

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
Коломийський навчально-науковий інститут
Кафедра педагогіки і психології

**МАТЕРІАЛИ XIV ЗВІТНОЇ
НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
КОЛОМИЙСЬКОГО НАВЧАЛЬНО-
НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ**

Івано-Франківськ
«НАІР»
2018

УДК 001.08

ББК 72 (4Укр)

М 34

Матеріали XIV звітної наукової конференції викладачів кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту (м. Коломия, 13–15 лютого 2018) / за ред. О.Поясик, О.Петрів., В.Лаппо – Івано-Франківськ: НАІР, 2018. – 32 с.

До збірника увійшли матеріали доповідей на XIV звітну наукову конференцію викладачів Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника за напрямками «Педагогіка» та «Психологія».

Редакційна колегія:

О.І. Поясик – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

О.П. Петрів – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

В.В.Лаппо – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології Коломийського навчально-наукового інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Відповідальність за достовірність фактів, викладених у матеріалах, несе автор.

Друкується за ухвалою вченої ради Коломийського навчально-наукового інституту Державного вищого навчального закладу «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 6 від 27 квітня 2018 року)

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ДУХОВНО- ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ.

Стратегія реформування системи вищої освіти чітко спрямована на утвердження усталених орієнтирів, які становитимуть духовний імператив майбутньої еліти незалежної української держави. У практичному вимірі означена проблема конкретизується у процесі формування духовних цінностей сучасної студентської молоді.

Означена проблема знайшла своє відображення в дослідженнях з питань педагогіки вищої школи. Вітчизняними та закордонними вченими розроблено теоретичне підґрунтя, що охоплює різноманітні підходи, принципи й чинники формування духовних цінностей особистості в період опанування майбутньою професією. Зокрема методологічні засади виховання духовних цінностей у студентів ВНЗ визначено в наукових роботах В. Кременя, С. Максименко, Н. Павлик, Е. Помиткіна, М. Савчина. Психолого-педагогічні умови формування духовних цінностей особистості в студентські роки окреслили І. Бех, М. Боришевський, І. Зязюн, В. Жуковський, Г. Шевченко та ін. Окремі аспекти виховання духовних цінностей у студентської молоді висвітлено у працях Г. Александрової, М. Безуглої, І. Ковровського, І. Свириденко, О. Столяренко, І. Субашкевич, О. Шкіренко. На потребі вдосконалення освітньої системи вищої школи як осередку духовного становлення особистості наголошено в науковому доробку американських і європейських вчених П. Блез, К. Бредлі, А. Гатмон, С. Деміріан, М. Кабрера, А. Орбінаті, А. Сіндхвані, Б. Стрек, Е. Уоллес, Ч. Томас, Дж. Фейлстром, М. Фрітз та ін. Водночас поза увагою науковців залишається проблема визначення критеріїв показників та рівнів сформованості духовних цінностей студентської молоді.

Виховання і навчання студентської молоді багато в чому залежить від правильного врахування та об'єктивної оцінки їх результатів. Об'єктивна оцінка ефективності формування духовних цінностей студентів вищої школи передбачає обґрунтування відповідних критеріїв і показників. У психолого-педагогічній літературі виокремлюють різні підходи щодо проблеми визначення критеріїв вихованості особистості.

У педагогічній теорії критерій подано як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, мірило: «критерій – засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь», «мірило судження та оцінки», «основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих» При цьому критерій розуміть як деяку найбільш загальну властивість, за якою міркують про те чи те явище, що об'єднує в собі низку простих показників. Самі ж показники можуть бути обґрунтовані через низку ознак, прикмет, що можуть безпосередньо спостерігатися та підлягати вимірюванню. М. Монахов визначає критерій як ідеальний зразок, еталон, що відтворює вищий, найдосконаліший рівень сформованості певного утворення, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення його реального рівня до норми, до ідеалу. Виділення чітких критеріїв є однією з вимог у методології педагогічних досліджень.

На думку І. Бега, критерієм вихованості людини можуть бути ступінь її сходження й повнота оволодіння загальнолюдськими й національними, гуманістичними, морально-духовними цінностями, що становлять основу відповідних учинків, а також рівень та ієрархія якостей особистості, набутих нею в процесі виховання [1, с.7].

Головним критерієм сформованості духовних цінностей студента є ідеальний рівень, тобто такий, що відповідає вимогам, які визначає суспільство до розвитку певної вікової групи. Виявляється він у конкретних соціально значущих взаєминах студентської молоді та відповідних якостях.

Для повного і глибокого аналізу духовних цінностей студентів вищої школи необхідно оперувати відомостями, що характеризують якісний і кількісний аспекти їх формування у студентському віці. Тому для вивчення рівнів сформованості духовних цінностей визначаємо низку критеріїв, а також виокремлюємо оптимальну кількість показників, що повною мірою характеризують критерій сформованості цього інтегрального утворення студента [, с. 21-25].

Духовні цінності обґрунтовуємо як інтегральне особистісне утворення в сукупності норм, цінностей, способів поведінки, прийнятих у соціумі, умінь і навичок гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, що забезпечують самодостатність його особистості, можливість здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, адаптацію та самореалізацію. Тому важливо під час визначення рівнів сформованості духовних цінностей студентів враховувати обсяг знань, ступінь, глибину їх усвідомлення, наявність у них емоційно-позитивного ставлення до себе, ровесників людей, які оточують, спрямованість та стійкість мотивів соціальної поведінки (досягнення успіху та уникнення невдач, афіліації, просоціальної поведінки, спілкування), здатність до самореалізації дій, учинків і ступінь її прояву у взаємостосунках, ступінь розвитку комунікативних умінь і навичок, гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності.

З огляду на теоретичний аналіз, духовні цінності розглядаємо як узагальнене поняття, що ґрунтується на системі критеріїв нижчого рівня узагальнення, в ролі яких виступають структурні компоненти цього поняття. Визначені компоненти взаємодіють і утворюють певну цілісність. До кожного з структурних компонентів визначено критерії, що уточнюються низкою показників для визначення рівнів сформованості цього інтегрального утворення в студентів.

