педагогіки, а саме цифрової дидактики.

**Цифровізація наукової діяльності** має багато напрямів реалізації: фундаментальні та прикладні дослідження, науково-дослідні та дослідно-конструкторські розробки. Для кожного з них потрібні свої

цифрові платформи, які спрямовані на вирішення певних завдань. Серед спеціальних платформ для наукової сфери визначають наступні:

- соціальні мережі науковців, які надають дослідникам майданчики для комунікацій (ResearchGate, Academia, SSRN та інші);
- відкриті освітні проєкти (MOOC, Coursera, Moodle та інші);
- відкриті/віртуальні лабораторії (VirtuLab, All-fizika.com, Physics Simulations, Lab, Physical Sciences та інші);
- інфраструктурні платформи, які сприяють розвитку технологічної інфраструктури (World Community Grid, Kwipped та інші);
- «датацентричні» платформи з переробки великих масивів даних (data.gov.ua, Science.gov та інші);
- краудфандінгові платформи, які призначені для залучення коштів для дослідження (Kickstarter, Medstartr, Funding Circle та інші);
- відкриті хакатони (Major Hacking League, Habr та інші);
- публікаційні та наукометричні сервіси, які допомагають публікувати та ранжувати наукові результати (Академія Гугл, Scopus, Web of Science та інші);
- фінансові та аналітичні платформи з проведення конкурсів та супроводу наукових проєктів (Erasmus та інші).

Зазначені ресурси та цифрові платформи не є лише інструментами для науковців, вони спрямовані на створення екосистем для широкого кола споживачів науково-освітньої сфери – викладачів вузів, коледжів, вчителів шкіл, вихователів дитячих садків, студентів, школярів тощо.

Для оптимізації освітнього процесу та покращенню якості освіти в Україні необхідні певні інструменти, які спрямовані на впровадження цифрових технологій. Одним з таких інструментів є дорожня карта цифровізації освітнього процесу. Для розробки такої карти потрібно чітко визначити актуальність теми, мету та стратегічні завдання.

Таким чином, процес інтеграції цифрових технологій в освітній процес, впливає на всіх учасників освітньої екосистеми та вимагає

створення певних умов для її ефективності. Розвиток та злиття нано-, біо-, інформаційних та когнітивних технологій, що сприяють новому технологічному укладу мають значний вплив на суспільство, та освіту зокрема. Ефективність впровадження цифрових технологій в освітній процес залежить від створення спеціальних умов та організація певних заходів для підтримки цифрової трансформації освіти.

### Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (дата звернення 02.04.0224)
2. Биков В., Спирін О., Пінчук О. Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. 2020. В. 1. С. 27-36.
3. Білоусова Л., Житеньова Н. Хмарні сервіси як ефективний інструмент візуалізації. *Новітні комп'ютерні технології*. Кривий Ріг : Видавничий центр Криворізького національного університету, 2019. Том XVII : спецвипуск «Хмарні технології в освіті». С.25-31.
4. Бойчук Ю., Гавриш І. Якість освіти в контексті постнекласичної парадигми як відповідь на виклики сьогодення. *Вісник НАПН України*. 2021. 3(2). С.2-9. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-4>
5. Гуржій А., Радкевич В., Пригодій М. Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із використанням віртуальних навчальних комплексів. *Нові технології навчання*. 2023. В. 97. С. 42-50. [doi.org/10.52256/2710-3560.97.2023.97.05](https://doi.org/10.52256/2710-3560.97.2023.97.05)
6. Державний стандарт базової середньої освіти. Міністерство освіти і науки України. 2020. URL : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalnaser>



[ednyaosvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti](https://ednyaosvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti) (дата звернення 02.01.2024).

7. Дія. Освіта для всіх. URL : <https://osvita.diia.gov.ua/>
8. Доценко С. , Собченко Т. Імплементация штучного інтелекту в наукове середовище закладів вищої освіти України. *Новий колегіум*. 2024. №1. С. 11-17. DOI:10.34142/nc.2024.1.11
9. Доценко С. , Собченко Т. Оптимізація освітнього процесу закладів вищої освіти України засобами штучного інтелекту. *Молодь і ринок*. 2024. № 2 (222). С.7-12.
10. Доценко С. І., Харченко В. С., Морозова О. І., Русинські А., Доценко С.О. Евристична самоорганізація представлення та формування знань та правил логічних виведень: аналіз в контексті безпечного та пояснюваного штучного інтелекту. *Інтелектуальні кібернетичні системи: еволюція принципів, теорій та безпекових технологій*: кол. моногр. Київ: Видавництво «Юстон», 2023. С. 261-284.
11. Доценко С. Цифровізація підготовки вчителів контексті досвіду Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. *Цифрова трансформація освіти та науки : матеріали II Всеукраїнських науково-практичної конференції, 14-15 берез. 2024 р. Харків, 2024. С. 15-19. URL : <https://drive.google.com/file/d/15KaydMjgI1xEYtuNsmYkovAVJsNMn5X6/view>*
12. Жалдак М., Франчук В. Деякі застосування хмарних технологій в математичних обчисленнях. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова*. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2020. № 2 (29). С. 3-17.
13. Кузьменко В. Діджиталізація публічних послуг: досвід України // *Public Administration and National Security*. С. 259. URL:

- <https://www.internauka.com/uploads/public/15803245814464.pdf>  
(дата звернення: 02.02.2024).
14. Кухаренко В. Основні особливості підготовки експерта та лідера дистанційного курсу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2022. В.3. С 116-134.
  15. Ляхоцька Л., Ляхоцький В. Цифрова освіта і наука – запорука національної безпеки України. *Національна безпека України у викликах новітньої історії*: кол.монографія. ДП «Експрес-об'ява». Київ, 2019. С. 277-289.
  16. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021-2030. (ред. 2021). Київ. URL : [https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine National Strategy for Development of Artificial Intelligence in Ukraine 2021-2030.pdf](https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf) (дата звернення: 25.02.2024).
  17. Ничкало Н., Лук'янова Л., Хомич Л. Професійна підготовка вчителя: українські реалії, зарубіжний досвід : наук.-аналіт. доп. Київ : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2021. 54 с.
  18. Нова українська школа. Дорожня карта реформи базової та профільної школи. Проєкт для обговорення / Вакуленко Т., Гриневич Л., Лінник О. та інші. АКМЕ ГРУП, 2021. 46 с.
  19. Організаційні засади формування цифрової інфраструктури освіти і педагогічної науки в Україні (кінець 80х років ХХ століття – початок ХХІ століття). /А.Гуржій, Н.Бахмат, В.Зайчук, Л.Карташова, І.Розман, Т. Сорочан. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. В. 83(3). С. 26-48. [doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4219](https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4219) (дата звернення 02.04.0224)
  20. Пономарьова Н., Олефіренко Н. Вибрані питання методики навчання інформатики: задачний підхід: навч. посібник. Харків, 2024. 97 с.

21. Про схвалення Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні / Кабінет Міністрів України. Розпорядження від 02 грудня 2020 р. № 1556-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/> (дата звернення: 17.02.2024).
22. Прокопенко І., Бойчук Ю. Роль педагогічної науки в модернізації сучасної освіти та українського суспільства. *Новий колегіум*. 2019. № 3. С. 4–12.
23. Рамський Ю., Твердохліб І., Ящик О., Рамський А. Використання відкритих онлайн курсів в умовах змішаного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. № 84(4). С. 138–157. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4431>
24. Собченко Т. Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2021. 374 с.
25. Спирін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології моніторингу впровадження результатів науково-дослідних робіт. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 36. Вип. 4. С. 132-152.
26. Стратегія розвитку Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди на 2021-2025 рр. URL : [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat\\_dokum/Strategiya.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Normat_dokum/Strategiya.pdf)
27. Стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні : монографія. Київ : ІПШІ, 2023. 305 с. URL: [https://jai.in.ua/archive/2023/ai\\_mono.pdf](https://jai.in.ua/archive/2023/ai_mono.pdf) (дата звернення: 18.01.2024).
28. Технології дистанційного навчання (Moodle): інтерактивні вправи : навч. посіб. / С. Доценко, В. Москаленко, В. Лебедева,

- Х. Алієв. Харків. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2024. 177 с. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14953>
29. Триус Ю., Герасименко І., Франчук В. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : методичний посібник. Черкаси, 2012. 220 с.
30. Цифрова освіта. Методичні рекомендації для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до організації самостійної навчальної і науково-дослідної роботи, галузь знань 01 – Освіта/Педагогіка, спеціальність 013 – Початкова освіта / Укладачі: Доценко С., Лебедева В.В., Москаленко В.В. Харків, 2022. 52 с.
31. Цифрові застосунки та сервіси в наукових дослідженнях : методичні рекомендації для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти / укладачі: Собченко Т., Доценко С., Ворожбіт-Горбатюк В., А.Боярська-Хоменко. Харків, 2021. Ч 1. 24 с. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ea650b95-45d2-4096-ac58-ee864017aaaf/content> (дата звернення 02.04.0224)
32. Шаров С. Сучасний стан розвитку штучного інтелекту та напрямки його використання. *Українські студії в європейському контексті*. 2023. Вип. № 6. С. 136–144.
33. Штучний інтелект в освітніх галузях (мистецька освітня галузь). Навчально-методичний посібник для здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів вищої педагогічної освіти, науково-педагогічних працівників закладів вищої педагогічної освіти та педагогічних кадрів закладів загальної середньої освіти/ Укладачі: Собченко Т., Доценко С., Боярська-Хоменко А. 2024. Харків. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 48 с.
34. Штучний інтелект в освітніх галузях (мовно-літературна та математична освітні галузі). Навч.-метод. посібник для здобувачів

- першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів вищої педагогічної освіти, науково-педагогічних працівників закладів вищої педагогічної освіти та педагогічних кадрів закладів загальної середньої освіти/ Укладачі: Собченко Т., Доценко С., Боярська-Хоменко А. 2023. Харків. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 76 с.
35. Штучний інтелект в освітніх галузях (природнича освітня галузь). Навчально-методичний посібник для здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів вищої педагогічної освіти, науково-педагогічних працівників закладів вищої педагогічної освіти та педагогічних кадрів закладів загальної середньої освіти/ Укладачі: Доценко С., Собченко Т., Боярська-Хоменко А. Частина III. 2024. Харків. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. 58 с.
36. Klaus Schwab, Thierry Malleret. COVID-19: The Great Reset. Forum Publishing, 2020. 110 s. URL : <http://reparti.free.fr/schwab2020.pdf> (дата звернення 02.04.0224).
37. Kolgatin O., Kolgatina L. Information and communication technologies in education as a component of pedagogical science of Ukraine in the field of pedagogy theory in the 90s of the twentieth century. *Information Technologies and Teaching Aids*. 2019. 72(4). 41-54. <https://doi.org/10.33407/itlt.v72i4.2798>
38. Morze N. V., Vember V. P., and Hladun M. A. 3D kartuvannia tsyfrovoi kompetentnosti v systemi osvity Ukrainy [3D mapping of digital competence in the educational system of Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia – Information technologies and teaching aids*. 2019. 2. 28-42.

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВ І СВОБОД ЛЮДИНИ В ОСВІТНЬО-ПОЛІТИЧНОМУ ПРОСТОРИ ЄВРОПИ ТА УКРАЇНИ

*А. В. Танько*

Сьогодні права і свободи людини визнані в Україні, як і в усьому світі, нормативно-змістовою основою для побудови взаємовідносин між індивідом і державою.

Формування державної політики України у сфері забезпечення прав і свобод людини, зокрема розробка відповідної законодавчої бази, відбувається з урахуванням напрацювань потужного міжнародного процесу, що активно розгортається починаючи з середини ХХ ст. Саме тоді міжнародна спільнота, оговтуючись від жахів двох світових воєн і породжених ними злочинів проти людяності й людства, заснувала в 1945 р. Організацію Об'єднаних Націй (ООН) і започаткувала розробку комплексу фундаментальних документів із визначення, обґрунтування, концептуалізації прав і свобод людини, а також розробки механізмів забезпечення їхнього захисту на міжнародному рівні.

Серед затверджених з того часу міжнародних документів, що були покладені в основу державної політики кожної країни-підписанта Статуту ООН [41], а саме: Загальні декларації прав людини (1948 р.) [16]; Резолюції 423 (V) Генеральної Асамблеї ООН «День прав людини» (1950 р.) [10]; Протоколи про внесення змін до Конвенції про рабство, підписаному в Женеві 25 вересня 1926 року (1953 р.) [38]; Додатковій конвенції про скасування рабства, работоргівлі та інститутів і звичаїв подібних до рабства (1956 р.) [12]; Декларації ООН про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1963 р.) [6]; Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965 р.) [29]; Міжнародному пакті про громадянські і політичні права (1966 р.) [30]; Резолюції 2331

(XXII) Генеральної Асамблеї ООН «Заходи, які повинні бути вжиті проти нацизму та расової нетерпимості» (1967 р.) [17]; Другому Факультативному протоколу до Міжнародного пакту про громадянські та політичні права, в якому скасовується смертна кара (1989 р.) [13]; Декларації про захист усіх осіб від насильницького зникнення (1992 р.) [7]; Конвенції ООН щодо ліквідації всіх форм дискримінації жінок (1979 р.) [20], проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або таких, що принижують гідність, видів поводження і покарання (1984 р.) [25], про права дитини (1989 р.) [22], про права осіб з інвалідністю (2006 р.) [23]; Європейській Конвенції: щодо захисту прав людини та основоположних свобод (1950 р.) [21]; щодо запобігання катувань або нелюдського ставлення до людини, чи такому, що принижує її гідність (1987 р.) [14], про здійснення прав дітей (1996 р.) [15]; Декларації Комітету міністрів Ради Європи Про рівноправність жінок та чоловіків (1988 р.) [37]; низки Протоколів до ключових міжнародних документів, які уточнюють, поглиблюють їхній зміст і розширюють власне гарантовані раніше права, та інших концептуальних документів, серед яких можна виокремити такі, положення яких здійснюють вплив на упорядкування сфери забезпечення прав і свобод людини.

При цьому було б помилкою вважати, що проблема концептуалізації, інституалізації, імплементації, забезпечення і захисту прав і свобод людини постала в центрі уваги світової спільноти лише з моменту створення ООН. Для прикладу наведемо внесення в грудні 1953 р. змін до Конвенції про рабство [24] – документу, розробленого під егідою Ліги Націй і підписаного 25 вересня 1926 р. у Женеві. Конвенція так само посилялась на низку міжнародних документів кінця XIX – початку XX ст. серед яких: Генеральний акт Брюсельської конференції 1889–1890 рр., що проголосив тверду рішучість держав-підписантів покласти край торгівлі африканськими рабами; Сен-Жерменська конвенція 1919 р., яка змінювала Берлінський Генеральний

акт 1885 р. і вже згаданий Брюсельський Генеральний акт і Декларація 1890 р., а також підтверджувала рішучість міжнародної спільноти домогтися повного скасування рабства в усіх його формах і работоргівлі на суші й на морі; Доповідь Тимчасової комісії про рабство, призначеної Радою Ліги Націй 12 червня 1924 р. тощо. Нині ж Загальна декларація прав людини у своїй ст. 4 проголошує, що «ніхто не повинен бути в рабстві або в підневільному стані; рабство і работоргівля забороняються в усіх їх видах» [16].

Загальна декларація прав людини – наріжний міжнародний документ, стаття 1 якого проголошує вільність і рівність кожної людини у своїй гідності та правах, а стаття 2 зауважує, що людина має володіти всіма визначеними в міжнародному нормативно-правовому полі правами і свободами, без жодних відмінностей, незалежно від релігійних, політичних, національних або соціальних переконань, майнового чи будь-якого іншого стану [16].

У преамбулі Декларації Всесвітньої конференції з прав людини (Відень, 1993 р.) зазначено, що всі права людини є невід’ємними та взаємодоповнюваними й визначаються потребою у визнанні гідності й цінності кожної людини, у розбудові такого суспільства, де «центральный суб’єкт прав і свобод і головний їх користувач – це людина, особистість, яка має активно залучатись до їх реалізації» [3].

