

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці
Лабораторія психодіагностики та науково-психологічної інформації
Лабораторія когнітивної психології**

**НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ
Кафедра загальної та практичної психології**

**Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція
НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ ДОПОВІДЕЙ**



Київ – 2020



**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г. С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці
Лабораторія психодіагностики та науково-психологічної інформації
Лабораторія когнітивної психології**

**НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ
Кафедра загальної та практичної психології**

**Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція
«НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА: ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ»**

*Конференцію присвячено 75-річчю створення
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Збірник тез наукових доповідей

11 червня 2020 року

Київ

2020

Рекомендовано до розповсюдження за ухвалою вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 11 від 24 вересня 2020 року).

Нова українська школа: психологічні проблеми : збірник тез наукових доповідей Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 11 червня 2020 року) / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 125 с.

Редакційна колегія:

С. Д. Максименко, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор;
Н. В. Пророк, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **Л. В. Дзюбко**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **Л. О. Шатирко**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **С. Т. Бойко**, науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Метою проведення конференції, присвяченої 75-річчю створення Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, є висвітлення засад, розвитку та практичного застосування концепції Нової української школи. Зокрема розглянуто психологічні та педагогічні проблеми розвитку особистості в умовах Нової української школи; питання мотивації особистості до навчання в умовах сучасного інформаційного суспільства; психолого-педагогічні аспекти взаємодії суб'єктів освітнього простору (освітні, вікові, гендерні, взаємодія з дітьми з особливими потребами); питання психологічної культури та медіаграмотності вчителя; психологічні аспекти діджиталізації суспільства; новітні психологічні технології і методики в педагогічному процесі; питання психологічної безпеки суб'єктів сучасного освітнього простору.

Відповідальність за вірогідність викладеного матеріалу та належність його автору, за правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів тез доповідей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

© Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України, 2020

Зміст

Белоусова Н. М., Лисянська Т. М. До проблеми системного мислення майбутніх фахівців природоохоронної діяльності	5
Бойко С. Т. Інформаційно-психологічна культура суб'єктів освітнього процесу в сучасних умовах	7
Гнатюк О. В. Мотивація молодших школярів до навчання в умовах сучасного інформаційного суспільства	12
Гринькова Н. М., Шагай Н. І. Виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах нової української школи: теоретичні та практичні концепти	17
Гудінова І. Л. Самопроєктування в інтернет-середовищі: смислопороджувальні можливості	22
Гурлева Т. С. Суб'єктність учителя як умова психологічної безпеки учнів	27
Дерех Т. Б. Чинники розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку	32
Джежер-Личова С. М. Сталий розвиток: шлях від безпеки довілля до психологічної безпеки дошкільника	35
Дзюбка Л. В. Робота шкільного психолога з формування безпечної поведінки дітей початкової освітньої ланки	40
Зазимко О. В. Визначення критеріїв ефективності новітніх технологій навчання на основі дослідження семантичного простору учнів	45
Зарецька О. О. Про можливості конструювання досвіду особистості в контексті дистанційної психологічної взаємодії	50
Кондратенко Л. О. Система діагностики мотивації до навчання школярів в інформаційному суспільстві	52
Лебединська І. В. Проект Просвітництва у контексті неklasичної парадигми знання	55
Мещераков Д. С. Key psychological factors of the cybersecurity	58
Музика О. Л. Особливості розроблення методики дослідження ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості	60
Назар М. М. Дистанційне навчання в інформаційному суспільстві під час пандемії covid-19	62
Наконечна М. М. Інтерсуб'єктна взаємодія в освітньому просторі	66
Папуча М. В., Наконечна М. М. Проблема свободи учнів у навчанні	68
Поклад І. М. Психолого-педагогічні проблеми розвитку особистості в умовах нової української школи	75

Пророк Н. В. Іформаційне суспільство: вплив на мотивацію до навчання	79
Рудницька С. Ю. Психологічні аспекти розвитку освіти в умовах мінливого сьогодення	83
Стельмашук Ж. Г. Дослідження рівня емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи	85
Турій Т. П. Психологічні аспекти становлення емоційного інтелекту молодшого школяра в контексті Нової української школи	88
Федорич О. В., Добровольська Н. А., Виноградова В. Є. Застосування апарату «віталізатор-антистрес» для корекції емоційного стану військовослужбовців	93
Царенко Л. Г. Тип наукового пізнання і діагностика мотивації до навчання	96
Чекстере О. Ю. Діагностика мотиваційної готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання	101
Шаумян О. Г., Діденко В. С. Соціальна діагностика, корекція та реабілітація як методи соціальної роботи з дітьми, позбавленими батьківського піклування	107
Шилова Г. П. Споглядання в контексті становлення Нової української школи	110
Шиловська О. М. Використання нарративних практик самопроекування в підлітковому віці як засіб розвитку особистості	115
Юрченко В. І. Позитивна «я-концепція» вчителя нової української школи як складова його психологічної культури	121

ДО ПРОБЛЕМИ СИСТЕМНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРИРОДООХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Белоусова Наталя Миколаївна,
*аспірантка кафедри психології ФФС
НПУ імені М. П. Драгоманова*
Лисянська Таїса Миколаївна,
*професор кафедри психології ФФС
НПУ імені М. П. Драгоманова*

Науковці розглядають екологію як науку про взаємозв'язки всіх живих організмів з навколишнім середовищем і їхню взаємозалежність. Отже, це наука і про природу, і про навколишнє середовище, створене діяльністю людини. Це те середовище, у якому суспільство існує, задовольняє свої життєві потреби, перетворює умови життя і діяльності та створює духовну атмосферу, що в своїй основі має ставлення до природи, цінності, пов'язані з нею, принципи і правила поведінки стосовно природи. Екологія – це наука про велику систему, що складається з багатьох компонентів, які перебувають у взаємозв'язку і взаємодії.

Високоєфективною особистістю можна бути тоді, коли принципи будуть слугувати пізнанню істини і добра. Щоб пізнати істину такої великої системи, як природа, майбутні фахівці природоохоронної діяльності мають виявляти системне мислення та бути життєлюбамі, що дає змогу зберігати себе та все, що живе на планеті. Майбутні фахівці природоохоронної діяльності повинні у процесі професійної підготовки прийти до системного знання про закономірності взаємодії всіх компонентів природи та «вторинної природи» в ній, утвореної діяльністю людини. Таке знання можна придбати на основі системного мислення, що має тенденцію виявляти причинові (каузальні) зв'язки та за умови не лінійного їх застосування, а у формі об'єктивного й системного структурування відображеного, тобто у системному взаємозв'язку. Позиції, які виникли в економіці суспільного виробництва щодо природи, призвели до виникнення споживацького ставлення до неї, що створило на планеті екологічну кризу. Природа вимагає повернення розуму людини до пізнання причиново-наслідкових зв'язків у кризових явищах природи з метою її відродження.

Причина – це побудник, це те, що є початком іншого і викликає його у якості наслідку. Пізнання причинового зв'язку дає можливість особистості передбачати подальший розвиток явища, а на основі цього передбачення свідомо, зі знанням справи здійснювати управління змінюванням цього явища на користь природи й суспільства. Водночас майбутній фахівець має враховувати, що причина і наслідок перебувають у взаємодії, а наслідок також не завжди є пасивним, він може впливати на причину, або причина і наслідок можуть мінятися місцями. Важливо не допустити помилку в розумінні причиново-наслідкових зв'язків у спосіб міркування «після цього, отже, з причини цього».

Готуючи майбутніх фахівців до природоохоронної діяльності, важливо, щоб кожний викладач використовував свій ресурс практичних завдань не лише з інформаційною але й операціональною метою, тобто формував систему розумових дій мисленнєвої діяльності, що дадуть змогу фахівцеві у кожній виробничій ситуації об'єктивувати причиново-наслідкові зв'язки. До структури розумових дій входять такі мисленнєві операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, систематизація, класифікація. Зазвичай у виробничій ситуації, яка потребує цілеспрямованого перетворення, процес мислення активізується не лише необхідністю розв'язання проблеми, а і її внутрішньо суперечливим характером. Цей процес іде від одиничного (ситуації, явища) до загального (абстрактно-узагальненого), і цей осмислений зв'язок дає можливість суб'єкту повернутися до одиничного з метою оновлення або перетворення його. Залежно від складності виробничої проблеми, фахівцеві необхідно виявляти активну аналітико-синтетичну роботу, можливо у формі порівняння, іти до виділення і відділення від усіх інших видових ознак суттєвої, тобто вдаватися до абстрагування. На цій основі слід зіставляти явище, ситуацію з іншими і шукати істотне спільне для всіх порівнювальних фактів, піднімаючись у піраміді цього процесу до абстрактно-узагальненого знання про спільні суттєві ознаки цілої низки явищ, у доборі якої діяли операції систематизації і класифікації, що свідчить про багаторівневість системного

мислення.

У встановленні зв'язку причини з наслідком велику роль відіграє прогнозування. Фахівцеві необхідно передбачити, які наслідки може викликати встановлена суттєва причина у виникненні проблемної виробничої ситуації. Щоб розв'язати її, необхідно формулювати гіпотези та перевіряти їх на правильність. Прогнозування потребує рефлексування, перевіряння своїх міркування на об'єктивність. Кожний крок у міркуванні повинен бути осмисленим. Тільки у таких умовах мисленнєвої діяльності можна встановити правильність своєї гіпотетичної думки.

Передбачення наслідків пов'язане з переходом від узагальненого теоретичного знання до одиничного і конкретного. Це означає пов'язати абстраговане знання (словами В. В. Давидова – ампутоване) або включити його у систему видових ознак. На цьому етапі можна відмітити таку особливість системного мислення, як спіралевидність.

Література

1. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. Москва : Наука, 1976.

ІНФОРМАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Бойко Світлана Тихонівна,
*науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України*

Актуальність. На сучасному етапі державного становлення Україна переживає непростий період. З одного боку, проходять процеси глобалізації та інформатизації суспільства у всіх сферах життєдіяльності людини, тобто має місце перехід на новий етап розвитку світової цивілізації – інформаційне суспільство. А з іншого – все це відбувається в умовах соціально-політичної та

економічної нестабільності країни, збройної агресії з боку Росії, а також певних особливостей внутрішньополітичного життя країни, що значною мірою є характерними для посттоталітарного суспільства.

До зазначених обставин додалася загроза пандемії. На початку 2020 року людство зіткнулося з черговим випробуванням – 11 березня Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) визнала розповсюдження коронавірусної інфекції COVID-19 пандемією. Але ще раніше, 2 лютого, ВООЗ заявила про «масову інфодемію», тобто «епідемію дезінформації», адже почалося розповсюдження недостовірної інформації про вірус. У зв'язку з цим було створено пряму цілодобову «гарячу лінію» ВООЗ, де фахівці з комунікації та соціальних мереж відстежують дезінформацію про вірус і реагують на неї через веб-сайт ВООЗ та сторінки в соціальних мережах. Представники Facebook, Twitter та Google заявили, що їхні компанії співпрацюють з ВООЗ у боротьбі з дезінформацією, а в кінці лютого 2020 року інтернет-магазин Amazon видалив зі свого каталогу більш як мільйон продуктів, що характеризувалися як здатні вилікувати чи захистити від коронавірусу.

У такий час, як ніколи, є важливим психічне та психологічне здоров'я населення. Значною мірою це залежить від рівня інформаційно-психологічної культури.

Метою статті є схарактеризувати особливості інформаційного суспільства та обґрунтувати необхідність володіння інформаційно-психологічною культурою для сучасного суб'єкта освітнього процесу.

Результати теоретичного аналізу проблеми. У будь-який період історії людства неординарні події завжди ставали матеріалом для різноманітних чуток і домислів. Ознаками чуток вважають 1) невизначеність інформації (може коливатися від правдоподібної до абсолютно недостовірної); 2) направленість змісту чуток на задоволення певної психічної потреби людей, що не отримує задоволення іншими способами; 3) колективне авторство, анонімність; 3) яскравість, ефектність чутки, коли інформація викликає емоційну реакцію – подив, страх тощо; 4) актуальність; 5) усне передавання. Щоправда, натепер

розвиток інформаційних технологій дає можливість передавати інформацію для великої кількості людей не тільки ЗМІ, але й будь-якій людині, зокрема за допомогою соціальних мереж. Вважалося, що ЗМІ породжують інформаційні приводи, а люди в процесі їх інтерпретації породжують різноманітні чутки, трансформуючи інформацію. Проте зараз ми можемо спостерігати зворотне явище: у соціальних мережах поширюють інформацію не тільки цілком реальні люди (відомі широкому загалу або ні), а й анонімні акаунти, після чого (через сенсаційність, несподіваність, контroversійність тощо) її підхоплюють офіційні ЗМІ, доносячи до ще більшої кількості людей. В умовах пандемії поширення неперевіреної, часто суперечливої інформації може зумовити виникнення інформаційного стресу.

Інформаційний стрес – психологічний стрес, джерелом розвитку якого служать зовнішні повідомлення, інформація про поточний чи передбачуваний вплив несприятливих подій, їх загрозу, або «внутрішня» інформація у формі минулих уявлень і спогадів про травмівні для психіки події, ситуації та їх наслідки, що супроводжуються негативними реакціями, властивими стресу. Зокрема, в нинішніх умовах є поширеними побічні психологічні та поведінкові реакції, що включають безсоння, зниження відчуття безпеки, збільшення вживання алкоголю, тютюну та фармацевтичних препаратів, соматичні симптоми (нестача енергії, болі, проблеми із шлунком тощо), відчуття суму, тривоги й безпорадності, зневіра та шок.

Фахівець в сучасних умовах має оволодіти вмінням швидко орієнтуватися в потоці інформації, що стрімко зростає, та знаходити потрібне, а також вмінням осмислити й застосувати отриману інформацію. Зокрема, педагог повинен самостійно критично мислити, вміти побачити проблему і шукати шляхи її вирішення, використовуючи сучасні технології, вміти застосовувати отримані знання, а також генерувати нові ідеї, мислити творчо – більше того, ці знання і вміння він має передати учню. У зв'язку з карантинном через пандемію COVID-19 гостро постала проблема дистанційного навчання, адже більшість і педагогів, і учнів та студентів не були до цього готові.

У Рекомендації Ради ЄС про ключові компетенції для навчання впродовж життя від 17 січня 2018 р. (англ. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018/0008 (NLE)) [2] схвалено оновлену редакцію ключових компетенцій для навчання впродовж життя: 1) грамотність (Literacy competence); 2) мовна компетентність (Languages competence) 3) математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering); 4) цифрова компетентність (Digital competence); 5) особиста, соціальна та навчальна компетентність (Personal, social and learning competence); 6) громадянська компетентність (Civic competence); 7) підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence); 8) компетентність культурного самовизначення та самовираження (Cultural awareness and expression competence).

Особливо виділимо *цифрову компетентність*, що включає в себе впевнене, критичне та відповідальне використання і взаємодію з цифровими технологіями для навчання, роботи та участі у суспільстві, а отже – інформаційну грамотність та грамотність даних, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифрове благополуччя та компетентності, пов'язані з кібербезпекою) та розв'язання проблем.

Тож для сучасного фахівця, зокрема суб'єкта освітнього процесу, очевидною є необхідність володіння інформаційно-психологічною культурою. *Інформаційно-психологічна культура (ІПК)* – особливий вид культури, що відбиває не тільки загальний соціальний досвід людства, а й індивідуальний досвід людини. ІПК суб'єкта освітнього процесу – педагога, психолога, а також учня чи студента – більшою мірою індивідуальна, оскільки є характеристикою не стільки розвитку певного суспільства, скільки характеристикою самої людини.

Інформаційно-психологічна культура – це важлива складова психологічної культури суб'єкта освітнього процесу, яка є інтегративною якістю

особистості і формується в умовах упорядкованих і невпорядкованих джерел отримання професійної і загальної інформації. Формування і розвиток її можливі тільки за умови безперервної самоосвіти з використанням сучасних технологій (Інтернет та ін.).

Компоненти ІПК:

1. Базові психологічні знання.
2. Комп'ютерна грамотність.
3. Психологічна культура орієнтування в сучасному інформаційному просторі: уміння розпізнавати маніпуляції в ЗМК, психологічна готовність до опрацювання отриманої інформації, здатність до інформаційно-психологічного захисту, критичне мислення.

Становлення ІПК особистості зумовлене не лише зовнішніми чинниками, але і внутрішніми – рівнем розвитку індивідуальності, особистісними властивостями і рисами, що визначають готовність до подолання бар'єрів в інформатизації своєї діяльності.

З'ясовано, що для ІПК є необхідним розвиток оптимальної реакції на інформацію та адекватної поведінки особистості, формування уміння діяти в умовах недостатньої чи надлишкової інформації, оцінювати її якість, відбирати достовірну інформацію та ін. Виявлено, що важливим складником інформаційно-психологічної культури є інформаційна безпека особистості, яка характеризується захищеністю її психіки та свідомості від небезпечних інформаційних впливів; маніпулювання, дезінформування, образ, спонукування до самогубства тощо [1].

Висновки. Виходячи з того, що формування культури означає передачу й оволодіння людиною досвідом, накопиченим людством, організація процесу формування ІПК суб'єктів освітнього процесу має стати системою отримання спеціальних знань і вмінь, спрямованих на актуалізацію позитивних психічних станів, розвиток психічних властивостей і якостей, що мають принципове значення для розвитку інформаційно-психологічної культури як цілісного утвору.

Література

1. Бойко С. Т. Інформаційно-психологічна культура як чинник запобігання інформаційному стресу працівників освіти. *Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві* : монографія / Н. В. Пророк, Л. О. Кондратенко, Л. М. Манилова та ін. ; за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. С. 38–50.

2. Колишко Р., Лазоренко О. Якою має бути політика навчання дорослих в Україні? : аналітичний звіт / Українська сторона Платформи громадянського суспільства Україна-ЄС за сприяння Європейського Союзу і Міжнародного фонду «Відродження» у рамках проекту «Громадська синергія». Київ, 2018. 52 с.

МОТИВАЦІЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Гнатюк Ольга Владиславівна,

*кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Актуальність дослідження. Проблема мотивації молодших школярів до навчання в інформаційному суспільстві є важливою і актуальною, адже в умовах сучасного інформаційного суспільства відбуваються значні зміни в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в освіті, тому суспільство пред'являє нові вимоги до розвитку та становлення особистості.

Розширення освітнього простору і трансформація усіх сфер життєдіяльності суспільства вимагають від зростаючого покоління уміння свідомо орієнтуватися у швидкоплинному потоці інформації та ефективно здобувати нові знання. Все більш нагальною стає потреба в особистості, яка здатна самостійно створювати та реалізовувати життєві плани і власні проекти, самовдосконалюватись, проявляти соціальну активність, мати власну позицію, захищати свої інтереси, брати відповідальність за свої вчинки. Актуальність цих вимог важлива не лише для старшокласників, але й для учнів молодшого шкільного віку.

Молодший шкільний вік є важливим для розвитку мотивації навчання, оскільки саме на цьому етапі онтогенезу особистості навчальна діяльність є

провідною і значно впливає на поведінку й усталення життєвої позиції здобувача освіти в ставленні до світу та до себе, що визначає спрямованість і зміст його активності.

У сучасній психології вивчення мотивації молодших школярів до навчання продиктовано не лише тим, що мотивація навчання – вирішальний чинник ефективності навчальної діяльності, а й викликано потребами нової української школи в умовах сучасного інформаційного суспільства, адже сформованість в учнів мотиваційної сфери відіграє важливу роль для їх успішності у навчанні.

Мета дослідження. Вивчення теоретичних підходів до дослідження проблеми мотивації молодших школярів до навчання в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Проблему мотивації навчання досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені (Л. Божович, М. Боришевський, Ю. Гільбух, Т. Гордєєва, Є. Ільїн, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, А. Маркова, М. Матюхіна, С. Рубінштейн, В. Семиченко, Х. Хекхаузен, Ю. Швалб, П. Якобсон та ін.), але незважаючи на велику кількість праць, її не можна вважати повністю вивченою.

Значний внесок у вивчення проблеми мотивації навчання у молодших школярів зробили вітчизняні вчені М. Алексєєва, М. Дригус, С. Дрозденко, О. Скрипченко, Н. Пророк та ін. Зокрема, розкрито структурні, змістові та динамічні характеристики мотивів навчання дітей шестирічного віку, особливості й тенденції розвитку ставлення до навчання у молодших школярів з різною успішністю, умови цілеспрямованого формування позитивної мотивації учіння тощо.

Психологічні дослідження онтогенезу мотивації (Л. Божович, Є. Ільїн, С. Канюк, С. Москвичов, В. Шадриков) дали змогу виділити групи мотивів, які лежать в основі здійснення навчальної діяльності.

Виникнення феномену «мотиваційного вакууму» наприкінці початкової школи розглянуто у роботах М. Алексєєвої, О. Дусавицького, О. Киричука,

М. Матюхіної, А. Маркової, В. Мерліна, В. Моргуна. У низці досліджень висвітлено взаємозв'язки між мотивацією й успішністю навчально-виховної діяльності школярів (М. Дригус, Ю. Орлова, П. Якобсон та ін.).

Питання щодо особливостей мотивації учнівської молоді розглядали Д. Ельконін, Є. Ільїн, С. Рубінштейн, П. Якобсон, розвитку її структурних елементів та організації навчально-виховного процесу, який стимулює мотиваційну сферу особистості, присвячено роботи А. Маркової, С. Ніколаєва, О. Орлова та ін.

Вивчаючи мотиваційну складову як компонент навчальної діяльності, такі науковці, як М. Алексєєва, Б. Баєв, Г. Балл, Н. Бойко, М. Боришевський, Ю. Гільбух, С. Гончаренко, М. Дригус, О. Дусавицький, Г. Костюк, С. Максименко, В. Моляко, В. Моргун, Н. Побірченко, В. Рибалко, В. Семиченко, І. Синиця, О. Скрипченко, Ю. Швалб визнають її провідною. Вчені вважають, що саме у молодшому шкільному віці формуються основи мотивації навчальної діяльності і саме тому цей вік має важливі резерви розвитку мотиваційної сфери учнів. Науковці наголошують, що у молодшому шкільному віці можна сформуванати новий тип ставлення до навчання, наприклад, інтерес до способу набуття знань (В. Давидов, В. Рєпкін), зорієнтувати учнів на спосіб пізнання, що має безпосереднє відношення до оволодіння навичками ХХІ століття, зокрема до готовності навчатися впродовж життя.

Питання мотивації навчання є предметом досліджень, які ведуться здебільшого у двох напрямках. Перший – це праці, які безпосередньо стосуються мотивів навчання учнів різного шкільного віку; загальної структури мотиваційної сфери; динаміки розвитку мотивів у різних вікових групах, а також способів формування повноцінних мотиваційних комплексів під впливом різноманітних факторів.

Другий – це дослідження проблем розвитку активності школярів у навчанні, позитивних і негативних мотиваційних факторів учінневої діяльності.

Так, мотиви учіння (за Л. Божович) – це спонуки, що характеризують

особистість школяра, її основну спрямованість, яка виховується упродовж його життя як сім'єю, так і самою школою. Вони залежать від тих конкретних суспільних умов, у яких розвивається дитина, від того виховання, яке вона отримує [2]. У дослідженнях, проведених під керівництвом Л. Божович, виявлено, що у дітей 6–7 років виникає тяга до школи, бажання вчитися. При цьому бажання вчитися – основний мотив, а вступ до школи виступає як умова його реалізації. Дітей «приваблює саме навчання як серйозна, змістовна діяльність, яка призводить до певного результату, важливого як для самої дитини, так і для її дорослого оточення» [2, с. 222].

Як зазначає М. Алексєєва, мотиви учінневої активності школярів, як свідомо здійснюваної діяльності, є надзвичайно різноманітними. Вони є наслідком психологічної переробки дитиною тих впливів, які надходять від сім'ї, школи, громадських установ і зумовлюються усвідомлюваним чи недостатньо усвідомлюваним ставленням до них залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини [1].

Ефективність учінневої діяльності безпосередньо залежить від мотивів, які спонукають учня до активності і визначають її спрямованість. Будучи невід'ємним компонентом учіння, мотивація чинить вплив як на перебіг, так і на ефективність діяльності школярів.

Мотиви навчання, як і мотиви взагалі, класифікують за різними підставами. За ступенем значимості для особистості – провідні (домінантні), смислоутворювальні та мотиви-стимули (О. Леонт'єв); залежно від спонукальної сили – «мотиви, що розуміються» («знані») та «реально дієві» (О. Леонт'єв); за рівнем усвідомлення – адекватно чи неадекватно усвідомлені, свідомо замасковані, неусвідомлені (А. Маркова); за емоційним забарвленням модальності – позитивні та негативні (П. Якобсон) та ін.

Вибираючи різні ознаки для класифікації, психологи (Л. Божович, О. Леонт'єв, А. Маркова та ін.) виокремлюють різні мотиви, які лежать в основі учінневої діяльності. Так, О. Леонт'єв мотиви учінневої діяльності за рівнем їх усвідомлення учнями поділяє на «знані», тобто усвідомлювані, і реально дієві.

На його думку, учень знає, чого треба вчитися, але це ще може не спонукати його до учіння. Лише за певних умов «знані» мотиви можуть стати реально дієвими. Наприклад, школяр не поспішає виконувати уроки, хоча знає, що це його обов'язок. Він розуміє, що коли не виконає домашніх завдань, то може на уроці отримати незадовільну оцінку, викликати осуд учителя і засмутити батьків. Але всього цього часто буває недостатньо, щоб змусити себе готувати уроки. Такий «знаний» мотив є психологічно недієвим. Якщо ж батько заявляє учневі, що той не вийде гуляти, доки не вивчить уроки, то така вимога подіє одразу, і учень приступить до роботи. Мотив «одержати можливість погуляти» стає реально дієвим [3].

Висновки. Реформування змісту освіти все більше вимагає від учнів уміння самостійно отримувати знання. Для цього необхідно сформувати у них стійкий інтерес до пізнавальної та навчальної діяльності. Успіх будь-якої діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації, тобто від прагнень самостверджуватися, досягати високих результатів. Адже чим вищий рівень мотивації, чим більше чинників спонукають дитину до діяльності, тим більших результатів вона може досягти.

Мотивація навчання відіграє важливу роль у становленні особистості, адже без неї неможлива ефективна навчальна діяльність та розвиток здатності і потреби до самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти. Саме у молодшому шкільному віці закладається основа для подальшого учіння школяра і часто від бажання вчитися у початковій школі залежить і прагнення до учіння у середніх та старших класах. Тому вже на початку навчання в початковій школі необхідно виявляти причини небажання деяких школярів вчитися та з'ясовувати, які сторони мотиваційної сфери у них не сформовані. За ставленням до навчання необхідно бачити складну будову мотиваційної сфери учня.

Психологами доведено, що мотиви навчальної діяльності дітей змінюються з віком і залежать від тих зрушень, які відбуваються у внутрішній структурі особистості, а також від зовнішніх обставин їх життєдіяльності.

Література

1. Алексеева М. І. Мотиви навчання учнів : посіб. для вчителів. Київ : Радянська школа, 1974. 120 с.
2. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. *Изучение мотивации детей и подростков*. Москва : Педагогика, 1972. 352с.
3. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. *Конспект лекций*. Москва, 1971. 180 с.

ВИХОВАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ КОНЦЕПТИ

Гринькова Надія Михайлівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Рівненський державний гуманітарний університет*

Шагай Надія Іванівна,
*директорка,
Комунальна установа «Клеванський інклюзивно-ресурсний центр»
Клеванської селищної ради Рівненського району Рівненської області*

Актуальність дослідження. В умовах сьогодення надзвичайної актуальності набуває проблема організації оптимального освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами, яке уможливить створення належних умов для формування їхньої особистості, вихованості та готовності до активної життєдіяльності.