З метою якісної оцінки рівнів сформованості духовних цінностей студентів у нашому дослідженні попередньо виокремили гностичний, емоційно-ціннісний, праксичний компоненти. Визначаючи й доповнюючи

один одного, вони через показники, індикатори характеризують кількісний і якісний аспекти особистості та відображають наявність, стихійність, широту, дієвість вияву духовних цінностей. Зокрема гностичний компонент духовних цінностей характеризує співвідношення рівня розвитку знань про моральні норми, правила, моделі поведінки, прийняті в соціумі, віддзеркалює рівень і дієвість знань про сутність і особливості взаємодії з іншими людьми, гідність, толерантність, відповідальність, милосердя, самодостатність, а також їх актуалізацію у встановленні й реалізації взаємостосунків, вибір способів, засобів і механізмів взаємодії.

Критерієм розвитку гностичного компонента є повнота, глибина осмислення, міцність знань про духовні цінності та усвідомлення доцільності оволодіння ними. Показниками гностичного компонента вважаємо:

- розуміння сутності духовних цінностей особистості (гідність, відповідальність, толерантність, милосердя, самодостатність), механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення в щоденній життєдіяльності;
- знання моральних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі та усвідомлення доцільності їх дотримання;
- володіння системою знань про комунікативні властивості особистості, засоби і механізми взаємодії.

Емоційно-ціннісний компонент інтегрує цінності, установки, переконання особистості й слугує основою формування мотивів духовних цінностей студентів, що визначається через рівні усвідомлення студентом необхідності оволодіння і вияву духовних цінностей у взаємодії з навколишнім світом. Його критеріями є спрямованість, стійкість, дієвість мотивів. Він характеризує розвиток ціннісно-орієнтаційної свідомості й визначення на цій основі кола особистісно значущих цінностей.

За критерій розвитку емоційно-цінного компонента обрано спрямованість, силу, стійкість розвитку ціннісно-орієнтованої свідомості особистості, особистісно-значущих цінностей, мотивів.

Показниками емоційно-ціннісного компонента визначили:

- 1) ціннісне ставлення до моральних норм, правил, моделей поведінки, прийнятих у соціумі;
- 2) наявність емоційно-позитивного ставлення до себе, одногрупників, інших людей, навколишньої дійсності;
- 3) гуманістичну установку на взаємодію;
- 4) розвинуту емпатію;
- 5) емоційну саморегуляцію.

Практичний компонент духовних цінностей студентів репрезентує свідомо регульовану поведінку на основі моральних норм, правил, їх успішну адаптацію в соціумі. Він передбачає оволодіння вміннями й навичками, гідності, відповідальності, толерантності, милосердя, самодостатності, що дозволяють успішно встановлювати контакти з іншими людьми та приймати обґрунтовані адекватні рішення в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Це дозволяє встановити ступінь відповідності мотивів поведінки студентів із їх діями та вчинками. Крім того, він є спонуканням студентської молоді до зусиль, спрямованих на самопізнання, самореалізацію ними власних можливостей, до саморозвитку їх як суб'єктів духовних цінностей.

Критерій практичного компонента – ступінь розвитку духовних цінностей студентів, їх стійкість. Визначаючи показники практичного компонента духовних цінностей, які одночасно виступають і критеріями визначення рівнів його сформованості, взяли до уваги такі особистісні характеристики студентів, як: екстраверсія – інтроверсія, моральні якості (товариськість, доброзичливість, відповідальність, толерантність, милосердя, гідність, емпатійність, комунікабельність, контактність, адаптивність, самодостатність). Зокрема в комунікабельності виражена потреба студентів в інших людях і контактах з ними, а також схильність юнаків і дівчат до дружньої поведінки і встановлення довірливих взаємин, уміння не губитися в момент спілкування, прагнення взяти на себе ініціативу в контакті. Ця риса передбачає наявність комунікативних навичок, що забезпечують легкість

спілкування й полегшує партнеру контакт: уміння слухати, підтримувати розмову. Загалом комунікабельність співвідносять з такими уміннями, як володіння жестами, багатство мови, міміки, виразність інтонації.

Контактність як показник праксичного компонента духовних цінностей є специфічним умінням, в основі якого лежить природна товариськість. Це здатність вихованця вступати в контакт, формувати в процесі взаємодії довірливі стосунки, засновані на згоді й взаємному прийнятті.

Адаптивність як якісний параметр духовних цінностей виражається в готовності студента до перегляду значущих рішень, умінні зберігати наполегливість, здатність гнучко реагувати на зміну обставин, упевненість у собі й своїх принципах, повній включеності в соціальні зв'язки. По суті, адаптивність означає високу міру особистісної свободи в контактах, протилежну конформній поведінці [3, с. 422].

Отже, до предметних навичок духовних цінностей культури належить широке коло умінь, що забезпечує ефективність і успішність взаєморозуміння. Тому виокремлюються такі показники практичного компонента духовних цінностей:

- свідомо регульована діяльність, поведінка, спілкування на основі морально-духовних норм, правил;
- ціннісний характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії, варіативність поведінки;
- розвиток духовних цінностей.

Критерії, які розглядаємо, є основою для зіставлення рівнів сформованості знань, практичних умінь і навичок реалізації ставлень у конкретній поведінці, що виступають засобами їх прояву.

Показники всіх критеріїв реалізуються за допомогою індикаторів, визначених відповідно до таких характеристик: ступінь прояву, вираженість, сила, глибина, дієвість, соціальна значущість, самостійність у реалізації знань, умінь і навичок духовності.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності : наук. видання. К. : Либідь, 2006. 272 с.
2. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості. *Цінності освіти і виховання*. К.: Вид-во Знання, 1997. С. 21-25.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Київ; Черкаси : [б. в.], 2008. 608 с.

Микитюк Г. Ю.