Зауважимо, що з моменту ратифікації зазначені вище та інші міжнародні документи отримали верховенство над внутрішнім законодавством більшості держав світу і також були покладені в основу розробки основних положень Конституції України (1996 р.) та основних державних нормативів, визначили магістральну спрямованість розвитку вітчизняної державної політики на забезпечення прав і свобод людини, що і є сьогодні головним обов’язком держави (Конституція України, ст. 3) [26].

Важливо констатувати, що провідні положення Конституції як



Основного закону є підґрунтям для затвердження всіх законодавчих актів. Зокрема, це стосується насамперед тих законів, які присвячені питанням, що забезпечують права і свободи людини, скеровуючи державну політику з огляду на принцип верховенства права, закріпленого в ст. 3 Конституції. Відповідно до нього найвищою цінністю є людина з приналежними їй правами і свободами, що й зумовлює визначення змісту і спрямованість державної діяльності; у процесі реалізації різних видів своїх функцій державні органи забезпечують дотримання прав і свобод людини, які гарантовано в Розділі II Конституції України [1, с. 17].

Демократичні конституційні норми, ґрунтовані на визнанні міжнародних стандартів, якими проголошено пріоритетність прав і свобод людини в суспільстві, визначили вектор розвитку України як правової держави.

Зазначимо, що орієнтація держави на забезпечення прав людини і громадянина як основної мети своєї діяльності відображено в Постанові Верховної Ради України «Про Засади державної політики України в галузі прав людини» (1999 р.) [36]. Основні правові засади політики української держави, що стосуються прав людини, визначені цією постановою, забезпечують ефективну імплементацію прав і свобод, які гарантовані Конвенцією щодо захисту прав і свобод людини. А це, безумовно, сприятиме формуванню в українському суспільстві світогляду, підґрунтя якого становлять гуманістичні, загальнолюдські цінності, світоглядні ідеали й адекватна правова свідомість. Верховна Рада розробляла зазначений нормативно-правовий документ, прагнучи, щоб зміст і спрямованість діяльності держави визначали права і свободи людини та їхні гарантії як головний обов'язок держави, органів державної влади та органів місцевого самоврядування [36].

Ґрунтуючись на напрацюваннях учених, вважаємо за доцільне розкрити зміст, закладений у дефініціях «права людини» і «свободи

людини».

Найчастіше права людини трактуються як першочерговий рівень можливостей особи та її очікувань щодо соціальних умов у світі та державі, взаємообумовлений самим фактом буття людини та щаблем розвитку суспільства, його гуманістичного поступу в напрямі визнання пріоритетності особистості в суспільстві. Суттєвими ознаками прав людини є їхня універсальність, тобто приналежність усім, незалежно від індивідуальних обставин та статусу в суспільстві; природність – тобто властивість людини за фактом її народження; невід’ємність – неможливість позбавлення прав за жодних обставин; індивідуальність – суб’єктом прав виступає людина, індивід, а не колектив чи соціум.

До фундаментальних прав людини, загальновизнаних міжнародною правовою думкою і практикою, один з упорядників юридичної енциклопедії [44] і автор відповідної статті в ній, український дослідник Ю. Шемчушенко відносить: право на життя; право на незастосування до особи тортур, насилля або іншого жорстокого чи принижуючого людську гідність поведження або покарання; право на недоторканність приватного життя, особистої і сімейної таємниці, захист своєї честі й гідності, свободи совісті й віросповідання; право на судовий захист, правосуддя і пов’язані з ним інші процесуальні права тощо [44]. Конституція України закріпила саме ці права у своєму розділі II «Права, свободи та обов’язки людини і громадянина».

Окреслюючи міжнародну практику, Ю. Шемчушенко виокремлює феномени, які ООН розуміє як порушення прав людини. І це не окремі факти відповідних порушень, а загальна правова ситуація в державі, стійке й системне ігнорування цією державою зобов’язань поважати й забезпечувати права людини, масові та грубі порушення цих прав [44].

Упорядники Постанови Верховної Ради України «Про Засади державної політики України в галузі прав людини» вміщують досліджуваний феномен у ширший контекст і пов’язують права людини

з її основними свободами, а також наголошують на універсальності, взаємопов'язаності та взаємозалежності прав і свобод людини [36].

Аналізуючи наукову літературу щодо теоретичних розробок проблеми прав людини, відзначимо певну дискусійність поглядів вчених на можливість реалізації деяких з перелічених ознак прав людини в суспільстві. Так, в історії правової думки склалися дві конкуруючі теорії, які по-різному студіюють природу феномену прав людини – природно-правову і позитивістську. З огляду на першу теорію, природні права одержуються людиною від народження, є невідчужуваними, індивідуальними, знаходять безпосередньо реалізацію й відображення в нагальних потребах особистості та зумовлені її біологічними й соціальними потребами (правом на життя, на гідність тощо). Тоді як з позитивістських позицій, права людини аналізуються як такі, що встановлюються державою, держава здійснює акт «дарування» людині її прав. Позитивні права проявляються в сукупності різноманітних прав людини, які підтверджуються нормативно-правовими актами державних органів влади та якими визначено умови їх реалізації [43, с. 8]. Отже, погоджуюсь із позицією В. Кожана, наголосимо, що якщо в межах природно-правової теорії наголошується на об'єктивності й незалежності прав людини від держави, то з позицій теорії позитивізму, права людини вивчаються в контексті норм законодавства, вимог правової політики держави, дієвих практик застосування права, діяльності судових та інших органів влади [19, с. 45].

Зняття цієї суперечності в наукових дослідженнях стає можливим через побудову дефініційної діади «права людини – права громадянина». Перші – природні й невід'ємні, позадержавні, позанаціональні, позатериторіальні, що існують незалежно від закріплення в законодавчих актах держави, як об'єкт міжнародно-правового регулювання та захисту. Останні – безпосередньо пов'язані із державним законодавством, визначені нормативно-правовими актами

та внутрішньою політикою країн [33, с. 23-24]. Відповідно, природні, невідчужувані права і свободи людини мають набути офіційного визнання кожною демократичною країною й закріплюватись законодавчими актами. Держава як політична організація (сила) має не тільки забезпечувати права і свободи кожної людини, а й охороняти їх, сприяти створенню соціально-політичних умов щодо можливості здійснення громадянами будь-яких дій, з огляду їхні права і свободи в межах правового режиму певної держави. Саме від того, якою мірою права і свободи громадянина знаходять своє відбиття в законодавчій практиці певної держави – залежить рівень розвитку демократії тієї чи тієї країни [43, с. 12].

У науковій літературі акцентовано, що поняття «права людини» має прямий зв'язок із дефініцією «свобода», тому що відбиває цінність виразу «свобода людини». Соціальну активність та недопустимість негативних дій людини, межі її свободи, суб'єктивні права та юридичні обов'язки, основоположні правові цінності, свободу як самостійну юридичну дефініцію, визначає право.

Так, М. Осядла наголошує, що визначення прав свободи людини, її межі на сучасному етапі розвитку української держави, є конче актуальним питанням, що зумовлюється процесами євроінтеграції та посилюється вимогами світового правового простору [34, с. 3].

Категорію «свобода» схарактеризовано в наукових джерелах у двох аспектах. Перший – природно-правовий, який знаходить відображення в наданій людині природою можливості вибору. Другий – вузький (позитивний) є принципом, який регулює межі свободи людини, надає їм характеристику з юридичного погляду, сприяє процесу розвитку та функціонування особистості, суспільства, держави та забезпечує гарантію свободи за допомогою засобів права (юридично-правових засобів) [34, с. 6]. Тісний зв'язок прав і свобод людини спричинив виникнення дефініції «свобода у праві», що визначається як

легітимізований і санкціонований державою простір для реалізації поведінки суб'єктів, нормативно визначений у правах і обов'язках людини та громадянина, у яких право є межею між свободою і свавіллям, вказує на відповідну міру (баланс), що забезпечує свободу особи, суспільства і держави [34, с. 6].

Розкриваючи феномен свободи в широкому й вузькому розумінні, з позицій першого, філософського підходу науковці характеризують свободу як природний стан людини, можливість діяти на власний розсуд. У вузькому розумінні свобода розглядається як суб'єктивна можливість людини здійснювати або не здійснювати певні дії, що ґрунтуються на її правах [2]. Особливо при цьому слід наголосити на демократичному підґрунті свобод людини в демократичному суспільстві, де вона не може бути абсолютною, оскільки обмежується правами та свободами інших людей, принципами моралі, інтересами загального добробуту. Саме в цьому полягає характерний для демократії вільний баланс між свободою та соціальною справедливістю, державним інтересом. Генетичний зв'язок прав і свобод людини в правовій державі демонструє відома формула: усе, що не заборонено, те дозволено, і частина дозволеного визначається через права людини [2].

Таким чином, на відміну від прав, що підтримуються державою, а їхнє забезпечення залежить від створення державою відповідних можливостей, свободи людини насамперед визначаються її власними активними діями, що менше регламентуються соціумом і більше залежать від самої людини, її здатності до самостійних дій, проявів активності, прагнення до самореалізації, вольової спрямованості. Відповідно, поняття «свободи» в науковій юридичній літературі тлумачиться як широкі можливості для індивідуального вибору форми правової поведінки за відсутності державного свавілля та з дотриманням розумних та пропорційних обмежень з боку держави в межах демократичного правового поля [5]. Як слушно зауважують

Ю. Бадалянц і Д. Ягофаров, категорія «свобода» дозволяє проголосити більш широкі можливості особистості в суспільстві для здійснення нею індивідуального вибору, не охоплюючи при цьому конкретного результату такого вибору. Відповідно, визначаючи свободи людини передусім необхідно звертати увагу на вольову спрямованість і форму правової поведінки людини, а не на той результат, який може бути досягнутий.

Сьогодні інститут прав і свобод людини в Україні складається із цілісного комплексу взаємодетермінованих прав і свобод, які неможливо розподілити на пріоритетні та другорядні, оскільки згідно з закріпленими Конституцією України принципів верховенства права та пріоритету прав людини, на державу покладено зобов'язання забезпечити всі визначені цим державним документом права і свободи людини. У Постанові Верховної Ради України «Про Засади державної політики України в галузі прав людини» з цього приводу наголошено, що, визнаючи принципи верховенства права в суспільстві й державі як пріоритет прав і свобод людини і громадянина, ураховуючи універсальність, узаємопов'язаність та взаємозалежність прав і основних свобод людини і громадянина, держава надає особливого значення правам людини для політичного, економічного, соціального, історичного і культурного розвитку України [36].

Аналізуючи праці вчених, зазначимо, що досліджувана дефініція простудійована в контексті суміжних, а інколи синонімічних понять, як-от: «права і свободи особистості», «особисті права і свободи», «права і свободи громадянина». Це пояснюється тим, що в загальних нормах міжнародного права, кожна людина, незалежно від її громадянства, має права і свободи, що поважаються державою, у якій вона знаходиться. Отже, у законодавстві будь-якої країни права і свободи людини є визначальним показником демократичного устрою держави.

Слід наголосити, що права і свободи людини є не тільки системою

юридичних орієнтирів і вимог, зафіксованою на рівні міжнародних договорів або конституцій і законодавчих актів окремих держав. Це також і реальна практика втілення цих прав і свобод у державній політиці України, моніторинг здобутих результатів тощо [42]. М. Дзєра та У. Ільницька підсумовують, що права і свободи людини розглядаються як соціально-правові можливості, необхідні для існування й розвитку особи, що визначаються економічними і культурними умовами життя, вважаються невід'ємними, законодавчо закріплюються і захищаються державою в обсязі міжнародних стандартів [11, с. 145]. Подібним чином, як можливості людини визначає права і свободи В. Плющ, наголошуючи на їхній фундаментальності, невід'ємності та природності, а також орієнтованості на забезпечення індивідуальності особистості й, разом із цим, важливість як соціальних цінностей і пріоритетів державної політики, що визначають її зміст [35, с. 87].

За характеристикою В. Плюща, права і свободи – це не тільки певні юридичні норми, які встановлені державами чи міжнародною спільнотою, за порушення яких обов'язково відбувається покарання, як на державному, так і на міжнародному рівнях. За переконанням автора, права і свободи мають розумітись також як і первинні умови успішного функціонування будь-якого соціуму, нормальної життєдіяльності вільної особистості, реалізації нею всіх своїх людських потенцій [35, с. 87].

У юридичній літературі і міжнародних правових документах репрезентовано значну кількість різноманітних підходів до класифікації прав і свобод людини. Виокремлюють офіційну і неофіційну (доктринальну) класифікації прав і свобод людини, де перша – передбачена чинними міжнародними документами, а друга – здійснюється в науковому дискурсі [28, с. 56].

Офіційна класифікація передусім пов'язана зі змістом і назвами наріжних міжнародних правових документів таких, як Загальна

декларація прав людини, Міжнародний пакт про політичні права, Міжнародний пакт про громадянські і політичні права, Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, Конвенція про захист прав людини і основних свобод, які є юридично обов'язковими для всіх країн, зокрема й України. Відповідно до цих актів визначаються основні види прав і свобод людини, що поділяються на громадянські та політичні; економічні, соціальні і культурні та разом утворюють систему основних прав і свобод людини і громадянина [18, с. 28].

Аналізуючи праці вчених (І. Бородін, С. Благовісний, В. Букач, А. Васильєв, К. Волинка, А. Головін, О. Горова, Т. Дашо, С. Ківалов, Я. Кондратьєв, Ю. Кириченко, О. Кушніренко, І. Литвиненко, С. Мороз, О. Негодченко, А. Олійник, М. Панов, В. Погорілко, П. Рабінович, О. Скакун, В. Тихий, М. Хавронюк, О. Фрицький, Р. Шай та ін.), наголосимо, що найбільш відомими є наукові класифікації прав і свобод людини за такими критеріями: характером суспільних відносин, предметом правового регулювання, походженням, часом виникнення («покоління прав людини»), стратегіями конституційного оформлення, способами реалізації, межами впливу, особливостями суб'єкта права (права людини, права нації, права людства), характером потреб людини, віковою або статевою приналежністю категорій осіб, права і свободи яких визначаються тощо.

Зосередимося на висвітленні прав і свобод людини, що отримали в політичній науці узагальнювальну назву «конституційні» і є основою для формування державної політики України.

Пріоритетне значення конституційних прав і свобод визначається насамперед їхньою представленістю в положеннях Конституції, де закріплення цих провідних вимог щодо побудови правового суспільства відбувається з урахуванням міжнародних правових актів і стандартів, загальнолюдських цінностей, культурних орієнтирів розвитку суспільства. У Розділі II Конституції України «Права, свободи та



обов'язки людини і громадянина» основні права та свободи людини і громадянина визначаються за сферами життєдіяльності відповідно до офіційних міжнародних класифікацій: громадянські; політичні; соціально-економічні і культурні права і свободи [26]. Як зазначає вітчизняний дослідник А. Георгіца, у ст. 31 зазначеного розділу закріплено 48 основних прав і свобод людини і громадянина, що складає тільки третину від занесених у каталог прав людини, який наразі містить понад 150 найменувань різних прав і свобод [4, с. 86].

При цьому слід зазначити, що права і свободи людини є складником цілісної конституційної системи, займаючи в ній важливе місце, тому що певним чином входить до змісту прав і свобод різноманітних галузей конституційного права. Учені зауважують, що «права і свободи людини є системою основних юридичних норм і принципів, які знаходять відображення як на конституційному, так і на законодавчому рівнях, зумовлюють взаємини держави й особистості, підтримують, реалізують та гарантують права людини між спільнотою, окремими людьми та суспільством загалом [43, с. 12].

Характеризуючи права і свободи людини як найвищу цінність, що складає основу для розвитку держави й формування змісту державної політики, слід виокремити такі свободи людини, що є для неї природними й невід'ємними характеристиками, утіленням її духовних потреб, насамперед таких, як свобода слова, думки, совісті та релігії, право на які гарантовані Конституцією України та міжнародним законодавством.