Вирішити означену проблему покликана інклюзивна освіта, основні положення реалізації якої визначені у ряду нормативно-правових документах, а саме: Законах України «Про освіту» (статті 19 «Освіта осіб з особливими потребами» та 20 «Інклюзивне навчання»), «Про доступ дітей з особливими потребами до освіти», «Про реабілітацію інвалідів»; Конституції України; Концепції «Нова українська школа»; Положенні про інклюзивно-ресурсний центр та інших.

Здійснений аналіз наукових джерел та публікацій дав змогу зробити висновок про багатоаспектність актуалізованої проблеми, наявність значної кількості теоретичних та методичних праць. Зокрема, ефективні освітні

технології інклюзивного навчання представлені у наукових доробках А. Колупаєва, О. Таранченко, З. Шевців та інших.

Питання підготовки фахівців до реалізації інклюзивної освіти в Новій українській школі стало предметом вивчення О. Мартинчук, Л. Швайки. Також Л. Вікарій та О. Боровська охарактеризували зміст та технологію створення інклюзивного освітнього середовища в закладах позашкільної освіти.

У працях А. Ангелової, Н. Івашури, Н. Примака, Л. Прохоренко представлені теоретичні та практичні аспекти організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, окремі аспекти означеної проблеми представлені в наукових доробках та публікаціях, однак характеристика теоретичних та практичних основ виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах Нової української школи залишається наразі актуальною та важливою, що і є **метою нашого дослідження.**

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналіз психолого-педагогічних, філософських та концептуальних засад уможливили визначення основних понять та аспектів означеної проблеми. Так, інклюзивна освіта – це ефективна індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти. Здобуття освіти відбувається за індивідуальним навчальним планом за умови забезпечення психолого-педагогічним та медико-соціальним супроводом. Інклюзивна освіта покликана створити оптимальне освітнє середовище, яке б враховувало інтереси, потреби і можливості кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

У свою чергу, діти з особливими освітніми потребами – це особи до вісімнадцяти років, які потребують додаткової підтримки та допомоги у здобутті освіти: діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД тощо. У

нормативно-правових актах України задеклароване визначення терміну «діти з особливими освітніми потребами», яке охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю [1, с. 10].

Концепцією «Нова українська школа» визначені головні засади діяльності сучасних освітніх закладів, серед яких особистісно-орієнтована модель освіти, у рамках якої школа повинна максимально враховувати права дитини, її здібності, потреби та інтереси, а також на практиці реалізовувати основні положення інклюзивної освіти [2, с. 17]. Діти з особливими освітніми потребами можуть вступати в школу у віці фізичної готовності. Тривалість перебування в початковій школі для таких дітей можна буде продовжити з доповненням корекційно-розвивального складника [2, с. 21].

Л. Виготський, визначний психолог, зробив наголос на тому, що у навчанні дітей із психофізичними вадами необхідно насамперед враховувати сильні сторони, здібності, таланти учня, а не акцентувати увагу на тому, чого немає або розвинене на неналежному рівні.

Дуже важливе значення для створення інклюзивного освітнього середовища мають ідеї видатного педагога В. Сухомлинського, котрий зазначав: «Вчити і виховувати таких дітей потрібно у масовій загальноосвітній школі: створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби. Ці діти не є потворними, а найкрихітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства» [3, с. 92–93].

Здобуття освіти в інклюзивних класах має на меті реалізувати одну із головних ідей освіти в цілому: усі діти являють собою безперечну цінність та є активними членами суспільства. Основоположники Концепції інклюзивної освіти переконані, що спільне навчання має великий виховний потенціал як для дітей з нормальним рівнем розвитку, так і для дітей з особливими освітніми потребами, їхніх батьків, держави та суспільства загалом.

Практика роботи переконливо доводить необхідність акцентування уваги педагогів, які працюють в інклюзивних класах задля розвитку та вдосконалення здібностей дітей, задоволення їхніх можливостей, інтересів та потреб.

Співпраця, комунікація з іншими дітьми створюють оптимальні умови для розвитку когнітивної сфери, соціального, емоційного, психологічного та фізичного вдосконалення дітей з особливими освітніми потребами. Водночас в учнів з нормальним рівнем розвитку активно формуються такі риси, як людяність, милосердя, толерантність, терпимість, доброта тощо.

Зміст виховання учнів з особливими освітніми потребами передбачає утвердження загальнолюдських принципів: правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та доброчесності на національному ґрунті, він зумовлений потребами і вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості. З огляду на ці чинники, до завдань виховання таких дітей в Новій українській школі належать: формування національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших.

До найважливіших принципів виховання дітей з особливими освітніми потребами віднесемо: гуманізацію та демократизацію виховного процесу, самоактивність і саморегуляцію, системність, комплексність і міждисциплінарну інтегрованість, наступність та безперервність, культуровідповідність, інтеркультурність.

Вихованість особистості передбачає сформованість таких компонентів: моральні знання, почуття, моральні якості, цінності, культури зовнішнього вигляду та поведінки, а також системи ціннісного ставлення.

З метою формування вихованості дітей з особливими освітніми потребами, як свідчить практика, необхідно застосовувати систему наступних методів виховання: формування моральних знань (розповідь, пояснення, переконання, приклад, читання й обговорення літературних творів на морально-етичну тематику, морально-етична бесіда); формування досвіду поведінки (вправи, привчання, рольова гра, доручення); стимулювання поведінки та діяльності учнів (гра, заохочення та покарання).

Як засвідчив аналіз освітнього процесу, в інклюзивних класах ефективною формою корекційно-виховної роботи є морально-етичні бесіди

таких видів:

- *ігрова бесіда* («Добрий – злий», «Ввічливо – неввічливо»);
- *бесіда з елементами драматизації* («Правила поведінки в театрі, автобусі, на вулиці»);
- *стимулююча бесіда, яка заснована на активній мислительній діяльності* («Навіщо людині працювати?», «Чи потрібно допомагати мамі? », «Хто може бути справжнім другом»).

Метою такої роботи є пояснення школярам основних етичних понять, норм і правил поведінки, формування критичності, самокритичності, адекватного ставлення до навколишнього світу живої і неживої природи, формування культури моральної дії та поведінки.

Крім бесіди, в інклюзивних класах необхідно застосовувати інші форми корекційно-виховної роботи: сюжетно-рольові ігри («Йдемо в гості», «Чарівні слова», «Правила поведінки в громадських місцях (вулиці, лікарні, магазині)»), ранки («Прості правила етикету»), свята, тематичні екскурсії, ігри-подорожі, зустрічі з цікавими людьми, диспути, читацькі конференції, ранки, вечори відпочинку, шефство старших школярів над молодшими учнями чи людьми похилого віку.

Висновки. Таким чином, в основу виховання дитини з особливими освітніми потребами покладено принципи дитиноцентризму, співробітництва, партнерства, ціннісного підходу. При цьому ефективним є застосування системи форм, методів, засобів, які спрямовані на становлення моральних якостей, культури поведінки і є активним стимулюючим чинником розвитку дитини.

Література

1. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с.
2. Концепція «Нова українська школа»: затверджена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988-р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
3. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. *Вибрані твори*: В 5 т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1976. 654 с.

САМОПРОЕКТУВАННЯ В ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ: СМИСЛОПОРОДЖУВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ

Гудінова Ірина Леонідівна,
науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Актуальність. Стрімкий розвиток комп'ютерних технологій призвів до віртуалізації реальності. Тексти, що розповсюджені в інтернет-просторі, зокрема в блогосфері, набувають статусу зразкових та відіграють значну роль у процесі самопроектування особистості. Згідно з концепцією Н. В. Чепелевої, самопроектування характеризує здатність людини діяти на підставі особистого задуму, який, зокрема, базується як на інтерпретації власного емпіричного досвіду, так і на засвоєнні ззовні «готових» соціокультурних зразків. До зразкових текстів можуть належати родинні наративи та оповіді знайомих, твори художньої літератури, кінофільми, тексти ЗМІ, інтернет-тексти тощо.

Інтернет в сучасному суспільстві стає, на думку С. Жижека, «реальністю віртуального» замість «віртуальної реальності». «Реальність віртуального» – важливий проект, тому що «він ставить фундаментальні питання про перспективи соціальної критики в епоху когнітивного капіталізму, в епоху медіа і спектаклю. Чи повинна думка вступати в ризиковану гру з власними віддзеркаленнями і спотвореннями, *misreading* і сприйняттям “серйозно”»? [4].

«Проектнобрендова» ідентичність у масовому суспільстві реалізується переважно у сфері вживання вже готових культурних форм, крилатих висловів, думок видатних людей, міфів, іміджу, тим самим відповідальність за себе, за проектування себе як бренду/нового смислу, розгортається переважно у сфері використання маскультур.

Люди, які відштовхуються від чужих життєвих смислів для створення своїх життєвих сенсів та проектів в інтернет-мережі, створили досить потужну мультикультурну спільноту.

Мета дослідження. Виникнення нових впливових інформаційних інтернет-форм спонукало науковців розпочати вивчення змішаних вербально-

невербальних текстів. Відтак мовні та образотворчі (фотографія, малюнок, колір, шрифт) елементи сприймаються як єдине інформаційне ціле. Наукові розробки різних років дали поштовх до того, що натеper виділяється як самостійна наукова дисципліна меметика, яка розглядає соціокультурну інформацію, що поширюється в інтернеті. При цьому мем є одиницею культури, де одне слово чи смисл викликає низку подібних смислів та інтерпретацій інформації. Крім того, вони містять базові пакети думок, мотивів та інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті. Саме ж слово «мем» може бути зведене до французького «*moi meme*» («я сам», «рівне для рівного»), або ж до грецького «*mimema*» («імітувати», «імітація», «спадкоємство») (М. М. Бахтін). Таким чином, інтернет-меми стають зразковими текстами для особистості на якийсь час чи на все життя.

В інтернеті меми, крилаті вислови, афоризми стають у деякому сенсі соціокультурним смисловим «допінгом» для самопроекування. Пошук і знайдення відповідних чи влучних слів у мемі, що описують стан і цілі, допомагають сконцентруватися на смислі цього стану і цілі, вплести їх в контекст власного життя і майбутніх подій.

Життєві історії з непрожитими до кінця емоціями стають «ініціаціями» які підштовхують людей до пошуку до змін в характері і в житті в цілому. Це рівень «пробудження» для свого дійсного призначення психологічного зростання та соціокультурного облаштування у соціокультурному середовищі. За визначенням Ж.-П. Сартра, «людина – це проект». Людина, яка знає «навіщо», подолає будь-які «як» – це здатність проектної людини.

Іноді меметичні форми підштовхують особистість до проектування без повернення і не осмислення минулих подій, але зазвичай меми ставлять під новий кут зору особистісні життєві ситуації.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що міжособистісні ситуації – це життєві історії. У кожній історії є свій сюжет, своя динаміка і свій смисл. «Ситуації інформаційного соціуму змінюють зміст і смисл фундаментальних категорій, таких як самоусвідомлення – самопізнання – самопроекування –

самореалізація» [2].

Так коли ж людина починає проектування чи перепроєктування свого життя?

Коли бачимо цікавий зразок чужих досягнень, чи трапляється щось травматичне в житті, ми починаємо шукати причини, виходи для полегшення, або прагнемо забутись. Тому, коли трапляється так, що історії «засіли» в мізках і прагнуть смислового завершення і заспокоєння сумління, вони стають свого роду «ініціативами» до побудови нових переосмислених життєвих ситуацій, і далі життєвих проєктів.

Поки ми залишили незавершений життєвий сценарій усередині себе – наш спокій ніколи не буде абсолютним. Тому є ключові моменти в житті, які потрібно прожити до фіналу і стану заспокоєння.

За таких умов людині потрібна структура, межі, опора, і такими виступають зразкові тексти, тобто інтернет-меми. Такі текстові мікротиви призводять до макроповедінки. Розширюються межі можливостей завдяки соціокультурному простору і колективному досвіду.

Ще раз повторимось, що інтернет-мем – це зразкова текстова літературна форма (афоризм, цитати видатних людей), яка має коротку меметичну інтернет-форму, що доповнена картинкою, яку в психології визначають як візуальний наратив (оскільки все, що несе смисл є текстуальним). Під візуальним наративом ми розуміємо художнє зображення (живопис, графіка, картина\ка, плакат та ін).

Саме в інтернет-середовищі процеси самоактуалізації, самовизначення \перевизначення, самовідношення, самопізнання, самоосмислення \інтерпретації, самоконтролю, саморегуляції до самореалізації і далі самоіншування ці процеси набувають максимальної чистоти, оскільки віртуальна особистість є вільним і незалежним творцем свого «Я». Факт широкого використання мемів доводить, що людина, приймаючи чужу думку, абстрагується від ЕГО-центричності, не приховується за віртуальними масками, тому що досягнення смислу\мудрості завжди викликає гордість, яка однозначно

приписується відкрито собі. Застосовуючи чийсь мем як цінісно-смісловий старт для особистісних змін, ми тим самим дозволяємо чужому переконанню впливати на своє особисте життя. «Текст значніший за самого себе, він набуває рис моделі культури, а з іншого боку він має тенденцію здійснювати самостійну поведінку, уподібнюючись автономній особистості» (Ю. М. Лотман). Водночас мем також є і соціокультурним зразком, який здійснює вплив на особистість. Сприйнятий смисл і розгорнутий іншою людиною і в іншому емоційному стані дозволяє нам отримувати нову історію під новим кутом зору.

Я довіряю чужій високій думці – я готовий її прийняти – я довірю цю думку плину свого життя – глибоко задоволений проникненням нового смислу у моє життя – хочу змін – кожна думка створює майбутнє – кожную частку свого досвіду перетворюю в можливість – гармонічна взаємодія нових і попередніх смислів – «заспокоєння своїх думок» – прагнення до подієвості. Зазвичай завершені проекти «знаменують» нові життєві етапи.

Методика та організація дослідження. У межах технології самопроектування за Н. В. Чепелевою ми вбачаємо таку послідовність побудови проекту на основі мотиваторів, як ціннісно-сміслових основ:

1. Побудова протопроєкту, який ґрунтується на народженні задуму свого життя і своїх майбутніх якостей для реалізації бажаного.
2. В інтернеті відбувається віднайдення смислу, який співзвучний незавершеній історії з минулого чи пошуку смислового старту для майбутнього.
3. Діагностування особистісних якостей з метою встановлення відповідності задуму можливостям і вимогам соціуму і утворення на цій основі «прототексту особистості», який може бути метафоричним, міфологічним чи концептуальним.
4. Отримуючи готовий соціокультурний смисловий зразок для подальшого застосування у життєвих обставинах, інтернет-користувач відчуває себе причетним до колективного соціокультурного досвіду і його співучасником, не гіршим за інших.
5. Звернення до власного життєвого і особистого досвіду з метою визначити межі своїх можливостей, засобів і власних ресурсів необхідних для досягнення мети і рішення завдань саморозвитку; трансформація «особистого

прототексту». Це те, що можна назвати «біографічною канвою» (Е. Е. Сапогова) – включення тих або інших подій або ж їх виключення з тексту життя, відмова від альтернативних проєктів. 6. Особистість продумує шляхи виправлення ситуації для логічного і душевно комфортного завершення історії, чи намічає собі перспективу розвитку і соціокультурного облаштування у житті. Повернутись до минулих подій і виінакшити їх відповідно до особистісного соціокультурного стану на сьогоднішній день, потрібно достатньо мужності, не кажучи про відвагу признати власні помилки. Людина повертається до минулого лише тоді, коли не відбулося особистісне психологічне, морально-етичне зростання і переоцінка свого життєвого облаштування. Іноді трапляється ситуації, коли людина нотує собі смисл на майбутнє, але він зазвичай присвоюється після події у певному смисловому контексті. 7. Вибудовування на цій основі проєкту-орієнтиру, який припускає, крім усього іншого, створення на цій основі первинного наративу (непослідовний, мозаїчний, фрагментарний - кліп). 8. Після сприйняття чужого смислу іде ретельний перегляд всіх можливих причин невдалого чи небажаного результату ситуації чи відноси з минулого досвіду. 9. Формулювання цілей і підцілей або завдань проєкту (по суті, створення фабули бажаної життєвої історії). 10. В інтернеті під готові смисли-цілі шукаємо особисті ресурси. 11. Створення подієвого проєкту, тобто наповнення проєкту-орієнтиру подіями.

Висновки. Потенціал мему – культурологічний, смисловий, ментальний. Меми утворюють межі, структуру, соціокультурну опору, мікромотиви з макроповедінкою. 1. Мем породжує нові ситуативні реалії. 2. Фокусує на переживанні чи обставинах. 3. Викликає бажання виінакшити ситуацію. 4. Спонукає користуватися мовним засобом виразності. 5. Вводить в діалогічність переживання. 6. Прийняття тексту як деякої соціокультурної догми, розуміння, досягається фаза вникання.

Література

1. Бухарцева Н. Г. Самопроектирование: единство самореализации и развития внутреннего мира личности. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoproektirovanie-edinstvo-samorealizatsii-i-razvitiya-vnutrennego-mira-lichnosti> (12.10.2017).
2. Жижек С. Реальность виртуального. URL: <http://www.umnozhenie.narod.ru/vol/7/zhikharevich-zizek.htm>
3. Чепелева Н. В. Самопроектирование личности в дискурсивном пространстве. *Материалы международной конференции посвященной 80-летию А.В. Брушлинского*. Москва, 2013. Том 3.. С. 342–345.

СУБ'ЄКТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК УМОВА ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ УЧНЯ

Гурлева Тетяна Степанівна,
*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

Безпека учня в освітньому просторі визначається і забезпечується загальною благополучною атмосферою у школі, людьми, заснованими на любові, повазі, взаємній відповідальності і творчості, стосунками між усіма учасниками навчально-виховного процесу. До них відносяться учителі, учні, учительська і учнівська спільнота (чи колективи), а також батьки, і всі ті, хто долучаються до життя школи, піклування про дітей, виховання нового покоління. **Мета дослідження** – теоретично довести зв'язок суб'єктності учителя з психологічною безпекою учня в освітньому просторі і в житті у цілому.

Психологічна безпека (захищеність, надійність тощо) учня, забезпечення умов її досягнення і збереження в освітньому просторі є базисом, певною мірою запорукою благополучного життя дитини й поза школою. У цьому процесі значну роль відіграє учитель, його думки, наміри, слова, поведінка, вчинки. Стосунки, зокрема на рівні учитель-учень і учень-учні, формуються особистістю, педагогічною майстерністю вчителя, його вміннями і навичками керівника, вихователя, лідера, якому можна довіряти, до якого хочеться дослухатися, який навчить гідно вчиняти і жити, а також сам є достойним для

наслідування.

Питання суб'єкта, вчинку, вчинкової активності, суб'єкт-суб'єктної взаємодії тощо розглядалися такими відомими вченими, як С. Л. Рубінштейн, К. О. Абульханова, В. А. Роменець, В. О. Татенко та ін.

С. Л. Рубінштейн дає своє розуміння суб'єкта життя як способу реалізації людиною своєї людської сутності. Особистість, пише він, «є суб'єктом діяльності і свідомості – тим, хто мислить, відчуває, хто ініціює дію» [2, с. 175].

Такою людиною, особистістю, таким суб'єктом є вчитель, і такими, ймовірно, ставатимуть його учні. Адже, як пише С. Д. Максименко, «ставлячись до вчинків і поведінки інших, людина формує власні риси характеру за аналогією чи протиставленням». Від рівня розвитку самосвідомості людини, її здатності оцінювати себе, зазначає вчений, залежить позитивне або негативне ставлення до себе, формування таких рис характеру, як скромність, почуття власної гідності, вимогливість до себе, відповідальність за справу, схильність віддавати себе, свої сили колективу, державі [1].

Суб'єкт активно сприяє становленню і розвитку іншого суб'єкта, тим самим удосконалюючи, гармонізуючи світ навколо і власну особистість у відповідності до вищих (буттєвих) цінностей, спрямовуючи життєдіяльність у бік безпеки і розвитку, утвердження добра, краси, дієвої любові в окремій людині і в міжлюдських стосунках. На думку В. О. Татенка, «проявом справжнього розуміння і переживання значущості іншої людини не тільки як засобу задоволення своїх потреб, а й неодмінно і як власної життєвої мети виступає вчинок – внутрішня готовність і реальна здатність жити й творити заради інших людей» [3, с. 5].

Соціально-психологічна природа вчинкової активності виявляє себе у тих внесках, які суб'єкт учинку вкладає у розвиток інших людей. Так, А. В. Петровський та В. А. Петровський розробили концепцію «особистісних внесків», сутність яких полягає у тих смислових перетвореннях, дієвих змінах інтелектуальної та афективно-споживацької сфер особистості іншої людини, які виробляє діяльність людини чи її участь у спільній діяльності. Іншобуття

індивіда в інших – це не статичний відбиток. Мова йде про «продовження себе в іншому». Тут схоплюється найважливіша особливість особистості (якщо вона дійсно особистість) – отримати друге життя в інших людях [там само, с. 77].

Вчинку в принципі, вважає В. О. Татенко, «не можна навчити і навчитись, як не можна навчити і навчитись любити чи ненавидіти. Внутрішня психологічна готовність до вчинку формується і розвивається у процесі виховання-самовиховання і виявляється у палкому бажанні змінити світ і себе в цьому світі на основі індивідуальних уявлень про істину, добро, красу, любов, свободу, творчість та інші чесноти автентичного людського життя» [там само, с. 46–47].

У контексті теорії вчинку важливо наголосити на виховному вчинкові. У своїй праці «Человек и мир» С. Л. Рубінштейн зазначав, що «виховний» вчинок у широкому розумінні – це вчинок, який призначений для інших, який має відповідати вимозі стати реальною умовою належного людського життя інших людей. Він наголошував, «...кожен мій вчинок і кожен мій жест набуває того чи іншого значення в залежності від того, чим він є для Іншої людини. І для “неї” усе взаємно відбувається точно так само. Я для іншої людини й інший для мене – є умовою нашого людського існування».

Необхідною рисою суб'єкта, у нашому випадку – учителя, є здатність і вміння налагоджувати і вести діалог. Діалогічна, суб'єкт-суб'єктна, людино-людяна, людинолюбна взаємодія між людьми (М. М. Бахтін, Г. О. Балл, Конфуцій, Б. Ф. Ломов, Сократ та ін.), зокрема між педагогом і учнем, яка ґрунтується на повазі, прийнятті партнерами одне одного, бажанні кожного говорити і бути вислуханим, зрозуміти іншого, разом шукати вихід із будь-якої життєвої ситуації, спільно відкривати істину, смисли в житті взагалі і в окремому випадку, зокрема, збагачуватись достоїнствами і втілювати їх в життя.

Віталій з Дубна – український поет, філософ і релігійний діяч XVII ст., автор збірки ««Діоптра, альбо Зерцало и виражене живота людського на том світі...», зазначав, що «справжнім багатством є те, що збагачує душу чеснотами». До «ознак справжньої шляхетності» він зараховував щедрість,

визнання добродійності, людинолюбство, душевну мудрість і великодушність, здатність терпіти страждання й заповнювати думки свої великими справами». А філософ Г. Сковорода, характерною рисою вчення якого був діалогізм, наполягав на тому, щоб «дать жизнь духу нашему, благородство сердцу, светлость мыслям, как главе всего. Когда дух человека веселый, мысли спокойны, сердце мирное, то все светлое, блаженное, веселое» [цит за: 4, с. 84]. Отже, особливою ознакою суб'єкта є діалогічність, свідомо спрямованість на діалогічні стосунки, здатність їх створювати і підтримувати.

Діалогічні, партнерські стосунки бачаться найбільш оптимальними, бо тоді кожний з учасників взаємодії розуміє іншого не тільки як засіб, а й як мету своєї активності, вважає В. О. Татенко. Поряд з індивідуальною розглядається феномен групової (колективної) суб'єктності. Однак, зауважує вчений, «навряд чи можна “визначити своє місце у спільній діяльності”, не будучи самим собою, не протиставляючи свою суб'єктну неповторність іншим неповторностям, неповторності групи як цілого. Конструктивніше, на наш погляд, розглядати і вибудовувати їхні відношення як партнерські, діалогічні, що не передбачають домінування однієї форми суб'єктності над іншою» [3, с.150–152].

Суб'єкт-суб'єктне спілкування вчителя і учня, а також школярів – одного віку чи більш старших або молодших – між собою, створює атмосферу психологічної безпеки, коли немає «своїх і чужих», «правих і неправих», «вищих і нижчих», «керуючих і підлеглих», а встановлюється рівність, а вірніше однакова значущість малого і дорослого, того, хто навчає і того, кого навчають, така висота стосунків, коли передбачається і поважається суб'єктність кожного. Саме таке відношення до іншого задає передусім учитель, який показує і підтверджує своїми словами і діями, яким чином треба і можна виявляти власну суб'єктність і поважати суб'єктність іншого, передусім учня – особистість якого перебуває у процесі розвитку і зміцнення.

Шанобливе і турботливе ставлення учителя до учня – через повагу до його особистості, визнання її можливостей і перспектив – формує у школярів відповідне ставлення до себе, до вчителя, до інших учнів і вчителів, до

широкого кола оточуючих. Це гармонізує стосунки між людьми, відкриває резерви для особистісного розвитку, віру у власні сили, а також у людей, у світ взагалі, в якому людина може вільно і творчо втілювати свої задуми і плани.

Але, говорячи про психологічну безпеку учня, не слід відкидати чи ігнорувати ймовірність тих небезпек або пасток, в які дитина потрапляє і відчуває себе незахищеною. Незріла суб'єктність дитини ще не здатна встояти перед агресивним і жорстким тиском на неї, перед спокусами і принадами, які можуть підштовхуватися з боку однолітків і дорослих, як то кажуть, «без моралі, совісті і сорому». Не можна обійти увагою маніпулятивний вплив на дитячу психіку через інтернет, коли діти залишаються сам-на-сам з тим, хто, використовуючи всі можливі засоби й інструменти впливу, вдало враховуючи вікові особливості певного віку, знаходить шлях до душі і серця дитини, вживлюючи неконструктивні, чужі, нездорові для її розвитку думки і наміри, плани на майбутнє. Такі «мисливці за суб'єктністю» дитини зуміють зламати її слабкий опір, коли поруч з хлопчиком і дівчинкою не буде старшого, який вчасно попередить, навчить, підтримає у відчуттях щодо власної безпеки, в утримуванні її на належному рівні, у спробах самотійної протидії хижим та небезпечним маніпуляціям.

Вельми важливо задовго до появи небажаних стосунків, попередити дитину про таку ймовірність і небезпеку. В бесіді слід ненав'язливо, не порушуючи уявлення дитини про власну гідність і готовність самій давати відсіч будь-яким натискам, сказати про віртуозність і майстерність маніпуляторів, їх знання і використання потреб, бажань і очікувань, актуальних потреб і психологічних вразливостей дітей і підлітків, а також і дорослих, які в силу різних причин можуть піддатися навіюванню, брехні, навіть «зомбуванню».

В умовах і реального, і віртуального простору визначною є роль вчителя, який щодня, із року в рік може допомагати підліткові «нарощувати м'язи суб'єктності», аби ставати здатним захищати власне і створювати для інших психологічно безпечне середовище.

Отже, забезпечення психологічної безпеки учня починається із суб'єктності вчителя, який власним прикладом, виховним вчинком, створенням атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії між собою і учнем і між учнями взагалі, сприяє розвитку, зміцненню і самовдосконаленню особистості дитини, її стосунків з навколишніми – дорослими й однолітками – у школі та поза її межами.

Література

1. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навчальний посібник. К. : МАУП, 2000. 256 с.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
3. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К. : Міленіум, 2017. 184 с.
4. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка 2014. 336 с.

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Дерех Тетяна Богданівна,
*здобувач ступеня вищої освіти
«магістр» спеціальності 013 Початкова освіта,
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність дослідження. Сьогодні нагальним завданням Нової української школи є виховання успішного здобувача освіти. Одним із чинників цього є розвиток наскрізних умінь, серед яких важливим є вміння конструктивно керувати емоціями. Тож розвиток емоційного інтелекту особистості є важливим завданням учителя початкової школи.

