

ПСИХО- ЛОГІЯ



Психологічні виміри
особистісної взаємодії суб'єктів
освітнього простору
в контексті гуманістичної
парадигми

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ ІМЕНІ Г.С. КОСТЮКА



Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми

Монографія

*За науковою редакцією академіка НАПН України
С.Д. Максименка*



Київ 2020

УДК 159.9.015

П86

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 8 від 25 червня 2020 р.)*

Рецензенти:

Гріньова О.М., доктор психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології НПУ імені М.П. Драгоманова;

Пророк Н.В., доктор психологічних наук, завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

П86 **Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми:** Монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. – 220 с. ISBN 978-966-194-322-2

Актуальність монографії обґрунтовується запитом практики на переосмислення форм і змісту взаємодії суб'єктів освітнього простору відповідно викликам сучасних особливостей становлення світового освітнього простору, інтенсивного культурного обміну, впровадження в освітню практику нових суб'єктно-орієнтованих технологій. Монографія присвячена вивченню психологічних вимірів взаємодії учнів, вчителів, батьків і спрямована на пошук шляхів оптимізації взаємодії усіх учасників освітнього простору, як найважливішого чинника психічного розвитку учнів, успішної професійної діяльності педагогів, активної участі батьків і всього суспільства у вирішенні освітніх завдань. У монографії висвітлюються результати теоретичних та емпіричних досліджень психологічних механізмів зміни ціннісно-сислової сфери особистості, яка проявляє себе в реальному просторі міжособистісної взаємодії в спільній діяльності.

Для науковців, працівників у галузі практичної психології, викладачів, аспірантів та студентів ВНЗ України.

УДК 159.9.015

Номер державної реєстрації НДР 0118U003098

ISBN 978-966-194-322-2

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

©Видавничий Дім «Слово», 2020

ЗМІСТ

ВСТУП (Максименко С.Д.)	5
ЧАСТИНА 1. Методологічні координати психологічного вивчення проблеми взаємодії суб'єктів освітнього простору	7
Розділ 1.1. Генетико-креативний метод психологічного вивчення взаємодії учасників освітнього простору (Максименко С.Д.)	7
Розділ 1.2. Теоретичні проблеми формування свободних дій особистості у навчанні (Максименко С.Д., Папуча М.В.)	16
Розділ 1.3. Сутність особистісної взаємодії учасників освітнього простору в контексті проблеми навчання та розвитку. Нейропсихологічний підхід (Ткач Б.М.)	41
Розділ 1.4. Гуманістичні цінності педагогічної взаємодії в освітньому просторі. Проблеми освітньої взаємодії в доробку української діаспори (Маслюк А.М.)	50
ЧАСТИНА 2. Психологічні характеристики взаємодії учасників освітнього простору	59
Розділ 2.1. Феномен благополуччя як показник розвитку особистості школяра в контексті взаємодії суб'єктів освітнього простору (Дзюбка Л.В.)	59
Розділ 2.2. Екзистенційні складові психологічного благополуччя учасників освітнього процесу (Каплуненко Я.Ю.)	70
Розділ 2.3. Морально-психологічна стійкість особистості учасників освітнього простору в умовах морального вибору (Невмержицький В.М.)	77
Розділ 2.4. Проблемне поле психологічного вивчення деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору (Шатурко Л.О.)	91
Розділ 2.5. Невротичні розлади дитини молодшого шкільного віку як психологічна складова деструктивної взаємодії учасників освітнього простору (Терещенко Л.А.)	103
ЧАСТИНА 3. Особливості психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів у різних сегментах освітнього простору	115
Розділ 3.1. Супервізія як засіб вдосконалення професійної взаємодії суб'єктів освітнього простору (Кривоконь Н.І.)	115
Розділ 3.2. Мультилінгвістична ситуація взаємодії в освітньому просторі як чинник невротизації її учасників (Луньов В.Є.)	130
Розділ 3.3. Можливості міжособистісної взаємодії в системі «вчитель – учень»: гуманістичне і традиційне навчання (Мар'яненко Л.В.)	141
Розділ 3.4. Психологічні аспекти особистісної взаємодії суб'єктів неінституалізованого індивідуального освітнього простору в юнацькому віці (Гурова О.В.)	155

Розділ 3.5. Психологічні механізми профілактики наркозалежності суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми (Литвинчук Л.М., Тополов Є.В.)	160
ЧАСТИНА 4. Вікові та індивідуальні аспекти взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті розвитку особистості	170
Розділ 4.1. Психолого-педагогічна взаємодія як чинник особистісного розвитку учня (Слободяник Н.В.)	170
Розділ 4.2. Психологічна безпека розвитку особистості учня в освітньому просторі школи (Дзюбко Л.В., Пушкарська Л.П.)	178
Розділ 4.3. Діалогічне спілкування як форма взаємодії вчителів з учнями підліткового віку (Бучма В.В.)	186
Розділ 4.4. Особливості й проблеми впливу педагогічної взаємодії на розвиток обдарованості школярів (Чудакова О.М.)	196
Розділ 4.5. Соціальна компетентність молодших школярів. Досвід дослідження в контексті гуманістичної парадигми (Федько В.В.)	207
ВИСНОВКИ (Максименко С.Д.)	217
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	218

ВСТУП

Актуальність досліджень, висвітлених у представленій роботі, лежить у площині психологічного забезпечення освітніх завдань, що розуміються як збереження та подальший розвиток суспільного досвіду, який накопичений цивілізацією, зокрема українським народом. Процес передачі та засвоєння цього досвіду здійснюється у формі взаємодії учасників освітнього процесу й визначається усвідомленням усіма учасниками спільної значущої мети діяльності. Взаємодія суб'єктів виступає основою й умовою встановлення причинно-наслідкових та інших зв'язків між об'єктами будь-якої системи, зокрема освітньої. Логіку пошуку ефективних засобів психологічного супроводу становлення та розвитку особистості в освітньому просторі зумовлює трансформація соціальних інститутів, викликана змінами в соціальній, гуманітарній, культурній, політичній сферах. Сучасні психологічні дослідження відображують глибоке розуміння ролі психології в пошуку нових підходів та шляхів вирішення найскладніших завдань освіти в умовах глибоких соціальних перетворень та практичну відповідальність психологів за реалізацію освітньо-виховних завдань суспільства.

Коллективна монографія містить результати серії досліджень, здійснених лабораторією психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України з метою визначення психологічних умов, чинників і закономірностей взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми. Науковий аналіз побудовано на комплексному оцінюванні психологічної складової освітнього процесу та характеру відображених у ньому умов, що впливають на формування психологічного ресурсу суб'єктів освітнього простору.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження є потенціал генетичного підходу, який сприяє науково-обґрунтованому вивченню індивідуально-неповторних варіантів розвитку особистості в процесі навчання, концепція генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод, філософія антропоцентризму, системний та структурно-функціональний підходи, суб'єктно-вчинкова парадигма освіти. Окрім того, методологічними орієнтирами є принцип розвитку та історичний підхід, у контексті якого прослідковується еволюція широких інституціональних уявлень про форми та зміст взаємодії суб'єктів освітнього простору. Методологічні положення дозволили сформулювати концептуальні уявлення про суб'єктів взаємодії в навчальному процесі і психологічний зміст цієї взаємодії, що розгортається в наступних аспектах освітнього простору: мета, зміст, форми організації діяльності, часові виміри, дія. Гуманістична парадигма дозволяє осмислити взаємодію в освітньому просторі, як спрямоване на розвиток індивідуальної ідентичності смислотворення всіх суб'єктів освітнього простору, становлення індивідуального стилю взаємодії учасників освітнього простору в контексті розповсюдження нових форм здобування знань і нових форм зайнятості.

Розділи монографії присвячено розкриттю психологічних вимірів міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу: психологічних характеристик, вікових та індивідуальних особливостей, їх представленості в окремих сегментах освітнього простору.

Смисл взаємодії розуміється через призму розуміння дій, що забезпечують спільну для суб'єктів діяльність у ситуації обміну діями, а не лише інформацією, що обумовлює необхідність для суб'єктів випрацьовувати нові форми, нові норми спільних дій.

Систему психологічної феноменології й основних психологічних конструктів, на основі яких вибудовується проблемне поле дослідження взаємодії суб'єктів освітнього простору, укладають: психологічна безпека освітнього простору; психологічна культура освітнього простору; психологічне здоров'я; психологічне благополуччя; психологічна грамотність, безперервна освіта (life-long learning). До перспективних ключових напрямків психологічних вивчення взаємодії також віднесено: з'ясування універсального комунікативного контексту взаємодії суб'єктів освітнього простору; особистісно-сміслову опосередкування взаємодії мотиваційними і ціннісними структурами, характеристиками Я-концепції, образом «я»; психологічні ризики, зумовлені потенційно небезпечними психолого-педагогічними технологіями; психологічний травматизм, викликаний взаємодією учасників освітнього простору; загрози та бар'єри у спілкуванні учасників взаємодії в освітньому просторі; формування особистісної автономії, незалежності, вміння взаємодіяти в неочікуваних, непередбачуваних ситуаціях.

Освітній простір у дослідженні окреслюється як сукупність створених духовно-матеріальних умов взаємодії і функціонування, за яких відбувається привласнення людиною культурного надбання суспільства, соціалізація, соціально-психологічна адаптація особистості, її пристосування до подій та суспільних змін. Основні вимоги до побудови освітнього простору полягають у створенні умов, які сприяють становленню особистості, здатної до свідомої й активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. Психологічною одиницею, що відображає сутність освітнього простору, вважаємо систему стосунків та сукупність діяльнісно-комунікативних актів учасників навчально-виховного процесу.

Результати дослідницької роботи лабораторії останніх років в означеному напрямку свідчать про великі можливості даної стратегії в плані отримання наукової інформації стосовно механізмів продуктивної взаємодії учасників освітнього простору, в тому числі внутрішніх чинників (ціннісних настанов, особистісних особливостей, стилю спілкування дорослих із дітьми та ін.), вікової динаміки цього процесу.

Видання розраховано на цільову аудиторію науковців, працівників у галузі практичної психології, викладачів, аспірантів та студентів ВНЗ України.

ЧАСТИНА 1.