к.пс.н., доцент кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМИН ПІД ЧАС НАВЧАННЯ

Однією із пріоритетних проблем психології є дослідження умов і факторів формування особистості зрілого і професійного компетентного педагога, який вміє будувати ефективні взаємини з учнями. Процес формування навчальних взаємовідносин вчителя з тими, кого він навчає, обумовлений тим, що він ніколи не може вважатись остаточно завершеним. І в цій принциповій відкритості, незавершеності відображається фундаментальна особливість розвитку особистості вчителя, формування його індивідуального досвіду, професійної самосвідомості та категоріальних структур професійного мислення.

Очевидно, що особливу роль у розвитку професіоналізму вчителя відіграє етап його професійного становлення, коли випускник вищого навчального закладу стає суб'єктом нової для нього діяльності з учнем – суб'єктом навчання. Молодий учитель, недавній випускник, прийшов у школу. Як він почав свою роботу? Як він будує взаємини з учнями? З якими труднощами зустрічався? Відповіді на ці непрості запитання дадуть змогу прогнозувати весь його подальший трудовий шлях, тобто чи стане він учителем-майстром, людиною, яка захоплена своєю професією, відчуває

насолуду від спілкування з дітьми, чи ремісником що «відбуває» години у школі, з великими труднощами встановлює контакт з дітьми, який не може дочекатися, поки минуть ті роки, які необхідно відпрацювати у школі після закінчення вузу.

За даними низки психологічних, лише незначна частина вчителів (близько 10%) володіє достатнім рівнем розвитку таких професійно важливих якостей, як постійна увага до особистості іншої людини, глибоке її розуміння, повага до неї, щирість у вияві своїх почуттів і переживань у процесі спілкування [3, с.15]. Тобто вміє будувати такі взаємини з учнями, які задовольнятимуть вчителя і сприятимуть успішному навчанню учня.

Проблему становлення компетенції вчителя щодо управління діяльністю учнів потрібно розглядати через вирішення внутрішніх суперечностей самого етапу входження у цю професію. Слід зазначити, що і вдосконалення навчально-виховного процесу у вузі може якісно покращити складний етап становлення молодого педагога.

Практичне «входження» випускника навчального закладу у педагогічну професію супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь навичок, способів діяльності, накопиченням власного досвіду практичної діяльності тощо. З'єднання знань з досвідом належить до найбільш важливих умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення її майстерності у певній сфері діяльності. Але цього недостатньо: вчитель має розвинути у собі комплекс (більш або менш повний) здібностей спілкування у процесі навчання.

Суперечності між педагогічною підготовкою, соціально психологічними сподіваннями та реальними умовами навчання в школі є основною рушійною силою становлення компетенції вчителя. Причому вуз не вчить вмінню спілкування з учнями, налагодження продуктивних взаємин, управління діяльністю інших тощо.

Практика показує, що набуті знання та уміння повинні бути ще реалізовані у педагогічному процесі. А це набагато важче, ніж здобування

хороших оцінок у дипломі. Отже, професійна підготовленість – це складний і надзвичайно важливий процес. Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків, серед яких провідне місце посідають здібності спілкування.

Суперечності початкового етапу становлення вчителя проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням. При цьому змінюється об'єктивний статус вчителя на підставі компетенції його у системі стосунків з іншими людьми. Так, основним видом діяльності студента була навчальна, і навіть педагогічна практика мала для нього передусім зміст навчальної діяльності. Все відбувається зовсім по-іншому, коли йдеться про роботу в системі «суб'єкт-суб'єкт», тобто про компетенцію вчителя. Він уже сам має організувати і регулювати діяльність навчання учня.

Зрозуміло, що потрібний деякий час для того, щоб учитель зміг практично освоїти свої нові функції, налагодити стосунки з учнями, з колегами, з керівництвом школи тощо. При цьому принциповим є те, що вчитель не має права бути початківцем: будучи суб'єктом діяльності, він повинен бути компетентним.

Стати компетентним – набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, котра придбала комплекс здібностей не тільки спілкування з учнями, але керування їх діяльністю.

Вчитель змушений приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, причому відповідальність не лише за себе, а й за інших, за своїх вихованців. Така зміна основного виду діяльності завжди супроводжується ломкою узвичаєних стереотипів і уявлень. Поширеною серед керівників шкіл (і серед учителів) є думка про те, що труднощі у випускників педвузу зумовлені передусім відсутністю у них тих чи інших

практичних умінь і навичок (не вміє провести бесіду, написати характеристику, заповнити класний журнал тощо). Звичайно у цьому є певний сенс, але справжні причини труднощів лежать глибше – у необхідності пошуку для себе адекватної лінії поведінки у ролі учителя, в осмисленні сутності та змісту навчальних явищ і фактів. Бо без визначення для себе лінії поведінки у ролі педагога і відповіді на принципи, методологічні за своєю суттю запитання, учитель вимушений діяти за методом спроб і помилок, інтуїтивно або ж за аналогією з діями інших колег. У результаті його навчальні дії часто носять ситуативний характер, що, в свою чергу, нерідко зумовлює до того, що початківець починає оперувати у своїй практичній діяльності лише вузьким набором перевірених на власному досвіді навчальних методів та навичок спілкування. Невипадково у вчительському середовищі поширеною є думка, що вчителю достатньо добре знати свій предмет та добросовісно ставитись до роботи – і все буде гаразд без всякої педагогіки і психології, а разом з ними і компетенції.

Діяльність учителя розглядається як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує навчальну діяльність як одну з надзвичайно важливих різновидностей соціальної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення учителем своїх функцій у навчанні. Конкретно-методичний аналіз пов'язаний з самим змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок і компетенції – комплексу здібностей навчального спілкування, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Окремі конкретні види діяльності можна розрізняти за формою, за способом їх здійснення, за їх часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо[4]. Однак основне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у

різних їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість. Особливо це стосується вчителя, який має справу з предметом, що його засвоюють учні і з самими учнями – суб'єктами власної діяльності.