Мета дослідження – обґрунтувати чинники розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналіз педагогічних та психологічних джерел з проблеми розвитку емоційного інтелекту в учнів початкової школи засвідчив зацікавленість науковців до визначення чинників,

які мають вплив на розвиток емоційного інтелекту особистості в умовах Нової української школи.

Узявши за основу твердження про те, що емоційний інтелект підлягає розвивальному впливу, у коло нашого зацікавлення ввійшли праці про чинники впливу на його розвиток (І. Андрєєва, Л. Буркова, О. Філатова, В. Юркевич) та особливості розвитку емоцій у молодших школярів (І. Бех, Л. Груша, С. Курносова, Ю. Савченко, Л. Стрелкова, В. Юркевич, М. Шпак). Дослідження науковців підтверджують потребу у розвитку емоційного інтелекту в учнів молодшого шкільного віку, оскільки цей вік вважається періодом позитивних змін, сприятливим для розвитку емоційної сфери.

Зважаючи на особливості становлення емоційного стану дитини молодшого шкільного віку, для якої головним джерелом емоцій є гра, вважаємо за потрібне окреслити чинники розвитку емоційного інтелекту в нових умовах навчання.

Існують біологічні передумови емоційного інтелекту – чим вищий рівень IQ у батьків, тим вищий показник розвитку емоційної сфери у дітей. З огляду на це, не можна не погодитися з думкою Д. Гоулмана, що визначає головним біологічним чинником розвитку емоційного інтелекту *домінування правої півкулі*. Як відомо, права півкуля відповідає за творче мислення, цілісність сприйняття, уяву. Відповідно діти із домінуванням правої півкулі здатні краще розпізнавати емоції та адекватно реагувати на почуття інших людей.

Окрім того, не менш важливими у розвитку емоційного інтелекту є педагогічні чинники, які вважаються основними у формуванні емоційно зрілої особистості з моменту входження у простір навчального середовища. З-поміж них виділяємо такі:

1. *Емоційне спілкування в освітньому середовищі* (атмосфера емоційного комфорту). Емоції під час спілкування з однолітками та вчителями здатні пробудити в дітях щиру симпатію, відкритість у переживаннях та почуттях. Таке спілкування передбачає невимушеність емоційного вияву.

2. *Співпраця дитини, вчителя та батьків в освітньому процесі.*

Прийняття і розуміння дитини, вияв довіри і поваги до неї. Ненав'язлива допомога вчителя, однолітків, їхня відкритість та готовність завжди прийти на допомогу сприяє розвитку емоційного інтелекту. В умовах педагогіки партнерства дитина не боїться виявляти емоції страху та незадоволення.

3. *Активні форми організації навчання і виховання (сюжетно-рольові ігри, ранкові зустрічі, квести, тренінги тощо).* Будь-що нове та незвичне для дітей молодшого шкільного віку стає джерелом емоцій. Енергія, витрачена на цікавий спосіб досягнення успіху у будь-якій діяльності, викликає велику кількість емоцій та яскраві образи. За допомогою цікавого способу подачі матеріалу можна навчити дітей виявляти та розуміти емоції, керувати своїм емоційним станом легко та невимушено.

4. *Емоційність вчителя.* Відомо, що вчитель для дітей молодшого шкільного віку – це наставник та приклад для наслідування. Вплив на емоційну сферу дитини залежить від уміння вчителя емоційно спілкуватися та подавати матеріал. Спілкування передусім повинне сповна передавати почуття та емоції, бути насиченим невербальними інструментами, що викликатиме в учнів запал та мотивацію до інтелектуального натхнення.

5. *Діяльність, що приносить успіх, задоволення.* Емоційне становлення особистості неможливе без відчуття себе потрібним у середовищі свого перебування. Ситуація, яка в результаті приносить успіх, додає учням впевненості в собі, націлює на роздуми, мотивує до повторення, у той же час вчить аналізувати свої вчинки.

6. *Наочність та мультимедійні засоби навчання.* Кольорове яскраве зображення здатне пробудити в дітях емоції захоплення, радості та задоволення. Важливо, щоб унаочнення навчального матеріалу було пов'язане із повсякденним життям дітей, що викликатиме вдвічі більше почуттів. Нерідко вчинки персонажів змушують дітей аналізувати їхній життєвий досвід, мотивують до корисного. Мультимедійні засоби здатні передати живі образи, що впливають на глибину почуттів та емоцій.

Висновки.

1. В умовах сьогодення посилюється роль емоційного інтелекту в освітньому процесі початкової школи, необхідним стає розвиток емоцій молодших школярів.

2. Для розвитку емоційного інтелекту учнів молодшого шкільного віку важливо враховувати комплекс чинників – біологічних і педагогічних.

СТАЛИЙ РОЗВИТОК: ШЛЯХ ВІД БЕЗПЕКИ ДОВКІЛЛЯ ДО ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ДОШКІЛЬНИКА

Джежер-Личова Світлана Миколаївна,
*вихователь,
комунальний заклад дошкільної освіти
(ясла-садок) № 1 «Малятко»
Сватівської міської ради*

Актуальність дослідження. Глобальні екологічні проблеми стали невід'ємною ознакою сьогодення. Тому цілком логічно, що серед завдань розвитку вітчизняної освіти визначено формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку.

Втілюючи в освітній процес нову інноваційної програми «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» Н. Гавриш, О. Пометун, необхідно зосередити увагу на одних з головних її положень:

1. У центрі уваги – люди, які повинні мати право на здорове і плідне життя в гармонії з природою.

2. Збереження здоров'я людей і забезпечення гідного рівня життя [1, с. 232–235].

Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що психологічна безпека освітнього простору навчального закладу є однією з умов, що впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Освітнє середовище як

багатокомпонентний розвивальний феномен вивчали Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, Я. Корчак, П. Ф. Лесгафт, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, О. Г. Асмолов, О. О. Леонтьєв, О. К. Маркова, Л. А. Петровська, В. І. Слободчиков, І. С. Якіманська, В. А. Ясвін та ін. Вони довели взаємозв'язок між психологічною безпекою освітнього середовища та психічним здоров'ям і позитивним розвитком його учасників. І. О. Баєва дає таке визначення психологічної безпеки освітнього середовища навчального закладу – «це середовище, вільне від проявів психологічного насильства у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значимість середовища та забезпечує психічне здоров'я учасників навчально-виховного процесу».

Умови, що забезпечують дитині психологічний комфорт:

- дозування дорослими фізичного та психічного навантаження, облік вікових та індивідуальних особливостей;
- задоволення потреб дитини у відпочинку;
- наявність у дитини вільного часу, яким вона може розпоряджатися за власним розсудом;
- забезпечення дитині спокійного оточення, відмова дорослих від голосних слів, різких жестів, авторитарних дій;
- навчання дорослих мистецтва розпитування і вислуховування.
- розвиток у дорослих і дітей почуття гумору, уміння посміятися над самим собою.

Мета дослідження. Дошкільний період є унікальною, неповторною фазою емоційного розвитку людської особистості. І, зрозуміло, душевний дискомфорт знижує емоційний тонус, пізнавальний потенціал, з'являються тривожні передчуття, невпевненість у своїх силах, бажання ухилитись від контактів з іншими людьми; гальмує формування адекватної самооцінки. Сучасна статистика свідчить: неухильно збільшується кількість нервових, неврівноважених, гіперактивних дітей, малюків з порушенням психіки. А психічні травми не менш серйозні, ніж фізичні, і залишаються з людиною

впродовж усього життя, негативно позначаються на розвитку особистості.

Отже, найперше завдання педагогів – забезпечення в дошкільному закладі психічного комфорту, який сприяє душевному здоров'ю, забезпечує духовне благополуччя. А психологічний комфорт, в свою чергу, допоможе поставити навчально-виховний процес на глибинну психологічну основу, органічно поєднати формувальний вплив дорослого на дитину з урахуванням її природних нахилів і здібностей.

Методика та організація дослідження. Організовуючи життєдіяльність дитини в дошкільному закладі, ми створюємо умови для запобігання дискомфорту та проявам її нервозності, виявляємо причини емоційних переживань, тривоги, підбираємо адекватні засоби впливу.

На думку видатного педагога В. Сухомлинського, виховання не повинно відокремлювати дитину від навколишнього світу, а навпаки – зобов'язане максимально враховувати особливості її розвитку як природної істоти: «Людина була й завжди залишається дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має використовуватися для її прилучення до багатств духовної культури» [7, с. 127]. У педагогічній спадщині Марії Монтесорі важливе місце відводилося природі як засобу розумового, морального розвитку і зміцнення фізичних сил дитини. Природа, особливо в дитячому віці, підкреслювала М. Монтесорі, потрібна для розвитку розуму і тіла, для формування людини, оскільки вона належить природі. Для психічного життя дитини потрібно збагачувати її враженнями від природи.

Дослідники Інституту Глобального Здоров'я з Барселони провели епідеміологічне дослідження, яке показує зв'язок між недостатнім контактом з природою у дитинстві та психологічними проблемами у дорослому житті. Аналіз даних 3600 людей виявив, що ті, хто мало проводив часу на природі у дитинстві, частіше страждали на нервозність та депресію у дорослому житті. Психофізіологи дослідили, що створення в дитячих закладах зелених куточків, зелених віталень, кімнат природи допомагає досягнути комфортних психологічних умов, адже спілкування зі світом рослин сприяє вихованню

позитивного ставлення до навколишнього в цілому.

Працюючи з дітьми старшої групи «Капітошка» КЗДО №1 «Малятко», у м. Сватове, Луганської області, для створення психологічного комфорту здобувачів освіти ми робили акцент на залучення таких природних факторів: 1. **Звукоterapia.** Дитину оточує звуковий світ, тобто звукове довкілля, у якому вона живе, розвивається, творить. Чим голосніший шум, тим він руйнівніший.

Гул моторів, ритмічний звук молотка, не до кінця закритий водопровідний кран здатні викликати роздратування, головні болі і навіть непритомність.

Проте гул морського прибою, дзюрчання гірського струмка, шерех листя, спів пташок заспокоюють. Цілющі властивості природних звуків ми використовували для заспокоєння, поліпшення настрою дітей.

2. **Кольоротерапія.** Науковцями доведено вплив кольорів на здоров'я людини. Червоний – активізує увагу, підвищує працездатність, рухову активність, жовтий покращує настрій, сприяє розумовій діяльності, розвиває увагу. Синій сприяє покращенню внутрішньої зібраності та відповідальності, прагнення до спілкування, діяльності в колективі, знімає нервові перенапруження, покращує сон. Зелений укріплює віру в свої сили, сміливість. Жовтогарячий – це колір психоемоційної стабільності, фізичної витривалості та пізнавальної активності. Особливо корисно використовувати його у роботі із сором'язливими дітьми. Блакитний та білий покращують самопочуття, заспокоюють дитину.

Під час прогулянок спостереження давали дітям змогу знаходити в природі різні кольори та зосереджувати свою увагу на них.

3. **Анімалотерапія.** Зняття замкнутості й сором'язливості деяких дітей групи сприяли мешканці природничого осередка – хом'ячок та морська свинка. Дітлахи відчували себе набагато впевненіше, занепокоєння та незручність зникали. А споглядання життя акваріумних рибок допомагає позбутися від безсоння.

4. **Пісочна терапия.** Широко використовуємо в роботі такий надзвичайно цікавий матеріал, як пісок (малювання на піску, експериментально-

дослідницька діяльність, ігри). Пісок здатний знімати нервову напругу, позбавляти страхів, покращувати настрій, викликати найбагатші асоціації. Гра з піском захоплює і дорослих, і дітей. За допомогою таких ігор можна виразити свої відчуття та переживання.

5. *Деревотерапія.* Під час прогулянок, екскурсій діти в разі необхідності використовували вплив енергетики дерев (берези, горобини, клена, каштана, липи) на біоенергетику людини. Береза має потужне джерело енергії, дає життєві сили, іонізує повітря навколо себе, допомагає, коли є грип, нежить та бронхолегеневі захворювання, зміцнює імунну систему. Липа і каштан знімають втому і забирають наслідки стресів. Вони здатні прогнати страхи. Забирають негативну енергію, збудження тополя, верба.

Результати дослідження. Зазначені методики позитивно впливають на урівноваження біоенергетики організму, стану вегетативної нервової системи дітей, зміцнюють захисні сили організму. Природне оточення (вода, повітря, сонце, холод, запахи, шум лісу тощо) з давніх часів використовувалось різними народами для оздоровлення й профілактики захворювань. Природотерапія – оздоровчий вплив на організм дитини засобами природи, який полягає не тільки в значному поліпшенні фізичного та психічного стану, але й у підвищенні інтелектуальних здібностей дитини. Отже, природа має великий вплив на дитину, бо засіває в маленькій душі добро, людяність, створює емоційний комфорт, виховує любов до природи, потребу оберігати та примножувати красу рідного краю.

Висновки. Здоров'я – найважливіша цінність не лише окремо взятої людини, але й загалом усього суспільства. Щоб людина мала змогу піклуватися про своє здоров'я, про розвиток, вона повинна зберігати екологію довкілля і ставитися до життя як до найважливішого дарунку природи. Саме з дошкільного віку необхідно сформувати у дітей культуру здоров'я, створити умови для розвитку компетентності особистості у фізичній, психічній і духовній його сферах. Сталий розвиток – стратегія виживання і безперервного розвитку цивілізації в умовах збереження навколишнього середовища. Освіта

для сталого розвитку – освіта, спрямована на набуття знань і навичок, що формують світогляд і систему цінностей, які сприяють не тільки розвитку економіки, суспільства та збереженню довкілля, а й збереженню здоров'я засобами здорової природи.

Література

1. Андрюшенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 258 с.
2. Гавриш Н., Пометун О. Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку : парціальна програма для системи дошкільної освіти. Київ, 2019. 23 с.

РОБОТА ШКІЛЬНОГО ПСИХОЛОГА З ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ЛАНКИ

Дзюбка Людмила Віталіївна,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
ResearcherID E-5489-2018, ID ORCID 0000-0002-1972-3482*

Актуальність дослідження. Базовою умовою, без якої неможливий розвиток особистості дитини, є безпечний простір її існування, її життєдіяльності. Це важливе твердження, закладене у Національній доктрині розвитку освіти України, висвітлено, зокрема, у положеннях концепції Нової української школи. Потреба в безпеці й захисті від усього, що загрожує життю і здоров'ю, є провідною у групі основних потреб людини та визначає її соціальну поведінку, формуючи певні мотиви діяльності. Є періоди і ситуації, у яких саме потреба в безпеці вкрай важлива, бо впливає на розвиток і поведінку людини, на психічні особливості й характеристики особистості. Якщо підходити з точки зору вікового становлення особистості, то потреба в безпеці для дітей є не просто важливою, а вкрай необхідною, бо закладає фундамент базової довіри світу. Отже, одним з важливих напрямків роботи шкільного психолога є пропедевтика небезпеки, запобігання насиллю та іншим деструктивним

впливам, спрямованим на дітей.

Метою дослідження є ознайомити з фрагментом інформаційного матеріалу, призначеного для шкільного психолога, у якому висвітлені загальні настанови та особливості роботи з дітьми молодшого шкільного віку з питань безпеки та пропедевтики наслідків можливих загроз та ризиків.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Дитина може наражатися на небезпеку дома в родині, у школі, перебуваючи на вулиці тощо. У психолого-педагогічній літературі питання безпеки школярів розглядають з позиції створення безпечного освітнього середовища для розвитку дітей (А. Бандура, У. Бронфенбеннер, В. Воронцова, О. Газман, Є. Клімов, Г. Ковальов, К. Левін, В. Панов, К. Роджерс, В. Рубцов, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін і ін.). Питання ж насилля, викрадення та інші форми жорстокого поводження з дітьми розглядалися в основному з юридичних, правових позицій і тільки останнім часом вийшли на психологічну площину розгляду. Ми хочемо зупинитися на одному з багатьох аспектів цієї проблеми, а саме роботі шкільного психолога із запобігання насиллю над дітьми – учнями початкових класів.

Молодші школярі вразливі до небезпек і ризиків у зв'язку з особливостями віку: довірливістю, відкритістю, слухняністю, добротою, некритичністю, схильністю до розповсюджених соціальних стереотипів («бабуся не може бути поганою», «гарна, красива, добре одягнута дівчина хороша і варта довіри», «застерігатися треба брудних страшних чоловіків, бомжів» та ін.), чутливістю до навіювань з боку дорослих тощо. На жаль, ми знаємо про випадки насилля, нападів, викрадення та інших злочинних дій проти дітей. Це вимагає від дорослих зробити все від них залежне, щоб убезпечити дітей, навчити їх адекватно поводити себе у нестандартних і, можливо, небезпечних ситуаціях. Роботу в цьому напрямку шкільному психологу доцільно проводити з усіма, хто взаємодіє із молодшим школярем. Із вчителями та батьками доцільно буде проводити просвітницьку роботу з цієї проблеми у різноманітних формах: на лекторіях, виступах на зборах, індивідуальних консультаціях тощо. Головне – дати батькам і педагогам знання з цієї проблеми, навчити необхідних умінь,

запропонувати алгоритм, можливий «протокол» дій у складних непередбачуваних обставинах, сформувати потребу у набутті і використанні знань про особливості розвитку дитини на кожному віковому етапі, про можливі ризики цих етапів з метою створення безпечних умов для їх повноцінного розвитку. Разом з тим необхідно спиратися на власну активність дітей, формувати в них відповідальне ставлення до власної безпеки, залучати їх до усвідомленої роботи над безпекою своєї життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу. Щоб підготувати дитину до безпечної поведінки, дорослому треба враховувати:

- індивідуальні й вікові особливості дитини (тобто *кого* ми вчимо);
- особливості навчіння безпечної поведінки (тобто *як* ми вчимо).

Дорослі (психолог, учитель, вихователь, батьки) має спиратися на *принципи* роботи з дітьми молодшого шкільного віку, а саме:

- принцип підтримки позитивного у дитини, що забезпечить збереження і примноження у неї позитивного образу себе;
- принцип поваги до дитини, розуміння її почуттів і переживань, побудови для неї позитивної перспективи;
- принцип співробітництва, що забезпечуватиме гуманістичну взаємодію між дорослим і дитиною;
- принцип спокійної упевненості, ненав'язливості з боку дорослого.

Які вікові особливості дітей молодшого шкільного віку необхідно враховувати, на які треба спиратися? Для дітей цього вікового періоду особливостями розвитку є:

1). Якісно новий рівень розвитку регуляції поведінки і діяльності: розвиток довільної поведінки, довільності психічних процесів (уваги, пам'яті тощо), самоконтролю (емоційно-вольовий компонент), втрата безпосередності.

Розвиток рефлексії, аналізу, внутрішнього плану дій (наочно-образне і словесно-логічне мислення).

2). У соціальній сфері: період активного засвоєння соціальних норм, орієнтація у відносинах між людьми, у моральній сфері – засвоєння моральних

і соціальних норм, ефект «гіркої цукерки» (коли незаслужено хвалять); бажання бути «не малим»; наявність навичок самообслуговування. Це період, коли батьки мають «відпустити руку» дитини і дозволяють їй увійти у світ в найбільш м'якій і доступній для неї формі.

3). Основними (провідними) видами діяльності дитини є гра за правилами (основна форма організації навчання) та учіння.

4). Новоутворенням кризи шести-семи років є узагальнення негативних та позитивних переживань. Діти стають найбільш чутливими до таких нормативних страхів, як страх втрати батьків, страх смерті батьків та власної смерті, страх хвороби, болісних медичних маніпуляцій (уколів, операцій тощо); соціальні страхи: страх не бути гідним своїх батьків (не виправдати очікування дорослих, бути не тим), бути невдахою, страх покарання, страх запізнення у школу (додому), страх зробити помилку. І все це – на тлі почуття відповідальності, що формується, і вираженої у цьому віці навіюваності.

Навіщо дорослим, що проводять роботу з профілактики небезпеки, треба знати ці особливості? По-перше, їх використовують зловмисники, по-друге, на цьому підґрунті треба будувати роботу з дітьми, щоб вона була ефективною. Так, наприклад, використовуючи страх втратити батьків, зловмисник може затягти дитину у машину («твоя мати у лікарні, а мене прислала за тобою»). Знаючи, що дитина цього віку чутлива до соціальних норм, прагне бути «не малою», зловмисник може саме цим «взяти її на слабо» («Ти боїшся? А я думав, що ти вже дорослий. А ти малий»).

Як потрібно проводити цю роботу? Необхідно надавати дітям знання, формувати уміння і навички безпечної поведінки.

Використовуючи уяву дітей, достатній розвиток пам'яті і мислення, треба надати дитині *знання* про безпеку. Під час засвоювання знань дитина має проявити власну активність (уявити щось, привести приклад безпечної поведінки, спрогнозувати наслідки поведінки). Водночас важливо не залякати дитину, а впевнено спиратися на її бажання бути «немалою», на її новий соціальний статус («ти вже школяр...», «ти скоро підеш до школи...»),

пояснювати важливість цих знань і навичок як соціально значущих. Знання можна давати і безпосередньо під час бесіди, але краще використовувати казкотерапію, арт-терапію (наприклад, «намалюй як треба себе поводити у ситуації...») тощо. Знання правил безпечної поведінки є необхідною, але недостатньою умовою для її формування. Знання не існують заради знання. Вони мають бути пов'язані з діями. На основі отриманих знань можна припустити, що треба робити, але це ще не забезпечує правильного дотримання безпечної поведінки. Необхідно сформувати вміння і навички такої поведінки. Для формування вміння важливо розуміти, що для цього потрібно, і знати спосіб дії.

Уміння – це успішний спосіб виконання діяльності в нових умовах, свідоме застосування наявних знань і навичок для виконання необхідних дій у різних умовах. Уміння утворюється тільки в діяльності. Отже, вміння треба відпрацьовувати, застосовуючи різні за формою заняття: це може бути рольова гра за правилами, тренінгові заняття з відпрацюванням необхідних навичок тощо.

Навички – це частково автоматизовані дії, які утворюються в результаті вправ. До відпрацювання навичок у дітей бажано залучати батьків. Важливо, що саме *форма* навчання у цьому віці є дуже важливим фактором успішності засвоєння знань, умінь і навичок безпечної поведінки. Самі заняття мають бути ненав'язливими, враховувати емоційність дітей цього віку, бути веселими, цікавими, згуртовувати дітей і дорослих та дітей між собою, підтримувати а не руйнувати відчуття дітьми безпечності навколишнього світу.

Висновки. Робота з пропедевтики безпеки і насильства над дітьми є важливою складовою створення безпечного розвивального простору життєдіяльності дитини. До цієї роботи слід залучати всіх без виключення суб'єктів освітнього простору – психологів, вчителів, батьків, самих дітей. Патерналізм дорослих в обсеріганні дитини та активність і усвідомленість самих молодших школярів з питань безпеки дадуть змогу мінімізувати негативні наслідки можливих негативних деструктивних впливів, спрямованих на дітей.

Робота із забезпечення безпеки дітей не виключає ризиків та стимульних викликів і проблем – вона їх має передбачати і готувати до них.

Література

1. Дзюбко Л. В. Психологічна безпека суб'єктів освітнього середовища школи: нові акценти в освітніх інноваціях. *Технології формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (30 квітня 2020 р., Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, лабораторія психології спілкування) // Вісник психології і педагогіки. Випуск 26. 2020. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._- Випуск_26

2. Психологічні аспекти створення безпечного освітнього середовища : матеріали семінару практичних психологів ЗНЗ. Кременчук, 2012. 64 с.

3. Психологічна безпека освітнього середовища : вісник психологічної служби Київщини. Випуск 9 / за ред. Т. Л. Панченко. Біла Церква : КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. 228 с.

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ ЕФЕКТИВНОСТІ НОВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ СЕМАНТИЧНОГО ПРОСТОРУ УЧНІВ

Зазимко Оксана Володимирівна,
*кандидат психологічних наук, доцент,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Нова українська школа передбачає дещо новий підхід до навчання та очікуваних результатів, а саме – оволодіння компетентностями замість засвоєння певного обсягу навчального матеріалу. Такий підхід уже практикується у середніх та вищих навчальних закладах, але під назвою «нестандартного підходу». Так званий стандартний підхід спрямований на організацію взаємодії суб'єктів навчання з метою освоєння учнями змісту тем у межах певних навчальних занять. Втім, безумовно, основним результатом навчання є оволодіння необхідними компетентностями, які у результаті призводять до збагачення досвіду. Виконання завдань на засвоєння знань, нехай і ґрунтовних, не має тієї інтенсивності, що сприяє формуванню загальних компетентностей, збагаченню індивідуального досвіду, розвитку особистості

[1].

Розвиток певних компетентностей відбувається у відповідних діяльностях, що розгортають процес рефлексії. Процес рефлексії супроводжує побудову різних дискурсів, та найяскравіше проявляється у наративі. У такому разі, найбільш ефективними можуть бути діяльності, що спонукають особистість до діалогу з іншими учасниками навчального процесу чи, принаймні, із собою. Окрім того, такі діяльності повинні мати для учнів особистісну значимість, не обмежену отриманням лише балу.

Технології навчання можуть бути різноманітними, та загальним для них є задоволення пізнавально-пошукових потреб сучасних школярів, що актуалізують певні мотиваційні механізми, які в умовах сучасного інформаційного суспільства значущо відрізняються від тих, що задіяні у «стандартній» школі.

Визначення основних потреб школярів, що сприяють зацікавленості у навчальній діяльності та дають змогу «приємно навчатися» й оволодівати не тільки знаннями, а й вміннями, і застосовувати їх у житті [2], надає можливість сформувати певні критерії ефективності новітніх технологій навчання.

З цією метою проведено опитування студентів першого курсу, які вже змогли відрефлексувати набуті за шкільні роки знання та досвід. Студентам-першокурсникам запропоновано інструкцію виконання завдання: «Сформулювати твердження, які відображають Вашу оцінку процесу ефективного та цікавого навчання у школі. Такі твердження повинні відображати аспекти задоволеності/незадоволеності процесом навчання, передбачення переваг/недоліків, перспектив навчання, особливості набуття вами знань, умінь, навичок, компетентностей тощо».

У зборі інформації та узагальненні тверджень брали участь доценти кафедри психології КНТЕУ, кандидати психологічних наук О. В. Скуловатова і В. А. Старик.

Оскільки опитано понад 100 студентів, то отримано біля 1000 тверджень, які за змістом узагальнено до 79.

На сформовані 79 тверджень зібрано відповіді від 1190 студентів. За допомогою певних статистичних аналізів відсіяно твердження, які є недискримінативними та ті, що мають досить тісні взаємозв'язки між собою. У результаті залишено 50 тверджень, які описують результативне якісне та бажане навчання у школі з погляду студентів-першокурсників.

50 тверджень піддано факторному аналізу за методом головних компонентів факторного обертання «Equamax». Обране факторне обертання спрямоване на спрощення інтерпретації як факторів, так і змінних одночасно.

У результаті аналізу за нормалізацією Кайзера виділено 11 факторів, які пояснюють 63 % дисперсії. Не дуже високий відсоток пояснювальної дисперсії вказує на те, що певні твердження лише частково розкривають зміст досліджуваного конструкту. Тому такі твердження, з яких при факторизації було вилучено менше ніж 0,55 навантаження, також вилучено із загального списку.

Із залишеними твердженнями проведено повторну факторизацію за вказаними параметрами. У результаті виділені 11 факторів пояснюють 75 % сукупної дисперсії. Втім, деякі виділені фактори включали у себе одні й ті ж твердження з невисоким навантаженням. Такий результат вказує, що 11 факторів є не повністю незалежними. Отримані фактори піддано кореляційному аналізу, щоб більш суттєво визначити їхні зв'язки.

На основі виділених кореляційних плеяд визначено чотири шкали опитувальника. Оскільки шкали утворені шляхом злиття декількох факторів, здійснено перевірку на узгодженість тверджень у шкалі (найнижчий показник альфи Кронбаха має третя шкала – 0,81).