Методологічні координати психологічного вивчення проблеми взаємодії суб'єктів освітнього простору

Розділ 1.1. Генетико-креативний метод психологічного вивчення взаємодії учасників освітнього простору

Сучасний стан психології можна охарактеризувати як бурхливий розвиток її практичної галузі. Як геніально передбачав Л.С. Виготський, саме практика стала тим «камнем, яким знехтували будівничі», і стала вона наріжною. Разом із наданням реальної допомоги людям, психологічна практика відкриває силу-силенну емпіричних фактів щодо психіки людини. Ці факти залишаються ненауковими, оскільки наука просто не може ними скористатися. Наріжною тепер стала проблема методу.

Нововідкриті факти стосуються саморозвитку індивіда, механізмів переживання і психологічного життя загалом. Ясно, що вони не можуть бути науково вивчені та витлумачені у традиційній (і фактично єдиній) стимул-реактивній парадигмі.

Метод має бути адекватний предмету. Тривалі і різнобічні дослідження, проведені нами в контексті культурно-історичної теорії, показали, що тільки генетичний підхід може вивести психологію за рамки вказаної парадигми, оскільки будь-яке психологічне явище може бути зрозуміле з точки зору його саморозвитку («Психічне – не річ, а процес», – любив повторювати Л.С. Виготський).

Була створена і довгі роки використовувалася модифікація методу Л.С. Виготського, яку ми назвали генетико-моделюючим методом. Застосування його в дитячій і віковій психології дозволило не лише отримати принципово нові унікальні факти, але і реально впроваджувати результати в практику навчання та виховання.

Сама суть методу полягає в тому, що створюється реальна модель ситуації розвитку, оволодіння якої дитиною необхідно, бо припускає, що вона моделює цю ситуацію, виходячи зі своїх тенденцій і стикаючись із реальною моделлю середовища, яка їй надається. Метод, таким чином, припускає аутоstimуляцію і відносну (у рамках моделі) свободу вибору.

Тривале і рефлексивне застосування методу призвело до можливості і необхідності створення нового методу, який би не обмежував людину рамками моделі. Ми умовно називаємо його генетико-креативним. Ми усвідомили, що дитина створює насправді не модель світу, а реальний власний світ. Процедура полягає в організації співтворчості дорослого (дослідника) і дитини, і у фіксації всіх показників цього процесу.

Добре видно, що цей метод практично співпадає процедурно з процесом консультування і терапії. Тим самим відкривається можливість наукового аналізу даних, що отримуються в цьому процесі. Більше того, за допомогою цього методу можна вивчати сам процес психологічної практики, зробивши його предметом наукового дослідження. Це ми вважаємо особливо важливим, оскільки «закритість» практики недопустима, вона сприяє некваліфікованому втручанням у внутрішній світ особистості.

Розгорнемо викладене, оскільки існують певні проблеми в розумінні заявленої теми.

Спершу є сенс визначитись із поняттями. Термін «освітнє середовище» доволі багатозначний. Ми виходимо з положення Л.С. Виготського, згідно з яким для психології взагалі не існує поняття середовища як об'єктивної реальності. Для людини середовище існує як «переживання середовища» [2]. Зрозуміло, що таке тлумачення одразу різко ускладнює проблему (щоб уникнути подвоєння понять, будемо об'єктивно існуючі обставини називати «умовами», а «середовище» вживати як «переживання середовища»). Зрозуміло, що в даній конкретній школі, в даному конкретному класі існують, фактично, однакові умови протікання освітнього процесу. Водночас переживаються вони дуже по-різному. Отже, в дійсності освітнє середовище являє собою складну, нелінійну систему різних переживань. Ця система характеризується високим рівнем невизначеності, постійною динамікою і, фактично, детермінує сама себе (індетермінація). Означене вимагає принципово нового підходу до вивчення, що далеко виходить за межі наших завдань. Нам необхідно, виходячи з даного розуміння, вирішити проблему організації спеціального методу створення умов виникнення і прояву креативності в освітньому середовищі.

Проблема викликання, формування тих чи тих психологічних функцій у дитини в процесі навчання була поставлена і вирішена Л.С. Виготським у межах культурно-історичної теорії. Він справедливо вважав, що сам процес розвитку вищих психологічних функцій може бути реально досліджений за умов організації цього розвитку. Це було здійснене Л.С. Виготським у численних емпіричних дослідженнях. Пізніше В.В. Давидов, спираючись на цю ідею Л.С. Виготського, розробив і реалізував практично-зорієнтовану систему розвивального навчання, яка і зараз застосовується в багатьох навчальних закладах України.

Віддаючи належне принципово новому підходу в психології, треба, разом з тим, відзначити два цікаві моменти.

Перше. Сам Л.С. Виготський попереджав, що викликаний в експерименті розвиток є явище штучне. Зовсім не обов'язково, що в реальному житті (без спеціального формування) вищі психологічні функції формуються саме таким чином. Зауваження це ми вважаємо ключовим, хоча в історії науки на нього увагу не звернули. Отже, ми так і не знаємо, як же формується, скажімо, теоретичне мислення без втручання експериментатора.

Друге. Система, запропонована Л.С. Виготським, дуже схожа на «звичайне» навчання, у крайньому разі, одним параметром – вона детермінує доволі жорстко зовні активність учнів. Фактично, вони штучно вводяться у жорстко визначений простір, що й дозволяє формувати в них задані якості (здібності). Ні про яку дійсну творчість (широко свого часу задекларовану), насправді, мова тут не йде. В.В. Давидов усвідомлював це як основний недолік. У своїй останній великій роботі [4] він підбив підсумок багаторічної праці і зауважив, що разом із позитивом (прискорений розвиток розумових дій учнів і величезна кількість наукових матеріалів) підхід вичерпав себе. Основною причиною автор називає зорієнтованість підходу на окремі (розумові) якості і його неспроможність забезпечити розвиток цілісної особистості. Тут-таки,

В.В. Давидов дає своє розуміння особистості, ключовою ознакою якої вважає саме креативність (здатність до розвитку). В.В. Давидов, таким чином, відштовхується від пройденого і пропонує основні засади нового підходу, в центрі якого – особистість (а отже, творчість) дитини. Після передчасної смерті автора новий підхід не був, на жаль, реалізований.

Необхідно зауважити, що ще за життя В.В. Давидова в нашому Інституті було розроблено новий, генетико-моделюючий метод, який був значно ближчим до особистості і творчості.

Генетико-моделюючий метод має на меті вивчення самої цілісної особистості, що саморозвивається. Технологія методу (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження в максимально природних умовах існування особистості і створення актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування.

Жива істота, яка починається в материнському лоні, є споконвічно «плоть від плоті» *твором двох людських істот*. Соціальне (весь неосяжний досвід поколінь, привласнений і сконцентрований у двох люблячих істотах – батьках) опредметнюється і втілюється в дивне створіння – нову біологічну істоту, але... не лише біологічну, а саме – біосоціальну. Нужда двох, біосоціальна за природою, нужда їх один в одному і нужда у власному продовженні – творінні, породжує це творіння і продовжується в ньому, реалізуючись у різних потребах, і забезпечує, в тому числі, і те, що називається «вростанням у культуру». Нужда виступає і носієм віковичного досвіду людини (і як біологічної, і як соціальної істоти), і, водночас, вона є витокom особистісної активності – активатором, енергія якого ніколи не згасає, тому що вона втілюється і відновлюється у новому житті.

Коли ми спостерігаємо (досліджуємо) людську дитину в перший період її існування після фізичного народження, наш чуттєвий досвід (або й експеримент) надає нам інформацію про окремі частини, їх взаємозв'язок, функціонування. При цьому щось дуже головне, суттєве, залишається поза нашим чуттєвим досвідом, але ми знаємо про це. Ми знаємо, що це – жива, людська істота, що в основі її існування – дія біосоціальної нужди, що вона, істота, вже зараз є втіленням всього природного і культурного досвіду та конкретно – своїх батьків, що вона готова стати особистістю, і ми можемо уявити, якою вона стане (і біологічно, і соціально). Це знання – не менш реальне, ніж те, що ми отримуємо в чуттєвому плані, воно просто – інше. І.-В. Гете дуже давно назвав таке знання напрочуд вдало – «точна фантазія»: тобто це наша вільна побудова, але вона нібито «не зовсім» вільна, оскільки є водночас і точною, адже ґрунтується на надійних емпіричних даних. Це є наше проектування цілісного об'єкта вивчення. Але ця «точна фантазія» не охоплюється існуючими у психології дослідницькими процедурами. Вона або «мається на увазі», або підмінюється якимись частковими поняттями – домислами, які, взагалі-то, ніякого відношення до об'єкта вивчення не мають. Це є феномен, перед яким психологія в усіх її напрямках і проявах завжди зупинялася і заявляла, що далеко не все може бути дане в досвіді.

Ми вважаємо інакше. Якщо чуттєвий досвід виявляється недостатнім у поясненні феномена особистості, немає смислу ні зупинятися, ні привчати думку до спекулятив-

них хитросплетінь. Треба подолати даний недолік шляхом розширення і якісної зміни досвіду. Підкреслимо: мова йде не лише про розширення (скільки б нових методик і технік ми не застосовували, якщо вони виходять з існуючої парадигми, то нічим не допоможуть). Необхідна саме якісна зміна, тобто зовсім інший і новий досвід, який відповідав би сутності самого явища, що вивчається.

У даному випадку суттєвим є єдність: природа – олюднена, людина – оприроднена. Сама ця фраза, звичайно, нічого не дає в пізнанні, але без неї ми не можемо йти далі, вона – точка відліку, тому що олюднена природа і оприроднена людина – це є феномен (а не лише констатація), і як такий він має різні форми існування. Одна з них – біосфера як єдність, а інша – людська істота як єдність. В останній ця єдність викликається і утримується нуждою, біосоціальною за своєю сутністю.

Набуття якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, адекватного і об'єкту, і вихідним положенням. Це не може бути аналітичний метод, оскільки нужда як вихідна суперечлива єдність біологічного і соціального не розкладає, а створює, інтегрує цілісну особистість у процесі її онтогенезу. Отже, це має бути метод, який би моделював генезу особистості. Ми назвемо його – генетико-моделюючим, оскільки ця назва максимально відповідає його сутності.

Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі – це є співіснування за принципом сполучальності (із усної розмови з Г.С. Костюком): ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керовано такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації.

Генетико-моделюючий метод, як уже сказано, не є, власне, аналізом. Водночас, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Не на підставі тільки даних чуттєвого досвіду і не на підставі тільки емпіричного мислення, а в результаті поєднання цих двох складових із третьою – «точною фантазією» (або – креативністю), ми повинні виокремити в цілісній особистості такі змістовні одиниці, які були б самостійними і самодостатніми, несли в собі всю цілісність і забезпечували в своїй сукупності її (цілісності) саморозвиток і функціонування. Останнє – головне і суттєве: «одиниця» системи, що саморозвивається і саморегулюється, принципово відрізняється від тих «одиниць», що встановлювались в експериментально-генетичному методі. Образно і водночас абсолютно точно кажучи – вона має бути живою. Дотримання цього і буде означати відхід від редукції.

При цьому не варто забувати, що й сама особистість є дійсною «одиницею» існування і розвитку людської психіки. І в цій своїй іпостасі вона далі не розкладається. Психіка людини – особистісна, і цей вираз означає, що будь-яке дослідження будь-якого часткового процесу чи явища буде адекватним лише тоді, коли це останнє розглядатиметься як змістовне відгалуження особистості, і лише тоді воно стане зрозумілим (зазначимо, що це не враховується в психології далі, ніж декларація).

Як встановити в аналізі змістовні «одиниці» особистості? Звернемось знову до «точної фантазії». Генеза, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпе-

чуються особливою й унікальною біосоціальною силою – *нуждою*. *Нужда як суперечлива, рухлива й енергетична єдність біологічного і соціального, як втілення і можливість подальшого нескінченного втілення людського у людське, як те, що моделює і реалізує рух особистості, і є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини*. В своєму «розгортанні» *нужда* «зустрічається» із соціальними і біологічними факторами оточення людини і задає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузликami структури, і водночас – лініями розвитку особистості. Існування (функціонування, розвиток) окремих ліній розвитку особистості (змістовних «вузликів» її структури) має, таким чином, досить жорстку подвійну обумовленість – детермінованість. Всезагальний плин людської *нужди* «зустрічається» з факторами оточення (біологічними чи соціальними). Виникають відгалуження *нужди* – потреби, які, реалізуючись, утворюють певні специфічні міжфункціональні системи, що спеціалізуються, залишаючись при цьому частинами і носіями цілісності (аналогія з тканинами і органами людського організму). Так виникає диференціація інтегрованої єдності особистості.

Згідно з нашою методологічною парадигмою, застосування генетико-моделюючого методу дозволить, нарешті, «повернути людину в психологію», оскільки метод дає можливість проаналізувати і водночас інтегрувати те вихідне системостворювальне начало особистості, яким виступає *нужда* як унікальна єдність біологічного і соціального та їх активант. Розробка методу, таким чином, є першочерговою і найбільш актуальною проблемою. На даному етапі нами розроблені основні принципи його побудови і застосування (перший із них – «аналіз за одиницями» – тут викладено).

Важливий принцип генетико-моделюючого методу дослідження особистості відображає її від початкову природу. Це принцип єдності біологічного та соціального. Статус принципу наукового методу не дозволяє лише декларувати дану єдність, оскільки в цьому випадку він перестане бути принципом. Необхідно чітко усвідомити, що саме мається на увазі, що розуміється під єдністю? Складну суперечливу взаємодію біологічного і соціального є сенс розглядати у двох площинах – як фактори, що діють на особистість, і як фактори, що утворюють особистість та забезпечують її існування і розвиток «зсередини». Перша площина аналізу являє собою взаємодію «особистість – навколишній світ». У ній дійсно можна деякою мірою виокремлювати власне біологічні (природні) і соціальні фактори.

Якщо ж розглядати біологічне і соціальне як внутрішнє, особистісне, треба визнати, що ми ніколи не маємо в цьому випадку їхньої окремоті. Ми відступаємо від традиційного розгляду біологічного як спадкового і тілесного: «усередині» особистості біологічні і соціальні фактори не існують як окремі, кожен із них являє собою інобуття іншого. Будь-яка думка, образ, ідея, потреба не можлива поза біологічними структурами і функціями організму. Так само вірним є і зворотне – кожна тілесна структура, кожна біологічна функція людини – це є прояв людського єства, тобто це є те, що одвічно несе в собі як біологічне, так і соціальне втілення, і психосоматичні явища, які інтенсивно досліджуються сучасною наукою, є найкращим підтвердженням цього.

Принцип єдності біологічного і соціального відкриває дійсну сутнісну природу витоків активності особистості. Коли психологія твердить, що такими витокami є по-

треби, вона помиляється. Адже є дуже просте й доречне питання: а звідки виникають потреби? Крім того, дією потреб не можна пояснити саморух, саморозвиток тієї складної відкритої системи, якою є особистість. Ми стверджуємо, що таке вихідне першоджерело активності особистості насправді існує, і воно цілком підлягає науковому дослідженню. І це є нужда. В.В. Давидов зазначає: «Нужда є глибинною основою потреби... Проблема полягає в тому, як ця нужда у людини перетворюється на відповідну потребу» [3, с. 44]. Далі зазначається, що цього ще ніхто в психології не вивчав, і це правда. В.В. Давидов розглядає нужду в контексті діяльності (а не особистості), як її важливу складову, і зовсім не намагається аналізувати її психологічний зміст, зазначаючи, що це «дуже складна майбутня розмова...» [3, с. 44].

Ми виходимо з того, що нужда є вихідним енергетичним началом особистості, біосоціальним за своєю природою. Онтогенез особистості починається значно раніше, ніж вона народжується фізично. Його початок – опредметнення – втілення нужд двох осіб, що люблять одна одну. Виникає нова форма існування нужди, яка (нужда) просто не може існувати без матеріального носія (принаймні, сучасна наука не знає іншого способу існування біосоціальної нужди, окрім існування її у якості соціобіологічного енергетичного підґрунтя особистості людини). Дотримання принципу єдності біологічного й соціального в межах генетико-моделюючого методу означає вивчення онтогенезу від його дійсного початку, дослідження механізмів виникнення потреб із нужди. Загалом це означає розгляд у будь-якому конкретно-психологічному дослідженні існування особистості як становлення здатної до саморозвитку вихідної біосоціальної єдності.

Наступним важливим принципом побудови генетико-моделюючого методу є **принцип креативності**. «Зустрічі» нужди з численними і різноманітними об'єктами та явищами не просто породжують потреби, вони зумовлюють цілепокладання та розвиток власних і унікальних засобів досягнення цілей. Це є, фактично, творчість. Свого часу А. Адлер постулював наявність в особистості особливої інстанції – «креативного Я», яка забезпечує існування людини за власними цілями і бажаннями, формування своїх життєвих шляхів і стилів.

Саме в цьому сенсі ми вживаємо термін «креативність». Отже, мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Уже сам початок нової людини є нічим іншим, як результатом творчого акту опредметнення своєї нужди двома люблячими істотами. Вже сама собою дана особистість є результатом і продуктом творчості. І нужда, втілена у ній, має величезний креативний потенціал, який виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Дійсна таємничість і загадкова унікальність людської свідомості полягає в її здатності до моделювання і самомоделювання. Саме це призводить, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього. Свідомість самомоделюється, привласнюючи здібність, і моделює подальше існування людини.

Креативність є глибинною, первісною й абсолютно природною ознакою особистості – це є вища форма активності. Активність, яка створює і залишає слід, втілюється. З іншого боку, креативність означає прагнення виразити свій внутрішній світ. Коли О.Ф. Лосєв називає вираження однією з атрибутивних ознак особистості, він чітко визначає, що це вираження насправді є одночасно і актом створення цього світу.

Дотриматися принципу креативності в аналізі (і в дослідженні) особистості означає «взяти» її існування в цілому, в її унікальній спрямованій єдності, в котрій вона лише й існує. І це означає реально врахувати багатозначність, неочікуваність і непередбачуваність особистості. З іншого боку, це означає віддати собі звіт у тому, що не все однозначне і прогнозоване. Усе, що ми намагаємося отримати в сучасних експериментах, є, насправді, навіть не конкретним випадком, а справжнім артефактом. І в цьому – головний недолік досліджень у галузі психології особистості. Останнє ми вважаємо дуже важливим, перш за все, методично, і тому формулюємо наступний принцип – **рефлексивного релятивізму**, який фіксує принципову неможливість встановлювати точні виміри і фіксувати остаточно вищі унікально-творчі вияви особистості. Адже самодетермінація через власну нужду відкриває людині принципово ненасичувану і необмежувану можливість різноманітності буквально всіх проявів і властивостей. Наявність рефлексії як одного з найбільш цікавих і загадкових наслідків зустрічі нужди з життям людини робить це життя безмежно своєрідним, відкриває людині дійсну нескінченність ресурсів самозміни в кожний момент часу.

Загалом це явище є добре відомим: згадаймо хоча б наполегливе твердження Ф.М. Достоєвського про неосяжну глибину і непередбачуваність «дійсної, ґрунтовної особистості» кожної людини. Водночас прагнення позитивної науки до прагматичного схематизування призводить до дуже спрощених уявлень щодо особистості людини. Принцип релятивізму (відносності) застерігає від схематизму і поверхових прогнозів – наші знання є обмеженими і завжди будуть такими: ми надійно знаємо лише про наявність рефлексивно-творчого потенціалу людини і про безмежність його проявів. У зв'язку з цим відкривається дійсна обмеженість і несерйозність спроб схематизування чи моделювання особистості. В зв'язку з цим же відкривається дійсна глибина страждань людини, якою маніпулюють, або яка сама маніпулює.

Водночас **принципи креативності і релятивізму** відкривають дійсний зміст явища суб'єктності: нужда в онтогенезі ніби розгалужується. Частина її існує і функціонує так, як це було в ранньому дитинстві, як було на початку: поза волею даної людини забезпечується її життєздатність і плин життя в цілому. Інша «гілка» нужди спрямовується виключно на зустрічі з соціальним світом. Саме ці зустрічі породжують вищі психічні функції, цілепокладання, пристрасність внутрішнього світу, креативність. Так народжується суб'єкт.