Спілкування у навчанні – основа формування взаємин у навчанні. Адже і сама людина умовах навчання, у відносинах з іншою людиною, з іншими людьми стає іншою. Спілкування в навчанні впливає на характер психологічного відображення, свідомість, склад особистості, а також аналіз того, як вона оволодіває засобами комунікації та який вплив воно виявляє на психічні процеси, стани і властивості.

Спілкування – детермінанта система психічних явищ, щось зовнішнє по відношенню до психічного. Воно і психіка внутрішньо пов'язані: в актах спілкування здійснюється презентація «внутрішнього світу» суб'єкта іншому суб'єкту і сам цей акт припускає «внутрішній світ». Спілкування – взаємодія людей, суб'єктів взаємодії. Для нього необхідні дві людини, кожна з яких виступає саме як суб'єкт.

Виділяються три основних класи функцій навчального спілкування, які здійснюють регуляцію взаємин вчителя та учня: інформаційно-комунікативна передача-прийом інформації; регуляційно-комунікативне спілкування як регуляція поведінки і стосунків; афективно-комунікативна – детермінація емоційної сфери людини.

Функції навчального спілкування виступають в єдності, але реалізуються вони щодо формування взаємин у навчанні всіляко. Наприклад, акт спілкування, є для одного передачею інформації, для іншого – функцією емоційної розрядки. Функції спілкування можна розглядати в іншому плані. А саме, навчальне спілкування виконує також і функцію організації взаємовідносин у навчанні. Інша не менш важлива функція спілкування у навчанні пов'язана з процесами пізнання людьми одне одним. Функція розвитку відносин у навчанні – це, мабуть, найбільш важлива і складна, але й

найменш вивчена, і тому припускає врахування комплексу багатьох психологічних питань.

Ось чому навчальне спілкування – особливий вид взаємин між людьми. Це двобічний процес, у якому здійснюється не лише передача учневі знань, а й розвиваються у нього прагнення і вміння самотійно, без вчителя набувати нових знань, досвіду. Навчальне спілкування – процес спільної роботи учителя і учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу.

Звичайно, навчальне спілкування не носить симетричного характеру. Вчитель є не лише учасником, але й, передусім, організатором такої взаємодії, він визначає цілі, зміст і форми спілкування. Тобто мова йде про керування з боку вчителя міжособовою взаємодією у системі «Я і учні» у навчальному процесі.

1) аналіз педагогічної ситуації в суб'єкт-предмет-суб'єктній системі (*діагноз*);

2) проектування результату (*прогноз*) і планування педагогічних впливів у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;

3) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей у суб'єкт-предмет-суб'єктній системі;

4) регулювання і коригування навчального процесу;

5) підсумковий облік, оцінка одержаних результатів успішності навчання учня і визначення нових педагогічних задач.

Але специфічною особливістю навчальних задач є те, що переважна більшість з них, зазвичай, не піддається алгоритмізації. Тому розв'язання таких задач є справою творчою, як і професійно-педагогічна діяльність у цілому. Як підкреслювала Н. В. Кузьміна, і пов'язана з усіма основними

сферами навчальної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Н. В. Кузьміна зазначає, що вчителі, які вміють формулювати і приймати педагогічні рішення, часто не бачать навчальних задач. Вони просто проводять уроки, активізують учнів, опитують їх т.п., не задумуючись, як їх дії співвідносяться з педагогічними цілями. Це відбувається тому, що вчителі навчальні задачі підміняють проміжними – функціональними завданнями.

Отже, перед тим, як шукати шляхи впливу на учня, потрібно спочатку визначити мету, тобто сформулювати не завдання, а навчальну задачу. Учитель, спираючись на знання щодо рівня розвитку учня, повинен прогнозувати його подальший прогрес у навчанні та вихованні.

Конструюючи систему навчальних задач, учитель має передусім ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені самостійно формулювати задачі і самостійно розв'язувати їх, переживати радощі перемог і прикрощі невдач, шукати вихід.

Тому, є всі підстави класифікувати види навчальних задач, які розв'язуються в системі суб'єкт-предмет-суб'єктних взаєминах, зокрема:

1) система задач, яка розв'язується вчителем при підготовці предмета викладання і урахування індивідуальних можливостей сприйняття навчального матеріалу учнями;

2) задачі, пов'язані з упорядкуванням навчального матеріалу, утворенням методичного апарату для покращення засвоєння знань і його контролю;

3) задачі, спрямовані на активізацію мисленнєвих операцій учнями у формі довизначення задач, перевизначення умов задач і оцінювання процесу їх розв'язання.

Узагальнюючи підкреслимо, що стати компетентним вчителем – означає набути нової якості особистості, яка не лише володіє всебічними знаннями і думка якої є вагомою, авторитетною, котра придбала комплекс

здібностей не тільки спілкування з учнями, але і керування їх діяльністю. У зв'язку з цим необхідно розглядати категорію спілкування через розкриття відношення «суб'єкт-предмет-суб'єкт(и)». Тоді навчальне спілкування слід розуміти як процес спільної роботи учителя і учня, в якому ця форма взаємодії будується на активному зворотному зв'язку, який організовує, регулює і збагачує кожного з учасників цього процесу. Причому суб'єкт-предмет-суб'єктні взаємини у навчанні – це неперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду навчальних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня. Отже, оскільки в основі навчальної діяльності перебуває система «суб'єкт-предмет-суб'єкт», то вона і є центральним системоутворюючим джерелом, що визначає її сутність, становлення та розвиток.

Список використаних джерел

1. Власенко В. Вчителі-учні: психологія взаємних оцінних ставлень. Київ: Вища школа, 1998. 58 с.
2. Юрченко В. Вплив взаємин між студентами і викладачами на «Я-концепції» майбутнього вчителя. *Освіта і управління*. №1. 2016. С. 119–123 с.
3. Чепелева Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепелева.- К.: Знання, 1989. – 32 с.

Петрів О.П.