У міжнародних і вітчизняних нормативних актах зафіксовано й такі базові права і свободи людини й громадянина, як: право на життя, право на справедливе правосуддя, визнання правосуб'єктності, право на захист особистого і сімейного життя, недоторканність, рівність, гідність; свобода пересування і вибору місця проживання. З них випливає багато інших, узаємопов'язаних з ними прав і свобод, забезпечення яких

становить сутність та складає зміст державної політики країн у різних сферах життя суспільства.

Право на життя визначається в ст. 6 «Міжнародного пакту про громадянські та політичні права» як невід'ємне право кожної людини, що охороняється законом й якою жодна людина не може бути свавільно позбавлена [30]. У державній політиці України забезпечення цього права людини посідає суттєве місце. У ст. 27 Конституції України зазначено, що обов'язок держави – захищати життя людини й кожна людина має право захищати від протиправних посягань власне життя і здоров'я, життя і здоров'я інших людей [27].

Поряд із правом на життя, пріоритетом у національній політиці щодо захисту прав і свобод є забезпечення гідності людини. Підставою для відображення в Конституції України права на гідність стало затвердження цілої низки міжнародних документів, де проголошувалося право на повагу до людської гідності (Загальна декларація прав людини (1948) [16], Міжнародний пакт про економічні, соціальні й культурні права (1966) [31], Міжнародний пакт про громадянські й політичні права (1966) [30], тощо) та гідності конкретних категорій осіб, найбільш вразливих і таких, які найчастіше зазнають дискримінації (Конвенція про права дитини (1989) [22], Резолюція ООН «Дівчатка» (2005) [39], Конвенція ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (1979) [20], Декларація про права розумово відсталих осіб (1971) [8], Декларація про права осіб з інвалідністю (2006) [23], Декларація про расу та расові забобони (1978) [9], Мінімальні стандартні правила поводження з в'язнями (1955) [32], Рекомендація N Rec (2003) 24 Комітету міністрів Ради Європи державам-членам «Про організацію паліативного догляду» (2003) [40] тощо).

Міжнародним пактом про громадянські та політичні права, Конвенцією про захист прав людини й основоположних свобод та іншими законодавчими актами закріплено також споріднене з правом

на повагу до людської гідності право на свободу та особисту недоторканність.

Право на повагу до людської гідності, як і право на свободу й особисту недоторканність, нормативно закріплені в основних положеннях Конституції України: ст. 3, де честь та гідність людини, її недоторканність і безпека проголошуються найвищими соціальними цінностями, поряд із життям і здоров'ям; ст. 29, де закріплено право кожної людини на свободу й особисту недоторканність.

### Література

1. Адміністративна діяльність поліції у питаннях та відповідях : навч. посіб. за заг. ред. О. М. Бандурки. Харків : ХНУВС. 2017. 243 с.
2. Батанов О. В. Свобода. *Юридична енциклопедія: В 6 т. /Редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. Київ: Укр. енцикл., 1998. URL : <https://cyclop.com.ua/content/view/1319/58/1/1/#55> (дата звернення: 01.05.2024).*
3. Венська декларація і Програма дій: Принята на Всесвітній конференції по правам людини 25 червня 1993 року у Відні / ООН. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_504](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_504) (дата звернення: 04.05.2024).
4. Георгіца А. З. Конституційне право зарубіжних країн. Тернопіль : Астон, 2003. 432 с.
5. Дашо Т. Ю. Захист прав і свобод людини та громадянина на етапі формування громадянського суспільства. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2015. № 813. С. 108–118.
6. Декларація Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм расової дискримінації : Принята резолюцією 1904 (XVIII) Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1963 року / ООН. URL:[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_338](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_338) (дата звернення: 07.05.2024).

7. Декларація про захист усіх осіб від насильницького зникнення : Резолюція 47/33 Генеральної Асамблеї ООН від 18 грудня 1992 року / ООН. URL:[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_225](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_225) (дата звернення: 07.05.2024).
8. Декларація про права розумово відсталих осіб : Прийнята резолюцією 2856 (XXVI) Генеральної Асамблеї ООН від 20 грудня 1971 року / ООН. URL :[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_119](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_119) (дата звернення: 07.05.2024).
9. Декларація про расу і расові забобони : (м. Париж, 27.11.1978) / Організація об'єднаних націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО). URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_906](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_906) (дата звернення: 07.05.2024).
10. День прав людини : Резолюція 423 (V) Генеральної Асамблеї ООН. 04.12.1950 / ООН. URL :[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_276](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_276) (дата звернення: 08.05.2024).
11. Дзера М. М., Ільницька У. В. Нормативно-правове забезпечення реалізації конституційних прав і свобод людини й громадянина у контексті демократичних перетворень. *Науковий вісник Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С. З. Гжицького*. 2008. Т. 10. № 2 (37). Ч. 5. С. 144–153.
12. Додаткова конвенція про скасування рабства, работоргівлі та інститутів і звичаїв, схожих з рабством. 07.10.1956. / ООН. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_160](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_160) (дата звернення: 09.05.2024).
13. Другий Факультативний протокол до Міжнародного пакту про громадянські та політичні права, що стосується скасування смертної кари : Прийнятий резолюцією 44/128 Генеральної Асамблеї ООН від 15 грудня 1989 року / ООН. URL:

- [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_187](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_187) (дата звернення: 07.05.2024).
14. Європейська конвенція про запобігання катуванням чи нелюдському або такому, що принижує гідність поводженню чи покаранню. Страсбург, 26 листопада 1987 року / Рада Європи. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_068](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_068) (дата звернення: 07.05.2024).
15. Європейська конвенція про здійснення прав дітей. 25.01.1996 / Рада Європи. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_135](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_135) (дата звернення: 07.05.2024).
16. Загальна декларація прав людини : Принята і проголошена в резолюції 217 А (III) Генеральною Асамблеєю ООН від 10 грудня 1948 року / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_015](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015) (дата звернення: 07.05.2024).
17. Заходи, які повинні бути вжиті проти нацизму та расової нетерпимості : Резолюція 2331 (XXII) Генеральної Асамблеї ООН 18.12.1967 р. / ООН. URL :[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_869](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_869) (дата звернення: 07.05.2024).
18. Кириченко Ю. В. Класифікація прав і свобод людини і громадянина за Конституцією України: теоретичні та практичні аспекти. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. «Право». 2014. Вип. 21. С. 26–32.
19. Кожан В. В. Особисті права людини: загальнотеоретична характеристика : дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01. Львів, 2016. 229 с. С. 45.
20. Конвенція Організації Об'єднаних Націй про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок. 18.12.1979 / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_207](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_207) (дата звернення: 07.05.2024).

21. Конвенція про захист прав людини і основоположних свобод. 04.11.1950. / Рада Європи. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_004](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004) (дата звернення: 07.05.2024).
22. Конвенція про права дитини. 20.11.1989. / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021) (дата звернення: 07.06.2024).
23. Конвенція про права осіб з інвалідністю. 13.12.2006. / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (дата звернення: 07.05.2024).
24. Конвенція про рабство : Підписана в Женеві 25 вересня 1926 року / Ліга Націй. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_857](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_857) (дата звернення: 07.05.2024).
25. Конвенція проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або таких, що принижують гідність, видів поводження і покарання. 10.12.1984. / ООН. URL :[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_085](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_085)
26. Конституція України. 28.06.1996. /Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 07.05.2024).
27. Конституція України. Редакція від 21.02.2019 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/> (дата звернення: 07.05.2024).
28. Литвиненко І. Л. До питання класифікації конституційних прав та свобод людини і громадянина. *Університетські наукові записки*. 2007. № 2(22). С. 55–63.
29. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації. 21.12.1965. / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_105](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_105) (дата звернення: 03.05.2024).
30. Міжнародний пакт про громадянські і політичні права. 16.12.1966 р. / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_)

- [043](#) (дата звернення: 03.05.2024).
31. Міжнародний пакт про економічні, соціальні й культурні права. 16.12.1966 р. / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_042](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042) (дата звернення: 03.06.2024).
32. Мінімальні стандартні правила поводження з в'язнями. 30.08.1955. / ООН. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_212](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_212) (дата звернення: 03.05.2024).
33. Негодченко О. В. Організаційно-правові засади діяльності органів внутрішніх справ щодо забезпечення прав і свобод людини : монографія. Дніпропетровськ : Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 2003. 448 с. С. 23–24.
34. Осядла М. В. Свобода як цінність права (теоретико-правовий аспект) : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 – теорія та історія держави і права; історія політичних і правових учень. Київ, 2016. 21 с.
35. Плющ В. О. Державна політика щодо захисту прав і свобод людини в Україні. *Економіка та держава*. 2008. № 11. С. 86–89.
36. Про Засади державної політики України в галузі прав людини : Постанова Верховної Ради України від 17.06.1999 р. № 757-XIV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/757-14> (дата звернення: 08.04.2024).
37. Про рівноправність жінок та чоловіків : Декларація Комітету міністрів Ради Європи від 16 листопада 1988 року / Рада Європи. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_903](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_903) (дата звернення: 07.05.2024).
38. Протокол про внесення змін в Конвенцію про рабство, що підписана в Женеві 25 вересня 1926 року : Схвалено резолюцією 794 (VIII) Генеральної Асамблеї від 23 жовтня 1953 року / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_858](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_858) (дата звернення: 07.05.2024).

39. Резолюція 60/141, принята Генеральною Асамблеєю Організації Об'єднаних Націй «Дівчатка» : За докладом Третього комітету (А/60/505). 16.12.2005 / ООН. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_e59](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_e59) (дата звернення: 04.04.2024).
40. Рекомендація N Res (2003) 24 Комітету міністрів Ради Європи державам-членам «Про організацію паліативного догляду». 12 листопада 2003 року / Рада Європи. URL :[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_666](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_666) (дата звернення: 05.05.2024).
41. Танько А. Забезпечення прав і свобод людини: генеза та сучасний нормативно-правовий дискурс. *Освітній простір України: Наук. журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»*. Івано-Франківськ : Вид.-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2019. Вип. 17. Ч. 2. С. 204–213.
42. Устав Організації Об'єднаних Націй і Устав Міжнародного Суда / ООН. 24.10.1945. URL : [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_o10](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_o10) (дата звернення: 04.05.2024).
43. Фокіна М. О. Права і свободи людини як об'єкт конституційно-правового регулювання : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.02 – конституційне право; муніципальне право. Харків, 2016. 20 с.
44. Юридична енциклопедія: В 6 т./ Редкол.: Ю. С. Шемшученко (голова редкол.) та ін. Київ: Укр. енцикл., 1998. URL : <https://cyclop.com.ua/content/view/330/43/> (дата звернення: 03.05.2024).



---

**ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ  
ОСОБИСТОСТІ У ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯННІЙ  
НАУКОВІЙ ДУМЦІ**

*Т. П. Танько*

*Н. Г. Тарарак*

XXI століття загострює проблему ціннісних орієнтирів особистості як першопланову, що робить її осмислення головним завданням наукового пізнання на міждисциплінарному рівні. Передусім її основи висвітлюються у філософії. Проблема цінності в історико-філософському аспекті існує з стародавніх часів, адже питання ролі людини в світі, її шляху, еталонів поведінки, цілей та проявів завжди були ключовими для розвитку суспільства, адже в основі будь-якого суспільства лежить та чи інша система цінностей. Хоча вчення про цінності з'явилося тільки в другій половині XIX століття, міркування про різні цінності – благо, добро, красу, святість – можна зустріти вже у класиків античної філософії, у теологів Середньовіччя, мислителів Ренесансу, й у філософів Нового часу.

Навіть у Біблії знаходимо морально-етичні та естетичні цінності, на базі яких формувалася ієрархія духовних цінностей християнської та загальнолюдської культури. Тексти Біблії самі по собі «тотожні поняттю абсолютної цінності», торкаються низки проблем, актуальних у будь-який час розвитку людства: проблема моральності, добра й зла, проблема цінності та сенсу людського життя, взаємовідносин у суспільстві тощо. Ідеї, сюжети, характери героїв Біблії знайшли своє відбиття у великій кількості філософських, художніх творів та мистецтві. Філософсько-педагогічні ідеали християнства, яке виникло на зорі I століття, декларували гуманістичні погляди на виховання дітей, серед яких усі рівні незалежно від їхнього походження або статі. Головним суддею християнство визнавало Бога, який одночасно виявлявся

наставником та прохачем за грішного вихованця. Біблійні заповіді розглядалися не стільки як етичні або правові закони, скільки як норми стану душі.

Між тим, колискою європейської культури й освіти прийнято вважати Стародавню Грецію, яка виокремлювалася видатними системами виховання в Спарті та Афінах. В античному суспільстві найвищою цінністю вважалося «бути громадянином», робити усе можливе для подальшого розквіту своєї держави. Досягненню цієї головної мети у Спарті слугувала існуюча у ті часи авторитарна педагогічна модель спартанського виховання. Суворі дисципліна та система покарань, лаконічність та стриманість позбавляли вихованців творчо мислити чи самостійно діяти. Зазначмо, що такі принципи отримання успішних результатів щодо реалізації «найвищої цінності суспільства» були притаманні тоталітарним державам із прагматично, соціально-орієнтованою моделлю.

Хоча афінська система, як і спартанська, також формувала хоробрих та мужніх воїнів, але найвища цінність «бути громадянином» тут досягалася через домінуючий розвиток природних сил, якостей та здібностей дитини. Авторитарність виховання сприймалася скоріше як авторитетність, ніж примус. Зразок справжніх зв'язків між педагогом і учнем, коли відбувається не просто передача знань, а цінується духовна атмосфера розуміння, наводила собою саме афінська педагогічна система, що стала прототипом розвитку гуманістичної моделі освіти для країн, що будують своє майбутнє за принципами демократії.

Отже, вже в стародавньому світі мислителі усвідомлювали значення передачі позитивного досвіду поколінням. Через це в певний момент розвитку цивілізації, коли виробництво й наука одержали певний розвиток, на пізньому етапі існування рабовласницького ладу, освіта перетворилася в інститут, головною задачею якого стало виховання й навчання дітей. Такі школи поступово з'явилися у

Стародавній Греції, Єгипті, у країнах Близького Сходу. Поступово, ускладнюючись і розростаючись, виховання стало розвиватися більш ефективно й інтенсивно.

Так, Сократ (469– 399 рр. до н. е.), якого по праву вважають засновником етики, першим з філософів античності намагався дати відповідь на питання про те, що таке благо, добродіє, краса тощо, без залежності від вчинків або речей, які дефінуються цими поняттями. Філософ, уперше обґрунтувавши принцип етичного раціоналізму, стверджував, що головне завдання людини «познати самого себе», свою моральну сутність та знайти шляхи для її реалізації. На думку Сократа, моральні вчинки людини керуються набором її базових життєвих цінностей, оскільки благо («агатом») може бути досягнуто за умови його співвідношення із встановленою людиною метою. Г. Вижлецов підкреслює, що «упровадження Сократом принципу доцільності, загального для блага й краси, зводить їх із оціночних понять («добре», «прекрасне») у ранг ідеальних цінностей» [2]. Визнаючи за доцільне постійне розумове, моральне та фізичне самовдосконалення людини, головним принципом у навчанні Сократ визнавав діалогічний пошук істини вчителя з учнем. А дії викладача, вихователя в навчальному процесі повинні бути чітко продумані з точки зору соціальної цінності й особистісного блага учня. Як зауважують сучасні вчені, «в сьогочасних дискусіях Сократ асоціюється скоріше із особливим уявленням про викладання, що засновано на питаннях і не пов'язано із передачею інформації, а навпроти, що спонукає учнів самі знайти для себе правду» [3, с. 17]. Як справедливо зазначає О. Гончар, «саме з античної філософії Сократа і Платона розпочала свій розвиток ідея діалогу як засіб досягнення істинного знання» [6, с. 21].

Отже, «маєвтика» Сократа, що передбачала використання діалектичних спорів задля досягнення учнем істини, стала видатним внеском в розвиток педагогіки.