У результаті отримано опитувальник, який дає змогу визначити суб'єктивну задоволеність процесом навчання. Окрім цього, опитувальник створено з урахуванням особливостей психосемантичного простору суб'єктів навчання. Тому шкали, що входять до опитувальника, можуть задавати критерії ефективності новітніх технологій навчання.

Виділені шкали отримали такі умовні назви:

перша шкала «Спрямованість на взаємодію» об'єднує твердження щодо

групової (командної) взаємодії у процесі розв'язання навчальних завдань;

друга шкала отримала назву «Відкритість новому досвіду», яка вказує на задоволеність від самореалізації у процесі освоєння нових знань;

третья шкала розкриває бажання набуття нових знань у процесі динамічного пошуку нових знань, умовно її названо «Ставлення до змін».

Остання шкала окреслює можливість досягнення успіху у застосуванні здобутих знань у практичній діяльності, умовно її названо «Інтелектуально-пошукова активність».

Кінцевий вигляд опитувальника включає 38 тверджень, які наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Твердження опитувальника «Самооцінка процесу навчання»

Твердження	Номер шкали	Позначення оберненого твердження
1. При вивченні дисциплін мене стимулюють складні завдання	4	
2. Я не люблю складних завдань на самостійну роботу	4	-
3. Вважаю, що очне навчання стимулює мене до саморозвитку	2	
4. Виконуючи навчальні завдання, я реалізую власний потенціал	2	
5. Я люблю завдання, на які немає готових відповідей	4	
6. Мені складно пристосуватися до нової ситуації	3	-
7. Щоразу на заняттях відкриваю щось нове для себе	2	
8. Завжди з нетерпінням чекаю, коли закінчиться заняття	2	-
9. Мені шкода витратити час на виконання навчальних завдань	2	-
10. Мені подобається, коли у процесі розв'язання завдання бере участь команда	1	
11. Мені подобається, коли задача складна та вимагає великих зусиль	4	
12. Я люблю зміни	3	
13. Я із задоволенням ходжу на заняття	2	
14. Першою моєю думкою, коли я прихожу на заняття, є: «От би нас відпустили»	2	-
15. Нові складні завдання викликають у мене ступор чи нудьгу	4	-
16. Мені приємно бути частиною команди	1	
17. Я не можу самореалізуватися в команді	3	-
18. Саморозвиток – це те, до чого мене спонукає навчання	1	
19. Мені подобаються завдання, що вимагають постійних змін та навчання	3	
20. Я б хотів спокійну діяльність без стресів та напруження	3	-
21. Я відчуваю азарт перед складними завданнями	4	
22. У мене немає дискомфорту, коли звичний хід справ раптово змінюється	3	

23. Я люблю шукати відповіді на непрості питання	4	
24. Я не любитель складних завдань, що вимагають надмірного напруження	4	-
25. Я думаю, що моя ефективність вища, коли я працюю не один	1	
26. Мені приємніше виконувати завдання самому	1	-
27. Навчання в університеті жодною мірою не впливає на мій саморозвиток	2	-
28. Я люблю стабільність у роботі	3	-
29. Коли завдання для мене нове та незрозуміле, я відчуваю приємне хвилювання	4	
30. Я люблю динаміку і легко адаптуюся до нових навчальних завдань	3	
31. Мені цікаво знаходити нові рішення звичайних самостійних завдань	4	
32. Виконувати самостійні завдання мені подобається за чіткими готовими схемами й алгоритмами	3	-
33. Колективні обговорення проблеми дають високий результат	1	
34. У мене є проблеми з адаптацією	3	-
35. Мені подобається щось вивчати з моїми одногрупниками	1	
36. Серед моїх одногрупників є люди з якими я б хотів працювати після закінчення ВНЗ	1	
37. Я з задоволенням спілкуюся з моїми одногрупниками з приводу виконання самостійних завдань	1	
38. Постійний робочий контакт з моїми одногрупниками є для мене стимулом для освоєння дисципліни	1	

Висновки. У результаті основним критерієм новітніх технологій навчання виділяється їх спрямованість на взаємодію у командній чи груповій діяльності. Організація групової взаємодії повинна враховувати індивідуальні потреби самореалізації у процесі освоєння знань та відкривати суб'єктивну новизну навчальної інформації. Окрім того, пошук та набуття нових знань потребує динамічності, а отримані знання сприйматися лише як необхідними у досягненні успіху в практично-прикладній діяльності.

Звісно, цим дослідженням не обмежується пошук критеріїв ефективності новітніх навчальних технологій. Особливого перспективного значення мають методики їх реалізації.

Література

1. Дискурсивні технології самопроєктування особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/717132/>.
2. Нова українська школа. Міністерство освіти і науки України: Kitsoft. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>.

ПРО МОЖЛИВОСТІ КОНСТРУЮВАННЯ ДОСВІДУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Зарецька Ольга Олександрівна,
кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Актуальність дослідження. Наративний підхід у трактуванні, яке розробляє група науковців під керівництвом Н. В. Чепелевої [3], акцентує вплив автонаративу (наративу, який втілює уявлення людини про себе) на всі сфери життя автора. Логічно припустити, що цілеспрямований вплив на автонаратив, що здійснюється під час дистанційної психологічної взаємодії, робить в принципі можливим конструювання досвіду особистості і, в результаті, змінює самоусвідомлення людиною себе в світі.

Наративний підхід практично не застосовувався для аналізу текстів, породжуваних в практиці кризового консультування, зокрема, в роботі служб психологічної підтримки, що робить спробу дослідити це дуже **актуальною** і перспективною. Нові потреби суспільства, як це стало очевидно в останні місяці, вимагають дослідження потенціалу засобів, які сприяють нормальному функціонуванню і розвитку людини в соціумі за будь-яких ускладнень як особистого, так і глобального характеру.

Метою цієї роботи є привернути увагу до можливостей дистанційної психологічної взаємодії щодо конструювання досвіду суб'єкта, який є учасником цієї взаємодії. Попередні емпіричні дослідження і участь у практичних заходах дистанційної психологічної підтримки дали матеріал для аналізу і висновків у цьому напрямі [2].

Результати аналізу проблеми. Дискурсивна практика, у яку мимоволі потрапляє людина, що отримує дистанційну психологічну підтримку, сприяє тому, щоб по-новому подивитись на власний досвід, переосмислити і реінтерпретувати його. Спілкування починається з формулювання абонентом проблеми, що його хвилює, і діалог навколо цієї проблеми сприяє артикулюванню і вербалізації автонаративу абонента. Саме цей висловлений і

почутий консультантом текст стає об'єктом обговорення, на окремих його ланках зосереджується увага як консультанта, так, у результаті, і самого автора автонаративу. Більше того, стосовно тих чи інших фрагментів цього усного тексту, такого важливого для абонента (тексту про себе!), він чує коментарі консультанта, які можуть провокувати абонента до породження нових смислів щодо свого автонаративу – тобто відбувається саме той вид дискурсивної практики, який ми назвали дискурсивним конструюванням досвіду.

На жаль, результати такого процесу не завжди закріплюються в зміненому автонаративі. Для того, щоб це відбулося, особистість має вже дозріти до рівня «автора» стосовно власного життя. Якщо ж вона перебуває ще на рівні «плагіатора» або ж «читача» (терміни Н. В. Чепелевої та С. Ю. Рудницької [1]), нові смисли, народжені у діалозі, не будуть вписані у «твір життя» людини і згодом просто будуть відкинуті.

Практика дистанційної психологічної взаємодії – не тільки у варіантах кризової підтримки, а і в будь-яких інших формах, у тому числі і в дистанційному навчанні, акцентує вербальні компоненти взаємодії і цим самим сприяє зосередженню уваги як на смислах, так і на знаковій формі цих смислів. За рахунок цього значущість тих правок автонаративу, які лунають від консультанта, стає вищою, і вони з більшою ймовірністю можуть бути сприйняті автором.

Висновки. Аналіз механізмів роботи з індивідуальним досвідом у психологічних практиках, представлений у цій роботі, підводить до висновку про можливість і перспективність конструювання досвіду особи під час дистанційної психологічної взаємодії. Це відбувається завдяки механізмам рефлексивного артикулювання і переосмислення досвіду, спровокованого підключенням цілеспрямованого наративного супроводу консультанта чи ведучого при дистанційній психологічній взаємодії. Ті ж самі механізми можуть зробити більш результативними будь-які навчальні дистанційні заходи – зокрема, психоедукацію. Важливою ланкою при цьому є породження суб'єктом автонаративу чи наративу щодо предмету обговорення з подальшим

зосередженням на окремих фрагментах цього наративу і корекції його смислового наповнення. Така детальна текстова робота може викликати дійсне конструювання досвіду суб'єктом, що і є метою дистанційної психологічної взаємодії.

Література

1. Дискурсивні технології самопроекування особистості: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/717132/>
2. Зарецька О. О. Про особливості застосування нарративного підходу у практиці кризового консультування *Особистість в умовах кризових викликів сучасності* : матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) / за ред. академіка НАПН України С. Д. Максименка. Київ, 2016. С. 262–268. URL : http://lib.iitta.gov.ua/704987/1/Mater_metodol_sem.pdf
3. Чепелева Н. В. Общая характеристика нарративной психологии. *Проблемы психологической герменевтики* / под ред. Н. В. Чепелевой. Киев : Изд-во Национального педагогического университета им. Н. П. Драгоманова, 2009. С. 127–134.

СИСТЕМА ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Кондратенко Лариса Олександрівна,
*доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
ORCID ID: 0000-0001-7271-7439*

Психологи уже багато років вивчають різні аспекти мотивації навчальної діяльності (сюди можна віднести мотивацію самого навчання як комплексного явища й учіння як його складової частини) та розробляють відповідну діагностику. Водночас, оскільки теорій мотивацій багато і кожна може лягти в основу системи діагностики, то з практичного боку доцільніше спиратись на ту, яка найбільше відповідає вимогам педагогічної практики. Такою теорією, безсумнівно, є діяльнісний підхід О. М. Леонтьєва, тим більше, що автор у своїх роботах безпосередньо торкався проблем мотивації учіння. Він зазначав, що «задачі усвідомлення мотивів породжуються необхідністю знайти себе в системі життєвих стосунків і тому виникають лише на певному ступені

розвитку особистості коли формується справжня самосвідомість» [1]. Для дошкільників «такого завдання просто не існує. Коли у дитини виникає прагнення піти в школу, стати школярем, то вона, звичайно, знає, що роблять в школі і для чого потрібно вчитися. Але провідний мотив, що лежить за цим прагненням, схований від неї, хоча вона легко дає пояснення-мотивування, нерідко просто повторюючи почуте нею» [там само]. Учиннева мотивація починає розвиватися лише в початковій школі. У цей період вона у більшості випадків стимулюється зовнішніми мотивами. І лише в підлітковому віці «на етапі формування усвідомлення свого "я", робота з виявлення смислоутворюючих мотивів виконується уже самим суб'єктом...» [1].

Спираючись на ці погляди О. М. Леонтєва, можна запропонувати таку систему діагностики мотивації до учіння, викладену у табл. 1.

Таблиця 1

Система діагностики мотивації до учіння

Період	Об'єкт вивчення	Предмет діагностики
Передшкільне дитинство	Ставлення до школи	Характер провідної діяльності. Розуміння задач майбутнього навчання в школі
Початкова школа	Реакції на різні види учинневої діяльності, бажання і спрямованості	Зовнішні мотиви (стимули), перші прояви внутрішніх мотивів
Основна школа	Інтереси, ставлення до школи і учіння, бачення майбутнього, образ «Я»	Різні типи мотивації.
Старша школа	Планування майбутнього, особливості «Я-концепції»	Різні типи мотивації

Мотивацію практично неможливо визначити за допомогою об'єктивних тестів, тому в діагностиці мотивації учіння (навчання) доцільно використовувати поєднання опитувальника та проективної методики.

Необхідність поєднання опитувальника з проективною методикою

викликано як віковими особливостями старших дошкільників та учнів, так і специфікою самого явища, що вивчається. Зокрема, як дошкільники, так і молодші школярі (навіть окремі підлітки) мають недостатньо розвинуті здатності до рефлексії, а тому часто не можуть правильно оцінити власне ставлення до учіння і заміняють реальну відповідь, відтворенням соціально прийнятних поглядів, які їм надають дорослі. Натомість старші підлітки здатні приховувати реальну мотивацію до учіння для збереження недоторканості власного «Я». Проективна методика дає змогу глибше проникнути в усвідомлювані уявлення і підсвідомі інтенції старших дошкільників та учнів загальноосвітньої школи. На жаль, усі проективні методики є достатньо помилконебезпечними, оскільки можлива поява небажаного переносу під час розшифрування учнівських проєкцій.

Тому в тандемі «опитувальник – проективна методика» основна діагностична роль відводиться саме опитувальнику (діагностичному інтерв'ю), а проективна методика доповнює або заперечує отримані результати. При появі чітко виражених розходжень в результатах отриманих за допомогою опитувальника та проективної методики необхідно проводити поглиблене вивчення мотиваційних особливостей конкретної дитини.

Заповнення бланку опитувальника в дитячому садочку та 1–2 класі початкової школи проводиться психологом, а починаючи з третього класу – самостійно учнем. По суті, спочатку використовується так зване «спрямоване інтерв'ю», а потім «спрямоване інтерв'ю» переводиться у форму опитувальника.

Література

1. А. Н. Леонтьев. Потребности, мотивы и эмоции. URL: https://bookap.info/klasik/leontev_potrebности_motivy_i_emotsii/

ПРОЕКТ ПРОСВІТНИЦТВА У КОНТЕКСТІ НЕКЛАСИЧНОЇ ПАРАДИГМИ ЗНАННЯ

Лебединська Ірина Вадимівна,
кандидат філософських наук, доцент,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
orcid.org/0000-0002-5292-1122

XXI ст. – це століття цифрових мереж, іт-технологій, смартфонів, лайків, фейків, гаджетів, які разом і окремо створюють реальність, котра стає нормою нашого життя і, говорячи словами Е. Гідденса (A. Giddensa), «колонізує» наше майбутнє. Освітні практики в цій новій реальності залишаються одним із головних ресурсів конструювання суб'єктності людини. Тому, на нашу думку, **актуальність** цієї проблематики не потребує додаткових аргументів і доказів на свою підтримку. **Метою** нашого дослідження є пошук передумов, які сприяли переходу класичного «Проекту Просвітництва» (Ю. Габермас) у нові освітні практики.

Класичний європейський «Проект Просвітництва» бачив людину нормативною істотою. Припускалося, що вона визнає порядок, прагне до істини, добра, краси, а історія насичена метою та завданням на її розвиток. Людина розглядалася передусім як істота раціональна, свідомо та рефлексивна. Людський розум тлумачився як «територія одвічних істин та сховище фіксованих принципів»

Самодостатність людини обґрунтовувалася її раціональністю, яка розумілася як доцільність, цілісність, самодостатня, прозора, самототожна субстанція, яка забезпечує людський досвід і здатність досягнути істину. Припускалося, що розум із самого початку є істинним за своєю суттю, його висновки не потребують обґрунтування і на його твердженнях можна побудувати систему знань усього Всесвіту та окремих галузей зокрема. Зведений до ментально зрозумілої свідомості, тобто фактично до функціональної моновалентності, розум у такому контексті постав як безсумнівна іпостась.

Цей науковий і водночас світоглядний проект був достатньо оптимістичним, адже він не тільки започатковував можливість детерміністичного погляду на людину та її історію, але й задавав ідеальну перспективу їхнього спільного розвитку. Освіта в такому контексті тлумачилась як щось, що просто прищеплюється, формується, до чого людина долучається в процесі перебування у певному освітньому середовищі. Так відбулася «вузлова подія» в історії людства, яка започаткувала драматургію антропологічного сценарію та задала вектори розвитку інститутів соціалізації. Саме в цей час у європейській культурній практиці остаточно складається соціальний інститут особистості як система норм, правил і кодексів, які закріплюють соціальну поведінку людини. На психологічному рівні соціальна регуляція поведінки обернулася відповідним структуруванням психічної реальності людини. Відбулася модалізація психічних процесів, яка передбачає конституювання свідомо встановленої, стабілізованої відмінності існування кількох рівнів переживання – минулого, майбутнього, сучасного, Я – можливого і Я – реального, Я тотожного собі та Я – іншого (Н. Луман, В. Розін).

У найбільш радикальних версіях доби Просвітництва людину починають розглядати як *tabula rasa* («чиста дошка»), онтологічна порожність, нестача якої долається метою та традицією залучення до культури. У контексті цих досліджень людина та історія набувають сенсу, об'єднуються у символічну єдність шляхом залучення до культури. «Проект Просвітництва» (Ю. Габермас) на тривалий час закріпив у свідомості європейців ілюзію, яка здавалася безперечною істиною: достатньо прилучити людину до культури, яка тлумачилася насамперед як освіченість та моральність, і людина автоматично стане освіченою, моральною та щасливою, а суспільство досконалим та розвинутим. Із часом дослідники усвідомили, що осмислення людини та культури не вичерпується здоровим глуздом і розумом, а прилучення людини до культурних цінностей не зумовлює безпосередній прогрес у моральному та й у будь-якому іншому людському вимірі. Водночас виявилось, що і в культурі, і

в людській свідомості є пласти, байдужі до тих причиново-наслідкових зв'язків і залежностей, які виокремлює наука, що заданість культури людині не передбачає автоматичну наявність у неї бажання оволодіти культурою, зробити її цінності та ідеали вимірами власного життя.

Отримані наслідки, результати і спостереження змусили дослідників замислитися над статусом знання, над його класичними базовими характеристиками – об'єктивністю, нейтральністю й універсальністю. Наприклад, Ч. Тейлор у роботі «Джерела себе» розмірковуючи над таким об'єктом знання як самість (self) або особистість, робить висновок про те, що ці об'єкти не є об'єктами у загальноприйнятому (класичному – *І. Л.*) розумінні. «Ми не є самостями в тому сенсі, у якому є організмами, і ми не маємо самості так, як маємо серце або печінку. Ці органи існують у нас, живих істот, цілком незалежно від нашого саморозуміння й самоінтерпретації чи від того, що вони для нас означають. Навпаки, самостями ми є лише тією мірою, якою рухаємось у певному колі проблем... Я є самість лише стосовно певних співрозмовників... Самість існує лише в тому, що можна назвати «діалогічними мережами» (webs of interlocution) [1, с. 55].

Ця інтерпретація є класичним прикладом зміни парадигми дослідження із самості як сутності, тобто об'єктивного явища, такого що існує саме по собі, на шляхи та методи конструювання цього явища як предмета дослідження, тобто в площину конструктивізму, на методологічній основі якого виникли новітні освітні практики та сучасний педагогічний дизайн, який втілюється, наприклад, у педагогічних середовищах Лого, Скретч тощо. Отже, можна зробити **висновок**, що однією з важливих передумов зміни класичної просвітницької парадигми, яка у Ю. Габермаса отримала назву «Проекту Просвітництва», стала зміна статусу об'єктивності знання.

Література:

1. Тейлор Ч. Джерела себе. Київ : Дух і літера, 2005. 696 с.

KEY PSYCHOLOGICAL FACTORS OF THE CYBERSECURITY

Mescheryakov D.S.

*PhD in Psychology, Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk,
NAES of Ukraine*

E-mail: meoldom@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6831-8654>

The cybersecurity depends not only on the technical solutions, the humans behavior, activity and their psychology also matters in development of the safe environment, including virtual. We are proposing next key factors, which needs take to consideration in cybersecurity complex organization.

Organizational:

- providing and keeping the right values and traditions (which update to current and upcoming challenges);
- designing and modeling of processes before implementing;
- the balance between actual goals and its realization;
- detailed rules and standard procedures (protocols): normal and force major;
- incidents response and feedback system;
- security policies;
- job duties and their limitations;
- dividing of cross duties;
- optimal management and auditing system;
- motivational system (including punishments and rewards);
- recruiting effectiveness;
- ongoing skill and reflexes training;
- corporate culture based on the optimal organization model.

Educational and developmental:

- incorporate the organization values into work environment;
- informing about new threats;

- actualizing the knowledge of ongoing cyber safety threats and methods of countermeasure;
- training of actual skill and behavior (reflexes);
- providing of up-to-date security threats mental model: also provide and support of security conception.

Personal:

- informed decision making;
- integrate and develop the right values: personal, team and corporate;
- pro-security personal and corporate position;
- safe behavior: “safety thinking;
- reflexes, habits;
- motivation;
- culture: work, lifestyle etc;
- following rules, policies and corporate culture;
- constant self-development and self-improvement;
- being a subject, which means responsibility of own actions, critical thinking, prognostication of own actions and situations consequences, goal setting, designing of activities etc.

We can consider the values that important to security are: safety; safe environment; information; privacy; confidentiality; integrity; vigilance; wellbeing of the organization, property and members etc. Traditions are based on the values and keeps the working environment running according to them and maintaining the corporate culture. For the informational safety is necessary to have traditions of organization with respect, delicate attitude to the information and cybersecurity. All the members of the company including owners and managers should follow traditions without exceptions to have an appropriate safety level. Until that, traditions will not work on safety and security will be under risk.

Thereby, the organizational function here is establishing of effective cooperation with use of psychology and other knowledge. The educational and

developmental function is providing complex learning system and learning environment to that cooperation. And personal function is being a subject of that cooperation, learning and development.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗРОБЛЕННЯ МЕТОДИКИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЦІННІСНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСІБ ІЗ ОЗНАКАМИ ОБДАРОВАНОСТІ

Музика Олександр Леонідович,
*кандидат психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії психології обдарованості,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Процеси особистісного самовизначення активізуються у старшому шкільному віці. Старшокласники мають визначитися щодо того, якими вони є тепер і якими хочуть й можуть стати в майбутньому. Безумовно, особистісне самовизначення має ціннісний вимір, оскільки здійснюється на основі усвідомлення цінності власних особистісних ресурсів, необхідних для самореалізації у просторі суспільних цінностей.

Зміст ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості полягає у виборі однієї з двох ліній особистісного розвитку, пов'язаних із ситуаційно-ціннісною чи особистісно-ціннісною регуляцією. Різниця між пересічними й обдарованими особами в регуляційних процесах полягає в тому, що пересічні особи орієнтуються на цінності, які їм пропонує життєва ситуація, а обдаровані – на власні внутрішні особистісні цінності, ту їх частину, яку вони вважають релевантною життєвій ситуації.

В основу опитувальника «Профіль ціннісної свідомості обдарованої особистості» (ПЦСОО) було покладено положення про особливу структуру ціннісної свідомості обдарованої особистості, яка відображає її типологічну своєрідність і складається з трьох груп (шести підгруп) особистісних цінностей, а саме: особистісні цінності соціальної взаємодії (особистісні цінності

належності і визнання), особистісні цінності саморозвитку здібностей (особистісні цінності пізнання та творчості), цінності особистісної самобутності (особистісні цінності самоідентичності й екзистенційні цінності).

Для вдосконалення опитувальника було вирішено розробити варіант, у якому досліджуванам замість одного пред'являються пари тверджень, які не є антонімічними і не містять змістових індикаторів, що вказують на соціальну бажаність. Профільна структура методики дає змогу виявити вагання в ціннісному самовизначенні за кожним із базових шести базових показників.

Пари тверджень пред'являються досліджуванам на екрані комп'ютерних пристроїв чи смартфонів із допомогою розробленої нами е-платформи «Обдарованість ТЕСТ ONLINE». Досліджуванам пропонується вибрати одне з двох тверджень, яке, на їхню думку, більше до них підходить, й оцінити його вираженість за п'ятибальною шкалою.

Важливим процедурним моментом є індивідуальна розгорнена інтерпретація, яка програмно компілюється і пред'являється досліджуванам відразу по завершенні тестування. Дослідник отримує згруповані результати в таблиці Excel. Серед них – кілька програмно розрахованих показників.

I. Показник ситуаційно-ціннісної регуляції (СЦР) – сума балів із лівої колонки за всіма 30-ма пунктами опитувальника.

II. Показник особистісно-ціннісної регуляції (ОЦР) – сума балів із правої колонки за всіма 30-ма пунктами опитувальника.

III. Показник ціннісної спрямованості обдарованої особистості (ЦСОО) – від значення показника ОЦР віднімається значення показника СЦР. $ЦСОО = ОЦР - СЦР$. Додатне значення в цілому свідчить про ціннісну спрямованість особи на розвиток обдарованості, від'ємне – про можливу інволюцію обдарованості. Показник ЦСОО можна розглядати також як загальний показник ціннісного самовизначення осіб із ознаками обдарованості.

Для кожного досліджуваного будується профіль на основі показників шести шкал опитувальника, що відповідають згаданій вище структурі особистісних цінностей.

Опитувальник ПЦСОО задумувався як ідеографічно орієнтований. Водночас варто перевірити можливості методики для вивчення ціннісного самовизначення окремих груп старшокласників, а також ціннісно-розвивального потенціалу освітнього простору.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Назар Максим Миколайович,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. Інформаційне (або постіндустріальне) суспільство може бути визначено як суспільна формація, головною рушійною силою якої є передавання, розвиток та організація інформації. Спочатку послуги, а потім все більшою мірою знання та інформація стають фундаментальними цінностями суспільства загалом, індивідуального розвитку та соціальної адаптації зокрема. Найбільшого успіху та продуктивності досягають люди й соціальні групи, які ефективно обробляють, знаходять, розповсюджують і створюють знання, наслідком чого стає новий суспільний тренд: постійне навчання та перенавчання індивідуумів, опрацювання ними нових знань, вмінь і навичок протягом життя. Переважно завдяки постійному інтелектуальному розвитку, зокрема в результаті навчання, досягається адаптивність індивідуумів в інформаційному суспільстві, контексти якого вкрай динамічні та швидко змінюються, пов'язані з необхідністю персональної обробки щільного обсягу інформації, високої продуктивності їх мислення та діяльності. Однією з цілей прогресу інформаційного суспільства є досягнення меритократії – влади в суспільстві найбільш здібних і талановитих.

Когнітивні карти представників інформаційного суспільства базуються на таких орієнтирах, як інтелектуальне самовдосконалення, постійне навчання,

культурний розвиток, перевага цінностей культурного, духовного плану над суто матеріальними. Інтелектуальна діяльність, зокрема під час навчання, виходить в інформаційному суспільстві на перший план, оскільки саме вона забезпечує виробництво конкурентоспроможного продукту, що є головним на цій стадії суспільного розвитку – послуг і знань. У той час, як значення фізичної праці втрачає свої позиції, поступаючись автоматизації та роботизації виробництва, роль розумової праці зростає, а разом з нею зростає і роль навчання. Нові умови діяльності, постійне вдосконалення інфокомунікативних і мультимедійних технологій створюють новий контекст навчання, де дистанційний, комп'ютерно і мережево-опосередкований формат займають все більш впевнені позиції у порівнянні з класичним. Відповідний прогрес значно прискорений в результаті пандемії коронавірусу COVID-19 і карантинних обмежень, що були запроваджені у багатьох країнах світу. Діджиталізація, віддалений формат трудової діяльності та навчання, що здійснюються з використанням мережі Інтернет, інформаційних технологій і мобільних девайсів, став загальносвітовим трендом, зокрема і в Україні. Наукове та суспільне значення дослідження дистанційного навчання в інформаційному суспільстві під час пандемії COVID-19 складно переоцінити.