к.пс.н., доцент кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»

СИНДРОМ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПЕДАГОГІВ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Синдром професійного вигорання поступово стає проблемою ХХІ століття. Професійне вигорання - реакція організму та психологічної сфери людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що обумовлені її професійною діяльністю; результат некерованого довготривалого стресу; психічний стан, який характеризується

виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних професійною діяльністю людини, і поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень; різновид та передумова професійної деформації особистості.

На підставі аналізу підходів до вивчення синдрому «професійного вигорання» (А.Видай, С.Джексон, Л.М.Карамушка, Н.О.Левицька, Г.В.Ложкін, К.Маслач, Л.Малець, В.Є.Орел, М.Л.Смульсон, Т.В.Форманюк, Х.Дж.Фрейденбергер) даний синдром було визначено як стресову реакцію, яка виникає внаслідок довготривалих професійних стресів середньої інтенсивності. З точки зору визначення стресового процесу за Г.Сельє, (тобто стадій тривоги, резистентності і виснаження), синдром «професійного вигорання» віднесено до третьої стадії, якій передують стійкий і невіддільний контроль рівень збудження. В основу визначення змісту цього феномену покладено підхід Х.Дж.Фрейденбергера, який у 1974 році охарактеризував синдром «професійного вигорання», як особливий психічний стан здорових людей, що знаходяться в інтенсивному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами, в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги.

В результаті аналізу літератури виявлено, що існує багато підходів до визначення структури синдрому «професійного вигорання». Найбільш актуальною є тримірна модель синдрому, запропонована В.В.Бойком. Дослідник, спираючись на виділені К.Маслач компоненти «вигорання» (емоційне виснаження, деперсоналізація та редукція професійних обов'язків) та теорію Г.Сельє, означив такі компоненти синдрому «професійного вигорання»: напруження, резистенція та виснаження. Кожен з компонентів супроводжується чотирма симптомами, завдяки яким можна дослідити специфіку прояву синдрому у вчителів. За В.В.Бойком компонент «напруження» характеризується такими симптомами, як: «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволеність собою», «загнаність до клітки», «тривога й депресія». Компонент «резистенція» супроводжується «неадекватним вибіркоvim емоційним реагуванням», «емоційно-моральною

дезорієнтацією», «розширенням сфери економії емоцій», «редукцією професійних обов'язків». Компонент «виснаження» детермінується «емоційним дефіцитом», «емоційним відчуженням», «особистісним відчуженням (деперсоналізацією)», «психосоматичними та психовегетативними порушеннями» [1].

Особливо яскраво вплив стресів проявляється у педагогічній діяльності, через перенасиченість її такими стрес-агентами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання».

Показано, що в силу специфіки професійної педагогічної діяльності (відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо) синдром «професійного вигорання» є дуже поширеним серед педагогів.

Модель детермінант виникнення синдрому «професійного вигорання» у вчителів, складається з трьох основних груп факторів: 1) соціально-економічних; 2) соціально-психологічних; 3) індивідуально-психологічних [2].

Існують статистично значимі зв'язки між синдромом «професійного вигорання» у вчителів та індивідуально-психологічними факторами (такими, як: інтроверсія-екстраверсія, агресивність та психотизм) та між синдромом і соціально-психологічними факторами (такими, як: мотиви праці, бажання працювати у обраній організації чи сфері діяльності та ставлення співробітника до взаємостосунків у колективі).

Дослідження українських вчених дають підстави стверджувати, що синдром «професійного вигорання» має місце у більшості вчителів вітчизняних закладів середньої освіти, а також має свою специфіку вияву в цій професійній діяльності.

Можна стверджувати, що підвищення рівня підготовки вчителів до попередження та подолання синдрому «професійного вигорання» можна забезпечити в результаті використання спеціальної соціально-психологічної програми, спрямованої на оволодіння вчителями: а) знаннями, що розкривають зміст та структуру синдрому «професійного вигорання»; б) методами діагностики синдрому; в) засобами та прийомами профілактики та подолання синдрому.

Що робити, якщо ви розумієте, що вигорання вже відбулося та досягло глибоких стадій?

Пам'ятайте: необхідна спеціальна робота з відреагування травматичного досвіду і відродження почуттів. Не намагайтесь провести цю роботу самі з собою – таку складну (та хворобливу) роботу можна виконати тільки разом з професійним психологом-консультантом. Справжня мужність полягає в тому, щоб визнати, що вам необхідна професійна допомога.

Спочатку йде важка робота, мета якої – «зняти панцир бездушності» та дозволити своїм відчуттям вийти назовні. Це не веде до втрати самоконтролю, але приглушення цих відчуттів може призвести до неврозів та фізичних проблем. При цьому важлива спеціальна робота з руйнівними «отруйними» відчуттями (зокрема, гнів, образа). Результатом цієї підготовчої роботи стає «розчищення» внутрішнього простору, що вивільняє місце для приходу нових, відроджених почуттів.

Наступний етап професійної роботи – перегляд ваших життєвих міфів, цілей і цінностей, своїх уявлень до себе самого, інших людей і до своєї роботи. Тут важливо прийняти і укріпити своє «Я», усвідомити цінність свого життя; прийняти відповідальність за своє життя і здоров'я і зайняти професійну позицію в роботі. І лише після цього крок за кроком змінюються стосунки з оточенням і способи взаємодії з ним.

Отже, підвищення рівня підготовки вчителів до попередження та подолання синдрому «професійного вигорання» можна забезпечити в результаті використання спеціальної соціально-психологічної програми,

спрямованої на оволодіння вчителями знаннями, що розкривають зміст та структуру синдрому «професійного вигорання»; методами діагностики синдрому; засобами та прийомами профілактики та подолання синдрому.

Список використаних джерел:

1.Бойко В.В. Синдром емоціонального вигорання в професіональному общении. СПб: Нева, 2009. 156 с.