Учень Сократа, філософ Платон (427–347 рр. до н. е.), розглядав «Благо» як вищу єдину універсальну Цінність, яка підкорює собі всю решту цінностей. Ідеї добра і справедливості, краси і любові були нерозривно пов'язані один з одним, що забезпечувало цілісність ідеального світу, тобто світу цінностей. Йому належить перша ціннісна класифікація, що відбиває сутність «блага». Платон першим надав філософське обґрунтування системі освіти та підкреслив важливість державної освіти. Метою освіти, на думку Платона, не є «збір інформації», «знання заради знання», а «поворот душі від певного смеркового дня до істинного дня биття» [3, с. 27]. Ціннісно переорієнтована таким чином людина піднімається над зануренням в приземлений емпіричний досвід до чіткого розуміння порядку речей, без якого його думка, якщо навіть вона правильна, не складає міцного знання – єдиного, що дає ефективне та стале керівництво в житті» [3, с. 27].

Згідно з освітньою програмою Платона, культура (музика, архітектура, література тощо) представляє просвітнє оточення, що «має велику силу для ліплення вразливих молодих умів» [3, с. 28]. Платон зазначав важливість відбору матеріалу культури для морального виховання людини, який повинен бути етично та морально мобілізуючим. Зазначимо, що Платон виступав проти примусового нав'язування світогляду, але він був упевнений, що дійсна незалежність набувається молодими людьми, коли їх заохочують «вибирати свої особисті цінності» після того, як їм були привиті зачатки дисциплінованого розумного мислення [15, с. 29]. Отже, з огляду на довічну проблему цінностей особистості, вчення Платона залишається актуальним і сьогодні через його спробу надати відповідь на питання: як повинна жити людина, що їй необхідно для поліпшення її душевних якостей.

На відмінну платонівської ієрархії цінностей його видатний учень

Аристотель (384–322 рр. до н. е.) уперше відокремив власне цінності від усіх інших філософських категорій і представив свою систему. Так, у «Никомаховій етиці» Аристотель вводить новий термін «те, що цінують» («*timia* / *timia*»). «Цінованим / тим, що цінують» філософ називав «благо божественне, найкраще, наприклад, душу, розум, те, що спочатку, першопринцип і тому подібне. Причому «ціноване» – це шановане, і саме такого роду речі у нас в честі» [8]. Також філософ виокремлює «ті, яких хвалять» («*eraineta*» – такі, що заслуговують на похвалу та високу оцінку) блага, а також блага-можливості («*dynameis*» – влада, багатство, сила, краса), які можуть використовуватися як для добра, так і для зла. Таким чином, на відміну від Сократа, на думку Аристотеля, «благо може бути ціллю і може не бути ціллю» [8]. Аристотель вважав, що благо може знаходитися в душі (наприклад, доброчесності), тілі (здоров'я, краса) або поза тим і другим (багатство, влада, шана). Вищим благом, за Аристотелем, є доброчесності («*арете*»), тобто етичні цінності. Доброчесності, у свою чергу, розділяються Аристотелем на розумові (такі як мудрість, кмітливість) і моральні (щедрість, розсудливість), відповідно до його протиставлення розумної і пристрасної частин душі [8]. Як справедливо підкреслював Б. Расел, в етиці Аристотеля розумові доброчесності виявляються цілями особи, а моральні – лише засобами їх досягнення [12, с. 199]. За думкою Аристотеля, перші можуть бути сформовані за допомогою навчання, другі – за допомогою виховання відповідних звичок.

Особливу увагу Аристотель приділяв мистецтву. Так, його катарсична концепція, основи якої в подальшому розвинуті в роботі Л. Виготського «Психологія мистецтва», спирається не на поповнення переживань, яких бракує, а в позбавленні людини гнітючих емоцій [7]. Поняттям «катарсис» користувались древньогрецькі філософи, маючи на увазі психологічне «очищення через страждання», яке відчуває людина після взаємодії з творами мистецтва. Перетворення відчуттів, у такому

разі, відбувається шляхом обернення їх на свою протилежність, тобто в позитивну емоцію, яку несе в собі мистецтво.

Проблема важливості вміння людини спілкуватися та налагоджувати контакт, якої торкався Аристотель у своїх працях, вважалася за часи Римської імперії провідною при організації суспільних інститутів набуття знань.

Отже, старогрецька філософія систематизувала практично всі відомі у той час духовно-моральні і соціально-значимі цінності, але в її межах не було сформоване єдине вчення про цінності. Зазначмо, що ще довгий час проблема цінностей не була піддана достатньому теоретичному осмисленню й існувала в різних, досить суперечливих модифікаціях, що викладалися в навчаннях окремих філософів.

Відзначмо, що стародавні греки, які називали себе еллінами, за часи завоювання Олександром Македонським почували себе духовно знівеченими. Грецькі міста приходили в занепад. Потрібна була нова філософія, яка допомагала би зорієнтувати елліна у світі постійних потрясінь. Високий інтелектуалізм Платона і Аристотеля вже не міг слугуватиме цій меті. Відхилення обумовили появу чотирьох філософських шкіл: кініків, епікурейців, скептиків та стоїків. Вони всі ставили за головне забезпечення духовного спокою та щастя людини.

Як свідчать вивчені джерела, Діоген Лаертський (200–250 рр. н. е.), разом з іншими прихильниками стоїцизму в античній філософії Гекатона, Аполлора, Хрисипа, вимагав від людини свідомого підкорення пануючій у світі необхідності й приборкання своїх пристрастей. Цінності в розумінні стоїків, таким чином, носять інструментальний характер, будучи засобами, що дозволяють досягти блага, які є кінцевою, ідеальною метою.

Діоген Лаертський наполягав, що все, що існує, може бути або благом, або злом, або «байдужим». До блага, зокрема, на його думку, належать такі добродієвості, як справедливість, мужність та ін., до зла,

відповідно, – їх протилежності. Критерієм розподілу до блага або до зла є здатність приносити користь або шкоду. «Байдужими» стоїки вважали, наприклад, красу, силу, багатство, оскільки їх можна вживати і на благо, і в шкоду. Зазначмо, що людина може віддавати переваги саме «байдужому», наприклад, здоров'ю. З метою позначення критерію такого розділення саме стоїки уперше використали поняття «цінність» («аксія» – гідність). В уявленні стоїків переважне – це те, що має цінність, а таке, що зникає – те, що не має цінності.

На нашу думку, слід погодитися із дослідниками, які вважають Діогена Лаертського та стоїків першими, хто надав визначення такому глибокому поняттю цінності, а саме: «цінність, – за їх словами, – ... по-перше, властиве всякому благу сприяння погодженого життя; по-друге, деяке посередництво або користь, яка сприяє життю, узгодженого із природою, – таку користь, що сприяє життю, узгодженому з природою, приносять і багатство і здоров'я; по-третє, мінова ціна товару, що призначається досвідченим оцінювачем, – так говорять, що за стільки-то пшениці дають стільки ж ячменю та на додаток мула» [2].

На відміну від філософів європейської античності, східна, і передусім конфуціанська, філософія приділяла особливу увагу питанням співвідношення внутрішніх і зовнішніх джерел походження етичних цінностей і норм. Так, найважливішою етичною категорією китайської філософії є добродетель («де»), що розуміється як найкращий спосіб істотування індивіда [4, с. 119–120]. Вища форма світового соціально-етичного порядку («дао») утворена ієрархізованою гармонією усіх індивідуальних добродетелей («де»). Найважливішими проявами дао і де на особовому рівні, їх «людськими іпостасями» у конфуціанстві є «благопристойність» («чи») і «гуманність» («жень»), що створюють разом двоєдину вісь конфуціанства, навколо якої концентруються всі його інші етичні категорії [4]. Як зазначає І. Семененко, у висловах Конфуція немає орієнтації на вироблення внутрішніх критеріїв людської

поведінки, відмінних від прийнятих норм, проте він переводить традиційні норми всередину людини, роблячи їх областю особистих, глибоко інтимних переживань. Механізмом внутрішнього прийняття етичних цінностей виступає «гуманність» («жень»), яку сам Конфуцій визначав, з одного боку, як «любов до людей», а з другого – як «подолання себе і повернення до ритуальної благопристойності» [4]. Поняття «жень» означає інтеріоризацію моральних цінностей і правил етикету, перетворення їх у внутрішню природу, природну і беззастережну потребу людини. «Жень» інтерпретується ним як щось ідентичне людській волі, як активність людини [4].

У конфуціанстві важливим є ще один символ праведної людини «Лі» («звичай», «обряд», «ритуал»), що рефлексує будь-яку діяльність, спрямовану на збереження підвалин суспільства. Моральні принципи, оскільки вони реалізуються в ритуалі, стають справою освіти та виховання, загальної культури. Конфуцій сформулював золоте правило етики: «не роби людині того, чого не бажаєш собі». Конфуціанство є складним комплексом філософських, етичних, релігійних поглядів, особливим способом життя, основу якого становить розуміння моральної природи людини, її взаємозв'язків у родині, суспільстві, державі.

Отже, конфуціанська філософія певною мірою передбачила розуміння діалектичного характеру процесів становлення особи і формування її ціннісних орієнтацій, що описані сучасною психологією в протилежних поняттях, таких як ідентифікація і інтерналізація.

У процесі дослідження з'ясували, що за часи Середньовіччя католицька церква організувала систему шкіл, головні принципи навчання яких базувалися на ціннісних орієнтаціях християнства. Зміст навчання був узгоджений із церковними канонами, де чільне місце займало саме виховання. Вимога «Ти повинен!» окреслювала всю дидактичну систему, що була переважно авторитарно-репродуктивною.



Головною цінністю вважалося богослухняність, аскетизм та самодисципліна.

На зміну вищеописаної філософської традиції, що впливала і на релігійний світогляд середньовіччя з його уявленням про ідеальний характер цінностей, в новий час приходять період формування наукових основ знання, що ставить під сумнів саму можливість використання ціннісних категорій. Якщо в Середньовіччі зміст буття людини, її існування та діяльності трактувався через такі цінності, як духовність людини, її безсмертну, звернену до Богу душу, то, вже визначний представник новоєвропейської філософії Р. Декарт (1596–1650 рр.) пов'язував цінності із активністю, свободою, самостійністю, відповідальністю самого індивіду. Філософія розуму, викладена у його видатній фразі «мислю, отже існую», якою Р. Декарт ототожнював буття й мислення, задавала загальний методологічний напрям процесу освіти у її фундаментальній меті [3].

«Епоху Відродження» (кін. XIV–XVI століття) можна пов'язати із поверненням суспільної свідомості до основних життєвих цінностей, що були характерні для античності. Філософи епохи Відродження (Е. Роттердамський, Т. Мор, Ф. Рабле, М. Монтель та ін.) намагалися розвинути інтерес до особистості дитини, підкреслювали важливість принципу природодоцільності Аристотеля. Так, Т. Мор (1478–1531) стверджував, що головна цінність держави – її міцність – залежить від загальної вченості, моральності її громадян, які повинні виховуватися на принципах добра та любові.

XVII століття відзначилося в історії педагогічної думки такими іменами мислителів, як Ф. Бекон, Т. Гоббс, Д. Локк, Г. Лейбниц, чії теорії і тепер мають особливе значення для розвитку педагогічної теорії. Хоча поняття «цінність» ще не використовувалося у філософських трактатах, саме Т. Гоббс уперше використав таку лексему, вживаючи її в двох значеннях: «економічна вартість» та «важливість, значимість».

Так, Т. Гоббс (1588–1679) уперше ставить питання про суб'єктивність, відносність цінностей, оскільки «те, що одна людина називає мудрістю, інший називає страхом; один називає жорстокістю, а інший – справедливістю...» [2, с. 65]. За його уявленням, ціннісні судження обумовлені людськими інтересами і схильностями і тому не можуть бути істинними в науковому сенсі. «добре» і «погане», за його словами, називається таким, коли є об'єктом, відповідно, бажання або відрази [2, с. 66]. Як наукову основу визначення ціннісних понять Т. Гоббс намагався використати соціально-економічні підходи: «... цінність людини, подібно до усіх інших речей, є його ціна, тобто вона складає стільки, скільки можна дати за використання його сили, і тому є річчю не абсолютною, а залежною від нужди в ньому й оцінки іншого» [2, с. 68]. Наприклад, Б. Спіноза (1632–1677) досить критично ставився до ціннісних понять, які є, на його думку, лише «забобонами», що тільки заважають досягненню людиною свого щастя. Він вважає очевидним, що «розумна людина вибере своєю метою свою користь» [2].

Такий утилітарний підхід до етики надалі отримав теоретичне обґрунтування в працях фундатора деонтології англійця Дж. Бентама (1748–1832 рр.). На його думку, користь, вигода – це єдина мета і норма поведінки людини, основа людського щастя. При цьому користю Дж. Бентам вважав усе, що приносить задоволення, прагнення до якого і є джерелом моральності. Обов'язком, метою морального життя і вищою цінністю для людини, за його словами, є «найбільше щастя найбільшого числа людей» [12], яке може бути досягнуте шляхом «моральної арифметики», тобто за допомогою розрахунку і накопичення користі за складеною їм «шкалою задоволень і страждань».

Так, філософи епохи Відродження по-різному акцентували «цінність», вважаючи під цим поняттям велике знання (Б. Спіноза, Ф. Бекон), активність людини, її прагнення до знання, яке потрібно заохочувати (Г. Лейбниц), розумова діяльність людини (Б. Паскаль) та

ін. Але загальним для них є уявлення про цінність особистості людини. Так, у філософській думці поняття «цінність» набула істотного значення в епоху формування наукової картини світу (XVII століття – XVIII століття), що характеризувалася дослідженням природи цінностей та їхнім місцем у реальному житті, взаємозв'язків різних цінностей між собою, їхнім відбиттям в структурі особистості.

Так, погляди щодо вищої цінності людини (після Бога) містяться ще в філософських джерелах періоду Київської Русі, коли найвищою цінністю людини вважалися її моральні якості, і навіть вчинки оцінювалися не за результатами, а за тими моральними мотивами, що спонукали до дій.

Так, ідеї виховання на теренах теперішньої України накопичувалися в усній народній творчості у вигляді прислів'їв та приказок. Іншими словами, художня творчість акумулювала ціннісні орієнтації народу у вигляді правил поведінки, понять, настанов, побажань, що стосувалися життєвих принципів. Однак, зазначимо, що нарівні із загальними цінностями в залежності від соціальної належності мали місце й свої особливості. Наприклад, у смердів (рядових членів общини) головним педагогічним ідеалом залишалося фізичне виховання як найвища життєва цінність, а вже в ремісників головною цінністю ставало спадкове навчання ремеслу. Також цікавим є факт поступової авторитаризації освітнього процесу із зростом соціального розшарування, що спричинило й появу різниці у ціннісному наборі студентів.

XVII століття історики педагогіки часто визначають як початок вітчизняної педагогічної думки. Праці видатних представників педагогічної школи XVII століття чеського педагога Я. Коменського (1592–1670) і англійського педагога Дж. Локка (1632–1704) стали підґрунтям оформлення педагогіки як самостійної науки. Провідною метою освіти вважалось фізичне й моральне виховання, формування «дисципліни

тіла» й «дисципліни духу» [14]. Хоча, відзначмо, що розвиток книгодрукування та активна діяльність братських шкіл на території Росії, України, Білорусі значно раніше «Великої дидактики» Я. Коменського почали формувати ціннісну платформу педагогічної теорії (наприклад устава Луцької школи, 1620, 1624 рр.).

В історії нашої країни XVI–XVII століття особливий інтерес являє собою існування на Україні братських шкіл, що з'явилися в час складних економічних перетворень і політичних подій. Братства, що об'єднували ремісників, селян, козаків, купців і навіть українських магнатів, створювалися для боротьби проти польської шляхти та необмеженої влади церковних феодалів. Діяльність братства була спрямована на охорону порядку і православ'я, благоустрій братства, боротьбу за національну самостійність.