Мета дослідження: виявлення особливостей дистанційного навчання для представників інформаційного суспільства під час пандемії коронавірусу COVID-19.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Дистанційне навчання є одним з ключових чинників інтелектуального розвитку та ефективної соціальної адаптації протягом життя для представників інформаційного суспільства. Психологічні ресурси, що надаються дистанційним навчанням, ампліфікують ментальні карти індивідуумів, вдосконалюють стратегії мислення, підвищують продуктивність діяльності. Змінюється роль різних психічних функцій у житті та діяльності індивідуума: завдяки вільному доступу до будь-якої інформації (текстів, зображень, відео- та аудіозаписів тощо) зменшується роль пам'яті, тоді як збільшується роль мислення, що забезпечує

пошук, обробку, організацію та виробництво знань. Зростає значення персональної суб'єктності, пов'язані з нею ініціативність і цілеспрямованість включаються в комплекс дій з постійного створення та розповсюдження інформації, з розробки засобів формування і трансляції нових знань. Управління процесом створення та розповсюдження знань, що формують ментальні карти та цінності індивідуумів, фактично прирівнюється до конструювання нової дійсності. Постійне навчання та перенавчання, опрацювання нових знань, вмінь і навичок за вільного доступу до мережі Інтернет з її майже невичерпним обсягом інформації створюють умови діяльності, що значно розширюють когнітивні межі індивідуумів, підвищують продуктивність мислення, гнучкість, швидкість обробки та створення знань. Сам віртуальний простір мережі Інтернет перетворюється при цьому на основне джерело знань, на базовий засіб створення, трансляції та зберігання інформації, граючи провідну роль у процесах дистанційного навчання.

Карантинні обмеження, викликані пандемією коронавірусу COVID-19, створили соціальні та психологічні умови, у яких у багатьох випадках звичайні спілкування, трудова діяльність і навчання стали неможливими або обмеженими. Разом з цим потреби та вимоги спілкуватися, працювати та вчитися не зникли. У результаті тренд переходу навчання у дистанційний, комп'ютерно опосередкований мережевий формат лише посилюється, а дистанційні навчальні курси, інтернет-тренінги, вебінари, телеконференції, чати, спілкування та коментування у соціальних мережах тощо стали ще більш популярними та затребуваними. Віртуальні освітні простори – навчальні майданчики у мережі Інтернет, побудовані на принципах суб'єктності, активності та ініціативності всіх учасників навчального процесу – з року в рік набувають популярності та збільшують психолого-педагогічне значення; під час карантину ці тенденції посилюються. Інформаційний простір інтернету, як головна репрезентація постіндустріального суспільства, стає базовим контекстом і ресурсом для навчання та освіти, карантин став чинником значної актуалізації цієї тенденції.

Висновки. Серед основних психологічних особливостей і тенденцій дистанційного навчання в інформаційному суспільстві під час пандемії COVID-19 відзначаються активна розробка альтернативних традиційній освіті навчальних ресурсів у віртуальному просторі інтернету; зміна провідних діяльностей індивідуумів в умовах контексту карантинних обмежень, з їхньою перебудовою на віддалений формат і задіювання віртуальної реальності, зокрема у сфері навчання, спілкування, інтелектуального розвитку; зростання вмотивованості до самонавчання та саморозвитку (що є в більшості ситуацій обов'язковими чинниками продуктивного дистанційного навчання); формування контексту для здійснення групової динаміки під час дистанційного навчання (зокрема, в інтернет-тренінгах, вебінарах і под.); здійснення навчання в комплексі з інтелектуальним розвитком та особистісним зростанням (що є одним з принципів віртуальних освітніх середовищ); розвитком цілеспрямованості, суб'єктності, ініціативності, активності, відповідальності під час дистанційного навчання.

Питання психолого-педагогічних потенціалів і тенденцій дистанційного навчання в умовах інформаційного суспільства, що стрімко розвивається, зокрема через ціннісно-орієнтувальну та соціально-економічну кризу, викликану пандемією коронавірусу, повинні бути розкриті більш комплексно у нових дослідженнях.

ІНТЕРСУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Наконечна Марія Миколаївна,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та практичної психології,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
orcid.org/0000-0002-2437-0853, ResearcherID: R-8145-2018*

Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. Освітній простір передбачає взаємодію багатьох суб'єктів. Але власне інтерсуб'єктну взаємодію ми розуміємо набагато вужче, ніж просто взаємодію будь-яких суб'єктів. Під інтерсуб'єктністю маємо на увазі виявлення, по-перше, позиції врахування суб'єктності іншої людини. По-друге, це така взаємодія, у результаті якої зростає рівень суб'єктності, активності, креативності, відповідальності, авторства всіх учасників.

Мета дослідження – проаналізувати психологічні особливості інтерсуб'єктної взаємодії в освітньому просторі.

Результати теоретичного аналізу проблеми. К. Роджерс та Дж. Фрейберг у книзі «Свобода вчитися» писали: «Ми повинні розуміти, що «краще майбутнє» – це не те ж саме, що «краща технологія»; під «кращим майбутнім» я розумію кращі взаємовідносини між людьми, які вимагають часу і сприятливого клімату – довіри, турботи, поваги та самоповаги» [1, с. 68].

У площині навчання інтерсуб'єктність виявляється в тому, що обидва суб'єкти проявляють активність, враховують індивідуальні позиції один одного та розвивають тим самим власні якості суб'єктності (рефлексивність, активність, відповідальність, креативність). Підкреслюється, що готовність дитини до навчання та рух зустрічних активностей дитини та вчителя є передумовами розвивального характеру навчання.

Інтерсуб'єктність в освітньому просторі може набувати різних форм. Зокрема, допомога іншому часто використовується як психологічний засіб у дидактичних цілях у педагогічній діяльності. Допомога іншому може виступати методом навчання і виховання особистості; суб'єкти, що допомагають, можуть

виступати прикладом, взірцем для інших. Відповідно, допомога іншому в цьому випадку буде реалізацією взаємин інтерсуб'єктності.

Посередництво (у його розумінні Б. Д. Ельконіним) у ранньому дитинстві відповідає основним сутнісним характеристикам допомоги, де дорослий виступає суб'єктом, що допомагає. Таким чином, педагогічна, навчальна дія є просоціальною за своїм характером та може бути інтерсуб'єктною за умови настанови на врахування суб'єктної позиції іншої людини, учасника взаємодії.

Зокрема, на уроках літератури під час обговорення художніх творів учитель може створити ситуацію, коли вигадані персонажі на певний час стають справжніми співрозмовниками учнів та сприяють розкриттю інтерсуб'єктності за рахунок того, що з'являється «поліфонія» суб'єктних позицій.

Стосовно фігури вчителя К. Роджерс та Дж. Фрейберг зауважували: «...Учитель, який розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів у безоцінковий спосіб, який поводить ся природньо і у відповідності зі своїми внутрішніми переживаннями і, нарешті, доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим всі необхідні умови для забезпечення і підтримки (фасилітації) їх осмисленого учіння та особистісного розвитку в цілому» [1, с. 9]. Важливо, що фасилітація в освітньому просторі є однією з форм реалізації інтерсуб'єктної взаємодії.

Метою навчання, згідно з ідеями особистісноцентрованого підходу К. Роджерса, є фасилітація змін, мінливість, довіра до динамічного (а не статичного) знання. Фасилітація навчання – це процес, за допомогою якого ми можемо і самі навчитися жити, і сприяти розвитку учня – людини, яка вчиться. Це дає змогу перебувати в мінливому процесі, пробувати, конструювати і знаходити гнучкі відповіді на ті найбільш серйозні запитання, якими нині стурбоване людство. Відомі умови, які стимулюють людину як цілісну особистість до самостійного, серйозного, дослідницького, поглибленого навчання. Спонування до серйозного навчання спирається на певні психологічні характеристики особистісних взаємин між фасилітатором і учнем. Спочатку цей

принцип був відкритий і доведений для психотерапії, тепер він стає функціональним і для школи, і для освітнього простору в цілому. До основних установок, які фасилітують навчання, належать справжність фасилітатора; схвалення, прийняття, довіра; емпатичне розуміння.

Висновки. Таким чином, ми розглянули особливості інтерсуб'єктної взаємодії та такої її форми, як фасилітація, в освітньому просторі. Для того, щоб реалізувати інтерсуб'єктність в площині навчання, потрібна настанова на сприймання один одного як повноцінних суб'єктів. Ця позиція врахування логіки розвитку та функціонування іншого як суб'єкта є основною підвалиною, яка забезпечує інтерсуб'єктний характер взаємодії, що, в свою чергу, сприяє особистісному розвитку людей, включених до цього діалогу або полілогу.

Література

1. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

ПРОБЛЕМА СВОБОДИ УЧНІВ У НАВЧАННІ

Папуча Микола Васильович,
*доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,*
Наконечна Марія Миколаївна,
*кандидат психологічних наук, доцент кафедри
загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя*

Центральна проблема всієї
психології – свобода.
Л. С. Виготський

Загалом проблема психології свободи уявляється достатньо складною, але ми не б назвали її невирішеною. Дві думки окреслять простір нашого попереднього аналізу. Перша належить людині, яка точно знає, про що пише,

оскільки пережила жах концтабору. *Б. Беттельгайм*: «Найважливіша людині свобода – у будь-яких обставинах *вибирати* своє *власне ставлення* до того, що відбувається» [3, с. 76]. Друга – теза Г. О. Балла про те, що «проблема людської свободи є однією з вічних – тих, які завжди хвилюють людей ... але принципово не можуть отримати остаточного розв'язку» [2, с. 126]. Отже, автор говорить про «безнадійну» проблему, але його *ставлення* до неї таке, що він *обирає* її для аналізу. І це дуже багато про що говорить. А саме – це говорить про *свободу* дослідника: він вільний «зовнішньо» і «внутрішньо» – *від* власного досвіду, який підказує, що проблему не розв'язати, від власного бажання створити щось своє, нове (на кшталт такої собі «теорії свободи»), від багатьох інших факторів. Але він вільний і *для* – для того, щоб зробити те, що потрібно йому. Це є свобода.

Г. О. Балл робить це *відповідально* (дуже кваліфіковано і строго по предмету) і *сміливо* – не боячись розчарувань та критики, кваліфіковано й відкрито, а отже – *свобідно*. У психології була ще одна людина з такою ж позицією і таким же прагненням дослідити психологію свободи – Л. С. Виготський. Завдання майбутнього – здійснити уявний діалог цих людей. Тут же ми лише малою мірою зачепимо ідею і погляди Л. С. Виготського щодо свободи. Позицію Г. О. Балла легше зрозуміти, відштовхуючись від його загального уявлення про природу людини: «Натомість наголошу на наступному: чітке поняттєве розрізнення сторін людської сутності (духу, душі і тіла...) цілком узгоджується з тим, що це саме *сторони цілісної системи*, які тісно пов'язані одна з одною і взаємно опосередковують одна одну» (виділено Г. О. Баллом) [1, с. 271]. Саме цю думку про *цілісність* втілював Г. О. Балл, розкриваючи сутність людського існування і наголошуючи на терміні «особа». Отже, йдеться про складноопосередковану, «нелінійну» систему і про свободу її існування. Тут – перша відмінність поглядів на свободу людини Г. О. Балла і Л. С. Виготського: у ранніх своїх творах останній ототожнював свободу з довільністю психічних процесів, тобто виокремлював з цілісності лише одну її складову. Г. О. Балл долає цю частковість, говорячи одразу про свободу особи як

цілого. Звідси – певна умовність поділу свободи на «зовнішню» і «внутрішню», яку гарно розумів Г. О. Балл. Звідси *взаємовплив* так званих «зовнішніх» і так званих «внутрішніх» факторів на свободу особи. Спостереження Г. О. Балла [2], що «внутрішня» свобода є величезною проблемою людей, які довгий час прожили в умовах тоталітаризму повною мірою знайоме нам і була знайоме йому. Більше того, йому, на жаль, добре знайоме було й те, що «тіло», як складова цілісності, впливає, і досить значною мірою, на можливість бути вільним. Це призводить до висновку, що свобода не дана особі, а лише «задана», і для того, щоб її досягти, потрібні зусилля і зусилля чималенькі...

Це збігається з думкою «пізнього» Л. С. Виготського. Укладачі «Записних книжок Л. С. Виготського» зазначають: «Положення про свободу поведінки – одне з центральних в уявленні про природу людини в останні роки життя Л.С. Виготського» [4, с. 255]. Сам автор вказує: «Центральна проблема всієї психології – свобода» (виділено Л. С. Виготським) [4, с. 256]. Це положення залишається актуальним і зараз, а можливо, в наш час воно набуло ще більшої гостроти...

Отже, перше змістовне положення полягає в тому, що свободу необхідно виборювати. Л. С. Виготський пише: «Людина не народжується вільною... Свобода *досягається* у важкій внутрішній боротьбі... Людина може стати вільною, але це настільки ж прекрасно, як і рідкісно. Свобода не лежить на рівнині, доступна для всіх... Вона не на початку, а в кінці шляху. Вона закладена не в глибинах, а на вершинах духу... Але свобода не є і щось надприродне по відношенню до людини... а можлива зміна самої природи людини... через життя... в активності *самодіяльності* вільної особистості» [4, с. 436]. Зазначимо, що схожу думку висловлював К. Г. Юнг, фактично поєднуючи шлях людини до свободи зі шляхом індивідуації, використовуючи метафору гірської вершини, де людина відчувається незатишно і відкритою всім вітрам. Звідси друге положення – будучи вільною, людина водночас є відкритою абсолютно повною мірою, а отже – вразливою, оскільки світ, що її оточує, не відзначається великою доброзичливістю. Це породжує складний вузол

практично-психологічних проблем. І все ж людина обирає саме цей шлях, оскільки, не йдучи по ньому, поступово перестає бути людиною. Тобто це одна проблема, пов'язана з вибором і самим процесом власного руху шляхом до свободи. Г. О. Балл спеціально зупиняється *«на культурно-цивілізаційному аспекті проблеми особистісної свободи. Остання, будучи властивістю конкретних людей, постає водночас іпостасю культури»* (виділено Г. О. Баллом) [2, с.134]. Далі в тексті автор глибоко й змістовно аналізує явище особистісної свободи. Ми вважаємо цей аналіз евристичним і таким, що потребує глибокого й скрупульозного вивчення. Тут зупинимось лише на одній проблемі.

Особистісна свобода може, нам здається, існувати в двох різних іпостасях. Дуже обережно, умовно (поки що без глибокого методологічного аналізу, який тут конче потрібен), а, отже, і дещо спекулятивно, назовемо ці іпостасі *об'єктивною і суб'єктивною*. Мається на увазі таке: у *першій* (об'єктивній) своїй іпостасі, свобода є реальністю – людина в житті вчиняє і у зовнішній поведінці і у внутрішньому світі, – *те й так*, як *вона* вважає за потрібне. Вона є вільною у своїх вчинках як від зовнішніх вимог і умовностей, так і від власної «біології», потреб, емоцій etc. Це часто є поведінкою *всупереч*, а отже передбачає подолання, боротьбу (ми розглянемо це нижче на прикладі «умови цінностей» К. Роджерса). *Друга* іпостась – це відчуття, усвідомлення, переживання людиною власної свободи. Ці дві іпостасі – дуже різні за своєю психологічною природою. Між ними встановлюються певні відношення, які є динамічними і постійно змінюються (зазначимо в дужках – В. Франкл і Г. О. Балл фактично виокремлюють в аналізі ці *види* свободи, не даючи їм назви). Л. С. Виготський вживає терміни Спінози – «абсолютна» і «відносна» свобода [4, с.435], які задають дещо іншу площину аналізу і тут розглядатися не будуть. Зазначимо лише, що абсолютна свобода не притаманна (у повному розумінні терміну «абсолютна») жодному з нас, поки ми є істотами природними і культурними. Ці два джерела існування необхідно породжують і водночас обмежують свободу людини, створюючи, як два вектори, простір, у межах якого

можлива свобода («відносна») людини як істоти духовної. Викладена схема, однак (як і будь-яка схема), є лише абстракцією. Психологія людини відносно свободи не підпорядкована їй. В житті природні, соціальні й духовні фактори складно переплітаються, зумовлюють і гальмують дію одне одного, і в межах психології ми спостерігаємо складно-нюансовану частину.

Можна говорити про об'єктивну свободу, притаманну всім без винятку дорослим здоровим людям. Її можна назвати свободою від *безпосередності*. Наявність вищої психіки («вищих психічних функцій» у термінології Л. С. Виготського), свідомості є фундаментальним надбанням людства, яке звільняє його (нехай і не «абсолютно») від залежності від безпосередніх факторів як поза людиною, так і «всередині» неї. Довільність, сама по собі воля, опосередкованість – все це дає нам змогу піднятися над, звільнитися від навколишнього (як ззовні, так і зсередини) сенсорного поля (в сенсі К. Левіна).

Завдяки привласненню культури людина стає здатною до двох кардинальних речей – створення «навколо» і «всередині» себе особливого утворення – *смислового поля* (термін вперше вжив Л. С. Виготський), тобто фактично – свідомості і самосвідомості. Це й зруйнувало залежність (несвободу) людини від безпосередності, і зробило її свободною. Зазначимо, що навіть сучасна психологія явно недооцінює цей фундаментальний факт і дає поглинути себе всезагальному біхевіоризму (в найбільш модерному «одязі»), і отже тяжіє до розгляду поведінки і психіки в просторі $S \rightarrow R$, тобто просторі *абсолютної несповоди*. Тому психологія і залишається дуже далекою від реального життя людини...

У той же час культура необхідно обмежує, примушує і забороняє, тобто, принаймні в галузі поведінки, робить людину *несвобідною*. Це давно помічено – «super Ego» Фройда, «умова цінності» Роджерса, багато інших понять і роздумів – саме про це. І головне – справа не обмежується *лише* поведінкою: «умови цінності» проростають в особистість, і людина тепер уже робить сама себе несповідною. А найгостріше ця проблема виявляється в феномені, коли людина вчиняє, будучи абсолютно впевненою, що це вона сама так хоче, а

насправді, не усвідомлюючи цього – виконує норму, забувши і загубивши вже у внутрішньому світі – дійсно власні бажання і погляди. Взагалі, це традиційно надскладна проблема психології – відношення між нормами та свободою. По-своєму вирішував її К. Роджерс, але переконався в тому, що в сучасному суспільстві її вирішити не можна. Нам здається – потрібен інший шлях вирішення. Завдяки глибоким і уважним спостереженням Л. С. Виготський знайшов в процесі онтогенезу такий період, коли ця проблема дитиною вирішувалась без драми. Йдеться про дошкільний вік і про гру з правилами (правила гри – це психологічно і є наші норми). Виготський відкрив суттєвий парадокс, який залишився, на жаль, непоміченим (і це на тлі просто глобальної кількості літератури, присвяченій психології гри). Парадокс полягає в наступному: дитина хоче грати тому, що хоче отримати насолоду (тут вона вільна), але цього можна досягти, лише підкорившись правилу (несвобода). Дитина легко і з задоволенням бере участь у створенні правил, з радістю підпорядковується їм і отримує задоволення. Дитина, це відомо, любить описаний процес. Якщо вдуматись, тут заховане вирішення проблеми «норма – свобода»...

Важливим аспектом об'єктивної свободи є взаємостосунки. Власне, можна сказати так, що в процесі розвитку свобода є те, що «дане двом і не дане одному» (вжито фразу Ж. П'яже, висловлену з іншого приводу). Інакше кажучи, свобода на початку можлива в інтерсуб'єктному просторі і лише згодом в просторі інтрасуб'єктному. Тут – взаємоперехід і суперечлива єдність об'єктивної і суб'єктивної свободи. На початку онтогенезу це – власне механізм розвитку. А в дорослому віці ця суперечлива єдність зберігається в різних видах взаємодії і взаємостосунків. Зокрема, наші попередні дані засвідчують, що інтерсуб'єктна взаємодія переживається як позитивне й вільне вираження себе з умовою надання можливості виразитися іншому.

Загалом ми вважаємо, що ретельне дослідження інтер- та інтрасуб'єктної взаємодії в онтогенезі зможе відповісти на низку фундаментальних питань у психології свободи. Зокрема, з цієї точки зору свободу має сенс описувати в

термінах драми, яка є формою прагнення до свободи і відстоювання її. Отже, *суб'єктивна* свобода – це драма людини, яка долає безпосередність, що дана як у вигляді заборони, так і у вигляді прагнення – свого власного чи іншої людини. Інший – як джерело свободи і драми завжди присутній у якійсь іпостасі. Тому, на наш погляд, у дослідженні свободи використовувати погляди і термінологію М. Бубера: свобода є реальною можливістю за умови ЗУСТРІЧІ Я і ТИ. Як відомо, М. Бубер розглядав зустріч Я – ТИ як людське ставлення (на відміну від стосунків Я – ВОНО). Я – ТИ – це взаємини дружби, допомоги, любові. З цього випливає проблема *цінності* свободи. Г. О. Балл слідом за В. Франклом розглядає цінність переживання людиною свободи. Кожен знайомий з цим переживанням, але ми не знаємо психологію цього процесу.

Свобода в учінні конкретизується в проблематику вільних навчальних дій.

Безумовно, дії учнів, які підпорядковані зовнішнім стимулам ($S \rightarrow R$), або внутрішнім подразникам (інстинкти, неусвідомлені потреби, бажання, потяги тощо), свобідними вважати ніяк не можна.

Головна умова (але – не єдина) свобідної дії – це власна, покладена самим учнем усвідомлена мета. Це є дуже важкою проблемою, оскільки шкільні програми і методики ніяк не враховують цього ключового фактору. Насправді мета задається і передбачається, але цього недостатньо для того, щоб мета стала метою самого учня. Наукові дослідження засвідчують, що такого майже ніколи не відбувається (довизначення, перевизначення, неприйняття мети). Отже, тут перша (але не єдина) проблема.

Другий важливий момент. Л. С. Виготський вважав (і показав!), що дія, викликана власною метою, не може бути свобідною без певної *переддії*. Остання є своєрідним попереднім вивченням об'єкту і обставин дії. Тож свобідна навчальна дія має своєрідний подвійний, зигзагоподібний характер: спочатку виконується «попередня», дослідницька, вивчальна дія, потім відбувається зворотний вплив на свідомість учня і лише після цього виявляється можливим власне свобідне цілепокладання і свобідна навчальна дія.

Викладене означає, що проблема свободи навчальної дії виявляється дуже

складною і такою, що ще дуже далеко стоїть стосовно практичної реалізації. Спочатку потрібний комплекс суто наукових досліджень.

Література

1. Балл Г. Післямова. *Психологія і духовність*, Т. 2. Київ : Пульсари, 2005.
2. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе. Избр. работы. Киев, 2006.
3. Беттельхейм Б. Просвещенное сердце. *Человек*, 1992, № 3. С. 74–85.
4. Записные книжки Л. С. Выготского. *Избранное* / под общей ред. Е. Завершневой и Рене ван дер Веера. Москва, 2017.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Поклад Ірина Миколаївна,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. Проблема виховання творчої особистості, з притаманними здібностями до глибокого духовного впливу на дитину, є сьогодні універсальною для гуманітарних галузей науки. Внаслідок цього сучасний етап розвитку педагогіки характеризується широким вивченням соціальних, психологічних, організаційних факторів, що функціонують в системі навчально-виховного процесу. Перед освітою поставлені конкретні завдання, продиктовані економічним, культурним та національним розвитком України. Для вирішення цих завдань необхідно формувати вчителя нового типу, який вміє сміливо, творчо підходити до вирішення будь-яких проблем, що виникають перед ним.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу спеціальної літератури проаналізувати психологічні та педагогічні проблеми розвитку творчої особистості вчителя.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Загальновідомо, що професія вчителя завжди вважалась творчою. Творчість – вища форма психічної активності, самостійності, здібність створювати щось нове, оригінальне.

Здібність до творчості може проявитися в будь-якій сфері людської діяльності, і масштаб творчості може бути самим різноманітним. Але в усіх випадках відбувається створення нового.

У психолого-педагогічній літературі немає сталого визначення творчої особистості вчителя, хоча ця проблема цікавила багатьох учених дослідників. Ми погоджуємося з С. О. Сисоєвою, яка визначає творчого вчителя як креативну особистість, котра під впливом зовнішніх чинників набула потрібніших для актуалізації творчого потенціалу додаткових мотивів, особистісних утворень, здібностей, що допомагають досягти творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності [1].

Актуальні тенденції до естетизації та гуманізації освіти, які зумовлені закономірностями нового педагогічного мислення, реалізуються у впровадженні в навчальний процес творчих форм спілкування студентів з мистецтвом.

Хореографічна творчість – сфера діяльності, яка несе в собі ще багато незвіданого й нового, іноді несподіваного для дослідника. Джерела творчих сил людини беруть свій початок у дитинстві. Саме там вони народжуються і розвиваються у ході взаємодії з зовнішнім світом, під впливом навчання та виховання у широкому розумінні цих слів. Саме у дитячі роки виявляються нахили до творчості, але вони використовуються недостатньо і стають перехідними. Щоб вміло, на досить високому професійному рівні «керувати» здібностями, розвивати їх у дітей, потрібна розвинена система підготовки вчителів, яка б на рівні з оволодіннями знаннями включала і розкриття можливостей і здібностей майбутнього спеціаліста, розвиток їх [2].

Наукові дослідження активно звертаються до проблем рецепції музичного фольклору в сучасній педагогіці та до виявлення нових функцій при зміні вимог до підготовки майбутнього спеціаліста.

Методологічними засадами впровадження музичного фольклору в навчально-виховний процес і визначення його як необхідної ланки в хореографічно-творчому розвитку студентів педагогічних вузів, є уявлення про фольклор як найприродніший і найглибший духовний початок людського життя.

Потяг людей до фольклору зумовлений прагненням зберегти свою індивідуальність. Фольклор є яскравим відбиттям художньо-історичної пам'яті нації, її менталітету, важливим чинником соціальної екології та, з огляду на це, може допомогти культурному «виживанню» людини.

Музичний фольклор є складним соціокультурним і педагогічним феноменом. Саме в українських обрядових піснях і танцях відбито світогляд та світорозуміння українського народу, його морально-естетичні норми, смаки та ідеали.

Музично-хореографічна творчість – один із діяльних засобів відбиття та пізнання навколишнього світу. Вона створює умови для самовираження й самоствердження особистості, поширює досвід естетичних та життєвих відносин, допомагає через активні особистісні переживання художнього образу здійснити перехід до більш глибокого пізнання мистецтва, до усвідомлення серйозної художньої творчості.

Відомо, що система виразових засобів фольклору фокусує у собі художні закономірності, які є фундаментом розвитку професійного мистецтва. Вивчення зразків професійного музичного фольклору сприяє актуалізації у свідомості тих інтонаційних зв'язків музики з життям, що утворюють основу пізніших художніх узагальнень. Наприклад, вивчення обрядових пісень, хороводів, ігор, танців у спецкурсах «Народна творчість» та «Українська музика», в контексті характеристики стародавнього побуту, відкриває шлях до сприймання семантики інтонацій, ладів метроритмічних структур, характерних рухів та дій, а також засад музичного розвитку, притаманних класичному мистецтву.

Освітньо-виховна діяльність викладача хореографії з використанням фольклору як засобу розвитку хореографічно-творчих здібностей студентів, повинна міститися, по-перше, у передачі культурної спадщини – звичаїв і традицій народу, включенні фольклору у світ життєвих і професійних уявлень студентів; по-друге, у засвоєнні домінантного значення фольклору як типу творчості з погляду художньо-творчого розвитку людини.

Перша частина передбачає практичне засвоєння взірців фольклору за

зразком, тобто шляхом репродуктивних дій, внаслідок чого розвивається основний комплекс музично-пластичних здібностей. Фольклор виконує функцію художньо-естетичного розвитку і виховання.

Другий бік діяльності викладача повинен спрямовуватися на розгортання процесу індивідуальної творчості, загострюючи увагу майбутніх спеціалістів саме на творчій функції фольклору.

Але традиційне викладання предмету обмежується виділенням переважно першої функції фольклору, а значить, не може повною мірою задовольнити сучасних вимог до підготовки хореографа як педагога, здатного творчо діяти в умовах музичного заняття, розваги, музично-театралізованого свята і за будь-яких інших умов. Тому викладачу хореографії варто поширювати навчання таким чином, щоб воно водночас включало різноманітну продуктивну діяльність, а саме: індивідуальну виконавську інтерпретацію; імпровізаційність виконання окремих елементів, частин твору; адаптацію фольклорного взірця, наприклад, щодо вікових можливостей дошкільнят чи школярів; створення варіанту хороводу, гри, танцю викладачем разом із студентами; самостійне створення варіанту за власним задумом.