Останній **принцип** генетико-моделюючого методу дослідження особистості – **єдність експериментальної і генетичної ліній розвитку**. На наш погляд, це дуже суттєвий момент характеристики не лише нашого методу, а й загального стану речей у культурно-історичній теорії. Ще у роботі, яка, власне, й присвячувалась розробці основних положень і методів дослідження, Л.С. Виготський геніально передбачав труднощі, пов'язані з тим, що вивчення психології вищої функції в її формуванні призводить до фундаментального (і сакраментального, між іншим) питання: чи так формується дана функція поза експериментально-генетичним методом, у «природних», так би мовити, умовах. Іншими словами: самі формуємо, і те, що формуємо, – те й вивчаємо. А як насправді, без нашого втручання? Гостроту цього питання, на жаль, не помітили його послідовники і учні. І даремно: психологія стала «формуальною»,

формувальний експеримент і зараз є необхідним атрибутом дисертацій. Але ж пам'ятаємо (?) – наука повинна вивчати об'єкт за його логікою, а не власну логіку дослідника в об'єкті, що ним же й створюється. Питання залишилось поза увагою, а наскільки ж воно загостриться, коли «в психологію повернеться людина»? Адже головним стане питання, на яке зараз просто ніхто не звертає увагу: коли у дитини штучно формується (і вивчається), скажімо, опосередковане запам'ятовування способом «вращування – привласнення», сама дитина при цьому існує і розвивається як цілісність. Ми вивчаємо дискретний момент – як воно вращується, як привласнюється. А що відбувається при цьому з дитиною, з її іншими функціями і явищами? Постає кардинальне питання: а як це відбувається в інших дітей, у тих, у кого ніхто нічого не формує спеціально?

Ця цілісна особистість виходить на перший план у генетико-моделюючому дослідженні. І ми легко схилиємось до феноменологічного напрямку, коли даємо собі звіт, що тут нічого «змоделювати» не можна, не порушивши філігранно тонкий процес **самомоделювання і саморозвитку**. Отже, залишається тільки опис? Ні, ми впевнені, що поєднання цієї «природно»-генетичної лінії розвитку з експериментальною можливе, але не шляхом формування – привласнення здібностей, а шляхом створення в експерименті особливих умов розгортання і «уповільнення» становлення цілісних одиниць аналізу. Це має відбуватися на тлі різноманітних (але фіксованих) можливостей для самомоделювання.

Повернемося знову до Л.С. Виготського, який стверджував (і абсолютно справедливо), що новий концептуальний підхід вимагає нового, адекватного методу дослідження. Ми вважаємо, що генетико-моделюючий метод (у нашому його розумінні) відбиває ті сутнісні ідеї, які ми намагаємося реалізувати у дослідженні особистості як цілісності, яка саморозвивається завдяки дії біосоціальної основи – нужди, що опредметнилася в даній особистості. Ми отримали дуже багато цінних матеріалів, застосовуючи цей метод. І саме вони засвідчили його недостатність у просторі креативності. Справа в тому, що сам освітній процес за своєю природою містить антиномічну суперечність: з одного боку, навчання передбачає обов'язкову підпорядкованість вимогам, нормам і є передбачуваним процесом; з іншого ж, креативність вимагає свободи, невизначеності і безцінності. З цим парадоксом зустрічаються всі рефлексивні вчителі. Ретельно описав його К. Роджерс, хоча вирішити ні в теорії, ні в практиці не зміг [9].

Ми виходили з того, що об'єктом дослідження є не окремий учень, група або вчитель, а сукупне переживання учасників освітнього процесу (освітнє середовище). Це переживання за самою природою – суперечливе. Воно містить як обов'язкові компоненти пізнавальний інтерес (з усіма вимогами, що забезпечують його задоволення) і креативність, яка передбачає свободу. Як у крапельці води, ці суперечності мусять зійтися і розрядитися в свободну дію. Отже, один із принципів генетико-моделюючого методу – креативність, ми перетворюємо в напрям і метод дослідження. На етапі теоретичної розробки принципово нового методу, який має робочу назву – «генетико-креативний» – розроблені і визначені основні його принципи, а саме: принцип розвитку (1), принцип переживання (2), принцип свободи (3), принцип взаємодії (4), принцип невизначеності та індетермінізму (5), принцип терапевтичного ефекту (6). Розглянемо їх поки що коротко.

Принцип розвитку означає врахування онто- і актуалгенезу як саморозвитку складної гетерогенної нелінійної системи, якими є особистість і група. Врахування цього є абсолютно необхідним вже тому, що, за нашими попередніми даними, вихідна сила (потреба), що зумовлює саморозвиток, має відпочатково креативний характер. Наш новий метод покликаний дати можливість розкритись цій творчості, не порушуючи процес інтериоризації. Принцип переживання є провідним у методі, за визначенням (нагадаємо, що середовище ми розглядаємо, слідом за Л.С. Виготським, як переживання середовища). Наше розуміння переживання ґрунтується на тлумаченнях цього явища в роботах Л.С. Виготського [2], Ф.Ю. Василюка [1], М.В. Папучі [7]. Додержання принципу свободи означає, що процес навчання скеровано на формування свободних дій, тобто таких, що спочатку «інтелектуалізуються», а вже потім реалізуються як реальні дії [4; 5].

Принцип взаємодії означає для нас, що суперечність «нормативність – креативність» може бути реально розв'язана лише в свободній взаємодії. Один із видів такої взаємодії, а саме інтерсуб'єктна, продуктивно досліджується в лабораторії і дозволяє мати надію на цікаві результати [8].

Принцип невизначеності як опозиція передбачуваності припускає постановку перед учнями завдань, які відпочатково несуть в собі тенденцію до помилки. Помилкові дії, їх усвідомлення та значення, наскільки нам відомо, в такому контексті не вивчалися. Однак вони (і саме вони) можуть на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості.

Принцип терапевтичної дії пов'язаний з нашим переконанням у тому, що процес творчості є необхідною складовою психологічного життя кожної людини (дитини) і створення відповідного креативного середовища, тим самим позитивно впливатиме на її учасників.

Організаційно генетико-креативний метод являє собою спеціальне створення в шкільному класі ситуації, яка набуває значимості події. У такий спосіб актуалізуються творчі потенціали учнів і педагогів, виникає переживання задоволеності і радості від участі в колективній події.

Ми маємо надії, що впровадження описаного методу сприятиме розвитку і психологічному здоров'ю учасників освітнього процесу.

Література

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984.
2. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6-ти т. Т. 4. М.: Педагогика, 1983.
3. Давыдов В.В. Последние выступления. М., 1998. 87 с.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 541 с.
5. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Е.Ю. Завершневой и Р. ван дер Веера. М.: Канон, 2017.
6. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. К.: НПЦ Перспектива, 1998. 220 с.
7. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006, 256 с.
8. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. / С.Д. Максименко. К.: Форум, 2002. 663 с.

9. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. С.Д. Максименко... К.: «Центр учбової літератури», 2014.

10. Папуча М.В. Особливості формування вільних дій в навчанні // Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: збірник тез наукових доповідей III Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 31 березня 2020 року) / ред. С.Д. Максименко. – Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2020. С. 177–180.

11. Папуча М.В. Проблеми психології переживання : монографія. Ніжин: Видавництво НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. 191 с.

12. Папуча М.В., Наконечна М.М. Методологічні орієнтири дослідження інтерсуб'єктної взаємодії в психології // Психологічний часопис, 2019, том 5, № 8. С. 277–294. URL: <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/655> (дата звернення 04.10.2019).

13. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учитися. М.: Смысл, 2002. 527 с.

Розділ 1.2. Теоретичні проблеми формування свободних дій особистості у навчанні

У сучасній соціоісторичній ситуації надзвичайно важливо розглянути, як можуть бути сформовані вільні дії учнів в освітньому просторі – дії, спрямовані до свободи.

Дві думки окреслять простір нашого попереднього аналізу. Перша належить людині, яка точно знає, про що пише, оскільки прожила жах концтабору. Б. Беттельгайм писав: «Найважливіша людині свобода – в будь-яких обставинах вибирати своє власне ставлення до того, що відбувається» [8, 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» [4, 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 для того, щоб зробити те, що потрібно йому. Це є свобода.

Ми лише малою мірою зачепимо ідею і погляди Л.С. Виготського та Г.О. Балла щодо свободи. Позицію Г.О. Балла легше зрозуміти, відштовхнувшись 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) [2, с. 271]. Саме цю думку про цілісність втілював Г.О. Балл, розкриваючи сутність людського існування і наголошуючи на терміні «особа» [3]. Отже, йдеться про складноопосередковану, «нелінійну» [3] систему і про свободу її існування. Тут – перша відмінність поглядів на свободу людини Г.О. Балла і Л.С. Виготського: в 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 [3], що «внутрішня» свобода є величезною проблемою людей, які довгий час прожили в умовах тоталітаризму, повною мірою знайоме нам і було 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» [16, с. 255]. Сам автор вказує: «Центральна проблема всієї психології – свобода» (виділено Л.С. Виготським) [16, 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» [10, с. 436]. Зазначимо, що схожу думку висловлював К.Г. Юнг, фактично поєднуючи шлях людини до свободи зі шляхом індивідуації, використовуючи метафору гірської вершини, де «не затишно, а навпаки, відчуваєшся і реально є відкритим всім жорстким вітрам» [34]. 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, – глибоко вірно зазначає автор, – будучи властивістю конкретних людей, постає водночас іпостассю культури» (виділено Г.О. Баллом) [4, 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 назвемо ці іпостасі **об'єктивною** і **суб'єктивною**. Мається на увазі таке: в **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 в 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 [32] 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 [16, 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, в 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», – в термінології Л.С. Виготського), свідомості є фундаментальним надбанням людства, яке звільняє його (нехай і не «абсолютно») від залежності від безпосередніх факторів як поза, так і «всередині» людини. Довільність, сама собою воля, опосередкованість – все це дозволяє нам піднятися над, звільнитися від оточуючого (як ззовні, так і всередині) сенсорного поля (в сенсі К. Левіна). Завдяки привласненню культури людина стає здатною до двох кардинальних речей – створення «навколо» і «всередині» себе особливого утворення – **смыслового поля** (термін вперше вжив Л.С. Виготський), тобто, фактично – свідомості і самосвідомості. Це й зруйнувало залежність (несвободу) людини від безпосередності і зробило її вільною. 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 та психіки в просторі $S \rightarrow R$, тобто просторі **абсолютної несвободи**. Тому психологія і залишається дуже далекою від реального життя людини...