Перша братська школа з'явилася у Львові в 1586 році, а потім і в інших містах і селах України, найвідомішими серед них були Київська (1615), Луцька (1624), Кам'янець-Подільська, Вінницька та інші. У братських школах давалася початкова й середня освіта, причому світська. Досвід роботи братських шкіл України тісно перетинається із педагогічними ідеями великого чеського педагога Я. Коменського, чому сприяло його листування з прогресивними діячами українських братських шкіл. Так, видатний педагог-дидакт Я. Коменський, творець наукової педагогічної системи, який виділив педагогіку з філософії й оформив її в наукову систему, закликав втілювати у свідомість і поведінку дітей усі людські чесноти – мудрість, поміркованість, справедливість, чесність тощо. Ян Амос Коменський вважав, що всі ці чесноти мають розвиватись у вихованцях з раннього віку через надання дорослими відповідних настанов, та обов'язково зміцнюватися конкретними справами і вчинками [10].

Досліджуючи розвиток феномену ціннісних орієнтацій крізь призму історії, слід особливо відзначити важливість створення Я. Коменським

класно-урочної системи навчання. Так, в братських школах запроваджувались елементи класно урочної системи навчання, де найпоширенішими методами вважалися бесіда, самостійна робота, диспут, взаємне навчання. Учні, як правило, розподіляли на три групи: наприклад, одні вчилися розпізнавати літери, інші – читати і вчити напам'ять певний навчальний матеріал, треті – міркувати, пояснювати прочитане. У цьому процесі саме ціннісні орієнтації слугували своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Наприклад, у Статуті Львівської братської школи була зафіксована вимога навчати «міркувати й розуміти».

Отже, викладачі братських шкіл намагалися створити всі умови для свідомої суб'єктивації знань, а не схоластичного зубріння, щоб кожний учень міг творчо втілювати знання у життєвий досвід відповідно до особистої системи цінностей. За словами А. Мазуркевич, «схожість багатьох висловлювань Я. Коменського й уставів братських шкіл спостерігається у тих питаннях, які складають загальне надбання гуманістичної школи різних країн Європи» [10].

Як уточнює дослідниця О. Гончар, діяльність братських шкіл стала «епохальним явищем в історії української освітянської системи, що забезпечило її подальший бурхливий розвиток. Школи перед усім світом показали нову генерацію освічених людей України, творчих інтелектуалів, палких патріотів, мужніх захисників свого народу, хто утверджував людську гідність українця та почуття поваги до представників інших народів» [6, с. 29]. Саме така взаємозумовленість ціннісних орієнтацій педагога та студентів відігравала вирішальну роль в створенні атмосфери певної демократизації стосунків учасників навчального процесу. Тобто сама організація масового навчання, за задумом її автора Я. Коменського, передбачає рівноправну взаємодію усіх учасників навчального процесу, без чого вона просто неможлива.

Так, навчання мистецтву, що провадилося в монастирських художніх майстернях і цехових об'єднаннях Києва, відрізнялося доволі демократичними принципами, коли учень засвоював професійні навички під час виконання роботи спільно з майстром. Важливе культурно-мистецьке значення мала діяльність широко знаної майстерні Києво-Печерської Лаври у XVII–XVIII століттях, а саме Києво-Лаврської іконописної майстерні (1728-1760), характер викладання в якій, виразно демонструє історичну динаміку організаційних змін і методики викладання мистецтв. Києво-Печерська лавра стала також жвавим осередком поширення принципово нового, багатоголосного співу, що дістав назву «лаврського». Як головний жанр останнього утвердився концерт з виконанням багаточастинних хорових творів на біблійну тематику.

Об'єднання двох київських шкіл: Братської школи на Подолі та школи, що існувала у Києво-Печерській лаврі, зумовила заснування першої вищої школи не тільки в Україні, а й в усій Східній Європі – Києво-Могилянської академії. Її засновник Петро Могила дбав про користь освіти для православних задля виконання ними різноманітних функцій у громадському житті. Так, у своїх філософських розповідях професори філософії користувались працями Аристотеля, Т. Аквінського, Р. Бекона, Р. Декарта, Г. Лейбніця, Х. Вольфа та інших античних і пізніших європейських авторів, прагнули адаптувати їх ідеї на українському підґрунті. Насамперед це виявлялося у традиції сприймати та подавати філософію як життєву настанову та моральне повчання. Так, професор Києво-Могилянської академії Г. Конинський на початку XVII століття підкреслював, що «... в розумі немає нічого, чого б не було у відчуттях. Тільки в процесі життєвого спостереження у людини з'являються спочатку прості, а потім більш складні уявлення, на основі яких під час навчання і діяльності виникають наукові поняття» [10]. Велика увага в Києво-Могилянській академії приділялася викладу

філософії мистецтва в лекційних курсах, що мали назву «Поетика». Своєрідну систему філософсько-поетичного світосприйняття розробив найвідоміший вихованець академії Г. Сковорода (1722–1794 рр.), вплив ідей якого поширився на весь слов'янський світ. Видатний філософ головним питанням вважав проблему людського самопізнання, адже, на його думку, «в людині як в малому світі сконцентровані всі властивості великого світу» [10].

Визвольна війна за часи правління гетьмана Б. Хмельницького заподіяла створення козацько-гетьманської держави, що водночас сприяло розвитку мистецької освіти й змістовому оформленню української художньої школи.

Студенти Києво-Могилянської академії детально вивчали трактат давньогрецького філософа Платона «Держава», в якому наголошувалося на особливо важливому значенні музичної освіти для людської душі, її духовного збагачення й протистояння шкідливим впливам світського середовища [10].

Зазначимо, що в Києво-Могилянській академії музична творчість і педагогічні методи її опанування невпинно еволюціонували, застосовувалися нові підходи під час вивчення мистецьких досягнень попередніх етапів культурної історії, поступово наближаючись до нового тлумачення її вихованцями музичного фольклору та створення сучасних (на той період) музичних жанрів. У Києво-Могилянській академії студенти вивчали музику, спів, поетику та риторику, малювання, основи театрального мистецтва. Своєрідною апробацією їх мистецької підготовки була участь у шкільному театрі при Академії, де актори й постановники драм, інтермедій, вертепів мали продемонструвати свої знання в образотворчому мистецтві, музичній теорії і навички з акторської підготовки та музичного виконавства [5].

У XVIII століття, за часів Епохи Просвітництва на теренах України панував автономний лад періоду козаччини. Козацтво проповідувало

цінності свободи і демократії, орієнтувало на розвиток високих духовних традицій, незалежність і рівноправність. Самобутня козацька система освіти мала дві ступені: шкільну та вищу освіту. Величезним центром науки, освіти і мистецтва того часу стала Київська духовна академія, де приділялася велика увага патріотичному та естетичному вихованню. У межах цього навчального закладу в Україні образотворче мистецтво носило масовий характер. Згідно з традиціями і побутом закладу навчання мистецтву зводилося до створення студентами гравюр на релігійні теми, а також театральних декорацій до шкільних театралізованих вистав, що утверджували певні виховні цінності. Зазначмо, що мало не усі провідні українські викладачі того періоду, які часто виступали і як гравери, і як живописці (Н. Зубрицький, Г. Левицький, О. Тарасевич, І. Щирський та ін.) здобували мистецьку освіту за кордоном, а саме у Польщі, Німеччині або Литві. Однак, із відкриттям окремого класу малювання у другій половині XVIII століття в педагогічній діяльності художніх майстерень поступово почали з'являтися суто академічні елементи, що були засновані на зразках західноєвропейської академічної освіти.

Зазначимо, що незважаючи на панівну релігійну ідеологію і XVIII століття соціально-політичні суперечності породжували нові прогресивні ідеї. Відомо, що відмінності та певне розмаїття ціннісних орієнтацій українського етносу обумовлено об'єктивними історичними обставинами, а саме його територіальним роз'єднанням. Внаслідок драматичних подій історії нашої країни окремі частини українців жили під владою кількох держав, кожна з яких суттєво впливала на формування ціннісних орієнтацій її населення. Так, проживання представників українського народу в різних умовах національно-культурного розвитку впродовж тривалого часу на територіях різних імперій, на думку О. Антонюк, значно вплинуло на формування етнічних і соціокультурних особливостей населення, його національний



склад, мовно-культурні характеристики, рівень історичної самосвідомості, а також на ставлення сучасних українців до багатьох важливих явищ історичного минулого [1, с. 58-59].

Стан вищої освіти та національного мистецтва на теренах Західної України значно погіршився через великий тиск з боку з початку польської шляхти, а пізніше Австрійського уряду, що зароджувало дух протесту, який виявився у ХІХ столітті. У результаті реформування Львівського університету Імператор Йосиф II (1784 р.) підписав указ про існування закладу у складі чотирьох факультетів (філософського, юридичного, медичного та теологічного), основними мовами викладання на яких були латинська, німецька та польська. Студенти «вбирали» західноєвропейські цінності разом із ознайомленням з прогресивними думками західних просвітителів.

У цей час в допетровській період на тлі безумовного пріоритету релігійних цінностей відбувався церковний розкол. Суспільні та особисті цінності були вторинними. Але Петро I принципово змінив ситуацію, де провідне місце відводилося ідеї держави. Його реформи вимагали звеличення кількості вітчизняних спеціалістів в економіці, політиці, військовій справі. Необхідністю звеличення кількості освічених осіб, накопичення знань для розвитку держави була продиктована примусовість освіти, яку розглядали як рід державної служби. Церква, яка вже була не патріархальною, також підкорялася цій ідеї, а особистість людини повністю втрачала свободу. Така зміна ціннісних орієнтацій стала джерелом авторитарності вітчизняної освіти. Так, в 1701 р. Петро I видав указ про заснування першої Школи математичних та навігаційних наук під керівництвом Л. Магнітського. Згідно з проведеною Шкільною реформою всі середні навчальні заклади носили професійний уклін. У 1724 р відбулося заснування Петром I Академії наук, де діяльність проводилася за чотирма напрямками: науково-дослідницьким, техніко-прикладним, культурно-просвітницьким та педагогічним. Пізніше за

часи царювання Єлизавети Петрівни (1741–1761) була відкрита перша Академія художеств та Архітектурне училище. Після Петра I роль держави дещо знизилася, залишаючись провідною до епохи Катерини II, яка зробила різкий поворот у бік зростання значення особи людини, хоча й тільки відносно до дворянства. Така зміна супроводжувалася значним збільшенням чисельності населення, зростанням особистих і державних доходів, величезними територіальними приростами. Зрозуміло, що для дворянства цей період був «золотим століттям». Але, відзначмо, що в цей же час починали проявлятися і негативні наслідки збільшення ролі особистісних цінностей. Коли Павло, усвідомивши це, вирішив навести порядок (наприклад, викликав на службу «гвардійців», які роками сиділи по маєтках, але отримували платню), його усунули, і країна продовжувала рухатися у бік послаблення громадських (державних) цінностей і посилення особистих. У цей же час почалося зростання інтересу до духовних цінностей, чому значно посприяла Вітчизняна війна, що не лише збудила патріотичні почуття, але і привела до зростання вільнодумності.

Зазначимо, що хоча усі Петровські освітні реформи проводилися випускниками та викладачами Києво-Могилянської академії, російський царизм ні яким чином не сприяв національному відродженню української культури. Саме за часи реформаторських перетворень Петра I формувався потяг до таких суспільних цінностей, як колективізм, суспільна власність, сильна держава, що керує всіма аспектами життя.

У працях І. Вишенського, М. Лопатинського, М. Козачинського, Ф. Прокоповича, С. Яворського, М. Коцюбинського, М. Драгоманова та багатьох інших проблема формування ціннісних поглядів займала один з провідних мотивів [1, с. 59]. На думку М. Драгоманова, коли національний характер формується під «не свободним» впливом, зрощений українець засвоює переважно гірші риси чужої

національності і втрачає кращі свої [9].

Згідно з історичними даними, Епоха Просвітництва XVIII століття пронизана успіхами механіко-математичного природознавства, ідеями єднання із природою. Процес математизації науки мав як свої позитивні, так й негативні якості. Таким впливовим недоліком на тлі позитивного розвитку науки стало зникнення з наукової картини світу інтересу до самої особистості з її духовним світом, потребами та цінностями. Це зумовило появу різноманітних поглядів філософів, педагогів того часу на проблеми розвитку особистості та мети державної освіти. Провідною ідеєю лекцій викладачів Києво-Могилянської академії Ф. Прокоповича та С. Яворського була проблема «саморозкриття» природи особистості через науку й одкровення Боже. Відповідно до теорії Ф. Прокоповича, кінцевою метою усіх вчинків людини є досягнення щастя, яке є настільки різноманітним, наскільки різними є його розуміння, запити, здібності людини. Тобто розуміння щастя, на думку філософа, повністю залежить від рівня духовного розвитку особистості.

Друга половина XIX століття ознаменувалася освітніми реформами Катерини II, яка під впливом поглядів західноєвропейських просвітителів з її оточення, вдалася до поєднання широкої освіти з професійними навичками. Путівником імператриці став трактат основоположника теорії природного виховання французького просвітителя Ж.-Ж. Руссо (1712–1778). Ідеалом стосунків між людьми для Руссо була пряма демократія, здійснювана на основі взаємного договору, суть якої у тому, що «кожний з нас віддає свою особистість і всю свою могутність під верховенство загальної волі, і ми разом приймаємо кожного члена як нероздільну частину цілого». Щодо педагогіки, учений визначав її як «виховання, яке повинне здійснюватися відповідно до природи людини, не заважаючи на її природному розвитку» [24]. Руссо підкреслював необхідність демократичного ставлення до дитини в навчально-

виховному процесі з урахуванням її вікових особливостей. Ідею врахування вікових особливостей дитини в процесі навчання та, відповідно, вікових змін у її ціннісній системі також представник епохи Просвіти німецький педагог-демократ, Ф. Вільгельм (1790–1886). А, наприклад, А. Дистервег (1790–1866) виступав проти станового й релігійного виховання, проголошуючи ідею виховання загальнолюдського масштабу.

Однак, теоретичне оформлення вчення про цінності отримало лише у ХІХ столітті, коли системи цінностей стали предметом наукового обговорення і вивчення. Поступово починала оформлюватися ціннісна філософія, де вже категорії буття та розуму усвідомлювалися як категорії цінності, а саме на них базуються інновації та розвиток культури. Так, абсолютна цінність у німецького філософа І. Фіхте (1762–1814 рр.) – це життя, а головний критерій цінності – діяльність. Філософ вважав, що «ніщо, крім життя, не має безумовної цінності і значущості; будь-яке інше: мислення, творчість і знання мають цінність лише постільки, остільки воно яким-небудь чином належить до живого, виходить з нього та прямує знову в нього» [12, с. 120].

У цей же час видатний німецький філософ І. Кант стверджував, що цінності самі по собі не мають буття, у них є тільки значущість, оскільки, на думку видатного філософа, «лише розумна істота має волю, або здатність поступати згідно з уявленням про закони, тобто згідно з принципами. Оскільки для виведення вчинків із законів потрібний розум, то воля є не що інше, як практичний розум. Якщо розум неодмінно визначає волю, то вчинки такої істоти, що визнаються за об'єктивно необхідні, потрібні також і суб'єктивно, тобто воля є здатність вибирати лише ті, що розум незалежно від схильності визнає практично необхідним, тобто добрим» [12, с. 176], то вихідним пунктом філософської концепції видатного німецького Г. Гегеля є змістовний взаємозв'язок пізнання оцінки й цінності, при використанні принципу

доцільності. Г. Гегель підкреслював, що «у цій системі мета розвивається в ідею, що поєднує логіку понять з об'єктивною реальністю через доцільну діяльність. Ця ідея – людська свідомість в єдності пізнання оцінки, істини й цінності. Таку єдність Гегель також називає пізнанням, але більш високого рівня, що несе в собі істину «як таку». Моральність, моральний закон і обов'язок у Канта протиставляються чуттєвій природі людини, його схильностям і щастю, яке полягає в їх задоволенні. Так, «саме з добродійності не за схильністю, а з почуття обов'язку і починається моральна і поза порівнянням вища цінність». А втім, за його словами, за наявності незадоволених потреб у людини може виникнути спокуса порушити обов'язок, з чого він робить висновок, що «забезпечити собі своє щастя є обов'язком» [12, с. 234]. Однак, таке розуміння моральних цінностей, що повертало, по суті, до утилітаризму, ймовірно, і дозволило К. Марксу називати Канта «прикрашальним виразником інтересів німецьких бюргерів» [12, с. 152].