2.Зайчикова Т.В. Детермінанти синдрому «професійного вигорання» у вчителів. *Актуальні проблеми психології*. Том I.: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія: Зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М. К: Міленіум, 2003. Ч.10. С. 151–154.

3.Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Максименка С.Д., Карамушки Л.М., Зайчикової Т.В. К.: Міленіум, 2004. 264 с.

Поясик О.І.

к.п.н., доцент, завідувач кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Оновлення змісту освіти у ХХІ столітті вимагає розв'язання складної проблеми, як перетворити гігантський масив знань в індивідуальне надбання та знаряддя кожної особистості. Адже світ «інформаційного вибуху», який формує нові взаємовідносини між дитиною і знаннями, стає все складнішим. Головним завданням освіти є підготовка молодого покоління до сучасного життя, тобто формування в неї необхідних компетентностей, а одним із засобів їх формування є інтеграція навчальних дисциплін. Інтеграція може вирішити основні суперечності освіти – протиріччя між безмежністю знань і обмеженими людськими ресурсами.

Для нашої сучасності характерна інтеграція наук, прагнення отримати найточніше уявлення про загальну будову світу. Ці ідеї знаходять своє відображення як в концепції сучасної шкільної освіти, так і в концепції професійної підготовки спеціалістів. Провідною тенденцією осучаснення і вдосконалення змісту освіти С.У.Гончаренко називає його гуманітаризацію, що передбачає «...інтеграцію різномірних знань про людину, її мислення, про природу і суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, у єдину наукову картину світу» [1, с. 9].

Ідея педагогічної інтеграції, на думку дослідників, не є новим явищем у вітчизняній педагогіці. Слід згадати створений К.Ушинським синтетичний метод навчання грамоти, уроки мислення в природі В.Сухомлинського, уроки мистецтва Д. Ковалевського та Б.Юсова, педагогічну теорію співробітництва Ш.Амонашвілі, що побудована на засадах інтеграції. Серед сучасних дослідників, які опікуються цією проблемою, можна назвати Т.Браже, О.Гільзову, М.Масол, О.Савченко, Н.Сердюкову, О.Сухаревську, В.Фоменка та ін.

Інтеграція здатна вирішити чисельні проблеми освітньої системи. Звичайно, система інтегрованого навчання ще недостатньо опрацьована, а тому неоднозначно сприймається багатьма педагогами. Її повне теоретичне обґрунтування та запровадження у практику навчання – справа майбутнього.

Інтеграція вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу. Через інтеграцію здійснюється особистісно зорієнтований підхід до навчання, тому що учень сам у змозі обирати «опорні» знання з різних предметів з максимальною орієнтацією на суб'єктивний досвід, що склався в нього під впливом як попереднього навчання, так і більш широкої взаємодії з навколишньою дійсністю.

Проблема інтеграції навчання і виховання важлива і сучасна як для теорії так і для практики. Її актуальність зумовлена змінами у сфері науки, виробництва, новими соціальними запитами.

Слід пам'ятати, що інтеграція – це не поєднання, а взаємопроникнення двох або більше предметів. Це не просто поєднання частин, а об'єднання їх у єдине ціле на основі спільного підходу. Інтегрований урок (від лат. integer – повний, цілісний), тобто органічне поєднання в уроці відомостей інших навчальних предметів навколо однієї теми, що сприяє інформаційному збагаченню сприйняття, мислення і почуттів учнів за рахунок залучення цікавого матеріалу, що також дає змогу з різних сторін пізнати якесь явище, поняття, досягти цілісності знань.

Переваги інтегрованого навчання:

- інтеграція поживляє навчальний процес;
- економить навчальний час;
- позбавляє від перевтоми.

Традиційної методики проведення інтегрованих уроків ще немає. Але усвідомлюючи головне дидактичне завдання уроку, вчитель завжди прагне до реалізації дидактичних завдань. Інтегровані уроки більш різноманітні, пов'язані з чисельними асоціаціями, наповнені різними емоціями, що надзвичайно важливо в роботі зі школярами.

Відмінність інтегрованого уроку від традиційного полягає саме в тому, що предметом вивчення (аналізу) на такому уроці виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких міститься в різних навчальних дисциплінах; широка палітра використанні міжпредметних зв'язків при різнобічному розгляд однопланових об'єктів, своєрідна структура, методи і прийоми, які сприяють його організації і реалізації поставлених цілей.

Методично правильна побудова і проведення інтегрованих уроків впливають на результативність процесу навчання: знання набувають якості системності, уміння стають узагальненими, комплексними, посилюється світоглядна спрямованість пізнавальних інтересів учнів, ефективніше формуються їхні переконання і досягається всебічний розвиток особистості.

Мета інтегрованих уроків – формування в учнів цілісного світогляду про навколишній світ, активізація їх пізнавальної діяльності; підвищення

якості засвоєння сприйнятого матеріалу; створення творчої атмосфери в колективі учнів; виявлення здібностей учнів та їх особливостей; формування навичок самостійної роботи школярів з додатковою довідковою літературою, таблицями міжпредметних зв'язків, опорними схемами; підвищення інтересу учнів до матеріалу, що вивчається; ефективна реалізація розвивально-виховної функції навчання [2, с. 49].

Інтегрований урок об'єднує блоки знань із різних навчальних предметів, тем навколо однієї проблеми з метою інформаційного та емоційного збагачення сприймання, мислення, почуттів учня, що дає змогу пізнавати певне явище різнобічно, досягати цілісності знань. Такий урок потрібно спрямовувати на розкриття загальних закономірностей, законів, ідей, теорій, відображених у різних науках і відповідних їм навчальних предметах. Він забезпечує формування в учнів цілісної системи уявлень про діалектико-матеріалістичні закони пізнання навколишнього світу у їх взаємозв'язку та взаємозумовленості і сприяє поглибленню та розширенню знань учнів, діапазону їх практичного застосування.