В той же час культура необхідно обмежує, примушує і забороняє, тобто принаймні в галузі поведінки робить людину **несвободною**. Це давно помічено – «super Ego» Фрейда, «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 несвободною. А найгостріше ця проблема виявляється в феномені, коли людина вчиняє, будучи абсолютно впевненою, що це вона сама так хоче, а насправді, неусвідомлюючи 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 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 у процесі онтогенезу такий період, коли ця проблема дитиною вирішувалась без драми. Йдеться про дошкільний вік і про гру з правилами (правила гри – це психологічно й є наші норми). Виготський відкрив суттєвий парадокс, який залишився, на жаль, непоміченим (і це на тлі просто глобальної кількості літератури, присвяченої психології гри). Парадокс полягає в наступному: дитина хоче гратися 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. Піаже, висловлену з іншого приводу). Інакше кажучи, свобода на початку можлива в інтерсуб'єктному просторі і лише згодом – у просторі інтрасуб'єктному. Тут – взаємоперехід і суперечлива єдність об'єктивної і суб'єктивної свободи. На початку онтогенезу – це власне механізм розвитку. А дорослому віці ця суперечлива єдність зберігається в різних видах взаємодії і взаємостосунків. Зокрема, наші попередні дані засвідчують, що інтерсуб'єктна взаємодія переживається як позитивне і вільне вираження себе з умовою надання можливості виразитися іншому [16].

Загалом ми вважаємо, що ретельне дослідження інтер- та інтрасуб'єктної взаємодії [25] в онтогенезі зможе відповісти на низку фундаментальних питань в психології свободи. Зокрема, з цієї точки зору свободу є 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 необхідно використовувати погляди і термінологію М. Бубера: свобода є реальною можливістю за умови ЗУСТРІЧІ Я і ТИ [10]. Як відомо, М. Бубер розглядав зустріч Я – ТИ як людське ставлення (на відміну від стосунків Я – ВОНО) [10]. Я – ТИ – це відношення дружби, допомоги, любові. Зокрема, ми торкалися цієї проблеми у розгляді деяких психологічних аспектів любові [27]. З цього випливає проблема **цінності** свободи. Г.О. Балл, слідом за В. Франклом, розглядає цінність переживання людиною свободи. Кожен знайомий із цим переживанням, але ми не знаємо психологію цього процесу. Загалом проблема психології свободи уявляється, дійсно, дуже складною, але ми не назвали її невирішеною.

Освітній простір передбачає взаємодію багатьох суб'єктів. Але власне особистісну взаємодію ми розуміємо набагато вужче, ніж просто взаємодію будь-яких суб'єктів. Під особистісністю маємо на увазі виявлення, по-перше, позиції врахування суб'єктності іншої людини. По-друге, це така взаємодія, в результаті якої зростає рівень суб'єктності, активності, креативності, відповідальності, авторства всіх учасників. 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» [29, с. 68]. У площині навчання особистісна взаємодія 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 і вчителя є передумовами розвивального характеру навчання.

Особистісна взаємодія 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; допомагаючи суб'єкти 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 допомагаючим суб'єктом. Таким чином, педагогічна, навчальна дія є про-соціальною за своїм характером та може бути інтерсуб'єктною за умови настанови на врахування суб'єктної позиції іншої людини, учасника взаємодії. При цьому, наприклад, на уроках літератури при обговоренні художніх творів вчитель може створити ситуацію, коли видумані персонажі на певний час стають справжніми співрозмовниками учнів та сприяють розкриттю особистісної взаємодії за рахунок того, що з'являється «поліфонія» суб'єктних позицій. Стосовно фігури вчителя К. Роджерс та Дж. Фрейберг зауважували: «...Вчитель, який розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів у безоціночний спосіб, який поводиться 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» [29, с. 9]. Важливо, що фасилітація в освітньому просторі є однією з форм реалізації особистісної взаємодії.

Метою навчання, згідно з ідеями особистісно-центрованого 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 дозволяє знаходитися 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.

Таким чином, особливості особистісної взаємодії та такої її форми, як фасилітація, в освітньому просторі вимагають детального вивчення. Для того, щоб реалізувати особистісність у площині навчання, потрібна настанова на сприймання один одного як повноцінних особистостей. Ця позиція врахування логіки розвитку та функціону-

вання іншого як суб'єкта є основною підвалиною, яка забезпечує особистісний характер взаємодії, що, своєю чергою, сприяє особистісному розвитку людей, включених до цього діалогу або полілогу. Дослідження особистісної взаємодії як сукупності зв'язків між людьми – це дуже актуальна тема, яка може дозволити прослідкувати закономірності не тільки міжособистісних відносин, але й складних інтраособистісних структур. Особистісна взаємодія постає як система спільно-розподілених діяльностей живого активного суб'єкта, автора своїх життєвих учинків та дій. Отже, особистісність є фактором розвитку людини і сама розвивається в реальній системі особистісної життєтворчості.

Особистісність – це властивість взаємодії сприяти виявам авторства, активності, відповідальності, гнучкості, креативності людей. У широкому сенсі особистісність виявляється у прагненні поділитися з іншим можливими радостями та здобутками, виразити в думці, слові, дії своє ставлення до Іншого – близької людини, знайомого, групи людей, суспільства, Узагальненого Іншого (за Дж. Г. Мідом), себе-як-іншого (свого alter-ego). І.О. Зімня писала: «В силу того, що активність характеризує обидві сторони взаємодії, вони обидві мають якість суб'єктності» [17, с. 307]. Особистісність задає якісно новий вимір міжособистісних стосунків – вимір взаємного розвитку. Особистісність – це така характеристика відносин між людьми, яка може описати та пояснити, як міжособистісна взаємодія стає взаєморозвивальною та розкриває потенціал суб'єктності (авторства, відповідальності, рефлексивності, креативності) учасників.

У книзі К. Роджерса та Дж. Фрейберга вказується: «Можна описати ті настанови, які ефективно сприяють учінню. Це передусім відверта справжність фасилітатора, прагнення бути людиною, переживати думки та почуття поточного моменту. Коли ж ця справжність включає схвалення, турботу, довіру, повагу до учня, тоді створюється атмосфера, яка сприяє учінню» [29, с. 243]. Особистісність виникає і розвивається на межі внутрішніх світів людей, які взаємодіють між собою у такий спосіб, який сприяє саморозкриттю, зростанню відповідальності, рефлексивності, креативності, відчуття авторства у всіх включених до інтеракції індивідів.

Аналізуючи психологічні проблеми педагогічної взаємодії, І.О. Зімня писала: «Навчальна взаємодія проявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої на досягнення загального результату, діяльності та спілкування» [17, с. 308]. У площині навчання особистісність виявляється в тому, що обидва суб'єкти – педагог та учень – проявляють активність, враховують індивідуальні позиції один одного та розвивають тим самим власні якості суб'єктності (рефлексивність, активність, відповідальність, креативність). Готовність дитини до навчання та рух зустрічних активностей дитини і вчителя є передумовами розвивального характеру навчання. Особистісна взаємодія дорослого та дитини виступають перед нами, з одного боку, як пов'язані з об'єктивними (громадськими) зразками, на які орієнтується дорослий, а пізніше і дитина; з іншого боку, як такі, що створюють простір для творчості спочатку дорослого, а потім і дитини; нарешті, як такі, що розкривають суб'єктність обох учасників взаємин. Важливою характеристикою інтерсуб'єктних стосунків дорослого і дитини є також їх трансформаційний характер: дорослий перетворює свої зв'язки з дитиною і тим самим ставлення дитини до себе, і до заданих зразків; дитина перетворює зразки, відносно

яких будуються взаємини допомоги. Якщо ми додаємо до змінної взаємин допомоги дорослого і дитини зразки, навколо яких ці взаємини організуються, то такі стосунки стають у широкому значенні слова виховними або дидактичними. Таким чином, особистісна взаємодія є складним процесом, який може виразитися в педагогічній творчості, співпраці та взаємному зростанні учасників навчально-виховного процесу.

Галузь педагогічної психології, що пов'язана з проблемами навчання, цілком слушно може вважатися однією з найбільш розроблених у вітчизняній науці. Безліч суттєвих питань тут є вирішеними, і, головним чином, завдяки серйозним надбанням, отриманим у межах теорії учбової діяльності (в сучасній термінології частіше вживається словосполучення «теорія розвивального навчання»). Ми не маємо на меті розгорнутий аналіз, тому й не будемо торкатися досягнень, хоча зазначимо ще раз – вони є і доволі значні. В даній галузі склалася цікава ситуація – якщо у вітчизняній психології загалом проведені глибокі методологічні рефлексії відносно дійсного місця і значення діяльнісного підходу в аспекті відповіді на фундаментальні питання науки, то проблематику психології навчання вони чомусь не зачепили, і більшість дослідників продовжують виходити з того, що тлумачення учіння виключно в термінах теорії діяльності є єдиною і обов'язковою можливістю зрозуміти всі явища, що відбуваються в цій сфері. Але те, що це не так, нам здається, дуже гарно усвідомив і сам В.В. Давидов, який в останніх своїх виступах і публікаціях серйозно акцентував тему «невирішених проблем теорії учбової діяльності». Простий перелік (далеко не повний) цих проблем «за Давидовим»: абсолютно недостатня увага до явища суб'єктності учіння, невирішеність проблеми співвідношення навчання і розвитку, нерозробленість питань мотиваційно-потребової сфери учнів, слабка розробленість самого поняття «учбова діяльність» і т. ін. [15]. Виникає враження, що видатного психолога турбували не стільки невирішені питання учбової діяльності, скільки усвідомлення того, що в просторі лише цих питань виявляється неможливим вирішити психологічні проблеми навчання (і учіння) як соціокультурного явища. Дійсно, придивившись до проблем, перерахованих В.В. Давидовим, помічаємо, що заміна терміну «учбова діяльність» на «учіння» нічого не міняє у логіці, і отже це ті самі питання, що стояли перед педагогічною психологією ще до початку бурхливого розвитку даної теорії...