Зазначимо, що наприкінці XVII–XIX століття видатні німецькі філософи І. Кант (1724–1804) і Г. Гегель (1770–1831) підняли проблему обмеженості механістичних уявлень у науці та освіті. Спроба надати наукове значення етичним цінностям особистості була зроблена філософом і педагогом І. Кантом, який бачив певну «автономію» моральних цінностей від будь-якого вищого джерела. На відміну від більшості науковців свого часу, які визнавали релігійне походження цінностей, філософ уважав, що саме мораль і обов'язок існують в розумі та не передбачають ніякої божественної мети. Напроти, з моралі виникає мета, що вже є сама по собі «абсолютна цінність» – особистість кожної людини. І. Кант стверджує, що будь-яка розумна істота «існує як ціль сама по собі, а не тільки як засіб», на відміну від предметів, існування яких хоча залежить не від нашої волі, а від природи, які «мають, проте, якщо вони не наділені розумом, тільки відносну цінність як засоби» [12, с. 269].

Природно, що при дослідженні аксіологічної проблематики в історико-педагогічному аспекті ґрунтовний аналіз є неможливим без звернення до розвитку філософської думки саме в Україні, адже в ній до проблеми цінностей апелювали неодноразово.

Так, у творчому доробку І. Котляревського (1769–1838 рр.) найважливішим аксіологічним принципом постає правда, яка поєднується з народністю, що найбільш яскраво виражено в поемі «Енеїда». Своєрідною ціннісною категорією виступає і сміх, як сфера існування людської свободи. Провідною рисою аксіологічного світобачення І. Котляревського, на наш погляд, можна також визначити утвердження позастанової цінності людської особистості, адже для філософа людська гідність – найвища морально-естетична цінність. Цю ідею у своїх поглядах, перенесених у творчу спадщину, подовжив Є. Гребінка (1812–1848 рр.).

В аксіологічних переконаннях П. Гулака-Артемівського (1790–1865 рр.) значне місце відводиться так званій «добрості», яка осмислюється з гуманістично-просвітительським уявленням про добро та зло і «природну» рівність людини.

Підкреслимо, що характерною рисою розвитку феномену «цінності та ціннісних орієнтацій» в працях українських філософів було і є акцентування важливості емоційних елементів, національних духовних цінностей та звернення до проблеми збереження, накопичення та відродження останніх (Г. Сковороди, П. Куліша, І. Франка, Т. Шевченка, П. Юркевича та ін. ).

Теоретична ідея серця, що є органом, який відповідає за, почуття, бажання, емоції та волю людини, є характерною для української ментальності. Саме серце, на думку Григорія Сковороди, є цариною духовного життя людини, єдиним душевним світом, що керує вчинками людини та примушує її жити добром або злом. Чисте серце в людині зміцнюється через боротьбу, що відбувається через можливість серця

мислити, діяти, емоційно переживати. Тільки проникнувши в серце, пізнання може бути освоєним. А тому вчення видатного українського філософа, музиканта, поета та педагога про суспільство, самопізнання та безперервне творіння людиною своєї індивідуальності повинне бути скероване на створення ідеальних відносин між людьми, які формуються відповідно до духовної природи людини з чистим серцем.

Стрижневим принципом «філософії серця» Памфіла Юркевича (1826-1874рр.) є твердження про те, що духовне життя особистості як вираз неповторної її індивідуальності народжується раніше, ніж світло розуму, а знання є результатом діяльності душі.

А для Пантелеймона Куліша (1819-1897 рр.) «серце», «внутрішня людина», її внутрішній світ неодмінно пов'язані з рідним краєм, з Україною, з Батьківщиною. Пантелеймон Куліш як послідовний захисник самобутньої української культури поділяв усіх людей на світі на дві групи в залежності від свого ставлення до України. П. Куліш однією із цінностей визначав душу людини, адже, на його думку, саме «в цьому глибокому колодязі» прихована сутність самої людини, її поетичний дар, і це те місце, де відбувається спілкування з Богом.

Серед київських інтелектуалів, які об'єднались в Кирило-Мефодіївському товаристві, особливе місце відводилось філософу, живописцю та поету Т. Шевченку (1814–1861 рр.). У поетичному доробку Кобзаря виявляється принципова маргінальність соціального становища поета, який вже й не селянин, але й не дворянин, він не може повернутись до того, що було, однак не заперечує і не забуває його. Для Т. Шевченка Україна – це екзистенційний стан буття, і найвища цінність, – його особиста доля і доля народу, які стають віддзеркаленням один одного. Ряд цінностей можна продовжити, – письменник звертається до життя і смерті, віри та надії, волі, любові і сумління тощо [4, с. 97–98]. Філософсько-релігійна платформа видатного українського поета, живописця та філософа Т. Шевченка також позначається в етичній

оцінці людського життя, в пануванні царства творчого людського духу, а не обмеженості законами та запланованості.

Заснування у 1805 р. Харківського університету стало значним явищем в системі музично-естетичної освіти молоді. Ім'я Г. Сковороди у 60-х роках ХІХ століття. було включено до словника «Словаря Харьковских писателей», почали з'являтися записи в критичних та загальних оглядах з історії російської та української літератури та музики. В цей період в Одеській художній школі, а з часом у художньому училищі утверджуються реалістичні традиції. Велику допомогу училищу надають І. Рєпін, І. Айвазовський, Л. Сутковський, В. Верещагін, В. Сєров та інші визначні майстри вітчизняного образотворчого мистецтва. Студенти факультету «красних мистецтв» отримали можливість формування особистісної системи цінностей через вільне спілкування та самовираження, що зреалізувалося у створенні свого симфонічного оркестру. Налагодженню музично-освітньої справи в Київському університеті, відкритому в 1834 р. Сприяла особистість його першого ректора М. Максимовича – знавця і збирача українських народних пісень. Він перший ввів до програми університету викладання українського фольклору, обґрунтував повноправність української мови, надрукував тритомний збірник українських пісень. Як освічена людина, М. Максимович сповідував цінності добра, самоцінності людини, її природного обдарування.

Представницею прогресивної педагогічної думки східноукраїнських земель другої половини ХІХ століття правомірно вважають М. Раєвську-Іванову. Розвиток індустрії на Харківщині у другій половині ХІХ століття, що був зумовлений піднесенням капіталізму в Україні, ставив нові завдання перед мистецькою освітою. Прогресивну ідею залучення ремісників до професійного мистецтва М. Раєвська-Іванова започаткувала однією з перших. Так у 1869 р. була відкрита Харківська художня школа Марії Дмитрівни Раєвської-Іванової



(1840–1912). М. Раєвська-Іванова зазначала, що «користь малювання для ремісників, вже давно зрозуміла за кордоном і в наших столицях. За кордоном є безліч недільних та вечірніх шкіл малювання, де ремісники у вільний від роботи час здобувають знання, що дають їм можливість покращити свої ремесла і зробити їх для себе більш вигідними. Не знати, чи знайдеться таке ремесло, де воно здалось би зайвим», – відзначає М. Раєвська-Іванова. Значну увагу вона приділяла розробленню методики художньої освіти, теоретичних основ навчальних предметів. Своїм досвідом М. Раєвська-Іванова ділилася у таких працях: «Азбука малювання для сім'ї та школи», «Прописи елементів орнаментів», «Про викладання малювання у наших загальноосвітніх закладах за американськими методами разом з малюванням живих рослин», «Методи викладання малювання у Харківській приватній школі рисунку та живопису», «Досвід програми про викладання малювання у недільних школах для ремісників». Поряд із навчанням ремісників (столярів, токарів, штукатурів, вишивальниць, слюсарів, кондитерів та інших), школа М. Раєвської-Іванової втілювала підготовку прийдешніх художників, даючи необхідні професійні знання й практику для подальшого вступу в Академію мистецтв.

Зазначмо, що центром розвитку культурно-мистецького життя в місті Києві і тим «рубіконом», після якого розпочалися постійні формування мистецьких шкіл, стала діяльність рисувальної школи Миколи Івановича Мурашка [7].

Професійна художньо-мистецька підготовка українських майстрів у ХІХ столітті відбувалася в Петербурзькій академії мистецтв та в популярних на той час європейських вищих художніх закладах, де основний акцент ставився на академізм та класицизм. За зазначеними умовами розвитку естетики це мало змогу створювати опір художньому розвитку України, створювати прірву між народним та «панським» [13, с. 148] мистецтвом. Зазначимо, що розміри такої «прірви» були все ж

такі зменшені завдяки феноменальним шедеврам народної творчості, що були насичені духовними цінностями українського народу, презентували естетичну цінність та перфектність фольклорного мистецтва.

У галузі фольклористики, етнопедагогіку та народознавства вагомий внесок належить також М. Драгоманову, який у своїх працях («Політичні пісні українського народу XVII-XIX століття (1875), «Нові пісні про громадські справи» (1883), звертався до українського фольклору, викриваючи правдиву історію, що була відтворена в піснях та билинах, а також виступав за національну освіту («Чудацькі думки про українську народну справу» (1891). Таким чином, своєю ціннісною позицією М. Драгоманов відверто демонстрував як владі, так і Європі жагуче бажання українців зберегти свою національну культуру, національні традиції та цінності.

Погляди М. Драгоманова на важливість розвитку національної культури поділяв і Б. Грінченко. Він твердо відстоював положення про те, що навчання повинно здійснюватись тією мовою, якою дитина говорить змалку. На думку вченого, педагога-гуманіста, тільки рідна мова здатна забезпечити формування таких ціннісних орієнтирів особистості, як патріотизм, гуманність, порядність та щирість стосунків. Очолюючи у 1906-1909 роках Київське культурно-освітнє товариство «Просвіта», що значно впливало на розвиток національної культури, Б. Грінченко велику увагу приділяв освітянським проблемам, серед яких вагоме місце займали питання естетичного виховання.

Теоретик театру і мистецтва, поет, культуролог, етнограф, українознавець, філософ Іван Франко зіграв величезну роль в формуванні національної педагогічної думки. У центрі його уваги були питання змісту, методів та форм навчання. Критикуючи стан системи вищої освіти, він підкреслював цінність всебічного розвитку особистості. На його думку, навчання у вищій школі «виродилось у нас й щось якраз

протилежне поняттю науки, в механістично зазубрювання ...» [14, с. 226] інформації машиною, а не людиною.

Таким чином, з початком реформування освіти, в ХІХ столітті у трьох найбільших містах України – Києві, Харкові та Одесі – українські художники заснували три школи, які були відмінні між собою. З другої половини ХІХ – початку ХХ століття кращими мистецькими представниками, вихідцями з України з академічною освітою були, насамперед, Т. Шевченко, а потім за ним – Наполеон Буяльський, Марія Раєвська-Іванова, Микола та Олександр Мурашки, Ілля Рєпін та ін., які прагнули створити національну школу мистецтв.

Леся Українка є відомим носієм прогресивних педагогічних ідей, що поєднують як Слобожанщину, так і Західну Україну. Л.Українки були рівною мірою важливі питання освіти, і мистецтва. Леся Українка, людина високої духовності та мистецького обдарування, була певна, що цінність людини, її обдарованість закладені в самому генетичному коді української нації. Галичина дала світові багато талановитих українських педагогів, серед них постать О.Новаківського, чия діяльність презентувала національні духовно-мистецькі надбання перед усім світом.

На початку ХХ століття (1918 р.) у результаті поразки у війні Австро-Угорська імперія розпалася. Усі народи почали процес щодо створення власних незалежних національних держав. Нова Західноукраїнська Народна республіка, проіснувавши усього рік, стала частиною Української Народної Республіки. Продовжувалася робота над створення системи національної освіти, її змістом. Так, особливий акцент робився на формуванні національних цінностей та гуманізації освіти. Провідна роль у розробці концепції освіти належала М. Грушевському, який вважав, що тільки на засадах демократизації, пріоритетності загальнолюдських цінностей та традицій національної культури стає можливим справжній розвиток українського народу.

Отже, різноманітний досвід розвитку освіти впродовж кількох

тисячоліть засвідчує, що феномен «ціннісних орієнтацій» має тривалий шлях становлення, що йде своїм корінням до філософського поняття «цінності». У Біблії наведені морально-етичні та естетичні цінності, на базі яких формувалася ієрархія духовних цінностей християнської та загальнолюдської культури. На кожному історичному етапі філософи робили свій внесок у розвиток теорії цінності, презентуючи своє тлумачення матеріальних, етичних, духовних, культурних та національних цінностей. Теоретична розробка феномену «ціннісних орієнтацій» зародилася у сфері філософії і розвивалася в межах вчення про цінності у працях давньогрецьких філософів (Аристотель, Д. Лаертський, Платон, Сократ та ін.), мислителів Ренесансу (М. Монтель, О. Македонський) та Нового часу (Ф. Бекон, Т. Гобс, Р. Декарт та інші). Конфуціанська філософія у певному сенсі передбачила розуміння діалектичного характеру процесів становлення особистості і формування її ціннісних орієнтацій, описуваних сучасною психологією в протилежних поняттях, таких як ідентифікація та інтерналізація.

У дослідженні встановлено, що в епоху Відродження відбулося зміщення ціннісної домінанти в ієрархії особистісних ціннісних орієнтацій людини від Бога до особистості, її гармонійного розвитку як можливості вільного вибору відповідно до її інтересів та здібностей (Ф. Бекон, Т. Гобса, Р. Декарт, Дж. Локк та ін.). У цей час філософами вперше акцентувалася цінність активного початку в особистості, важливості її активної розумової діяльності (Б. Спіноза, Б. Паскаль, І. Фіхте, Ф. Ніцше). Головним досягненням філософії XVIII–XIX століття вважаємо висновок І. Канта про звеличення людини як суб'єкту над іншими живими істотами, де знов на перший план виходили морально-духовні цінності її існування. Визнання Г. Гегелем освіти не як результату формування особистості, а як процесу стало неоціненним внеском у подальший розвиток теорії виховання та педагогіки загалом.

В історії нашої країни XVI–XVII століття особливий інтерес являє існування у ті часи на Україні братських шкіл та Києво-Могилянської

Академії, що з'явилися в час складних економічних перетворень і політичних подій, в яких взаємозумовленість ціннісних орієнтацій педагога та студентів відіграла вирішальну роль у створенні атмосфери певної демократизації стосунків учасників навчально-виховного процесу. З'ясовано, що характерною рисою розвитку феномену «цінності та ціннісних орієнтацій» в працях українських філософів XVIII–XIX століття (І. Вишенський, Є. Гребінка, П. Гулак-Артемовський, М. Драгоманов, М. Лопатинський, М. Козачинський, І. Котляревський, М. Коцюбинський, П. Куліш, І. Франка, Т. Шевченко та ін.) є акцентування важливості емоційних елементів, національних духовних цінностей та звернення до проблеми збереження, накопичення та відродження останніх. Установлено, що специфіка культурно-ціннісних систем різних регіонів України зумовлена формуванням її частин на теренах різних держав. Так, Ф. Прокопович, В. Татищев, С. Яворський та інші головними цінностями вважали радість земного життя та раціональне використання наукових знань для досягнення дійсності. А характерною для української ментальності XVII–XIX століття, стало теоретичне оформлення вчення (Г. Сковороди, П. Куліша, Т. Шевченка, П. Юркевича та ін.) про серце, що є органом, який відповідає за почуття, бажання, емоції та волю людини.