Подібні дії зможуть перетворити процес передавання культурної спадщини у процес вільного володіння національними зображувально-виразними засобами мистецтва, тобто у необхідний момент власного художньо-творчого розвитку, забезпечать розвиток таких хореографічно-творчих здібностей, як музично-рухова уява, почуття ритму, емоційна виразність рухів, конкретно-образне мислення.

Висновки. Отже, використання музичного фольклору в хореографічно-педагогічному процесі сприяє втіленню в життя української національної ідеї, формує життєву позицію, національну самосвідомість, ментальність студентів, допомагає їм усвідомити загальнолюдські цінності та через них значимість власного «Я».

Відчуття багатства рухової дії та звукової палітри свого народу виховує чуттєвість і розум, емоційність й інтелект, які відкривають шляхи в інші звучні

світи, що вдосконалює професійний досвід та особистісні якості майбутнього викладача хореографії.

Література

1. Сисоєва С. О. Освіта як відображення сутності суспільного розвитку. *Освітологія: витоки наукового напрямку* : монографія / ред. В. О. Огнев'юка. Київ : ВП Едельвейс, 2012. 336 с.
2. Поклад І. М. Роль сприймання музичного ритму в процесі розвитку хореографічно-естетичних здібностей. *Актуальні проблеми психології : Психологія обдарованості : збірник наукових праць*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Вип. 5. Т. 6. С. 264–273.

ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО: ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ ДО НАВЧАННЯ

Пророк Наталія Василівна,
*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,
завідувачка лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Актуальність дослідження. Могутній зовнішній фактор, який серйозно вплинув на життя людини, на її психіку, на процеси навчання та виховання – тотальна цифровізація суспільства. Інтернет привніс такі технічні, технологічні, інституційні й інші зміни в життя людства, які відкрили еру інформаційного суспільства – цифровий світ став невід'ємною частиною нашого повсякденного та професійного життя. Але, як і будь-яка технологія, інтернет може завдати значної шкоди, коли неправильно використовується, неправильно розуміється. Як показала практика та наукові дослідження, доступ до гігантських ресурсів інтернету, масиви нової інформації, комп'ютеризація, діджиталізація не тільки створюють нові можливості, а й загрожують сучасній людині тяжкими наслідками. Адже у великої кількості дітей інтернет-зорієнтована діяльність витісняє (замінює) їх діяльність у фізичному світі. Більш того, все частіше залежність від інтернету порівнюють (за її руйнівною силою) із залежністю від наркотиків.

Одне із завдань нашого дослідження – проаналізувати вплив інтернету на мотивацію дітей до учіння.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Відповідь на питання – як же впливає інтернет на бажання дитини вчитися – спробуємо знайти, проаналізувавши психологічний зміст наслідків впливу чинників інтернету на психіку. Важливою складовою мотивації до учіння є внутрішні пізнавальні мотиви, в основі яких лежать пізнавальні потреби (у новизні, нових враженнях, новій інформації, у пізнавальній діяльності). За допомогою інтернету задоволення цих потреб відбувається досить легко і швидко, адже в ньому можна безперешкодно отримати інформацію «про все на світі», у той час як в реальному світі її здобувати набагато складніше. І от пошукова діяльність в цифровому світі стає набагато приємнішою, а, отже, і привабливішою діяльністю, ніж пізнавальна діяльність. Які ж наслідки може мати надмірна захопленість операціями пошуку в глобальній мережі? Дослідження показують, що занурення в безмежні можливості інтернету може призводити не тільки до сенсорного й інформаційного перевантаження, до відчуття дезорієнтації у багатоманітній пізнавальній інформації (у ній можна потонути). На жаль, у процесі пошукової діяльності спостерігається ефект «дрейфу цілей», за якого вихідна мета губиться чи перевизначається; смисл виконання завдання для дитини зміщується на сам процес пошуку цікавого (із втратою поставленої мети); дитина може відволікатися на щось більш вражаюче і яскраве; може десь «блукати», чи довго «зависати» на окремих деталях і мовби «дрейфувати» на хвилях цікавості від однієї «мети» до іншої; результат зазвичай не відповідає вихідним цілям. Як наслідок – порушуються процеси цілепокладання. До того ж погіршуються увага (аж до рівня «сформованого синдрому розсіяної уваги») і пам'ять. Складна розгорнута пізнавальна діяльність звужується (деформується), адже спрощується її операціональна структура (зокрема, пізнавальні дії заміщуються пошуковою діяльністю, у якій головне – пошук окремих деталей і зосередження на них). Відбувається заміна мислення простим перебором варіантів відповідей на питання. Все разом це призводить до поверховості в обробленні інформації, до гіршого розуміння матеріалу, до сповільнення розвитку гнучкості мислення і креативності. Отже, пошукова діяльність дуже

рідко трансформується у знання і уміння, адже безцільне блукання в інформаційному просторі – це не повноцінна пізнавальна діяльність. До речі, як пізнання підмінюється пошуком готової відповіді (пошуком окремих деталей), особливо помітно в старших класах.

Сумарний ефект всіх цих наслідків надмірної захопленості пошуковою діяльністю призводить до зниження навчальних спроможностей, що не сприяє успішності учінневої діяльності. А яка дитина захоче займатися тим, що не приносить успіху, не викликає позитивних емоцій, не цікавить її? Пізнавальні потреби задовольняються швидко і легко за допомогою інтернету на рівні потреб у нових враженнях, новій інформації, не розвиваючись до потреб у пізнавальній діяльності. Отже, не розвиваються і внутрішні пізнавальні мотиви учінневої діяльності.

Для більшого розуміння негативного впливу інтернету на мотивацію до учіння згадаємо також і особливості текстової та відеоінформації в ньому: короткі, цікаві, прості, зрозумілі тексти; емоційність, розважальність, висока естетичність інформації. Поступово у дітей розвивається потреба в простих, цікавих текстах; формуються настановлення і звичка до інформації, яка не потребує значних інтелектуальних зусиль на її сприйняття і переробку, інформації, яка дає (і привчає) до простих відповідей на складні питання. Характерні риси такої інформації: чітка структура, короткий текст, насичений зоровий ряд, прості висновки. А емоційність, розважальність, висока естетичність контенту веде не тільки до звикання до емоційно насиченої і яскравої інформації (інше не сприймається, відкидається як нецікаве), а й взагалі до звикання до інтенсивних емоцій.

Суттєво видозмінює пізнавальну і особливо соціальну мотивацію учіння такий чинник інформаційного суспільства, як соціальні мережі. Нагадаємо: соціальна детермінація притаманна всяким формам активності людини в онтогенезі. Тобто взаємовідносини дитини із навколишнім світом опосередковані світом дорослих. Соціальні мотиви є, зокрема, і виразом емоційної прив'язаності дитини до дорослих, почуттів любові, обов'язку,

відповідальності; саме вони пов'язують людину із реальністю. У дітей, що віддають перевагу віртуальному середовищу, залишається мало часу для живого спілкування, через що вони мають недостатню мовну практику. Як наслідок, у них досить часто спостерігаються порушення фонематичного слуху і мови, які, зокрема, можуть бути причиною різного роду комунікативних проблеми. Все це гальмує потребу у живому спілкуванні, відбиває бажання розмовляти із людьми, формує певні настановлення і направляє реалізацію потреби у спілкуванні тільки у віртуальне середовище (там комфортніше). Цій тенденції сприяє і звикання до емоційно насиченої і яскравої інформації та можливість її швидко отримати з інтернету. Досить швидко це призводить до того, що реальні, живі люди, які поряд (батьки, брати, сестри, однолітки, вчителі), стають нецікавими, неавторитетними. Хіба хтось із них може конкурувати з інтернетом? Унаслідок серед оточення діти не бачать авторитетів. І це погано не тільки для педагогів. Руйнуються і відносини в родині. Адже «життя» в інтернеті забирає час від емоційного контакту батьків із дитиною. Послаблюються емоційні зв'язки із близькими (зараз вже досить часто батьки чують від дитини фрази на кшталт: я тебе вб'ю, якщо не повернеш мені смартфон!). Адже батьки (як і вчителі) щось вимагають, ставлять важкі й нудні завдання... Інтернет пропонує кращі альтернативи. Зрозуміло, що соціальні мотиви, які відображують значущість соціуму для дитини, змінюються. Важливість однокласників, близьких людей, педагогів знижується; референтними стають групи із віртуального середовища. Отже, відбувається зменшення впливу реального соціуму (із його правилами, нормами, традиціями) на дитину; вона втрачає інтерес до того, що відбувається в соціальному оточенні; як ми вже казали, послаблюються емоційні зв'язки із близькими. У багатьох дітей ми фіксуємо значне зменшення орієнтації на соціально схвалювану поведінку; знижується значущість соціальних правил, норм реального соціуму, вибіркоче їх відторгнення. Натомість більш важливими стають правила віртуального світу, комп'ютерних ігор та особисто вигідні можливості реального світу (наприклад, права без обов'язків).

Висновки. Отже, інтернет-зорієнтована діяльність (ігрова, пошукова діяльності, спілкування в соціальних мережах, розваги та ін.) все більше визначає смислове бачення і сприйняття як об'єктивної, так і віртуальної реальності, межі бачення світу і самих себе. Надмірне перебування у віртуальному просторі і переважне спілкування у соціальних мережах призводять до порушення системи соціальних стосунків, відриву від реального життя, і, відповідно, до соціальної дезадаптації дитини, зокрема, і до гальмування розвитку пізнавальних і соціальних мотивів навчання, до небажання і невміння вчитися.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УМОВАХ МІНЛИВОГО СЬОГОДЕННЯ

Рудницька Світлана Юріївна,
*доктор психологічних наук, доцент,
завідувачка лабораторії когнітивної психології,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Будь-яка соціальна, політична, економічна криза загострює проблеми особистісного самовизначення, пошуку сенсу, власної траєкторії розвитку, пошуку свого місця в житті тощо. Проте пандемія коронавірусу спричинила глобальний режим надзвичайної ситуації в світі, що значно похитнуло впевненість пересічної людини у власному майбутньому. В умовах невизначеності постала надзвичайно гостра потреба в особистостях, які спроможні належно відповісти на виклики мінливого сьогодення, здатні формувати системи внутрішньої детермінації життєдіяльності, що спричинює їхнє прагнення до самоосвіти та саморозвитку. Антивірусний локдаун актуалізував необхідність осмислення перспективних напрямів в освіті. *Метою нашого дослідження є* окреслення ресурсів психології в контексті перспектив розвитку освіти в умовах мінливого сьогодення.

Аналіз сучасного освітнього дискурсу показав, що в просторі освіти як

«Своєму» просторі «розуміючого» буття сполучаються смисли різних предметних сфер і галузей культури. Освіта як одна з провідних систем культури формує і транслює певні моделі відносин, усередині яких «Своє» та «Інше» стикаються і взаємодіють, зберігаючи при цьому власну інакшість і своєрідність, стимулює творчий пошук сутнісного вибору власного шляху, проектування власного життєвого простору, свого унікального буття серед нескінченної кількості варіантів буттєвих проєктів «Інших», задає певні фрейми, усередині яких уможлиблюється втілення безлічі варіацій «розгортання» особистісних смислів.

Водночас для освіти як соціального інституту на сьогоднішній день характерними є наявність, поширення і посилення багатопланових системних зв'язків і взаємодій, у процесі експансії яких освітній дискурс неминуче втрачає свою комунікативно-сміслову («живу») основу, внаслідок чого здійснення особистісного проєкту потрапляє в залежність від «владного» дискурсу.

У результаті інтерпретації психологічних механізмів трансляції смислових конструктів в освітньому дискурсі виокремлено два протилежні процеси, перший з яких спрямовано на розширення смислового діапазону «Іншого», другий – на нівелювання особистісних властивостей суб'єкта, замість яких пропонується «готовий» образ «Іншого». У першому випадку особистість в освітньому дискурсі здійснює творчий пошук і сутнісний вибір свого власного шляху, свого унікального буття серед безлічі варіантів буттєвих проєктів «Інших».

В умовах невизначеності надзвичайно важливим завданням психології освіти стає проблематизація традиційних підстав стратифікації на тлі нових критеріїв успішності особистості. Пандемія посилює акцент на розробку психологічних практик і технологій розвитку здатності особистості до ініціативи, цілепокладання, самоорганізації, відповідальності, особистісної автономії, толерантності до невизначеності, стресостійкості, здатності до надситуативної активності в умовах невизначеності.

У цьому контексті величезного значення набуває розробка

мережецентричного освітнього середовища, знаннево-орієнтованих технологій в освіті, технологій трансферу знань в освітньому процесі, методичних та технологічних основ наукової освіти для різних вікових груп, розробка психологічних практик і технологій розвитку особистості.

Досвід подолання викликів, спричинених пандемією коронавірусу, показав, що застосування сучасних інновацій у навчанні вже неможливо розглядати окремо від технологій проектування віртуальних освітніх середовищ, створених за допомогою програмного забезпечення та комп'ютерних мереж. ***В умовах пандемії розв'язання завдань щодо перетворення української освіти*** на інноваційне середовище передбачає індивідуалізацію освіти, створення реальних умов для «входження» кожного здобувача освіти з його особистими прагненнями та ресурсами в процес навчання, як управління власною освітньою траєкторією.

Висновки. Отже, перспективи розвитку педагогічної психології і психології освіти пов'язано з реалізацією стратегій смислового діалогу, що спираються на актуалізацію творчої активності учасників педагогічної взаємодії, супроводжуються посиленням мотивації до навчання та розвитку особистості та здатні акумулювати процеси, спрямовані на розширення смислового діапазону «Іншого» в освітньому середовищі, створенні множинних «освітніх світів».

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стельмашук Жанна Григорівна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри теорії і методики виховання,
Рівненський державний гуманітарний університет*

Актуальність дослідження. Необхідність розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи обумовлена сьогодні потребами освітньої

практики.

Досвід засвідчує, що найбільшого успіху досягають ті люди, які здатні керувати власними емоціями та поведінкою, вміють швидко та адекватно реагувати у критичних обставинах. Саме цими якостями повинен володіти педагог, аби створити сприятливе освітнє середовище у довіреному йому класі, уміти правильно реагувати на події, що відбуваються, відчувати емоції дітей та керувати власними емоціями.

Здійснений аналіз наукових джерел (І. Андрєєва, Р. Бар-Он, Г. Бреслав, Г. Гарднер, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, Д. Люсін, Н. Коврига, Е. Носенко, Дж. Мейер, П. Селовей та ін.) дав змогу констатувати, що загалом емоційний інтелект розглядається як здатність сприймати і розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати емоціями на основі інтелектуальних процесів, а також здатність до аналізу вчинків і причин власних емоційних станів та мотивів вчинків інших людей.

Мета дослідження – дослідити рівень розвитку емоційного інтелекту майбутніх учителів початкової школи.

Методика та організація дослідження. Для дослідження рівнів сформованості емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи було використано опитувальник «Рівень сформованості емоційного інтелекту» К. Кузнєцової та методику «Діагностика «емоційного інтелекту»» Н. Холла.

Опитувальник «Рівень сформованості емоційного інтелекту» К. Кузнєцової передбачав виявлення сформованості емоційного інтелекту за такими критеріями, як-то: когнітивний (здатність до ідентифікації власних емоційних станів та емоційних станів інших людей), рефлексивний (здатність до рефлексії своїх вчинків і причин емоційних станів, здатність до аналізу мотивів вчинків інших людей), поведінковий (здатність контролювати свій емоційний стан, використовувати отриману емоційну інформацію під час спілкування з оточенням, здатність обирати власний спосіб досягнення мети) та комунікативний (здатність до внутрішнього позитивного настрою, до емпатійного ставлення до оточення та прояву комунікабельності).

Методика «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла була спрямована на виявлення рівнів сформованості емоційного інтелекту за такими показниками: 1) емоційна обізнаність; 2) управління своїми емоціями (мпнгоь емоційна гнучкість); 3) самомотивація (довільне управління своїми емоціями); 4) емпатія; 5) розпізнавання емоцій інших людей (вміння впливати на емоційний стан інших людей).

У дослідженні брали участь 45 здобувачів освіти ступеня вищої освіти «бакалавр» педагогічного факультету Рівненського державного гуманітарного університету. Вибірка включала респондентів 1–2 курсів навчання.

Результати дослідження. Аналіз даних, отриманих за допомогою опитувальника К. Кузнецової, дав змогу констатувати: з усієї кількості опитаних здобувачів освіти 17,78% досліджуваних увійшли до групи з високим рівнем емоційного інтелекту, 66,67% – до групи із середнім та 15,55% – з низьким рівнем прояву емоційного інтелекту. Слід зазначити, що кращими були результати, отримані за когнітивним та комунікативним критеріями розвитку емоційного інтелекту.

Натомість відповіді майбутніх учителів початкової школи засвідчують необхідність суттєвого покращення показників двох інших критеріїв розвитку емоційного інтелекту – рефлексивного та діяльнісного. Респонденти визнали певні труднощі, пов'язані зі здатністю контролювати свій емоційний стан, використовувати отриману емоційну інформацію під час спілкування з оточенням, а також здатність до аналізу як власних вчинків і причин емоційних станів, так й оточуючих.

Застосування методики Н. Холла дало дещо інші результати. Було з'ясовано, що 22,22 % респондентів виявили високий рівень емоційного інтелекту, ще 57,77 % – середній і 20 % – низький. Аналіз результатів за кожною зі складових емоційного інтелекту, виділених Н. Холлом, дав змогу констатувати, що найкраще розвиненими у майбутніх учителів початкової школи є емоційна обізнаність та емпатія. Дещо гірше розвиненими є уміння розпізнавати емоції інших людей та самомотивація. Отримані відповіді

засвідчили, що найбільш проблемною складовою емоційного інтелекту є уміння управляти своїми емоціями (здатність до самоконтролю та саморегуляції емоцій, зниження інтенсивності негативних емоцій, усвідомлення модальності емоцій, здатність до вирішення емоційних проблем тощо).

Висновки.

1. Виявлено загалом достатній рівень емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи. Однак цього недостатньо для майбутніх учителів Нової української школи, де уміння розвивати власний емоційний інтелект є наскрізним для зростаючої особистості і водночас одним з важливих чинників ефективності педагогічного спілкування та взаємодії.

2. Отримані результати свідчать про потребу розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи з урахуванням наявного рівня його сформованості за кожною зі складових емоційного інтелекту за вказаними критеріями.

3. Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо у дослідженні форм, методів та засобів розвитку емоційного інтелекту у майбутніх учителів початкової школи.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Турій Тетяна Петрівна,
*практичний психолог,
Новогорівський опорний заклад
загальної середньої освіти I–II ступенів
Токмацької районної ради Запорізької області*

Актуальність, теоретико-методологічне обґрунтування дослідження.

Реформування початкової освіти в Україні, відповідно до Положення «Нової української школи», передбачає особистісно-зорієнтоване навчання та

виховання, пріоритетною метою якого є не лише формування у здобувачів освіти бажання та успішне навчання, а й збереження психологічного здоров'я та турбота про емоційне благополуччя. Тому одним із основних завдань освітньої парадигми є формування у здобувачів освіти емоційної компетентності, що забезпечує успішність у соціальній взаємодії, а отже покращення загального емоційного фону особистості.

Проблема розвитку емоцій у дітей молодшого шкільного віку є однією з найактуальніших в умовах сьогодення. У цьому контексті принципово значущу роль відіграє емоційний інтелект, розвиток якого сприяє емоційному благополуччю та повному соціальному включенню учня в соціум. Натомість ще й донині проблема становлення та розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра є загадкою і залишається серед малодосліджених тем у галузі психолого-педагогічних наук.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати та емпірично визначити особливості розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра та його загальний вплив на психологічне благополуччя особистості.

У зарубіжних та вітчизняних дослідженнях за останній час все більш актуальним стає поняття емоційного інтелекту. Вивчення цього феномена показало, що життєвий успіх людини залежить не стільки від високих показників IQ, скільки від EQ. Коли людина вміє розбиратися у своїх емоційних переживаннях та управляти своїм емоційним станом, їй значно легше розв'язувати складні життєві проблеми, конфлікти та спілкуванні з людьми. Поняття емоційного інтелекту було запропоновано Дж. Маєром і П. Саловеем у 1990 році, а ідея набула поширення у книзі журналіста і психолога Д. Гоулмана у 1995 році. Автори однієї з останніх монографій із цієї проблеми [3] зауважують, що серед психічних явищ, ідентифікованих наприкінці ХХ століття, складно знайти такий феномен, який привернув би до себе таку пильну увагу науковців і представників практичних галузей досліджень, як емоційний інтелект. (Див. Рис 1. «Система комплексної взаємодії емоційного благополуччя особистості»).

Система комплексної взаємодії емоційного благополуччя особистості

Емоції – це психічні стани і процеси людини та вищих тварин; це відповідні реакції на зовнішні та внутрішні подразники, які проявляються у вигляді задоволення або не задоволення, радості, страху, гніву тощо. В емоціях виявляються позитивне або ж негативне ставлення людини до навколишнього світу.

Емоційний інтелект – група ментальних здібностей, які беруть участь в усвідомленні та розумінні власних емоцій і емоцій оточуючих. Люди з високим рівнем розвитку інтелекту добре розуміють свої емоції і почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптована і вони легше досягають своїх цілей у взаєморозумінні з оточуючими.

Емоційна компетентність – це здатність усвідомлювати свої емоції і емоції іншої людини, здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей і на цій основі будувати взаємодію з оточуючими.

Західними вченими, які розробили концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулман, П. Саловей, Дж. Меєр, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф, Х. Вайсбах, У. Дакс, К. Кеннон, Дж. Готтман та ін. Із зарубіжних педагогів-класиків, що досліджували емоційну складову особистості, можна назвати І. Гербарта, Я. Коменського, Дж. Локка, І. Песталоцці, Ж. Руссо. Цими питаннями займалися вітчизняні педагоги І. Бех, Г. Ващенко, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Теоретико-методологічні підходи до проблеми співвідношення інтелектуального й емоційного розглядали у своїх роботах Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв, В. М. Мясіщев, О. К. Тихомиров та ін. Зокрема, видатний психолог Л. С. Виготський виділяв серед найважливіших питань психології проблему єдності афекту та інтелекту [1].

Потенційним фактором життєвого успіху є феномен емоційного інтелекту. Сьогодні проблематика досліджень емоційного інтелекту свідчить про його

приналежність до широко обговорюваних питань, у яких, висвітлюються такі вимоги до оптимального функціонування людини, як прояви емоційної компетентності, емоційної зрілості, емоційної культури, емоційної креативності тощо. Протягом останніх десятиліть у науковій літературі з'явилися нові розробки, присвячені цій проблемі. Однією з найбільш значущих сучасні дослідники правомірно вважають теорію емоційного інтелекту [2; 3].

Методика та організація дослідження. Проблема розвитку емоційного інтелекту у дітей молодшого шкільного віку є та залишається вагомим фактором освітньої та виховної системи в умовах концепції НУШ. Шкільна практика, а також психолого-педагогічні спостереження свідчать, з одного боку, про зростання емоційних розладів серед здобувачів освіти, а з іншого – про відсутність належної психологічної обізнаності педагогів навчальних закладів. У цьому зв'язку постає необхідність психологічного супроводу розвитку та становленні (за необхідності) корекції емоційного інтелекту молодших школярів у процесі освітньої діяльності.

Особливістю психологічної сторони особистості молодшого школяра полягає те, що він ще мало усвідомлює власні переживання і не завжди здатний зрозуміти причини, що їх викликають. На труднощі у навчанні дитина частіше відповідає емоційними реакціями – гнівом, страхом, образою. Багато з дітей у цей час потребують психологічної підтримки, тому у Новогорівському опорному закладі була створена комплексна психологічна система взаємодії педагогів, батьків та учнів, метою якої є збереження психологічного здоров'я здобувачів освіти шляхом розвитку та вдосконалення емоційного стану особистості. Рівень розвитку емоційного інтелекту молодшого школяра визначався за допомогою психологічно підібраних методик на основі виокремлених критеріїв та показників емоційного інтелекту дітей цього вікового періоду.

Психологічне дослідження було проведено за основними показниками (критеріями): рівень розвитку емоційності (високий, достатній, середній, низький); рівень тривожності (високий, достатній, середній, низький); рівень

мотивації та адаптації (високий, достатній, середній, низький); рівень міжособистісного розуміння та міжособистісного управління емоціями (високий, достатній, середній, низький); загальний рівень розвитку емоційного інтелекту.

Результати дослідження. На основі проведеного емпіричного дослідження протягом 2018–2019 навчального року було виявлено загальний середній – достатній рівень розвитку емоційного інтелекту серед здобувачів освіти 1–4 класів. Тому практичним психологом навчального закладу було розроблено та впроваджено в освітній процес закладу «Психологічну програму розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку» та «Дидактичний помічник «Світ очима дитини».

Мета програми – розвиток (корекція) емоційного інтелекту молодшого школяра.

Завдання: розвиток емоційного інтелекту; розвиток умінь розпізнавати власні емоції та емоції інших; розвиток умінь керувати власним емоційним станом (реакціями); розвиток адекватного рівня самооцінки; розвиток комунікативних навичок, навичок емпатійного сприйняття співрозмовника; розвиток та удосконалення пізнавальних психічних процесів. *Очікувані результати:* уміння ідентифікувати власні емоційні стани та розпізнавання емоцій інших; віра в себе та свої здібності; нормалізація рівня самооцінки здобувачів освіти; підвищення рівня комунікативності учнів; зняття емоційного напруження.

Програма стане в нагоді класним керівникам, практичним психологам, методистам психологічних служб, керівникам навчальних закладів та студентам психолого – педагогічних спеціальностей які безпосередньо працюють у системі Нової української школи. Виходячи з отриманих результатів емпіричного дослідження часткового впровадження «Психологічну програму розвитку емоційного інтелекту дітей молодшого шкільного віку» та «Дидактичний помічник «Світ очима дитини», серед здобувачів освіти 1–4 класів на 2019–2020 навчальний рік Новогорівського ОЗЗСО І–ІІІ ступенів

визначено значне підвищення рівня емоційного інтелекту та покращення загального рівня розвитку особистості.

Висновки. Вивчення проблемної теми, а саме власна колективна робота із здобувачами освіти, вдосконалення форм та методів роботи із врахуванням індивідуальних, психофізіологічних особливостей розвитку дітей молодшого шкільного віку надає змогу керівництву навчального закладу, педагогам та практичному психологу створити комфортні психолого-педагогічні умови, які б зміцнили загальний рівень емоційного благополуччя школярів.

Література

1. Выготский Л.С. Мышление и речь : собр. соч. : в 6 т. М. : Педагогика, 1982. Т. 2. С. 5–361.
2. Геранюшкіна Г. П. Соціальний інтелект студентів-менеджерів і його розвиток в умовах формуючого експерименту : дис. канд. психол. наук. Иркутск, 2001. 170 с.
3. Zeidner M. What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health. London: A Bradford book, 2009. 464 p.

ЗАСТОСУВАННЯ АПАРАТУ «ВІТАЛІЗАТОР-АНТИСТРЕС» ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Федорич Олександр Володимирович

кандидат медичних наук,

доцент кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини,

Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського

Добровольська Наталія Анатоліївна

кандидат психологічних наук, доцент,

завідувач кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини,

Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського

Виноградова Вікторія Євгенівна

кандидат педагогічних наук, доцент,

завідувач кафедри психології та педагогіки,

Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського

Актуальність дослідження. За останні роки громадяни нашої держави зазнали психотравматизації внаслідок військових подій на Сході України та анексії Криму. Водночас для військовослужбовців актуальним є питання профілактики та подолання стресів. Однак на сьогоднішній день проблема вирішується лише частково. Більшість військовослужбовців не звертаються за

фаховою допомогою, а переживають ці стани наодинці або в колі сім'ї, внаслідок чого у них можливий подальший розвиток психічної, психосоматичної патології, гострих стресових розладів та посттравматичних стресових розладів. Отже, привертає увагу проблема збереження психічного здоров'я і працездатності осіб, що зазнавали впливу факторів екстремальних ситуацій.