Л.С. Виготський, описуючи експериментально-генетичний метод (який є, підкреслимо, дійсним стрижнем теорії учбової діяльності), наголошує: «... перед генетичним дослідженням завжди відкривається величезне завдання перенесення експериментальної схеми в живе життя. Якщо експеримент відкриває нам послідовність або закономірність певного змісту, ми ніколи не можемо обмежитись цим і повинні спитати себе, яким же чином протікає досліджуваний процес в умовах дійсного реального життя, що замінює руку експериментатора, який спеціально викликав процес у лабораторії» [13, с. 129–130]. Цю думку дуже своєрідно зрозуміли і реалізували послідовники Л.С. Виготського, вчинивши прямо і жорстко всупереч логіці і вимозі вчителя. Ідея Л.С. Виготського здається цілком зрозумілою і прозорою: експериментально-генетичний метод за самою своєю суттю є організацією унікальної (і спеціально-дослідницької!) ситуації навчання. Лише в цій моделі-ситуації можна бачити, як

відбуваються процеси розвитку тієї чи іншої психічної функції. Отже, одна з проблем дослідника полягає в тому, щоб зрозуміти, що в неекспериментальній ситуації все може відбуватися по-іншому. Замість того, щоб цю ідею відрефлексувати і впровадити в наукову практику, автори теорії розвивального навчання вчинили з точністю «до навпаки» – вони експеримент спробували зробити масовим, тобто експериментально-дослідницьку ситуацію розповсюдили на масову школу. Можливо, це й непогано, але ми тепер знаємо, як розвиваються вищі психічні функції дитини в штучно створених, спеціальних умовах, і нічого не знаємо (як і не знали до розробки даної теорії), як вони розвиваються в звичайних умовах. Більше того, здається, непомітним залишилося те, що, впроваджуючи експериментально-генетичний метод не як дослідницький (про цю, і лише про цю його функцію писав Л.С. Виготський), а як метод навчання, автори підходу порушили кардинальну методологічну парадигму Л.С. Виготського про взаємовідношення навчання і розвитку. Він, нагадуємо, аналізував звичайне («традиційне» – сказали б зараз) навчання і прийшов до фундаментальних висновків про те, що навчання і розвиток – речі взаємопов'язані, але різні («один крок у навчанні може означати десять кроків у розвитку – і навпаки») [14], що навчання є умовою і механізмом розвитку, завдяки тому, що створює зону найближчого розвитку [14]. А в масовому «навчальному експерименті» навчання не просто стало тяжіти до ототожнення з розвитком (за словами видного філософа-матеріаліста – «не треба двох слів, це одне й те саме»), воно перетворилося на своєрідне гальмо цього процесу, як не дивно це звучить. Звичайно, вимагається пояснення.

Насамперед є потреба визначитися термінологічно, адже вживання понять «учіння», «навчання», «учбова діяльність» в літературі залишається, на нашу думку, доволі вільним. Здається, найбільш точним був свого часу Г.С. Костюк: «У процесі навчання поєднується й диференціюється активність учителя з активністю учнів, що означаються різними словами: «навчання» і «учіння». Перше слово означає те, що робить учитель («навчає»), друге – те, що роблять учні («вчаться») [20, с. 20]. І далі уточнення: «Навчання – це керування учінням, тобто учбовою діяльністю учнів...» [20, с. 20]. Тут виявляється дуже важливим слово «тобто»: учіння і учбова діяльність ніби ототожнюються, хоча вже на наступній сторінці Г.С. Костюк зазначає, що «учіння не відразу стає справжньою діяльністю учнів, а формується поступово. Формування його залежить від педагогічного керування в школі і сім'ї» [20, с. 22]. Таким чином підкреслюється активна діяльнісна природа учіння, але те, чи є воно діяльністю провідною, залишається під великим питанням. Точніше, мабуть, було б сказати, спираючись на методологічну позицію Г.С. Костюка (та й Л.С. Виготського), що учіння є обов'язковою і важливою лінією розвитку особистості. Цим підкреслюються «природність» і «обов'язковість» учіння як одного з напрямків саморуху особистості, що є органічно вплетеним, поєднаним з іншими лініями, і як такий забезпечує становлення й існування особистості в цілому. Діяльність тоді займає притаманне їй місце операціонального забезпечення цього руху – саморозвитку.

В чому дійсний психологічний зміст і сенс учіння як лінії розвитку? Можна спробувати відповісти на це запитання, врахувавши наступність розвитку особистості в онтогенезі. «Лінія учіння» з'являється разом з появою на світ ще дуже простої, не ди-

ференційованої і не інтегрованої, але вже цілісної і унікально-своєрідної істоти – людської дитини. Адже учіння в такому його вигляді виявляється органічно необхідним у контексті існування людини, яка на початкових етапах життя вирішує життєві задачі в просторі трьох факторів – власних потреб, власних можливостей і соціального оточення. Відзначимо, що цих факторів саме три, а не два (як ми звикли читати в підручниках, ніби невідповідність потреб і можливостей спонукає розвиток), тому і правий абсолютно Л.С. Виготський у своєму скепсисі відносно процесу «соціалізації», адже дитина відпочатково є максимально соціалізованою, оскільки лише в соціальному оточенні (3-й фактор) може навіть просто існувати як жива істота. Учіння стає провідною лінією розвитку в молодшому шкільному віці, і це є не випадковим фактом, а зумовлюється як всією попередньою історією становлення особистості дитини, так і її майбутнім.

Згідно з Л.С. Виготським, «зовнішньою ознакою семирічної дитини є втрата дитячої безпосередності, а ... найбільш істотною рисою ... можна було б назвати початок диференціації внутрішньої і зовнішньої сторін особистості дитини» [11, с. 377]. Саме ці зміни зумовлюють кардинальну перебудову мотивації, що і призводить до того, що учіння, як лінія розвитку, стає домінуючим. За Л.С. Виготським, «будь-який зсув, будь-який перехід з одного вікового стану на інший пов'язаний із різкою зміною мотивів і спонукань до діяльності» [12, с. 58]. Потреба вчитися, власне, є потребою у переживанні процесу, а не його результату. Можна сказати й так, що це – потреба пережити дію, а не її закінчення (результат). На цьому пункті треба «розвести» потреби (мотиви), що взагалі-то супроводжують і спонукають учіння – пізнання, соціальна оцінка, набуття умінь, – з одного боку (їх об'єднує спрямування на результат), і прагнення пережити сам процес відповідної активності (дій), – з іншого. На початок шкільного віку у дитини вже існує психологічний досвід переживання і «процесуальних», і «результативних» потреб, що зумовлено її участю у різних видах гри (це – передусім, але йдеться не лише про гру). Відмінністю цього періоду є те, що учіння вперше починає переживатися як самостійний, не схожий на інші, процес діяльності. Відповідно до цього у внутрішньому світі дитини відокремлюється і переживання потреби в ньому. Загальна відповідь на питання, чому таке відбувається, може бути дана «в стилі» С.Л. Рубінштейна: історія попередніх етапів розвитку дитини призводить до кардинальної зміни структури та динаміки особистості («внутрішніх умов»), і тепер, завдяки цим новим умовам, дитина бачить у чомусь зовсім новий світ, у неї виникають нові пріоритети, бажання і прагнення (і далі «вступає в силу» вже думка О.М. Леонтьєва – нове внутрішнє починає діяти на (і через) зовнішнє і саме себе змінювати аж до наступного вікового етапу). Але ця загальна відповідь, хоча й має право на існування, дуже мало говорить саме про специфіку учіння. Тому необхідний більш зорієнтований погляд.

Виявляється, ми не так вже й багато знаємо про психологію процесу учіння в тих випадках (в ті часи, якщо мати на увазі онтогенез), коли дитина не ставить свідомих учбових цілей і, отже, не є суб'єктом учбової діяльності. Ці знання мають майже виключно негативний характер. В.Т. Кудрявцев і Т.К. Уразалієва зазначають, наприклад: «Здійснюючи ті чи інші предметні перетворення при вирішенні задачі, дитина може осмислено не проживати і не переживати ті перетворення, які відбуваються всередині неї самої... Дитина навіть не встигла зрозуміти і усвідомити, що в її свідомості здій-

снилась належна «революція», вона так нічого й не взнала нового... про себе» [22, с. 15]. Цей дійсно яскравий опис несуб'єктного учіння, по-перше, вимагає невеликого уточнення: дитина не дізналась, що відбулося «всередині» неї, але вона точно взнала те, яка нова інформація у неї виникла і те, що нове вона тепер вмє робити. І це є насправді найсуттєвіше знання про себе, якщо не приймати серйозно термін «всередині». Але треба погодитися з авторами в тому, що при такому учінні дитина дійсно не рефлексує власних змін як таких. Але якщо вона цього не робить, це не означає, що змін немає, адже саме вони, накопичуючись, і приведуть до того моменту, коли учіння зможе стати суб'єктивним явищем.