### Література

1. Антонюк О.В. Історична самосвідомість українців та її регіональні аспекти. *Регіональна політика України: концептуальні засади, історія, перспективи* : міжнарод. наук.-практ. конф., (м. Київ, 10-11 листоп. 1994 р.) С. 58-59.
2. Арутюнов В. Філософія: навч.-метод. посібник для самостійного вивчення дисципліни. Київ: КНЕУ, 2001. 220 с.
3. Батлер-Бодон Т. 50 видатних творів. Філософія. / Пер. з англ. Н. Лавської. Київ : Вид. група КМ-БУКС, 2018. 456 с.
4. Бойченко О.І. Філософська антропологія давнього Китаю. Київ:

- ЦГО НАНУ, 2003. 216 с.
5. Волков С. М. Інституалізовані соціокультурні системи: регіональна специфіка та динаміка: монографія. Київ, 2010. 234 с.
  6. Гончар О. В. Розвиток ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школи у вітчизняній педагогічній думці (друга половина ХХ століття): дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія». Харків, 2011. 480 с.
  7. Дроздова М.А. Психологія мистецтва: навчальний посібник для студентів. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2006. 104 с.
  8. Кондзьолка В. В. Нариси античної філософії. Львів, 1993. 259 с.
  9. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. Київ: «Школяр», 1997. 148 с.
  10. Левківський М.В. Історія педагогіки: Навч.-метод. посібник. Вид. 4-те,. Навч. пос. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
  11. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. Київ: Знання, 2006. 748 с.
  12. Рассел Б. Історія західної філософії Київ : Основи, 1995. 759 с.
  13. Ушакова І. О. Інтеграція комплексу мистецтв у системі естетичного образу людини. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 4. С. 145–149.
  14. Франко І. З поля нашої науки. Народ. 1893. № 19-20. С. 226–229.
  15. Murdoch I. The Fire and the Sun: Why Plato Banished the Artists. Oxford: Oxford University Press, 1977. с. 29

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ МОТОРНОЇ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

*Ю. Ю. Ходикіна*

Професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти пов'язана із опануванням специфіки психологічних знань, уміннями та навичок. Комплексний аналіз проблеми професійної виховної діяльності в сучасному психолого-педагогічному просторі свідчить про те, що виникла необхідність розробки теоретичних і практичних концепцій на основі яких по-новому вирішувалися б питання підвищення ефективності виховання та навчання в процесі розвитку дітей.

В умовах модернізації системи освіти в Україні та науково-технічних змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, спостерігається тенденція до збільшення потоку інформації, яку потрібно усвідомлювати, обробляти та використовувати у своїй діяльності. Істотне значення в цьому процесі має мнемічна функція. Особливо актуально ця проблема постає перед дитиною на порозі шкільного навчання, адже розвиток пам'яті у дітей на етапі підготовки до школи забезпечує її продуктивний перехід на наступний ступінь розвитку.

У педагогічній психології розкрито методи, технології та шляхи фахової роботи з дітьми, які можуть сприяти активізації функціонування їх пам'яті: Л. Житнікова, З. Істоміна розглядали особливості організації психолого-педагогічної діяльності розвитку розумових дій; А. Ячина досліджувала формування орієнтувальної суті мнемічних дій; Ю. Афонькіна виявляла специфіку комплексного розвитку компонентів довільної пам'яті; М. Кузнєцов, Є. Заїка розкривали роль сенсорного, інтелектуального та моторного компонентів пам'яті в процесі організації діяльності дітей тощо. Науковцями Л. Берцфаї, І. Білою, Л. Вагнером,

Т. Тарановою, З. Решетовою, В. Рижковою, Д. Сергєєвою, А. Тамбієвою було доведено, що в умовах ігрової, спортивної, навчальної та інших видах діяльності діти старшого дошкільного та молодшого шкільного віку вчаться свідомо запам'ятовувати, зберігати та відтворювати сигнали різної модальності щодо власних дій, які спрямовуються на потенційно бажані результати як у предметному світі так і змін в собі самому.

Значна кількість наукових робіт свідчить, що саме в дошкільному віці вищі форми пам'яті проявляються завдяки появі довільності та опосередкованості. Дошкільний вік є підготовчим для розвитку цих якостей на подальшому етапі психічного розвитку. Про наявність даних якостей свідчать появи спроб використання засобів запам'ятовування, поява мнемічного зусилля та самоконтролю дошкільників. Серед видів пам'яті, в віковій і педагогічній психології, найменш досліджується моторна пам'ять. Своєю чергою, в розвитку дошкільника, моторна пам'ять продовжує грати значну роль. На її основі формуються вміння та навички, які дозволяють успішно займатись різними видами діяльності. Засвоєння різноманітних моторних навичок і вмінь впливають на характер та особистість дошкільника в цілому.

Тому, представляється необхідним вивчення ролі моторної пам'яті в процесі реалізації продуктивних видів діяльності у дітей дошкільного віку, здійсненні та організації практичних актів діяльності, особливості резервів навчально-виховного впливу вихователями на ефективність її функціонування.

Сучасній Україні необхідні фахівці дошкільного профілю нової формації з конкурентно придатним європейським рівнем кваліфікації для досягнення загальної мети по формуванню гармонійно розвиненої особистості дитини. Адже вихователь закладів дошкільної освіти є головною постаттю від якої залежить якість виховання, навчання та розвиток дошкільників.

Система дошкільної освіти, що орієнтована на ефективний



розвиток дитини, має передбачати таку педагогічну позицію, в центрі якої знаходиться вихованець з його індивідуальними психічними та фізичними особливостями. Тому до професійної підготовки майбутніх вихователів висуваються особливі вимоги. Пріоритетним завданням підготовки фахівців в ЗВО є створення умов для формування у них таких фахових якостей, які будуть забезпечувати орієнтацію на психологічний розвиток і саморозвиток індивідуальності вихованця, розуміння його особистості [10].

Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти – це багатофакторна структура. Головними завданнями такої підготовки є формування фахової майстерності, набуття здобувачами особистісного сенсу професійної діяльності, актуалізація зацікавленості до роботи з дітьми та їхніми батьками, розвиток успішності в професійній діяльності [1].

Особливості підготовки вихователів дошкільної освіти досліджувались Ю. Бабанським, М. Данило, І. Зязюном, В. Краєвським, Н. Ничкало, Т. Ільїною, М. Скаткіною, Н. Тализіною, Г. Щукіною та іншими дослідниками [3, 4, 5, 7].

А. Чаговець проаналізувала, які з сучасних досліджень розкривають певні сторони підготовки фахівців дошкільної освіти. Так Г. Біленька, А. Харківська досліджували формування фахової компетентності; Н. Лисенко, З. Плохій розкривали особливості підготовки вихователів до екологічної дослідницької діяльності дітей на природі; Н. Грам розглядав теоретичні та методичні засади підготовки вихователя до особливостей економічного виховання дітей в закладах дошкільної освіти; Т. Танько, Г. Троцько визначали етапи, компоненти та моделі реалізації професійно-педагогічної підготовки тощо [10].

Особливості професійної підготовки майбутніх вихователів у напрямку саме виховної роботи з дітьми дошкільного віку вивчалися А. Акімовою, Є. Белозерцевим, В. Шадріковим, Б. Вульфівим,

О. Бодальовим, І. Єрмаковим, В. Хайруліною, В. Журавльовим, Т. Поляковою та іншими науковцями [8].

Оновлення навчально-виховної підготовки майбутніх вихователів передбачає ознайомлення їх з альтернативними психолого-педагогічними інноваціями, виховними та розвивальними системами. Багаторівнева підготовка містить трансформацію, перероблювання та вдосконалення нормативних курсів з метою створення співвідношення освітніх, виховних та кваліфікаційних потреб особистості майбутнього фахівця та суспільства, продуктивного застосування набутого навчального досвіду.

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх вихователів є розвиток їх професійних якостей. Вони розвиваються в процесі навчання та практичної діяльності, являють собою чинник професійної придатності, характеризують певні здібності, входять до їх структури. А. Маркова наголошує, що професійні якості – це певні новоутворення, які вдосконалюються в ході діяльності [8].

О. Дубасенюк підкреслює, що система підготовки майбутніх вихователів являє собою цілісний комплекс структурних компонентів, які пов'язані між собою певними зв'язками та стосунками, взаємодіють один з одним [4].

Отже, психологічна особливість підготовки майбутніх вихователів в сучасному закладі вищої освіти полягає в тому, що вона передбачає опанування комплексом необхідних знань, умінь і навичок з дитячої психології, дошкільної педагогіки, активною професійною позицією, особистісним самовдосконаленням, толерантністю, комунікативністю, критичністю, тощо. Майбутнім вихователям необхідно опанувати загальнотеоретичні засади мети, завдань, принципів, змісту виховання та навчання дітей. З'ясувати засоби здійснення навчально-виховного процесу, організації ігрової діяльності, інтелектуальної, мнемічної та фізичної праці, художньої творчості тощо.

Питання підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності відображені в багатьох дослідженнях. Разом с тим недостатньо розробленою залишається проблема підготовки майбутніх вихователів до розвитку моторної пам'яті у дітей дошкільного віку [6].

Одним з важливих аспектів у вивченні проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів до розвитку пам'яті у дошкільників є питання про шляхи ефективного її розвитку. Аналіз психолого-педагогічних досліджень таких іноземних та вітчизняних дослідників, як О. Бикової, Л. Виготського, П. Жане, Л. Занкова, П. Зінченко, М. Кузнецова, О. Леонт'єва, О. Лурія, А. Смирнова, Л. Черьомошкіної, В. Шадрикова, Т. Хомуленко та інших показує значний ступінь розробки різноманітних аспектів вивчення мнемічної діяльності [9, 10]. В своїх роботах науковці пропонували різноманітні позиції щодо розуміння структури мнемічної діяльності, висвітлювали питання пов'язані з онтогенетичними особливостями окремих компонентів пам'яті, досліджували шляхи та технології її ефективного розвитку. Так О. Леонт'єв, А. Смирнов, П. Зинченко, Ю. Микадзе для розкриття сутності пам'яті акцентують свою увагу на її довільності, О. Лурія підкреслює її вибірковість, Г. Серєда неусвідомлюваний аспект мнемічної діяльності, В. Гершкович та О. Довгополова зосереджувались на процесах запам'ятовування, відтворення та впізнавання [2, 6].

Однак, не дивлячись на глибоку розробленість проблеми пам'яті в розрізі її окремих аспектів, її неможливо визнати як ту, що остаточно вирішена.

Історичний розвиток розробок проблеми діяльності пам'яті пов'язаний із роботами М. Вертгеймера, К. Коффки, Г. Мюллера, Б. Скінера, Дж. Уотсона та інших дослідників.

На сьогодні, як зазначає в своїх наукових дослідженнях О. Бикова, пам'ять можливо розглядати і як відображення сукупності її процесів, і як процес інтегрованого відображення відбитків впливів, які

відбувалися у минулому; і як умова елементарного навчання тощо [6].

Онтогенетичні особливості окремих компонентів пам'яті, пов'язаних з операційною стороною її діяльності, в своїх наукових роботах розглянуто Ю. Афонькіною, Л. Виготським, Н. Гнедовою, Л. Житніковою, Л. Занковим, П. Зінченко, П. М'ясоїдом, Г. Стюхиною та іншими науковцями. Є. Артамоною та З. Істоміною розглянуто особливості мотиваційного компонента, Г. Журавльовим, В. Коноваловим, І. Серіковим – цільового компонента мнемічної діяльності [2, 10].

Найбільш широко в науковій літературі представлено традиційні підходи щодо розвитку пам'яті. Л. Житніковою та З. Істоміною пропонується розвиток вищих форм пам'яті на основі поетапного формування дій. А. Ячніною пропонується акцентування уваги на формуванні орієнтувальної структури мнемічної дії в якості основи. Н. Гнедовою наголошується актуалізація у дитини самоконтролю за рахунок наочно-дійових засобів. Ю. Афонькіною пропонується здійснення роботи у напрямку комплексного розвитку складових компонентів довільної пам'яті [10].

В якості засобів розвитку пам'яті в дошкільному віці науковцями пропонується застосування гри, графічного моделювання, створення розповідей за допомогою сюжетних малюнків, конструювання, аплікації тощо.

На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки вирішення актуальної проблеми розвитку пам'яті дітей в дошкільному віці є можливим за рахунок підвищення ініціативності та самостійності дитини; формування цілеполагання; формування уміння оперувати засобами запам'ятовування та відтворення інформації, доступними за віком; актуалізації внутрішньої мотивації. Як зауважує О. Бикова реалізація саме цього буде створювати умови, які є необхідними в процесі опанування структурними компонентами мнемічної діяльності

дошкільника, забезпечувати можливість реалізувати суб'єктний підхід до дитини та ефективно керувати пам'яттю на рівні потенціалу, доступного дошкільному віку. До психолого-педагогічних умов забезпечення розвитку пам'яті у дітей дошкільного віку автор відносить: врахування типових і індивідуальних особливостей мнемічної діяльності дітей; реалізацію пропедевтичного розвитку всієї системи вищих психічних функцій і актуалізація їх на заняттях з дітьми; сприяння розвитку суб'єктності дитини в процесі опанування мотиваційними, цільовими, операційними компонентами мнемічної діяльності; формування екологічних взаємин в дитячій групі; створення умов для виникнення довільності поведінки; здійснення засад щодо розвитку здатності до самооцінювання та самоконтролю [2].

Суттєве розширення об'єму пам'яті у дітей дошкільного віку, підвищення показників точності та міцності запам'ятовування, виникнення довільного запам'ятовування змісту, творчого використання збережених вражень, – істотно впливають на ефективність виконання усіх видів діяльності дітей (гри, малювання, конструювання тощо) і якість їх повсякденного спілкування з оточуючими. В провідному виді діяльності значну роль починає відігравати особистий досвід дошкільника та особливе засвоєння спеціальних способів заучування, запам'ятовування, відтворення та пригадування матеріалу [6].

Пам'ять дітей дошкільного віку характеризується великою пластичністю. Відтворення збережених уявлень являє собою спеціальний процес. Образ який зберігся, не спливає в готовому вигляді. На основі мнемічних слідів, які збереглися, відбувається процес їх відновлення та конструювання. Пам'ять дітей дошкільного віку характеризується не тільки тим, що запам'ятовується, але й тими зв'язками, на які вони спираються в процесі сприйняття та збереження інформації. Спочатку, вміння та навички, образи предметів в пам'яті дошкільника, виникають як нестійкі та нечіткі. Але поступове

оволодіння предметними діями сприяє більш якісному запам'ятовуванню рухів і дій, що виконуються. Відомо, що до дошкільного віку у дитини домінує мимовільна пам'ять і їй легше запам'ятати наочні образи ніж словесні. Але наприкінці дошкільного віку, у зв'язку з організацією активних мнемічних дій дитини на заняттях, систематичного, загального ускладнення діяльності дитини, формується можливість довільних мнемічних функцій.

Виникнення спеціальних мнемічних дій – це суттєвий момент в розвитку пам'яті дошкільника. Він навчається ставити перед собою мету запам'ятати та починає застосовувати спеціальні засоби. Істотне значення для запам'ятовування та відтворення мають ті способи запам'ятовування та ті умови, що виявляються для цього найбільш ефективними.

Аналіз теоретичних аспектів моторної пам'яті показує, що ця проблема є доволі актуальною. Особливу роль у розвитку пам'яті дитини взагалі та моторної пам'яті зокрема, відіграє саме старший дошкільний вік.

Актуалізація та організація системи сенсорно-перцептивних, інтелектуальних і моторних операцій діяльності, спрямованих на рішення рухової задачі може сприяти продуктивному функціонуванню процесів моторної пам'яті [6]. У процесі формування трудових та моторних умінь і навичок моторна пам'ять дітей дошкільного віку актуалізує мнемічні програми дій, збагачує новим змістом, забезпечує корекцію. Моторна пам'ять у різних дошкільників може бути сформована в різному ступені. В залежності від рівня розвитку моторної пам'яті будуть відрізнятися і можливості рішення моторних і трудових завдань дітьми. Раціоналізація функціонування моторної пам'яті дітей може сприяти істотному підвищенню якості виконання завдань і забезпечити реалізацію широкого переносу вмінь та навичок в процесі діяльності [1].