Інтегровані уроки можна здійснювати між різними навчальними дисциплінами, навіть такими, які, на перший погляд, здаються несумісними. На інтегрованих уроках формуються наступні компетенції:

- ціннісно-сміслові (розуміння мети уроку, важливості вивчення теми);
- загальнокультурні (культура мовлення, почуття патріотизму, історичні дані про рідне місто);
- інформаційні (робота з комп'ютером, вміння самостійно підбирати необхідний матеріал);
- комунікативні (вміння працювати в групах, вислуховувати, спілкуватися, лояльно відноситися до людей з іншою точкою зору).

Інтегровані уроки бувають цілісні і фрагментарні. Але частіше можуть проводитися фрагментарні інтегровані уроки, що пояснюється повністю об'єктивними причинами:

- неспівпаданням загальних навчальних тем з різних навчальних предметів за часом вивчення;

- неможливість провести цілий урок інтегрованим, тому що на цьому уроці необхідно проходити і інший програмний матеріал, який не може бути інтегрованим з цим предметом.

Нерідко на одному уроці, інтегрованому за змістом, доводиться працювати двом, а то й трьом учителям: один, наприклад з літературною частиною матеріалу, другий – з історичною, третій – з образотворчою, четвертий – з музичною тощо. За таких умов інтеграція перетворюється в реалізацію на одному уроці фрагментів різних предметів, що призводить до випадкового зрощення одиниць інформації, штучного поєднання змісту різних шкільних дисциплін.

Безумовно, говорити сьогодні про повну інтеграцію тих чи інших предметів у рамках початкового навчання поки ще рано, оскільки для цього необхідні спеціальні дослідження, в яких мають взяти участь і дидакти, і психологи, і методисти. Особливо продуктивно можна буде застосувати такі інтегровані уроки у системі диференційованого навчання, у класах з підвищеним рівнем і темпом засвоєння програм.

Для ефективного проведення інтегрованих уроків необхідні наступні умови:

- правильне визначення об'єкту вивчення, ретельний відбір змісту уроку;
- високі професійні якості вчителів, що забезпечать творчу співпрацю вчителів і учнів при підготовці уроку;
- включення самоосвіти учнів в навчальний процес;
- використання методів проблемного навчання, активізація розумової діяльності на всіх етапах уроку;
- продумане поєднання індивідуальних і групових форм роботи;
- обов'язкове врахування вікових психологічних особливостей учнів [3].

Все це сприяє підвищенню якості знань учнів.

Урок в сучасних умовах повинен носити творчий характер. Потрібно запозичувати все найкраще в досвіді вчителів, самому шукати можливі, більш ефективні підходи пояснення нового матеріалу і повторення вивченого матеріалу. Засвоєння знань, формування умінь і навичок на уроці – це нелегкий процес. Виникають різні задачі, шляхи, способи і форми вивчення навчального матеріалу, щоб призводить до багатогранності видів уроку, до різних його варіантів

Інтеграційні процеси в освіті тривають, і вони різноманітні, але мета їх одна – розвинена, креативна особистість, здібна до творчого пошуку.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С. У., Козловська І. М. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній і середній школі. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 9-18.
2. Іванчук М.Г. Основи технології інтегрованого навчання в початковій школі: Навч.-метод. посібник. Чернівці: Рута, 2001. 120 с.
3. Титар О.В., Пінчук Г.Г. Інтеграція навчального процесу як чинник розвитку пізнавальної активності учнів. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/proftech/24899/

Чепіль М.В.

ст. викладач кафедри педагогіки і психології
Коломийського навчально-наукового інституту
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Процес переходу дитини з дитячого садка до школи є досить важким етапом у її житті, що потребує напруження всіх фізіологічних систем організму та емоційно-вольової сфери. Щоб полегшити цей процес, дитину потрібно завчасно готувати до школи. Важливо, щоб до моменту переходу до школи дитина мала не лише певний багаж знань і вмінь, а й гарне фізичне і психічне здоров'я.

Досягнення позитивних результатів у вихованні здорової дитини можливе за умови, якщо впродовж її перебування у дитячому садку буде виконуватись цілеспрямована робота з формування у неї фізичної культури і культури здоров'я.

Завданням дошкільного закладу є забезпечення рівних стартових можливостей для дітей при вступі до школи. Розв'язання цього завдання пов'язане зі збереженням здоров'я і розвитком особистості кожної дитини.

Сучасна школа висуває до дитини підвищені вимоги. Це зумовлено істотним зростанням інформаційної насиченості шкільних програм, засвоєння яких вимагає від молодшого школяра швидкості реакції, концентрації уваги, здатності тривалий час витримувати психоемоційне та фізичне навантаження.

Завдання школи і батьків – допомогти «склеюванню» особистості. Одним з найефективніших методів вирішення цього завдання є навчання дитини керувати своїм тілом. Багато дітей сьогодні перед вступом до першого класу школи виявляють інтелектуальні здібності. В їхній голові різноманітні знання з іноземних мов, володіння комп'ютером тощо, від конструкції гальма до законів термодинаміки. Але ці абстрактні знання мертві, вони не допомагають дитини розібратися у довкіллі, у собі. Невміння рухатись означає не вміння пізнати навколишній світ, тому такі знання є однобокими.

Основою гармонійного росту та розвитку дитини на етапі «дошкільний навчальний заклад – навчання у першому класі загальноосвітньої школи» може бути ефективне використання засобів фізичної культури, як у період навчання, так у і домашніх умовах. Завданням такої роботи є визначення ефективних засобів педагогічного впливу на формування спеціально спрямованої до навчальної діяльності, фізичного вдосконалення організму молодших школярів. Завданням такої роботи є визначення ефективних засобів психолого-педагогічного впливу на формування навичок здорового способу життя дітей в системі «дошкільний заклад – сім'я – школа» на основі

опрацювання принципів «батьки – вихователі – вчителі – партнери», який є інтегруючим у вихованні і навчанні дітей як у дошкільному закладі, так і початковій школі.