Взагалі, рання генеза учіння як специфічної активності суб'єкта була помічена дуже давно, вона лише не бралась до уваги теорією «учбової діяльності» і тому для нас ніби не існує. Цікавий матеріал з цього приводу знаходимо у київського психіатра І.А. Сікорського, який, зокрема, фіксує дуже ранні прояви того, що ми називаємо «внутрішньою увагою», яка виникає у дитини до року як увага не до зовнішнього, а до «внутрішнього образу або сліду, що залишається в душі після певних подразнень» [31]. Коли дитину піднімають високо, міняють положення в ситуації, розважають неочікуваним красивим звуком, «дитина живо відчуває цей свіжий слід і намагається відокремити-відірвати його від реального враження і закріпити в пам'яті свіжі переживання, що ще не вистигли... увага прикладалася не до самого враження, а до того, що відбувалося безпосередньо за ним» [31, с. 85]. Зовні дитина викликала активність дорослих ще й ще раз повторити відповідні дії, ніби прислухаючись до себе. «Ці відсторонені від зовнішнього світу і вже «вільні» переживання вражають дитину як найвизначніша для неї і ніколи раніше незнана новина» [31, с. 87]. Отже, дитина в цій поведінковій активності (обов'язково спільній із дорослим) вчиться, досліджуючи світ, себе і отримує перші означені відчуття (переживання) від процесу своїх учбових дій. «В такому стані, – пише І.А. Сікорський, – дитина звертається до матері й оточуючих зі знаками найбільш живого настійливого запиту, дивлячись напружено в очі і очікуючи відповіді» [31, с. 87]. І.А. Сікорський підсумовує, що саме таким чином, за умови вольових напружень дитини у взаємодії і за допомогою дорослих «відбувається факт виникнення «вільних уявлень», а водночас і перша поява вільної думки, і свободи волі» [31, с. 87]. Надалі, на думку вченого, дії дитини вже не будуть лише рефлекторними або інстинктивними, оскільки вільні уявлення ввійдуть у всі деталі життя, привносячи в них власний досвід і вільні думки [31]. Аналізуючи вказані ранні ігри немовляти, І.А. Сікорський акцентує ще й інший важливий аспект. Ігри-повтори, де закріплюються враження і стають переживаннями, ігри, під час яких без кінця викидаються якісь предмети чи пересуваються речі (а дорослий повертає їх на місце), підсилюють у дитини поняття про себе як про діяча і причини явища. Цьому високому ступеню сприяють також звуки голосу, які створює дитина, і, особливо, сказані нею самою слова. Суб'єктивність дитини цим шляхом переходить у плоть і кров об'єктивності» [31, с. 141]. Таким чином, «лінія учіння» вже дуже рано призводить не лише до появи внутрішнього світу, а й до відношення дитини до нього, тобто до суб'єктивності. У майстерно і професійно-глибоко описаних І.А. Сікорським ситуаціях треба підкреслити вираженість саме ознайомчо-навчального аспекту. На відміну від моделі М.О. Берн-

штейна, тут дитина не перетворює ситуацію, а вивчає її і задача у неї не рухова, а комунікативна. Дійсно, аналіз І.А. Сікорського необхідно доповнити увагою до постаті дорослого. Він перетворюється самою дитиною на інструмент (психологічний засіб) надбання досвіду. І саме в цьому пункті ми отримуємо суперечливу діалектику єдності учіння і навчання. Складність дитячої учбової дії (вільної, утворюючої засіб) багаторазово зростає, якщо врахувати, що вивчається не тільки, навіть, не стільки оточення і власні враження, передусім вивчається доросла людина і її поведінка. Дитячо-доросла взаємодія насправді відпочатково суб'єкт-суб'єктна, навіть більше того, від самого народження дитина прагне використати дорослого як інструмент («об'єктивувати» його), і останньому доводиться опановувати, якщо не виборювати, роль суб'єкта, та ще й того, що керує і навчає. Але саме тому, що ми можемо це зробити, наші діти розвиваються як людські істоти. Дорослий – носій знаків, значень, символів, інших артефактів, тобто всього того, що являє собою «другу» природу – культуру. Саме це – можливість вивчення, осягнення, привласнення цього безмежжя, робить дитину відкритою до дорослого і захопленою ним. Я не лише виступаю сам інструментом, засобом, я ще й даю засіб (слово, дію, правило), привласнення якого дозволяє дитині відкрити захоплююче невідоме і викликає бажання цього відкриття, бажання вчитися. Пізніше, у дошкільному дитинстві, у рольовій грі дитина сама спробує створити штучну, уявну ситуацію (артефакт), пожити в ній. Але це задовольняє не надовго – адже відкриття того, що в світі є зовнішнє (безпосередньо-відчуте) і внутрішнє (смысл, образ, почуття), призводить до того, що і власний світ «подвоюється»: я, як центр цього світу, займаю позицію як за відношенням до зовнішнього, так і за відношенням до внутрішнього. І лише тепер учіння стає домінуючою лінією розвитку, адже це нове місце в світі власного я, тільки тепер можна усвідомити і відстояти, зрозумівши світ відсторонено й абстраговано. Тепер учбові дії стають учбово-мисленнєвими і засвоюються поняття. Важливим для розуміння психологічних проблем навчання є поняття особистісності (особистісної взаємодії).

Особистісна взаємодія – це така взаємодія між людьми, яка сприяє збільшенню рівня суб'єктності учасників та зростанню креативності, рефлексивності, відповідальності та активності. Особистісна взаємодія націлена на розкриття гуманістичного змісту та потенціалу людини в сфері конструктивної побудови стосунків. Така взаємодія має, безумовно, творчий характер свого протікання, а також тією чи іншою мірою сприяє творчості після процесу особистісної взаємодії. Особистісна взаємодія розкриває творчі можливості як «тут і тепер», так і постфактум, після того, як взаємодія мала місце. З одного боку, особистісний інтерактивний процес вимагає певної креативності, адже припускає спонтанне та діалогічне саморозкриття, пошук нових сенсів та значень. З іншого боку, особистісна взаємодія надихає, дає ентузіазм щодо подальших проявів творчості в житті людини. Причому творчість розуміється тут досить широко – від декоративних інновацій у себе вдома до майстерно зробленої професійної діяльності, від вдало підбраного слова у розмові до значущого наукового відкриття. Творчість пронизує життя людини, а особистісна взаємодія дозволяє ширше і глибше проявитися творчому началу особистості.

Як процесуально, так і результативно особистісна взаємодія стимулює розкриття творчих ресурсів у житті. Процесуально – бо сама сутність інтерсуб'єктної взаємодії

вимагає творчого, нестандартного, нетрафаретного підходу. Результативно – бо в результаті особистісної взаємодії людина має більше ресурсів, натхнення для творчості у всіх її різноманітних проявах. У площині навчання особистісність 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 і вчителя є передумовами розвивального характеру навчання.

Найбільш тісно поняття допомагаючої поведінки пов'язано з таким концептом в культурно-історичній теорії, як зона найближчого розвитку. О.Є. Кравцова пише: «Так, по-перше, навчання може бути розвивальним тільки у тому випадку, якщо воно розвиває саму зону найближчого розвитку» [21, с. 34]. А оскільки зона найближчого розвитку прямо пов'язана з допомогою дорослого, то необхідно вивчати допомагаючу поведінку дорослого як основу для реалізації розвивального навчання. Взаємини допомоги дорослого та дитини виступають перед нами, з одного боку, як пов'язані з об'єктивними (громадськими) зразками, на які орієнтується дорослий, а пізніше і дитина; з іншого боку, як такі, що створюють простір для творчості спочатку дорослого, а потім і дитини; нарешті, як такі, що розкривають суб'єктність обох учасників взаємин. Важливою характеристикою стосунків допомоги дорослого і дитини є також їх трансформаційний характер: дорослий перетворює свої зв'язки з дитиною і тим самим ставлення дитини до себе і до заданих зразків; дитина перетворює зразки, відносно яких будуються взаємини допомоги.

Таким чином, проблема навчання в психології постає в різних іпостасях розвитку, взаємодії та суб'єкт-суб'єктного спілкування. Глибоке наукове розуміння психологічних особливостей навчання дозволить рухатися вперед і психологічній науці, і освітній практиці. Про те, що діалог є найбільш ефективним, взагалі, єдино виправданим засобом педагогічного спілкування – відомо давно, і відомо всім. Про це дуже переконливо писав К. Роджерс [29] та, врешті-решт, вся вітчизняна педагогічна психологія не перестає використовувати одну з плідних ідей Л.С. Виготського, згідно з якою лише в діалозі «навчання може випередити: повести за собою розвиток» [14], і саме тому, що ця форма спілкування дозволяє визначити «зону найближчого розвитку», ефективно та швидко перетворити її на «зону актуального розвитку» [14]. Цікавим є психологічний механізм такого благодатного впливу діалогу. Важливою для Г.О. Балла була ідея діалогу. Звертаючись до ідей М.М. Бахтіна та В.С. Біблера, Г.О. Балл неодноразово підкреслює, що пізнання суб'єкта має бути діалогічним, адже суб'єкт має свій голос і, відповідно, може бути співрозмовником. У той же час Г.О. Балл наголошував: «Часте протиставлення, згідно з яким людина (зокрема, учень) є або об'єктом, або суб'єктом, є прикладом цілком неадекватної диз'юнкції» [4, с. 89]. Особистісна активність людини діалогічна. Діалогічність особистісної активності людини виявляється в численних способах, в яких людина знаходить можливість опредметнити свої смисли та означити свої переживання.

Діалог – це процес особистісної взаємодії, а особистісність як взаємний розвиток суб'єктності є результатом діалогу: справжнього, глибокого, відкритого діалогу.

Міжособистісні відносини припускають максимально широкий, фактично безмежний простір варіантів взаємодії, адже в це спілкування включаються різні люди, з різним життєвим простором та досвідом, з різними світоглядними позиціями, з різними почуттями та переживаннями. У той же час можливо ввести певну диференціацію типів міжсуб'єктної взаємодії – від маніпулятивної до діалогічної, від авторитарної до ліберальної, від монологу до поліфонії думок, слів, образів, переживань. При цьому особистісна взаємодія – це певне коло міжособистісних інтеракцій, які через діалогічну динаміку призводять до виникнення нових структур та до нових етапів психічного розвитку. Останній можна розглядати як недиз'юнктивний (за А.В. Брушлінським) процес, який має різні форми втілення та рівні представленості. Психічне існує у формі мінливості, плину, динамічності та інколи навіть регресивності. У той же час потрібно пам'ятати про важливість структури в психічному житті людини. Так, статика і динаміка, структура і розвиток діалектично існують у просторі душевного життя людини. І коли ми говоримо про особистісність, то в цьому явищі теж необхідно виділяти структурні та динамічні особливості, маючи при цьому на увазі цілісність і невіддільність цих характеристик.

Взагалі висловлювання (як усне, так і письмове) може виконувати дві функції щодо значення як структури. По-перше, воно може передавати значення, а по-друге – породжувати його. Ми продовжимо аналіз, але відзначимо вже тут, з точки зору суто психологічної, справа дещо обертається: приймаючи до уваги активність слухача (або її відсутність), висловлювання може народжувати або не народжувати нове значення, як у того, хто говорить (пише), так і в того, хто слухає. Про передачу значення в психології, в зв'язку з ключовим принципом активності, вести мову просто некоректно. Тож за великим рахунком, ми не згодні в цьому пункті ні з Ю. Лотманом, ні з Дж. Верчем, який його активно цитує і аналізує. Мабуть, точніше говорити про мовлення (або текст), спеціально спрямоване на те, щоб у слухача формувалися нові структури (значення) та інше, спрямована лише на передавання цих значень. В останньому випадку, якщо людина слухає (читає), вона насправді не засвоює саме ці значення, а все одно формує власні. Правда, процес виявляється набагато важчим, а система значень – значно менш адекватною. Ще одне – в результаті обміну висловлюваннями (навіть і внутрішніми) формуються далеко не лише одні значення (звісно, якщо не стояти на позиції, що значення є все), а інші психологічні структури. Зокрема, ми схильні приєднатися до точки зору Л.С. Виготського, згідно з якою сенс формується раніше значення.