Сучасні біологи, лікарі та психологи приділяють цим проблемам багато уваги. Але зважаючи на те, що процес пізнання навколишнього світу теоретично ніколи не може бути завершеним, завжди будуть можливості для застосування на практиці принципово нових та ніколи раніше не знаних можливостей у прогресі будь-якої науки. Гіпотеза нашого дослідження полягає в тому, що стан атмосферної електрики на нашій планеті має безпосередній та прямий вплив на фізіологію людини і може бути використаний для дистанційної корекції емоційного стану людини.

Мета дослідження. Вивчити можливість корекції емоційного стану військовослужбовців за допомогою інноваційного апарату «Віталізатор».

Методика та організація дослідження. Під час дослідження нами був застосований метод щадної індуктотерапії за допомогою апарата «Віталізатор»™. Апарат «Віталізатор»™ являє собою компактний технічний пристрій, що живиться від звичайної електромережі та надає навколишньому середовищу і його наповненню таких особливих властивостей електричної активності, які в природі характерні виключно для екваторіальної та субекваторіальної природних кліматичних зон [1]. В основу цієї інноваційної технології було покладено припущення, що активність атмосферної електрики може бути одним з багатьох важливих, але досі мало досліджених чинників, що впливають на фізіологію бактерій, рослин, тварин та людей. Припущення базувалося на тому факті, що на нашій планеті найбільша кількість видів живої природи сконцентрована в тих районах, де активність атмосферної електрики є найвищою.

Проведені дослідження в лабораторних умовах підтвердили достовірність

цього припущення. Рослини під впливом апарата «Віталізатор»™ розвивалися в кілька разів швидше та інтенсивніше за контрольні рослини. Апарат «Віталізатор»™ впливає на тварин та людей. Особливості впливу апарату «Віталізатор»™ на людину вже почалися на групах волонтерів та показали дуже цікаві результати із впливу на харчовий рефлекс [2]. Під час дослідження ми використовували такі налаштування апарату «Віталізатор»™, що імітували стан атмосферної електрики, природно характерної для полудня в тропічних широтах (рис. 1). Різні налаштування апаратів «Віталізатор» дають змогу отримувати різноманітні біологічні ефекти.



Рис.1. Апарат щадної індуктотерапії «Віталізатор»™

Організація дослідження. Дослідження проводилося спільно зі спеціалістами державного концерну «Укроборонпром», якому було надано три апарати з різними варіантами налаштування їх впливу на емоційний стан людини:

1. Апарат аналептичного впливу, що унеможливорює сприйняття відчуття втоми – «Віталізатор-Аналептик».
2. Апарат розслаблювального впливу, що викликає ефект легкого сп'яніння та психологічного розслаблення – «Віталізатор-Антистрес».
3. Базовий апарат «Віталізатор», що викликає посилення опірних та захисних сил організму за рахунок пожвавлення капілярних потоків.

Спеціалісти з концерну «Укроборонпром» проводили тестування наших

апаратів в закритому режимі на різних групах військовослужбовців протягом шести місяців.

Результати дослідження. Спеціалісти ЗСУ з військової гігієни та військовослужбовці ЗСУ схвалили застосування апарату «Віталізатор-Антистрес» для корекції емоційного стану військовослужбовців. Розробники апаратури підписали з концерном документи про подальшу співпрацю (виробництво та експлуатація апаратів «Віталізатор-Антистрес» для потреб ЗСУ).

Висновки. Отже, існують нові дієві методики з подолання стресових станів, які можуть активно застосовуватися з метою профілактики та подолання стресових станів.

Література

1. Федорич О. В., Дяченко О. П. Патент України на корисну модель №132333 «Апарат щадної індуктотерапії». 25.02.2019 р.

2. Fedorych O. V. The influence of sedative inductotherapy on appetite. Psychological accompaniment of personality development : Collective monograph. Lviv-Torun : Liha-pres, 2019. P. 84–97.

ТИП НАУКОВОГО ПІЗНАННЯ І ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

*Царенко Людмила Григорівна,
старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України*

Натепер перед людством стоїть завдання – вчитися жити в епоху планетарних змін. Сьогодні кожен відповідальний за своє життя: інформація, як ніколи, доступна майже в будь-якій точці планети, відкрита для людей різного віку, різної підготовки, з різними запитамі. Практично у всіх з'являється можливість навчатися задовольняти свої потреби й інтереси, вчитися й розвиватися, самостійно обираючи темп і форму отримання знань. Проте часто бракує достатньої вмотивованості до навчання, прагнення до розвитку. Тому

актуальною є діагностика мотивації до навчання дорослих людей, що дає можливість виявляти чинники, які заважають ефективному навчанню, а відтак вносити зміни в навчальні програми, обирати стиль викладання матеріалу.

Метою соціально-психологічного дослідження, що проводилося протягом 2018–2019 років, була діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту.

Методика та організація дослідження. У межах проектів Координатора проектів ОБСЄ та Міністерства соціальної політики України «Відповіді на загрози соціальній безпеці в Україні внаслідок конфлікту» (2018 рр.) та «Допомога у реінтеграції та реабілітації населення, що постраждало внаслідок конфлікту» (ОБСЄ, 2019 р.) відбулося 25 соціально-психологічних тренінгів «Психологічна реабілітація населення, постраждалого внаслідок конфлікту». Всього було охоплено 603 особи віком від 25 до 67 років, з різним стажем роботи: (з них 92 – чоловіки, 501 – жінка) – працівники соціальних служб (соціальні працівники та психологи) з усіх областей України, які надають соціальну допомогу та психологічну підтримку постраждалим від воєнного конфлікту, а також працюють із сім'ями, що перебувають у складних життєвих обставинах.

Дослідження «Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту» було організоване в межах соціально-психологічного тренінгу і здійснювалося на основі постнекласичного підходу із застосуванням методів класичної та некласичної парадигм. *Парадигма* – це сукупність стійких значущих для наукового загалу норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, цінностей і переконань, що виступає як зразок наукової діяльності: передбачає єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних досліджень та інтерпретації отримуваних даних. Загальнонаукові парадигми (типи наукової раціональності) відрізняються уявленням про об'єкт пізнання, природу знань, завдання науки, роль суб'єкта.

Сучасна психологія і психологія мотивації зокрема характеризуються

співіснуванням різних наукових напрямків, які відрізняються між собою не тільки тим, що вивчається, яка теоретична база, але й тим, як здобуваються наукові знання, що для науковців означають такі фундаментальні поняття, як істина (правда), розуміння, об'єктивність, реальність, тобто належністю до певної наукової парадигми (класичної, некласичної чи постнекласичної) [3].

Еталони науковості, норми й засоби дослідницької діяльності, форми презентації наукових знань не є постійними. Вони розвиваються з розвитком культури й суспільної свідомості. Для класичної, некласичної та постнекласичної парадигм характерні різні логіки досліджень, різні способи отримання та осмислення знань. У 90-х роках у психології було виділено основні шляхи отримання психологічних знань: експериментальні методи, використання мов опису та психопрактики. Відповідно, *класична* наукова парадигма орієнтована на об'єктивне пізнання, експериментальні, здебільшого кількісні методи дослідження; *некласична* – на суб'єктивне пізнання, якісні методи дослідження, використання мов опису, а *постнекласична* наукова парадигма в психології, вбираючи в себе здобутки попередніх парадигм, орієнтується на міжособистісне пізнання в конкретній ситуації, на отримання знань у процесі психологічних практик (психологічне консультування, психотерапія, сімейна терапія, тренінги тощо).

В основі емпіричного дослідження «Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту» – постнекласична парадигма, що базується на психотерапевтичній практиці й культурі розуміння, а також мотиваційних теоріях четвертого етапу розвитку психології мотивації, що відповідають постнекласичному типу раціональності.

Появу нової постнекласичної парадигми в науці було зазначено в кінці 80-х років ХХ століття. Багато в чому це зумовлено переходом людства на інформаційний етап розвитку, зокрема революцією в способах отримання і збереження знань (комп'ютеризація науки, доступність інтернет-технологій, доступність знань широкому загалу населення тощо). Таке наукове мислення

толерантне щодо існування різних форм відображення й розуміння особливостей дійсності, для нього характерна не лише толерантність, але й плюралізм.

Постнекласична наука орієнтована на цілісне розуміння людини, на цілісне сприйняття природи у процесі її становлення. Поряд із дисциплінарними на перший план висуваються міждисциплінарні та проблемно-орієнтовані форми дослідницької діяльності, враховуються соціальні, культурні та ціннісні контексти. Посилюється взаємодія принципів та уявлень щодо картин реальності, які формуються у різних науках, відбувається зближення природничих і гуманітарних наук, думок Заходу й Сходу. За М. С. Гусельцевою [1], особливостями постмодерністської науки є: багатомірність світу та різних логік його дослідження; підвищена рефлексія й чутливість до контекстів; принцип мережевої організації знання; відміна ієрархій; міждисциплінарний дискурс; прийняття ідеї невизначеності; недоконцептуалізованість понять, творчість у термінології; принцип «обожнення розвитку».

На першому місці в постнекласичних мотиваційних теоріях – поняття свободи вибору або самовизначення (одна з «вищих психічних функцій» людини, психічна здатність, що виникає тільки в людини в контексті її суспільного життя). Самовизначення (самодетермінація) – здатність вибирати і мати вибір (на відміну від реакцій, що підкріплюються) щодо задоволення потягів та ідей, які також можна розглядати як детермінанти поведінки людини.

Дослідження показало, що високий та дуже високий рівень професійного вигорання (виснаження або хронічного стресу) спостерігається у 45% жінок та 34% чоловіків, причому що більший стаж роботи, то вищий рівень вигорання.

Серед основних причин хронічного стресу є: 1) відсутність систематичних і комплексних навчальних заходів та те, що 2) наявні освітні можливості не корелюються з індивідуальними потребами працівників. Окрім зазначеного вище, слід враховувати, що 3) системна психологічна допомога

постраждалим від воєнного конфлікту не створена; 4) немає відповідного ситуації психолого-методичного супроводу спеціалістів, що надають допомогу постраждалим від воєнного конфлікту, зокрема спеціалісти не мають змоги отримувати особисту психологічну допомогу та супервізію; 5) низька мотивація до навчання через відсутність певності в тому, що буде можливість працювати у сфері соціальної роботи після реалізації територіальної реформи в Україні (в учасників тренінгів не було певності, що їхні послуги – психологічна допомога та соціальна робота – фінансуватимуться територіальними громадами); 6) низька заробітна плата, невідповідна вимогам до працівників.

Жоден учасник не визначив потреби вчитися. Це підтверджує дослідження М. Стороні про те, що одна із семи ознак стресу – апатія і зниження мотивації до діяльності [2]. Інші шість складових хронічного стресу також так чи інакше впливають на мотивацію до діяльності, зокрема до навчання: 1) проблеми з концентрацією уваги; 2) зниження синаптичної пластичності; 3) збій біологічного годинника (зокрема розлади сну); 4) зростання чи падіння рівня кортизолу (збудження чи виснаження); 5) запальні процеси; 6) інсулінорезистентність.

Висновки. Отже, дослідження стресових проявів підтверджують, що короткочасний стрес поліпшує працездатність, витривалість, мотивацію до діяльності, зокрема до навчання. А хронічний – погіршує ці показники. Стрессова симптоматика досить різноманітна і часто діаметрально протилежна, залежно від того, хронічний це стрес чи короткочасний. В емоційній сфері – це відчуття емоційного підйому чи, навпаки, загострення тривоги, апатії, депресії, емоційного дискомфорту. У когнітивній – сприйняття середовища як загрозливого, небезпеки, оцінка ситуації як непевної чи навпаки – потреба шукати інформацію, аналізувати її, планувати. У поведінковій сфері – зміна активності, звичних темпів діяльності: від зростання працездатності до неефективності, «скутості». У мотиваційній – мобілізація сили або, навпаки, відмова від активності (уникнення, втеча від стресових чинників), втрата мотивації та інтересів.

В Україні наявні освітні можливості не корелюються з індивідуальними потребами насамперед тих дорослих, що перебувають у стані хронічного стресу або переживають постстресові чи супутні розлади, зокрема немає системи діагностування мотивації до навчання осіб зазначеної категорії.

Література

1. Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология: от неклассической к постнеклассической картине мира. *Вопросы психологии*. 2003. № 1. С. 99–115.
2. Сторони М. Без стресса. Научный подход в борьбе с депрессией, тревожностью и выгоранием. Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 320 с.
3. Царенко Л. Г. Особливості наукових психологічних знань. *Психологічні особливості творення наукового тексту* : методичні рекомендації / за ред. В. В. Андрієвської. Київ : Педагогічна думка, 2008. С. 35–38.

ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ

Чекстере Оксана Юрїївна,

*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Об'єктивна діагностика готовності дітей до навчання в школі може бути ускладнена тим, що старші дошкільники досить добре засвоюють соціальні норми, орієнтуються на оцінювання їхньої поведінки іншими і намагаються дати схвалювані з боку значущого дорослого відповіді. Тому нам у роботі знадобився діагностичний інструмент, що дає змогу за короткий проміжок часу виявити дітей, у яких не сформоване позитивне емоційне ставлення до навчання. Цим інструментом стали проектні методики. Вони не вимагають тривалого обстеження і в той же час виділяють достатні компоненти для висновку про готовність дитини до школи.

У нашому дослідженні ми використали такі методики:

1. Діагностична анкета.
2. Рисункова методика «Малюнок школи».
3. Проективна ігрова методика «Панда Кунг-фу».

4. Проективна ігрова методика «Море радості».

Для з'ясування мотивів до учіння старших дошкільників нами була розроблена анкета, що складалась із семи питань та варіантів відповідей. Всього було протестовано 106 дітей віком від 5,5 до 6 років (56 дівчат і 50 хлопців) – вихованців дошкільного освітнього закладу Дніпровського району міста Києва. Анкета охоплювала різні сторони шкільного життя і діяльності дітей.

На основі змісту відповідей ми визначали мотив, який спонукає дитину до учіння, та робили висновок про рівень сформованості навчальних мотивів. Нами були з'ясовані такі мотиви: навчальний, мотив оцінки, соціальний, ігровий, позиційний, зовнішній, комунікативний, прийняття, соціального схвалення, творчої самореалізації та мотив надання переваги віртуальному світу (комп'ютер).

Кожен варіант відповіді має певну кількість балів залежно від того, який саме мотив проявляється у відповіді, що пропонується:

зовнішній мотив – 0 балів;

ігровий мотив – 1 бал;

отримання оцінки – 2 бали;

позиційний мотив – 3 бали;

соціальний мотив – 4 бали;

навчальний мотив – 5 балів.

Бали додаються і визначається підсумковий рівень мотивації:

18–25 балів – високий рівень мотивації до учіння, переважання соціальних мотивів, можлива присутність навчального та позиційного мотивів (I рівень);

9–17 балів – нормальний рівень мотивації, переважання позиційних мотивів, можлива присутність соціального й оцінкового мотивів (II рівень);

0–8 балів – низький рівень мотивації до учіння, переважання ігрових або зовнішніх мотивів, можлива присутність оцінкового мотиву (III рівень).

Для оцінки ставлення та уявлення про школу дітей старшого дошкільного

віку, їхніх почуттів, емоцій і переживань, що пов'язані зі шкільним життям, ми використали рисункову методику «**Малюнок школи**», яка носить проєктивний характер [1]. Емоційне ставлення до школи й навчання оцінюється за трьома показниками: кольорова гамма, характерні лінії, сюжет малюнка.

Після аналізу малюнка за кожним з цих показників виставляється бальна оцінка, потім бали складаються.

Визначення рівня мотивація до учіння за проєктивними ігровими методиками ми проводили в ході спільної ігрової діяльності з дітьми. Під час гри «Панда Кунг-фу» діти сиділи у колі на килимі, в центрі кола знаходився ведучий. Кожен з дітей по черзі побував в ролі «Панди». Діти вимовляють будь-які слова, що спадали їм на думку, на які «Панда» емоційно реагує – якщо слово їй подобається, вона кланяється, склавши долоні, якщо ні – приймає бойову стійку. Діти із задоволенням включалися в гру, а педагог серед інших слів промовляв слова, що мають відношення до шкільного навчання: школа, урок, математика, вчителька, перерва. Саме реакцію на ці слова педагог описує в протоколі. Образ іншої істоти, у яку перетворюються діти, дає їм змогу позбутися суб'єктивного контролю відповідей.

Якщо всі відповіді позитивні, у дошкільника сформоване позитивне емоційне ставлення до учіння; одна або дві позитивні відповіді – середній рівень мотивації; а якщо всі відповіді негативні, то у дитини низький рівень мотиваційної готовності до учіння.

Отримані дані можна перевірити в ході іншої гри «Море радості» [2]. Діти знаходяться на «піску», педагог виділяє лінію «море», а потім називає будь-які події, що мають для дитини певну значущість. Якщо вони подобаються дітям, діти «виходять плавати в морі», а якщо ні – залишаються на «піску». Спочатку даємо дітям зрозуміти, що одна і та ж подія комусь може подобатися, а комусь – ні. «Святий Миколай подарував на свято ляльку» – дівчаткам ця подія приносить радість, а хлопчики дружно реагують: «ні, ні». Реакцію дітей на події типу: «треба йти до школи», «похвалила вчителька», «розв'язуємо приклади» – необхідно відзначати в протоколі.

Визначення загального рівню мотивації дітей до учіння.

Обрані нами методики визначення мотиваційної готовності дітей до учіння ми використали для узагальненого визначення рівня мотиваційної готовності. Для цього ми результати всіх вищезначених методик, які були оцінені нами у сирих балах, перевели в рівні, які вважали вихідними показниками для аналізу рівнів мотиваційної готовності.

У поданій нижче табл. 1 показано переведення сирих балів у рівні мотиваційної готовності дітей до школи та розподіл цих рівнів за всіма використаними нами методиками.

Таблиця 1

Переведення сирих балів у рівні мотиваційної готовності дітей до учіння та розподіл цих рівнів

Методика	Рівні	1 високий	2 середній	3 низький
Діагностична анкета		18–25 балів	9–17 балів	0–8 балів
Проективна методика «Малюнок школи»		5–6 балів	3–4 бали	0–2 бали
Проективна ігрова методика «Панда Кунг-фу»		1 бал	0,5 бал	0 бал
Проективна ігрова методика «Море радості»		1 бал	0,5 бал	0 бал

Після присвоювання рівнів за кожною методикою шляхом знаходження середнього значення ми одержали загальний рівень мотивації дітей до учіння (табл. 2 і діаграма).

Таблиця 2

Загальний рівень мотивації дітей до учіння, %

Рівень мотивації	дівчата, %	хлопці, %	всього дітей, %
високий	57	28	43
середній	43	60	51
низький	0	12	6

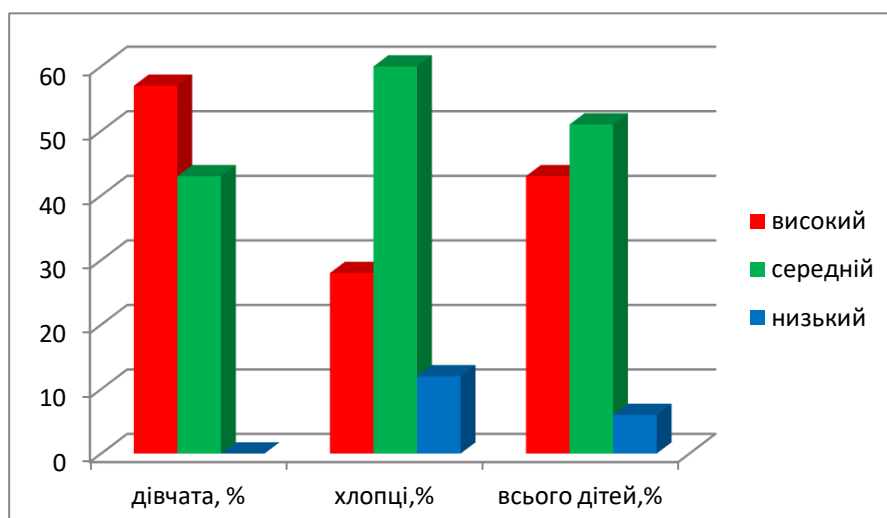


Рис. 1. Загальний рівень мотивації дітей до учіння, у відсотках

Виходячи з даних таблиці 2 і діаграми (рис. 1), видно, що високий рівень мотивації до учіння показали 43% дітей, серед яких дівчат більш ніж у два рази більше за хлопців (57% до 28%). У цих дітей сформоване позитивне ставлення до школи, переважають пізнавальні та соціальні мотиви, є прагнення успішно виконувати всі шкільні вимоги. Як правило, такі діти легко засвоюють навчальний матеріал; найбільш повно опановують програму, старанні; уважно слухають педагога; виконують доручення без зовнішнього контролю; проявляють інтерес до самостійної роботи, більшості предметів; доручення виконують охоче; займають високе статусне положення в групі.

Середній рівень отримали 51% дошкільників (43% дівчат і 60% хлопців). При середніх показниках мотивації до учіння дитина досить позитивно ставиться до школи; розуміє навчальний матеріал; засвоює основне в програмі; може самостійно розв'язувати типові завдання; виконує завдання, доручення, але вимагає контролю. Школа приваблює таких дітей позанавчальною діяльністю. Такі діти досить благополучно відчують себе в школі, однак частіше ходять до школи, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою, і навчальний процес їх мало приваблює.

Низький рівень мотивації до учіння був виявлений у 6% дітей. Всі вони

виявилися хлопчиками, які віддають перевагу ігровим або зовнішнім мотивам. Ці діти ставляться до школи негативно або байдуже. Навчальна діяльність їх не приваблює, викликає тривогу та страхи. Їм важко виконувати ті чи інші завдання, дотримуватись тих чи інших норм і правил. Все це може призводити до неприйняття навчальних завдань і відмови від навчальної діяльності, труднощів у спілкуванні з учителем та однокласниками.

Література

1. Маркушева М. Е. Диагностика мотивационной готовности детей к школьному обучению с помощью проективных методик. URL: https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1/vypuski-zurnala/vypusk-9-mart-2011/innovacii-poiski-i-issledovania/diagnostika-motivacionnoj-gotovnosti-detej-k-skolnomu-obuceniu-s-pomosuproektivnyh-metodik
2. Нижегородцева Н. В., Шадриков В. Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе : пособие. Москва, 2001. С. 7–10.

СОЦІАЛЬНА ДІАГНОСТИКА, КОРЕКЦІЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЯ ЯК МЕТОДИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ПОЗБАВЛЕНИМИ БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ

*Шаумян Олена Геворківна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної підготовки
та соціальної роботи,
ПВНЗ «Кропивницький інститут
державного та муніципального управління»
Діденко Вікторія Сергіївна,
студентка IV курсу,
ПВНЗ «Кропивницький інститут
державного та муніципального управління»*

Актуальність дослідження. На сьогодні найбільш соціально вразливими є сім'ї з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах, насамперед сім'ї, де батьки з певних причин (через безробіття, інвалідність, малозабезпеченість, тощо) не можуть забезпечити належного утримання та догляду за дитиною.

Мета дослідження – дослідження особливостей діагностико-корекційної та реабілітаційної діяльності соціального працівника в закладах інтернатного типу.

Теоретико-методологічне обґрунтування проблеми. Аналіз літератури щодо соціально-психологічних проблем осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, дає можливість стверджувати, що цьому блоку досліджень свого часу приділяли велику увагу. Цю проблему розглядали М. Аралова, Л. Артюшкіна, А. Полянничко, Р. Бернс, Л. Виговська, І. Дубровіна, О. Ігнатова, Й. Лангмейер, М. Лісіна, В. Мухіна, які одноставно стверджували, що умови проживання дітей-сиріт в інтернатних закладах надзвичайно негативно впливають на загальний розвиток вихованців.

Діти, що позбавлені батьківського піклування, із самого початку втратили важливий етап формування первинного соціального досвіду в родині, внаслідок чого процес подальшої соціалізації дитини-сироти має деструктивний характер. Вони позбавлені можливості одержувати у достатній кількості соціальну

інформацію; вони не володіють знаннями про зв'язки між певними речами, між людьми; у них бракує досвіду повноцінного різнобічного спілкування з дорослими й однолітками. Тому у таких дітей спостерігається низький рівень духовного розвитку. Усе це може створити складний комплекс духовних, моральних, правових порушень особистості.

Особливими процедурами технологізації соціальної роботи є діагностика, корекція та реабілітація. Вони покликані допомогти особам, що мають визначені проблеми у соціальному функціонуванні та зачіпають психологічну, педагогічну, соціально-суспільну, етичну та інші сфери життєдіяльності індивіда, сім'ї, колективу.

Діагностика займає важливе місце серед технологій соціальної роботи, вона являє собою початковий аналітичний етап основної схеми соціальної роботи, що включає диференційоване, індивідуалізоване і точне визначення проблем людей, умов і їх взаємозв'язку.

Соціальна діагностика – багатозначний термін, під яким у науці перш за все мають на увазі процес визначення і сутнісної характеристики соціальних явищ і процесів, який виступає як необхідна перша сходинка для подальшого аналізу цих процесів і явищ.

Діагностика дає змогу отримати об'єктивну й достовірну інформацію про психологічний стан для подальшої роботи над позитивними змінами в поведінці дітей сиріт, тому в роботі з дітьми-сиротами необхідно правильно поставити діагноз і знайти шляхи вирішення.

Соціальна діагностика включає в себе ряд емпіричних методів, таких як інтерв'ювання, анкетування та інші методи. Ці методи, в загальному, допомагають нам краще розібратися в ситуації, знайти проблему, причини її появи. Діагностика як процес складається з декількох етапів. На першому етапі відбувається попереднє ознайомлення з об'єктом, що припускає одержання загального уявлення про клієнта. Наступний етап передбачає проведення загальної та спеціальної діагностики, тобто відбувається пошук проблем і їх поглиблене вивчення. Далі слід побудувати висновки.

Головне завдання діагностики полягає не тільки в тому, щоб поставити точний діагноз, а й у тому, щоб надати посильну і своєчасну допомогу дітям.

Корекційна діяльність спрямована на зміну на краще соціальних процесів, що протікають у суспільстві, послаблення або подолання їх негативних проявів. Корекція покликана нормалізувати психологічний стан особистості, поліпшити відносини усередині родини, колективу. Позитивний корекційний вплив може активізувати процес самопомоги особи, яка потребує соціальної підтримки, мобілізувати її зусилля на подолання проблеми.

Соціальна корекція дає змогу покращити стан дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків, подолати негативні відхилення в його соціальному функціонуванні.

Соціальна реабілітація є одним з ефективних видів роботи з дітьми-сиротами. Діти, які виховуються в дитячих будинках, школах-інтернатах, відчують брак спілкування, у 1 більшості випадків не мають достатніх умінь та навичок до сімейного життя, надалі у них виникають проблеми з працевлаштуванням.

Найскладнішим можна вважати перший етап – дітям-сиротам важко адаптуватися до нових умов життя. Так, за правильного підходу такі діти згодом активно включаються у колектив, ігрову діяльність та добре ідуть на контакт. До загальних завдань соціальної реабілітації відносять:

- встановлення контакту з дитиною;
- сприяння і допомога у навчанні, спілкуванні, підтримка позитивних проявів у дитини;
- створення сприятливого середовища для психічного розвитку дитини;
- виявлення здібностей та сильних сторін та сприяння їх розвитку;
- індивідуальна робота з дитиною.

Висновки. Втрата або відрив дитини від сім'ї, закритий заклад, обмеженість часу, вузьке коло спілкування значно впливають на виникнення психологічних проблем вихованців інтернатних закладів, а тому діяльність соціального працівника набуває особливої значущості в силу того, що така

категорія дітей перед усім потребує допомоги у вигляді корекційних, розвивальних і профілактичних заходів. Діяльність соціального працівника діагностично-корекційного й реабілітаційного характеру є напрямом подальших наукових розвідок.