Отже, у наукових психологічних дослідженнях здійснюються спроби щодо розв'язання актуальної проблеми продуктивного функціонування пам'яті дошкільників в процесі формування рухових навичок і побудові моторних дій. На сьогодні існує дефіцит закінченої цілісної концепції реального змісту роботи моторної пам'яті в навчанні практичним і трудовим діям дітей, але можливо відзначити тенденцію до вивчення та виявлення психологічних механізмів функціонування пам'яті в цьому процесі. Дослідниками визнається, що моторні структури та схеми пам'яті є багатокomпонентними, багаторівневими. Вони виявляються як інтегральні продукти активної діяльності людини. Моторні програми пам'яті є джерелом актуалізації моторного акта та являють собою засіб його контролю та корекції, виступають як зразок вірної, адекватної дії. Формування будь-якої рухової навички є результатом взаємодії сенсорних, інтелектуальних і моторних операцій діяльності. Це продукт ефективної актуалізації різноманітних форм індивідуального досвіду дитини. Тому дослідження реального змісту продуктивних внесків системи пам'яті в процес формування рухових умінь і навичок дітей потрібно здійснювати враховуючи єдність і взаємодію всіх її видів і форм. Розглядати розвиток моторної пам'яті дітей як єдину багаторівневу систему. Розвиток запасу рухових програм, збагачення компонентів моторної пам'яті – це один із важливіших механізмів психомоторного розвитку дитини дошкільного віку. Емпіричні дані дозволяють стверджувати, що даний віковий період є сензитивним відносно навчальних і виховних впливів на моторну пам'ять.

З метою підготовки майбутніх вихователів до розвитку моторної пам'яті у дітей дошкільного віку, на заняттях з дисципліни «Дитяча психологія», здобувачам вищої освіти було запропоновано розробити розвивальну програму, яка була спрямована на оптимізацію моторної пам'яті старших дошкільників, сприяла поліпшенню параметрів її

функціонування, підвищенню ефективності конструктивної діяльності дітей та враховувала вікові психологічні особливості дітей дошкільного віку.

Передбачалось, що програма розвивальних впливів буде спиратись на принципи системності, діяльності, обліку індивідуально-психологічних і особистісних якостей дошкільників. Формуючі впливи необхідно було спрямовувати на зону найближчого розвитку сенсорно-перцептивних, інтелектуальних і моторних процесів, мотиваційну та емоційно-вольову сфери особистості дошкільників.

Розробка розвивальної програми передбачала вирішення таких завдань:

1. Сприяння процесу формування в дітей дошкільного віку системи довільної психічної активності при програмуванні психомоторних актів і конструктивно-технічних дій.

2. Формування якостей, що виражаються в здатності дітей дошкільного віку концентруватися на завданні.

3. Формування у дітей дошкільного віку навичок просторового аналізу та синтезу предметів дії й умов розв'язання практичних і рухових завдань.

4. Формування в дітей дошкільного віку здатності до навчання за допомогою оптимізації програмування дій та урахування зворотної інформації.

5. Розвиток якостей моторики дітей дошкільного віку (дрібною та загальною).

Розроблена майбутніми вихователями розвивальна програма містила два блоки, 24 заняття, які необхідно проводити 2 рази на тиждень протягом 2-х місяців. Для роботи з дітьми було запропоновано ігри з пальчиками; дидактичні ігри з предметами й дидактичними матеріалом; рухливі ігри; сюжетні ігри; ігри для розвитку дрібною та загальною моторики; комплекси фізкультхвилинок із пальчиковою



гімнастикою; релаксаційні вправи.

Структура розвивального заняття складається з вступної, основної та завершальної частини.

Вступна частина заняття містить в собі ритуал привітання. З нього кожне заняття починається. Ритуал привітання на початкових заняттях виконує функцію встановлення, а на наступних заняттях – підтвердження позитивного емоційного контакту дорослого з дитиною, дітей між однолітками. Привітання має бути адресованим кожному учаснику без винятку. Тим самим підкреслюється значущість кожного учасника. Ритуал привітання важливо обговорювати в групі. Наступний етап – це проведення розминки. Вона є засобом впливу на емоційний стан дошкільників, ступінь їх активності. За допомогою розминки відбувається налаштування на продуктивну діяльність в групі. Розминку можливо також проводити між окремими вправами, а не тільки на початку заняття, якщо вихователь вважає за необхідне змінити наявний психічний стан дітей.

Основна частина заняття – найбільша за часом. В ній відбувається реалізація технік, спрямованих на розвиток психомоторики, пізнавальних, емоційних і мотиваційних процесів, на динаміку розвитку групи, на формування соціальних компетентностей дітей. На даному етапі важливо планувати послідовність вправ з урахуванням зміни видів діяльності і психофізичного стану дітей. Наприклад: від простого до складного виду діяльності, від рухливого до спокійного психофізичного стану, від інтелектуальної гри до релаксаційної техніки тощо. За одне заняття можливо запропонувати від двох до чотирьох ігор або вправ. Слід враховувати, що найбільший розвивальний ефект досягається не стільки шляхом збільшення розмаїтості психотехнік. А скільки за рахунок повного використання потенційних можливостей кожної з комплексних вправ, що включені у заняття.

Завершальна частина заняття присвячується своєрідному підбиттю

підсумків і розслабленню. На завершальному етапі відбувається прощання.

У ході реалізації першого блоку розвивальної програми можливо здійснити роботу з керування процесом здобуття дошкільниками форм рухового досвіду. Застосувати вправи для активації уваги, підвищення рівня психічної активності, стимуляції розвитку умінь здійснювати навчання в умовах цілеспрямованого впливу на моторну пам'ять, зокрема на дрібну та загальну моторику.

Кожне заняття першого блоку має тривати 25-30 хвилин, для відповідності віковим, психологічним і фізіологічним можливостям старшого дошкільника. Представлені в програмі вправи можливо варіювати стосовно трьох етапів проведення кожного заняття:

1. Підготовчий етап (2-5 хвилин). Фізкультхвилинки з пальчиковою гімнастикою; ігри з пальчиками.

2. Основний етап (15-20 хвилин). Дидактичні ігри з предметами та дидактичним матеріалом; сюжетні та рухливі ігри; ігри з розвитку моторики (загальної та дрібної).

3. Заключний етап (3-5 хвилин). Релаксаційні вправи.

У ході реалізації другого блоку розвивальної програми можливо здійснити проведення спеціальних занять із формування умінь конструювальної діяльності з папером. Такі заняття спрямовані на актуалізацію та формування сенсорно-перцептивних, інтелектуальних і моторних операцій, опосередковувати вплив мнемічних структур на здійснення моторних актів.

У зв'язку з особливостями заходів роботи дітям пропонується скласти різноманітні конструкції з паперу, які можна поділити на чотири групи.

Перша група конструкцій полягає у складанні аркуша паперу по прямій та по діагоналі. Це такі вироби, як альбом, намет, вагон, іграшкові меблі зі смужок паперу, будинок тощо.

Друга група конструкцій охоплює вироби за схемою: стіл, коробочка, стілець тощо.

Третя група конструкцій виходить у результаті складання аркуша паперу шляхом різноманітних складань без застосування клею: лисичка, півень, птах, човен тощо.

Четверта група конструкцій передбачала застосування комбінованого конструювання з паперу та допоміжних матеріалів (пластикові, картонні коробки тощо). Це такі вироби: вантажівка, поїзд, письмовий стіл, пенал тощо.

У процесі навчання дітей старшого дошкільного віку конструюванню з паперу можливо використовували такі основні засоби: пояснення, показ, зразок, аналіз результатів роботи.

В процесі діяльності потрібно звертати увагу на те, щоб пояснення для дітей було чітким, коротким, зрозумілим дітям, цілеспрямованим на потенційно бажаний результат. Адже, якщо пояснення щодо виконання дій буде містити зауваження побічного характеру, діти гірше будуть сприймають його.

Необхідно особливо підкреслювати нові моменти у роботі під час пояснення тому, що зазвичай діти схильні діяти за аналогією та можуть пропускати нове, якщо вихователь не зверне на це увагу спеціально.

Під час пояснення складніших конструкцій більш ефективним є розподіл дій дітей на декілька операцій залежно від складності (після здійснення загальної вказівки). Наприклад, у процесі складання письмового стола надати загальну вказівку та запропонувати дітям: 1) скласти квадрат на чотири частини, 2) зробити надрізи за зразком вихователя, 3) скласти частини та склеїти їх.

Якщо пропонується нова складна конструкція, то пояснення легше засвоюються дітьми безпосередньо під час їх діяльності. Під час першого знайомства зі складною конструкцією пояснення краще надавати в загальній формі, щоб діти не забули наступні етапи (наприклад,

виконуючи перші два етапи, вони можуть забути третій). Послідовне пояснення дає можливість дітям успішно довести роботи до кінця.

Важливо в процесі діяльності, в ході накопичення вмінь з конструювання з паперу під час пояснення вихователем, спиратися на досвід дітей, який у них вже є. Наприклад: «Пригадайте, як робили стілець. Тепер потрібно буде скласти так само, зробіть надрізи. Покажіть мені після того, як завершите». Позитивні результати звернення до отриманого досвіду дітей може реалізуватися, якщо інформація була засвоєна міцно.

Пояснення якісніше засвоюється дітьми, якщо його супроводжувати показом заходів роботи. Дітям дошкільного віку ще складно зробити конструкції виключно за словесною вказівкою, потрібно задіювати безпосереднє сприймання ходу дій. Поступово, в процесі накопичення досвіду конструювання, демонстрація буде відігравати меншу роль.

Важливо, щоб вихователь демонстрував заходи конструктивної діяльності в повільному темпі. Наприклад, не поспішати перетворювати заготовку в об'ємний виріб, тому що діти можуть не розуміти характер дій та їх порядок швидко.

Саме зразок в конструктивно-технічній діяльності визначає особливості її змісту, напряду та виступає її потенційним результатом. Показ зразка вихователем в конструюванні необхідно супроводжувати словесним поясненням, показом дій. На заняттях, де поєднується словесна вказівка та демонстрування, зразок можливо прибирати після того, як діти з ним ознайомилися, щоб він не відволікав уваги дітей від показу вихователем заходів роботи. Складні конструкції можливо демонструвати раніше, за день-два, а не тільки на самому занятті. Переваги показу зразка до заняття в тому, що діти дошкільного віку можуть зацікавитись конструкцією, уважніше ознайомитись з нею, прийти на заняття підготовленими. Це може значно полегшити процеси

запам'ятовування та сприймання.

З метою розвитку в дошкільників дій контролю та оцінки (самооцінки) власної конструктивно-технічної діяльності, вихователь може організовувати «зворотний зв'язок». Для цього роботи дітей розкладаються на столі. Під спостереженням дітей пропонується перевіряти функціональні якості їх виробів, організовується колективне обговорення якісних елементів та недоліків виробів. У ході обговорення вихователь може стимулювати дітей до пошуку причин тих або інших недоліків, або якісних елементів у виробах. Таким чином актуалізуються рефлексивні акти дітей відносно власної діяльності, здійснюються пошуки причинно-наслідкових зв'язків між виконанням діяльності та якостями виробів. При цьому важливо, щоб вихователь не допускав негативного оцінювання виробів, це може викликати надмірну негативну емоційну реакцію дошкільників. Тим самим у дітей може зберігалася позитивна мотивація та прагнення зробити роботу краще.

Діалог вихователя з дітьми варто будувати таким чином, щоб сформувати в дошкільників такі навички та вміння, які дозволили б перейти до виконання творчих конструкцій. Наприклад: складання квадратного аркушу навпіл, складання квадрату на чотири частини, по діагоналі, складання об'ємної конструкції, склеювання її частини; розрізнення якості паперу, робота ножицями; організація робочих столів, розставляння та прибирання інструментів на свої місця тощо.

У процесі конструювальної діяльності, в ході закріплення рухових навичок та вмінь дошкільники будуть набувати більшої впевненості в роботі. Їхні дії будуть стосуватися не тільки безпосереднього процесу виконання, але й спрямовуватись на можливість ускладнення конструкції, навички та вміння дошкільників будуть більш міцними та гнучкими. І це може забезпечуватися не нескінченим повторенням одного й того ж завдання, а системою різних занять, що ускладнюються поступово та дають в результаті той чи інший виріб для гри або

використання в побуті.

Початкові конструктивні операції, які варто пропонувати дітям дошкільного віку, мають бути простими, не вимагати складних процесів планування, уявлення етапів роботи.

За рахунок запропонованих формуючих впливів у дошкільників може істотно збільшитися продуктивність моторної пам'яті, підвищитися рівень володіння початковими конструктивно-технічними навичками та вміннями. Розроблена програма розвиваючих впливів на моторну пам'ять дітей може сприяти оптимізації процесу моторного навчання при засвоєнні ними рухових, трудових та спортивних навичок і вмінь.

Отже, проблема підготовки майбутніх вихователів до професійної виховної діяльності в сучасному психолого-педагогічному просторі пов'язана з необхідністю розробки актуальних теоретичних і практичних засад щодо ефективних умов психічного розвитку дітей дошкільного віку, наприклад розробки розвивальних програм. Професійна діяльність вихователя закладу дошкільної освіти неможлива без опанування психологічними основами. Оновлення навчально-виховної підготовки майбутніх вихователів пов'язано з ознайомленням їх з альтернативними психолого-педагогічними інноваціями, виховними та розвивальними системами. Психологічна особливість підготовки майбутніх вихователів у сучасному закладі вищої освіти полягає в тому, що вона передбачає як опанування комплексом необхідних фахових компетентностей, знань, умінь і навичок з дитячої психології, індивідуальних психологічних якостей, дошкільної педагогіки, так і опанування активною, творчою професійною позицією в досягненні навчальних цілей.

### **Література**

1. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ : Університет, 2011. 320 с.

2. Бойчук Т. М., Тимофієва М. П. Розвиток пам'яті. Підготовчий курс: Психологічний практикум. Чернівці : Книги – ХХІ, 2012. 98 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 107 с.
4. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
5. Загородня Л. П. Педагогічна майстерність вихователя дошкільного закладу: навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2010. 319 с.
6. Кузнецов М. А., Заїка Є. В., Ходикіна Ю. Ю. Психологія моторної пам'яті : прикладні аспекти. Монографія. Харків : Діса Плюс, 2019. 446 с.
7. Луценко І. О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С. 123–127.
8. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2007. 293 с
9. Хомуленко Т. Б. Розвиток вищих форм пам'яті: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.07. Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 1999. 32 с.
10. Чаговець А. Сучасна професійна підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: теоретичний аспект. *Обрії*. 2015. № 1. С. 99-102.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Беляєва Карина Юріївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психологічної та педагогічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, практичний психолог-методист Комунального закладу «Безлюдівський юридичний ліцей імені І.Я. Підкопая Безлюдівської селищної ради»;

**Діомідова Наталія Юріївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічної та педагогічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Довженко Ольга Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психологічної та педагогічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Доля Юлія Володимирівна** – старший викладач кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Дорожко Ірина Іванівна** – доктор філософських наук, професор, завідувачка кафедри психологічної та педагогічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Доценко Світлана Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри технологій дистанційного навчання та цифрової дидактики в дошкільній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Ларіна Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії, технологій і методик дошкільної



освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Малихіна Олена Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психологічної та педагогічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Танько Андрій Валерійович** – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри теорії і методики викладання суспільно-правових дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Танько Тетяна Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Тарарак Наталія Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії, технологій і методик дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

**Туріщева Людмила Василівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії фізичної культури;

**Ходикіна Юлія Юріївна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психологічної та педагогічної антропології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.

Наукове видання

**СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

**Колективна монографія  
за загальною редакцією доктора філософських наук,  
професора І.І. Дорожко**

*Електронне видання*

Редактор Дорожко І.І.

Комп'ютерна верстка Малихіна О.Є.

---

Видавництво

ФОП Іванченко І.С.

пр. Тракторобудівників, 89-а/62, м. Харків, 61135

тел.: +38 (050/093) 40-243-50.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників та розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4388 від 15.08.2012 р.

[www.monograf.com.ua](http://www.monograf.com.ua)