Сьогодні загальновідомо, що фізичне виховання дітей і молоді повинно виявлятися у таких сферах як здоров'я, рухові і психо-фізичні можливості, культура рухів, потреба і навичка у здоровому способу життя. Особливістю психофізіології дитини є те, що вона гостро реагує на всі зміни довкілля, тому надзвичайно актуальними стають нові науково-практичні підходи до збереження і зміцнення здоров'я дітей, починаючи з їх періоду раннього дитинства і, особливо, на етапі вступу до молодших класів загальноосвітньої школи.

Дана обставина обумовлюється тим, що у ході досліджень нами було встановлено, що близько 38-42 % дітей приходить у 1-й клас з тими чи іншими відхиленнями у стані здоров'я, а наприкінці навчання, при випуску зі школи їх кількість збільшується майже до 83 % відносно загальній кількості учнів. Напрошується висновок, що освітні установи здоров'я дітям не дають, а навіть навпаки. Звичайно, охорона здоров'я дітей та підлітків – проблема комплексна і зводити всі аспекти її тільки до навчального закладу було б неправомірно [2].

Перший рік навчання в школі надзвичайно складний для дитини. Потрібно адаптуватися до нових умов життя, виду діяльності, обов'язків, оточення однолітків. Поняття «адаптація» - одне з ключових у дослідженні певного організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені в результаті тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища.

Адаптація – динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку, продовження роду. Адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної регуляції діяльності. У цьому процесі психічна адаптація відіграє важливу роль [1].

Термін «шкільна адаптація» став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі.

Шкільна адаптація – це пристосування дитини до вимог школи й умов шкільного навчання, які для неї є новими, незвичними порівняно з умовами дитячого садка або сім'ї. Від сприятливості протікання цього процесу залежить не тільки успішність навчальної діяльності, а й комфортність перебування в школі, здоров'я дитини, її позитивне ставлення до оточення. Мета адаптаційного періоду створити такі психолого-педагогічні умови, які б забезпечили сприятливий перебіг пристосування молодших школярів до шкільного соціуму. Цей процес є довготривалим, і пов'язаний із значним напруженням усіх систем організму.

Провідним показником фізичної готовності першокласників до школи вчені визначають рівень фізичної підготовленості дитини. Її міцний фундамент, закладений на основі поєднання диференційованого навчання дітей основним видам рухів з розвитком фізичних якостей та рухових здібностей дозволяє досягти гармонійного фізичного розвитку. На сьогоднішній день фізична підготовленість дітей України не відповідає вимогам сучасного суспільства. За результатами обстежень, проведених у різних регіонах країни, низький рівень фізичної підготовленості мають до 40 % дітей дошкільного віку.

Своєчасне і поглиблене вивчення фізичної підготовленості дозволить виявити не тільки досягнутий дитиною рівень розвитку моторики, ступінь їх відповідності віковим нормам, але й її потенційні рухові можливості, визначити причини відставання або випередження в засвоєнні програми і намітити педагогічні шляхи, що будуть сприяти оптимізації рухової активності.

Рухова активність також є важливим показником фізичної підготовленості дітей. Вона є не тільки фізіологічно обґрунтованим засобом розвитку загальної витривалості, а й сприяє підвищенню розумової і фізичної

працездатності, поліпшенню емоційного стану, повноцінному фізичному і психічному розвитку дітей, зміцненню їх здоров'я.

Фізична культура і спорт відіграють важливу роль у закладанні фундаменту фізичного розвитку організму молодшого школяра становленню життєво необхідних рухових умінь та навичок. Тому заняття фізичною культурою мають для школярів чимале значення. Рухливі ігри і забави, гімнастика, легка атлетика, туризм займають одне з провідних місць у системі фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку. У рухливих іграх і забавах діти відбивають накопичений досвід, поглиблюють і закріплюють своє уявлення про зображувані події, розширюють коло уявлень, розвивають спостережливість, кмітливість, вміння аналізувати і узагальнювати побачене.

Заняття фізичною культурою забезпечують дитині можливість розвивати свою особистість, потребу у руховій активності, яка необхідна для розвитку і зросту організму.

Отже, фізичну культуру можна розглядати як один із засобів адаптації молодших школярів до шкільного соціуму (нової системи відносин, соціальних умов, нових вимог, видів діяльності, режиму життєдіяльності і т. д.) та один із засобів впливу на подальший психологічний, особистісний і соціальний розвиток дитини.

Список використаних джерел:

1. Вовнянко Т. Причини успішної адаптації шестирічних першокласників у школі URL: <https://ru.osvita.ua>.
2. Дубогай О. Педагогічні умови здоров'язбережувальних технологій фізичного вдосконалення організму дітей перед вступом до школи в системі «дошкільний заклад – сім'я – школа». *Вісник Інституту розвитку дитини*. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія. 2015. Вип. 37. С. 59-65.

ЗМІСТ

Лаппо В. В.

КРИТЕРІЇ І ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ДУХОВНО-ЦІННІСНОЇ
СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ. 3

Микитюк Г. Ю.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВЗАЄМИН ПІД ЧАС
НАВЧАННЯ..... 9

Петрів О. П.

СИНДРОМ «ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ» У ПЕДАГОГІВ ЯК
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА 16

Поясик О. І.

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ ЯК ЕФЕКТИВНА ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАННЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ 20

Чепіль М.В.

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО ШКОЛИ ЗАСОБАМИ
ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ..... 25

Наукове видання

**МАТЕРІАЛИ XIV ЗВІТНОЇ
НАУКОВОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ ВИКЛАДАЧІВ КАФЕДРИ
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ КОЛОМІЙСЬКОГО
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО ІНСТИТУТУ**

Відповідальність за достовірність фактів,
викладених у матеріалах, несе автор.

Формат 60x84 1/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн. друк. арк. 1,86
Наклад 100 прим.

**ВИДАВНИЦТВО
“НАІР”**

Івано-Франківськ, вул. Симоненка, 1,
тел. (034) 250-57-82, (050) 433-67-93
email: fedorynrr@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного
реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів
видавничої продукції №4191 від 12.11.2011р.