СПОГЛЯДАННЯ В КОНТЕКСТІ СТАНОВЛЕННЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Шилова Галина Петрівна,

*старший викладач кафедри загальної та практичної психології,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя*

Актуальність дослідження. Становлення Нової української школи потребує ґрунтовного осмислення методологічних і теоретичних досягнень сучасної психологічної науки. На наш погляд, потребує втілення у практичну площину формування особистості визнана у вітчизняній психології ідея споглядання (С. Л. Рубінштейн) як специфічного ставлення людини до світу. Ідея споглядання виводить у принципово нову площину аналізу відношень «людина – світ» у «духовний вимір» світу (А. С. Арсен'єв), змінює традиційне протиставлення і протистояння «суб'єкта» і «об'єкта». Людина є «частиною світу», «одухотвореною частиною природи». Людина («суб'єкт») перебуває всередині буття. А отже «буття як об'єкт – це буття, яке включає і суб'єкта» (С. Л. Рубінштейн) [3, с. 350]. Необхідно, щоб людина відчувала й усвідомлювала себе як цю частину природи, свою спорідненість, причетність до світу. Недостатнє задоволення, ігнорування духовної складової психічного розвитку викликає «духовну депривацію», стан, коли недостатнє задоволення основних психічних потреб дитини викликає певні видозміни структури дитячої особистості. Це – з одного боку. З іншого, ігнорування сучасною людиною споглядання як духовного, специфічно людського способу існування, призводить до того, що проблеми екологічні, демографічні, моральні, політичні,

медичні тощо набувають сьогодні глобального масштабу і катастрофічної гостроти.

Мета дослідження. Розкрити психологічну природу споглядання, зокрема, сприймання краси, онтогенетичні аспекти сприймання краси.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Концептуальним для нашого дослідження є ідея споглядального ставлення людини до світу С. Л. Рубінштейна. У своїй останній роботі «Людина і світ» він аналізує основні відношення людини до світу – пізнання, споглядання і перетворення (дієво-практичне). Пізнання є «відкриттям дійсності такою, якою вона є насправді, що створює можливість більш адекватної природі об'єкта дії» [3, с. 402]. Однак не вся дійсність – продукт дії людини. У світ входить природа, інша людина у своїй непрагматичній, не функціональній цінності. Споглядальне ставлення дає змогу людині осягнути сутність явища як значущого самого собою, є ствердженням існування об'єкта. Споглядальність, за С. Л. Рубінштейном, не є пасивністю, страждальністю, бездією, а іншим у співвідношенні з дією чи виробництвом способом ставлення людини до світу – це «спосіб чуттєвого естетичного ставлення, пізнавального ставлення» [3, с. 359]. Здатність бачити красу в мистецтві, природі – передумова естетичного ставлення, появи споглядального ставлення до іншої людини, до світу. Естетичне відношення – лише одна із сторін, які можуть бути виділені в ньому. Воно включає також і етичне, і любовне ставлення до людини. Таким чином, споглядально ставитися до світу, природи, мистецтва, до іншої людини – означає виявити суб'єктність, що не підпорядковує предмет будь-якій власній, функціональній меті, а відповідає сутності явища, ствержуючи цим його існування (і своє існування як частини світу).

А.С. Арсен'єв припускає, що споглядальне ставлення є таким, що «формує особистість» в історіогенезі та онтогенезі. «Таке ставлення до Світу, – пише А. С. Арсен'єв, – ймовірно, формувало саму Людину і її психіку в антропогенезі. Воно ж має бути (хоча усвідомлення цього значною мірою втрачено сучасною людиною, що має для неї катастрофічні наслідки) провідним

в онтогенезі, а тому складати основу систем виховання» [1, с. 142]. Воно, на думку А. С. Арсенєва, має стати «критерієм оцінки власного життя індивіда, його ставлень, вчинків. Тоді і відбувається особистісний розвиток у власному сенсі слова» [1, с. 147].

Як співвідноситься споглядання з іншими ставленнями (пізнавальним, дієво-практичним) людини до світу? На наш погляд, суттєвою для вирішення цього питання є ідея гармонійних систем зв'язків Г. С. Батіщева. Гармонійні зв'язки здатні не залишатися поза і поряд з інерідними собі, не відштовхувати, а вмещувати їх у середину себе, знаходити місце і надавати конструктивну роль досвіду, зокрема, і досить негативному, як досвіду, що все ж таки вказує своїми антиноміями на вихід за свої межі – до гармонії [2, с. 351]. Це здатність вмещення і прийняття, сходження до нижчого без втрати своїх власних високих якостей. У цій логіці споглядальне ставлення людини до світу вбирає в себе прагматичне, пізнавальне тощо не як альтернативу, а як можливі способи активності особистості адекватно актуальній життєвій ситуації, не втрачаючи також своїх власних особливостей. Водночас прагматичне, пізнавальне та інші ставлення починають функціонувати в контексті інших функцій цілісної особистості з розвиненим споглядальним (естетичним) ставленням до світу.

У контексті аналізу споглядального відношення людини до світу розглянемо детальніше психологічний сенс краси. Краса, за С. Л. Рубінштейном, є «збіг сутності і явища шляхом виявлення сутності в безпосередньо даному» [3, с. 400]. Тобто це «таке оформлення чуттєво даного, за якого все суттєве, за якого явище безпосередньо виступає в своєму істотному вигляді» [3, с. 400]. Осягнення краси потребує, по-перше, специфічної активності – споглядання, коли людина має відокремитися від будь-якої прагматичної, пізнавальної мети, осягнути сутність явища, як значущого для людини самого собою, «в собі». За такої «незацікавленості» щодо предмета з точки зору його практичної, прагматичної, знаряддевої функції, людина виявляє глибоку зацікавленість в сутності явища, у ньому самому, а не тільки в його службовій функції, явище починає існувати не тільки як ланка в ланцюгу

причин і наслідків, як засіб чого-небудь, предмет береться в його дійсному бутті [3, с. 401]. По-друге, естетичне не міститься на поверхні об'єкта, а за С. Л. Рубінштейном, відноситься до так званих «слабких» властивостей предмета, які при сприйманні маскуються «сильними» властивостями, закріпленими практичним використанням предмета, його функціональними властивостями, практичним призначенням. Задача того, хто споглядає – «демаскувати властивості предмету – його колір, форму тощо, загальмовані функціональними, сигнальними, практикою закріпленими, перетвореними у сильні властивості, розгальмувати, демаскувати всю повноту чуттєвих властивостей предмету» [3, с. 401]. Фактично, естетичний предмет породжується самим суб'єктом (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Г. Г. Шпет та ін.), коли із пред'явлених зовнішніх вражень особа, що сприймає, сама будує і створює естетичний об'єкт, до якого вже і відносяться усі його подальші реакції (Л. С. Виготський).

Продуктивний аналіз розвитку чуття краси, на наш погляд, можливий в контексті вікового розвитку. Ми виходимо з того, що зовнішньо подібні поведінкові акти сприймання, наприклад, художнього твору у дитини дошкільного віку, молодшого школяра, старшокласника мають різну психологічну природу.

На наш погляд, початок зрілого формування чуття краси, естетичної активності слід віднести до раннього юнацького віку. З відкриттям власного внутрішнього світу, мислення в поняттях, появою нового рівня самосвідомості стає можливим усвідомлене ставлення до сприймання (створення) предметів через «призму краси». Безумовно, здатність переживати красу, здатність до окремих аспектів естетичної діяльності і створення естетичного продукту відмічається і на більш ранніх етапах онтогенезу (О. В. Запорожець, З. М. Новлянська, В. М. Папуча та ін.). Однак саме відношення спочатку чітко не усвідомлюється. Про естетичну активність у власному сенсі слід говорити тоді, коли динаміка естетичного образу перестає бути мимовільною зміною образів-уявлень і стає вільним оперуванням образами, усвідомленням свободи,

споглядальності по відношенню до нього, що дає можливість перетворювати його за «законами краси». Усвідомлене ставлення до продуктів споглядання чи естетичної діяльності з естетичними мірками стає можливим у юнацькому віці.

Можна сказати, що юнацький вік є сензитивний для формування естетичної активності. Чуття краси є: а) особливою ідеальною якістю (не сприймається безпосередньо органами чуття аналогічно предметам природного світу); б) можливе лише цілісною особистістю (а не окремому в ній) щодо цілісного естетичного предмету (а не окремо до композиції, фарб, звуків, кольорів тощо); в) потребує специфічної естетичної активності відкриття в об'єкті естетичного предмету. Психологічні структури, процеси, які формуються і складають сутність психологічного розвитку в ранній юності (відкриття внутрішнього світу, процеси самопізнання, саморозвитку, інтеграції особистості, становлення індивідуальності, вибір напряму життєвого шляху, становлення індивідуальної життєвої філософії та ін.) роблять можливим естетичне ставлення до дійсності. Проте розвинене чуття краси є швидше орієнтир, «зона найближчого розвитку» у ранній юності. (Про це свідчать і результати наших досліджень естетичної активності юнаків). Зрілі ж форми естетичної активності, на наш погляд, слід віднести до періоду дорослості, пов'язуючи подальше формування чуття краси із професійними формами діяльності (в тому числі і естетичної діяльності), із розширенням форм життєдіяльності і діяльності людини, особистісною зрілістю та ін. Щоправда, подальше встановлення вікових меж «акме» естетичної активності є принципово недоцільним і неможливим. Естетичне існує винятково в індивідуальній формі розвитку. А тому спостерігаємо випадки вияву зрілих форм естетичної активності (сприймання чи створення естетичного продукту) і на більш ранніх етапах онтогенезу (як, зокрема, у художньо обдарованих дітей).

Розгляд генези почуття краси дає змогу попередньо відповісти на питання здатності сприймати красу при патопсихологічних порушеннях. Можна припустити, що такі діти дійсно здатні переживати красу, але їх естетична активність визначається усім контекстом відхилення їх психічного розвитку.

Їхня здатність сприймати світ «через призму краси» не виходить за межі особливостей естетичної активності здорових дітей раннього онтогенезу. Вони ніби не спроможні переступити обмеження дефекту своєї хвороби.

Висновки. Споглядання, чуття краси – вироблений людством спосіб осягнення сутності світу, неодмінна складова сутнісної природи людини, її становлення, її ставлення до світу.

Література

1. Арсеньев А. С. Размышление о работе С. Л. Рубинштейна «Человек и мир». *Вопросы философии*. 1993. № 5. С. 130–160.
2. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества. С.-Петербург : Изд-во РХГИ, 1997. 464 с. («Философы России XX века»).
3. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. : Питер, 2003. 512 с. (Серия «Мастера психологии»).

ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВНИХ ПРАКТИК САМОПРОЕКТУВАННЯ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Шиловська Олена Миколаївна,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Сучасний етап розвитку підлітків характеризується прискоренням статевого дозрівання, зниженням навчальної функції, відсутністю взірців для наслідування, загальним фізіологічним та психічним розвитком. Перед підлітком стоїть безліч проблем, пов'язаних з його самовизначенням, самореалізацією, психічним здоров'ям, які позначаються на становленні «Я». Ці аспекти впливають на становлення свідомості та самосвідомості особистості підліткового віку.

Актуальність дослідження зумовлена новим підходом до вивчення психологічних особливостей підлітків, в основі якого лежить погляд на особистість як автора власного життя, здатного до саморозвитку в рамках соціокультурного контексту.

Становлення життєвого простору людини зумовлює її здатність здійснювати життєві вибори або приймати життєві рішення. Водночас можливість успішно здійснювати певний вибір або прийняти рішення, на наш погляд, обумовлюється здатністю підлітка до самоаналізу, саморозуміння і побудови унікальної життєвої траєкторії на основі індивідуальних життєвих цінностей і сенсів.

Таким чином, **мету нашого дослідження** ми вбачаємо у теоретичному обґрунтуванні особливостей застосування дискурсивних практик самопроектування, що спрямовані на особистісний розвиток підлітка.

З нашої точки зору, використання у роботі з підлітками практик самопроектування забезпечує розвиток здатності дитини до самоаналізу, саморозуміння, відкриття можливості знаходити сенс у життєвих подіях, здатності до самостійного вибору однієї можливості з багатьох в ситуаціях життєвого вибору.

Самопроектування в підлітковому віці ми розглядаємо як розвиток можливості самостійно робити певний життєвий вибір та нести за нього відповідальність. Разом з тим процес життєвого вибору включає в себе готовність підлітка до конкретних дій, спрямованих на реалізацію цього вибору, а також вибір власних цінностей, переконань, інтересів. Щоб процес самопроектування був максимально успішним, підліток найменшою мірою у виборі власної системи життєвих перспектив, цінностей тощо повинен бути орієнтований на референтне оточення.

Крім того, самопроектування у підлітковому віці передбачає створення проекту власного «Я» на основі інтерпретації та часткової реінтерпретації пережитих життєвих подій, як своїх власних, так і подій, що відбуваються у житті значимого іншого. Зауважимо, що життєві проекти підлітка постійно змінюються, залежно від соціального оточення дитини, зміни її інтересів, бажань, прагнень. Зазвичай такі проекти будуються на основі певних соціальних зразків, які підліток обирає для себе в референтній групі. Намагаючись створити проект власного майбутнього, дитина спирається на

зразки, що існують у соціумі, не аналізуючи їх, не усвідомлюючи, що необхідно для втілення її проекту, не задумуючись над тим, яким чином можна досягнути бажаного. Здебільшого образ власного «Я», як і обриси свого майбутнього змальовуються із соціально значущих, успішних, відомих персонажів. Щоб із соціально присвоєного проекту у підлітка зародився власний проект, необхідно насамперед розвивати нарративні способи осмислення дійсності та власного «Я».

Починаючи із середнього підліткового віку, певна частина дітей здатна втілити проект власного «Я» в нарративні тексти. Часто сюжет цих проектів може бути взятий із соціальних зразків, разом з тим він наповнений власними героями, подіями, переживаннями та власним ставленням. Такі проекти часто не структуровані з точки зору часової перспективи, дитина може не розуміти, які внутрішні ресурси необхідні для їх досягнення. Крім того, під впливом соціокультурного оточення підліток змінює образ власного «Я», внаслідок чого змінюється і його життєвий проект.

Перераховані особливості закривають можливості до розвитку здатності дитини до самопроекування. Тому постало питання використання у роботі з підлітками дискурсивних практик, спрямованих на розвиток нарративних способів осмислення власного життя. Зокрема, ці дискурсивні практики мають на меті забезпечувати розвиток таких психологічних особливостей дитини підліткового віку:

- уміння вести діалог з текстом, що дає змогу усвідомити його глибинний сенс і виокремити моменти, які відповідають життєвим орієнтирам дитини;
- уміння порівнювати особистий досвід з досвідом літературних героїв, що сприяє усвідомленню унікальності власного «Я»;
- розвиток навичок осмислення можливих множинних смислів тексту, що відкриває можливість для переосмислення, переструктурування життєвих подій, породження нових «Я-текстів»;

- уміння висловлювати й відстоювати власну думку стосовно власного «Я» та подій, що відбуваються у власному житті.
- уміння висловлювати і відстоювати власну думку стосовно власного «Я» та подій, що відбуваються у власному житті;
- розвиток когнітивних операцій розуміння.

Підліток часто не розуміє різницю між бажанням і метою, між планами батьків на його майбутнє та власним вибором, між мрією та метою. Максималізм підлітка і його залежність від референтної групи не дають можливості для самостійного переосмислення подій власного життя, а тим більш, його планування на майбутнє. Критичність, формальність, жорсткість мислення дитини, а іноді і механізми захисту сприяють породженню у підлітків певних історій «про себе для інших», які важко піддаються переосмисленню та реконструюванню. Саме тому, розвиваючи власне наративні способи осмислення дійсності, психологічну роботу доцільно спрямовувати на:

- розвиток у підлітка вміння самостійно планувати життєві події на найближчу перспективу;
- розвиток здатності виокремлювати значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому;
- розвиток уміння спрямувати свої зусилля на досягнення поставленої мети;
- уміння усвідомлено планувати власну діяльність, ставити перед собою реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі цілі;
- розвиток здатності адекватно оцінити власні досягнення, виявити допущені помилки і покращити результат діяльності;
- розвиток гнучкості та самостійності мислення.

Найбільш сензитивним для перших спроб самопроекування є старший підлітковий вік. На цьому етапі розвитку у дитини особливо яскраво проявляється інтерес до себе, власних якостей, потреба в порівнянні себе з іншими, оцінці власного «Я», що відкриває можливості для розвитку здатності

до самопроектування. З'являється прагнення до змін свого «Я», що передбачає появу спрямованості підлітка на розвиток позитивних якостей власної особистості та подолання негативних. Однак порівняно невеликий життєвий досвід, ще не сформований світогляд, нестійкий образ ідеального «Я» породжують суперечності між потребою у саморозвитку, самовихованні та невмінням реалізувати дану потребу. Разом з тим з віком зростає здатність підлітка планувати своє життя, аналізувати та оцінювати власні досягнення, робити адекватні висновки, що, на нашу думку, може сприяти розвитку процесів самопроектування у дітей підліткового віку.

Важливим, на наш погляд, є також розвиток здатності до усвідомленого планування діяльності, оскільки це дає можливість спрямувати свої зусилля на досягнення поставленої мети. Крім того, щоб будувати власні життєві плани, дитині необхідно мати власну систему ціннісних орієнтацій. Зрозуміло, що система ціннісних орієнтацій у даному віці ще не сформована, однак спрямованість підлітка на пошуки, виявлення та реалізацію своєї індивідуальності, унікальності в системі соціальних зв'язків призводить до присвоєння або заперечення цінностей, що існують у соціумі. Присвоєння цінностей особистістю, формування образу світу відбувається в процесі безперервного діалогу «Я-Інший». Діалог з іншим у соціальному відношенні відкриває «Я» його зовнішню складову, що обумовлена потребами суспільства. Це дуже важливо для самопізнання, розкриття унікальності власного «Я».

Таким чином, розвиток здатності підлітка до самопроектування також передбачає:

- розвиток вміння дитини встановлювати причиново-наслідкові зв'язки;
- вміння брати на себе відповідальність за прийняті рішення, події, що відбуваються у житті дитини;
- розвиток вміння планувати життєві події, виходячи із власної системи цінностей;

- розвиток комунікативної компетентності, що забезпечує вміння вести діалог у системі «Я-Інший» та з внутрішнім Іншим;
- розвиток гнучкості й самостійності, що забезпечують здатність адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати свою діяльність і поведінку, розробляти програму дій для досягнення мети;
- розвиток вміння оцінити результати власної діяльності;
- формування цілісної ідентичності як умова розвитку особистісної зрілості, що відкриває можливість для перших спроб самостійної побудови життєвого проекту.

Однак, за результатами нашого дослідження, лише невелика кількість підлітків здатні усвідомлено планувати власну діяльність, ставити перед собою реалістичні, деталізовані, ієрархічні та стійкі цілі. Саме тому в роботі з підлітками доцільно використовувати наративні практики, спрямовані на розвиток здатності до самопроектування.

ПОЗИТИВНА «Я-КОНЦЕПЦІЯ» ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Юрченко Віктор Іванович,
*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки,
Таврійський національний університет
імені В. І. Вернадського
ORCID ID 0000-0003-4378-9841*

Актуальність дослідження з теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. В Україні розпочалася реформа повної загальної середньої освіти, запровадження концепції «Нова українська школа» [2], успішність якої значною мірою залежить від особистості педагога нової формації – вмотивованого вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно. Водночас на заваді цьому стоїть низка негативних явищ: подальше падіння соціального престижу педагогічної праці; відсутність стратегії розвитку держави професійно дезорієнтує педагогів, породжує неприйняття чергових освітніх інновацій; депривація актуальних життєвих потреб вчителя породжує в нього низку особистісних проблем, серед них високий рівень тривожності, невпевненість у собі, низький рівень домагань, соціальний песимізм, негативні прояви в «Я-концепції».

Освітня практика і психологічні дослідження (Р. Бернс, К. Роджерс та ін.) показують, що недооцінка особливостей «Я-концепції» вчителя призводить до суттєвих збоїв у функціонуванні педагогічної системи, оскільки не забезпечується соціально-психологічна умова актуалізації творчого потенціалу педагога, стимулювання його професійно-особистісного зростання. Зміцнення «Я-концепції» вчителя – це завдання «вищої психолого-педагогічної ідеології» (І. Бех) порівняно з традиційним формуванням професійних компетентностей педагога, розвитком його педагогічних здібностей, збагаченням та осучасненням методичного арсеналу тощо.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати важливість зміцнення позитивної «Я-концепції» вчителя Нової української школи як однієї з психологічних передумов реалізації освітньої реформи.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Реалізація концепції «Нова українська школа» [2] відкриває нові можливості для особистісного зростання всіх учасників освітнього процесу, підвищення якості загальної середньої освіти відповідно до освітніх стандартів провідних країн світу. Водночас успішність освітньої реформи залежатиме від вирішення низки економічних, соціальних, педагогічних і психологічних проблем, серед них одна з найголовніших – проблема готовності вчителя Нової української школи до прийняття і реалізації освітніх інновацій. *По-перше*, змінюється функція вчителя не як єдиного наставника та джерела знань, а фасилітатора, тьютора, психолога, консультанта, організатора життєдіяльності дітей. Він має стати другом для дітей і одиномумцем для батьків. *По-друге*, однією зі складових формули Нової української школи є педагогіка партнерства, в основі якої лежить спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Забезпечення педагогічного партнерства залежить насамперед від учителя, рівня його психологічної культури, розвитку емоційного й соціального інтелекту (Е. Торндайк), комунікативних здібностей; здатності розподіляти ролі і функції між усіма суб'єктами освітнього процесу; досягнення балансу прав, обов'язків і відповідальності. *По-третє*, Нова українська школа потребує вмотивованого творчого вчителя, який може стати агентом освітніх змін. Учні будуть успішні, якщо з ними буде працювати успішний учитель, творча і впевнена в собі людина, з почуттям особистої гідності та життєвого оптимізму, яка поважає особистість кожної дитини, бачить її індивідуальність і талановитість. *По-четверте*, Нова українська школа будуватиме виховання на цінностях, плекатиме українську ідентичність, виховуватиме не лише відповідальність за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього людства. Через це ключовим виховним елементом стане приклад учителя, його система цінностей та ідентичність, зокрема його громадянська свідомість і національна

самосвідомість.

Відомо, що важливу роль у педагогічній діяльності вчителя відіграє рівень його психологічної культури, однією зі складових якої є «Я-концепція». Основна наукова парадигма «Я-концепції» була сформована представниками західної гуманістичної психології (Р. Бернс, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл та ін.) Як вказує Р. Бернс, позитивна «Я-концепція» визначається трьома чинниками: «твердою переконаністю у впадбанні іншим людям; упевненістю в здатності до того чи іншого виду діяльності і почуттям власної значущості» [1, с. 27]. Позитивну «Я-концепцію» можна прирівняти до позитивного ставлення людини до самої себе, тобто до самоповаги, відчуття власної цінності. І навпаки, синонімами негативної «Я-концепції» є відповідне ставлення до себе, неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності [1, с. 33–34].

Розуміючи під «Я-концепцією» вчителя складну динамічну систему його уявлень про себе як особистість і суб'єкт професійно-педагогічної діяльності у взаємозв'язку та взаємозумовленості когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового компонентів, нами виділено низку емпіричних показників позитивної «Я-концепції» вчителя, які можна діагностувати: 1). *Когнітивна складова («Образ-Я»)*: висока когнітивна складність і диференційованість; професійно-рольова ідентифікація («Я-вчитель», «Я-хороший вчитель» тощо); наявність власне особистісних компонентів (повага до дитини, прийняття, розуміння та любов до неї тощо); внутрішня цілісність і узгодженість між модальностями «Образу-Я»; відносна стійкість, стабільність уявлень про себе як учителя; перевага моральних суджень серед оцінних суджень про себе, їх понятійний рівень; загальна позитивна думка про себе. 2). *Емоційно-ціннісна складова («Ставлення-Я»)*: висока (здебільшого адекватна) самооцінка педагогічних здібностей і професійних якостей, результатів своєї діяльності; аутосимпатія, високий рівень самоповаги; очікування позитивного ставлення до себе з боку авторитетних людей; емоційна стійкість, низький рівень особистісної і ситуативної тривожності; 3). *Поведінкова складова («Вчинок-Я»)*: висока активізація вчинку самобачення, професійно-педагогічне

самовипробування; наявність позитивних мотивів професійно-педагогічного самовдосконалення; здатність до вольової дії щодо подолання вад власного «Я»; домінування інтернальних (внутрішніх) тенденцій локусу-контролю.

Наше дослідження [3] засвідчує, що учитель з позитивною «Я-концепцією» спокійний, упевнений у собі; гуманістично відкритий, емоційно-ціннісно налаштований на партнерські стосунки з вихованцями та їхніми батьками; виявляє готовність спілкуватися з усіма суб'єктами освітнього процесу і приймати їх такими, якими вони є; приязний у взаєминах із дітьми та батьками, поважає їхню гідність; жвавий, життєрадісний, з почуттям гумору; моделює ситуації для вияву позитивних переживань; надає перевагу активним, неформальним методам навчання; поважає думку дитини, допомагає їй актуалізувати свій творчий потенціал; розробляє індивідуальну траєкторію навчання і розвитку, враховуючи потреби кожного вихованця; адекватно оцінює учнів, їхні конкретні вчинки, риси та досягнення; залучає до освітнього процесу батьків.

Водночас учитель з негативною «Я-концепцією» – це шлях на похилу площину, «по якій котиться вихователь» (Я. Корчак): «зневажає, не довіряє, підозрює, стежить, ловить, картає, звинувачує і карає, шукає прийнятних способів, щоб запобігти; щоразу частіше забороняє і нещадно примушує; не бачить зусилля дитини, яка старається заповнити чимось аркуш паперу або годину життя; сухо зазначає: погано. Нечаста блакить пробачень, густі багрянці гніву та обурення».

Формування позитивної «Я-концепції» вчителя залежить від низки соціальних, соціально-психологічних, психологічних і педагогічних чинників, серед них, на наш погляд, важливими є такі: підвищення соціального престижу педагогічної професії, вдосконалення профорієнтації старшокласників і профвідбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності, особистісно-зорієнтоване навчання студентів у педагогічних закладах вищої освіти, формування психологічної готовності до самостійного виконання педагогічних функцій, створення в закладі освіти належних умов для педагогічної творчості і

професійної самореалізації вчителя, визнання його професійних досягнень і підвищення професійної самооцінки. Також однією з пріоритетних управлінських функцій керівника Нової української школи має бути забезпечення соціально-психологічних умов для зміцнення позитивної «Я-концепції» вчителя.

З віри в себе розпочинається переможний шлях самореалізації у професійній сфері. Позитивна «Я-концепція» вчителя – це життєтворча сила його педагогічної майстерності, формувального впливу на дитину, яка також зростатиме впевненою у своїх силах, внутрішньо вільною, здатною до творчої самореалізації.

Висновки. Однією з найважливіших соціально-психологічних передумов успішної реалізації завдань реформування загальної середньої освіти є активізація особистісного потенціалу всіх суб'єктів освітнього процесу. Агентами освітніх інновацій мають стати педагогічні працівники. З огляду на особливості концептуальних засад «Нової української школи», психологічної насиченості її змісту, позитивна «Я-концепція» вчителя, високий рівень його психологічної культури загалом є однією з особистісних передумов успішності освітньої реформи. Тож формування і коригування «Я-концепції» вчителя на різних етапах його підготовки і перепідготовки є тим напрямом, який має бути науково осмисленим та технологічно опрацьованим.

Література

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 424 с.
2. Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
3. Юрченко В. Соціально-психологічна функція керівника школи: зміцнення «Я-концепції» вчителя. *Освіта і управління*. 1998. №2, т. 2. С. 51–58.