Важливими щодо структурування внутрішнього світу (як для того, хто говорить, так і слухача) є три властивості висловлювання (тексту) – по-перше, здатність бути генератором виникнення нових структур; по-друге – гетерогенність висловлювання і, по-третє – здатність висловлювань до взаємодії. Але розібратися в дії цих властивостей виявляється можливим лише з залученням поняття переживання. Коротко і дуже чітко, нагадаємо, це висловив М.М. Бахтін: «...висловлювання не стільки виражає переживання, скільки формує його» [6]. Тож, на наш погляд, генеруюча (активуюча, якщо сучасніше) функція висловлювання (тексту), має ключове значення, але діє вона опосередковано, через попередню активацію переживання. Таким чином, діалог виявляється абсолютно необхідною умовою структурування внутрішнього світу лю-

дини. Якби педагоги володіли лише цим одним психологічним засобом спілкування, наскільки ефективнішим міг би проходити процес особистісного розвитку.

В межах феномену діалогізму особливу цікавість викликає явище, яке умовно поки що має назву «діалогічна позиція». Вже попередній аналіз засвідчує, що діалог може вести лише людина, яка знаходиться в певній особистісній позиції (даний термін ми розуміємо в контексті розуміння Л.І. Божович «внутрішньої позиції» особистості. «Внутрішня позиція, – пише вона, – є система потреб і прагнень дитини, яка опосередковує впливи зовнішнього середовища, перетворюється безпосередньою рушійною силою розвитку нових психічних якостей» [9, с. 179]). Так чи інакше, але наявність внутрішньої позиції передбачає наявність особистості, а отже, обов'язково – суб'єкта певної діяльності. Таким чином, якщо серйозно говорити про діалогічну позицію, її треба розглядати в контексті конкретної активності суб'єкта (тобто активності, власне, діяльнісної, спрямованої на задоволення цілком реальної потреби через отримання продукту). Співвідношення понять «суб'єкт» і «діалогізм» не видається таким уже простим і логічно струнким. Адже в деяких параметрах діалогізм може «послабляти» позицію суб'єкта, наприклад, роблячи його відкритим, а отже, беззбройно-чутливим, що, своєю чергою, може загрожувати цілісності і стійкості суб'єкта. Водночас з суто діалектичної точки зору, необхідно констатувати, що сам суб'єкт є твором діалогічних позицій людей, які його оточують і з ним взаємодіють. Іноді останнє видно дуже яскраво: якщо замислитись над тим, чому дуже великий відсоток учнів так і не стає суб'єктом учіння, відповідь знаходиться легко: тому що вчителі не мають діалогічної позиції, не «огортають» нею дитину, і суб'єкт не формується. Більше того, сучасні дані засвідчують, що доволі часто педагоги підмінюють діалогізм маніпулюванням, штучно, жорстко і спеціально руйнуючи будь-які прояви суб'єктності дітей, що називається «в зародку».

Ми будемо виходити з розуміння того, що діалогічна позиція і суб'єктність становлять непорушну цілісність і не можуть існувати та сформуватися одна без одної. Деякі думки й емпіричні факти виникли в процесі роботи з фахової підготовки практичних психологів. Отже, мова піде про співвідношення діалогізму і суб'єктності в професійній і навчально-професійній сферах. Суб'єктність (на відміну від суб'єктивності) ми розуміємо як особливе цілісне явище, що не просто підкреслює індивідуальну неповторність і унікальність активності особистості, а означає суттєву відповідальність у відношенні до світу як свого. Суб'єктність становить нову позицію людини, для якої оточуюче не знаходиться перед нею (а отже – поза нею, супроти неї), а вона сама існує і розвивається всередині цього світу – тож виникає цікава єдність, зумовлена взаємовідповідальністю і взаємопроникненням. Здавалося б, професійна сфера знаходиться далеко за межами окресленої реальності: вона передбачає діяльність суб'єктивну (адже завжди ставиться своя мета й отримується свій продукт), але зовсім не обов'язково – суб'єктну у викладеному розумінні. Але нам здається таке судження хибним і навіть небезпечним. Позасуб'єктність означає руйнацію органічної системи «людина – професійна діяльність – оточуючий світ» в тому глибокому сенсі, що людина, навіть отримуючи задоволення від діяльності, створюючи принципово нові продукти (матеріальні або й ідеальні), кар'єрно зростаючи як спеціаліст – не переживає при цьому

дійсної відповідальності і спорідненої цілісності. Вона, фактично, не є автентичною особистістю.

Зупинимось дещо детальніше на даному явищі. Суб'єктність у професійній діяльності означає відповідальність, але не ту, що викликана необхідністю додержуватися інструктивних вимог або страхом за власне життя, кар'єру, добробут. Це – відповідальність особистості, яка переживається як умова існування її в світі. Ця відповідальність не лякає і не зупиняє фахівця, а примушує його кожен крок співвідносити з загальнолюдськими духовними цінностями і початками. Наступне. Суб'єктне виконання професійної діяльності передбачає абсолютно унікальне явище здійснення особистісних внесків в ту сферу, де людина працює. Внесок – не інновація і не продукт як такий. Це особливе переведення ідеально-існуючих глибоких душевних переживань у матеріальні форми, які саме з цієї причини «одухотворюються». Ми ніколи не сплутаємо кітч з дійсно авторським продуктом (будь-яким, нехай «найматеріальніше простим і звичним»), саме тому, що він має в собі духовну енергетику автора, що її люди легко розрізняють у звичайному сприйманні. Отже, внески і авторство є необхідним атрибутом і водночас умовами суб'єктності діяльності фахівця, саме в їх контексті є сенс змістовно аналізувати значення креативності, оригінальності etc, оскільки взяті самі собою, ці явища дуже мало говорять про вихідну фундаментальну позицію людини в професійному процесі.

Важливим, неоднорідним і складним є специфічний діалогізм суб'єктної діяльності. Діалогізм вельми активно вивчається в сучасній психології і встановлені численні його характеристики та прояви дозволяють вже зараз визначитися концептуально – мова йде про особливу позицію, зміст якої визначається прагненням людини взаємодіяти з суб'єктом, висловити йому свої переживання і почути у відповідь особистісну інформацію. Діалогізм – це дещо протилежне дискусії, боротьбі точок зору, наполяганням тощо. Така позиція передбачає відкритість і сміливість, високу конгруентність. У професійній діяльності діалогізм, у такому його розумінні, є безперечно необхідною якістю, але існує ще один прояв, особливо важливий – те, що можна назвати «внутрішнім діалогом». Згадуваний уже не раз діалог ідей можна розуміти в сенсі особливого вибору в проблемній ситуації, що відбувається не за логікою «боротьби мотивів», а шляхом вдумливо-спорідненого самовизначення. З огляду на викладене, спробуємо розглянути особливості формування діалогічної позиції у суб'єктів навчально-професійної діяльності – студентів ВНЗ, майбутніх практичних психологів.

Системний погляд на професійну діяльність практичного психолога дуже легко дозволяє зрозуміти, що сутнісним її компонентом є психологічний вплив на особистість. Свідомий, цілеспрямований, із знанням справи, підкріпленим володінням різними техніками, цей вплив є тим благом, завдяки котрому інша людина зможе здолати труднощі, заспокоїтися, стати самодостатньою і щасливою. Але той самий вплив (і такий же кваліфікований) може бути злом, яке травмує, перетворює людину на об'єкт маніпулювання, позбавляє власних інтенцій і, кінець кінцем, призводить до невротизації, а то й психотизму. Те, що це таки буває, і дуже часто – гарно видно з практики сучасного життя. Іміджмейкери, рекламні психологи, проповідники, «цілителі» – чи не здається вам, що всі ці фахівці застосовують свої знання і техніку психологічного впливу з

єдиною метою – притупити критичність мислення і власні ціннісні орієнтації інших людей, обдурити їх і, врешті-решт, змусити робити те, що їм треба (наголосимо – їм, а не самим людям). І це лише надводна частина айсберга. Практична психологія, на наш погляд, належить до тих галузей людської діяльності, в котрих категорично найсуттєвішим є особистісний фактор фахівця. «Хто впливає?» – відповідь на це питання є визначальною. (Звісно, мається на увазі при цьому абсолютне володіння професіоналом фундаментальними та прикладними знаннями, а також основними техніками впливу). Взагалі, це відомо вже давно: і К.Г. Юнг загострював питання прагнення у психотерапію психічно-неврівноважених, а то і просто хворих людей, які тут компенсуються, і К. Роджерс досить жорстко обумовлював те, яким людям він міг би доручити керувати групою психотренінгу, – приклади і прізвища можна продовжити. Ми ж хотіли не повторити банальність, а загострити проблему, оскільки в період бурхливого розвитку практичної психології в нашій країні, вона, ця проблема, не сприймається як актуальна, і це дуже погано. Скільки випадкових і навіть шкідливих осіб прийшло в практичну психологію під цей спалах становлення, і результати справ їхніх будуть згубними.

У вітчизняній психологічній літературі проблемі особистості практичного психолога приділяється підвищена увага. Так, у фундаментальній роботі «Основи практичної психології» цьому питанню присвячено цілий розділ. Провідні українські вчені, Н.В. Чепелева та В.Г. Панок, приходять до висновку: «Найважливіші особистісні якості, що забезпечують ефективність психологічної роботи, – це передусім жвавий інтерес до людей, бажання допомогти їм у складних ситуаціях, добре розвинені емпатія та інтуїція» [26, с. 232]. Здається, тут необхідне принаймні одне суттєве доповнення. Мова йде про відповідальність, пов'язану з прямим і проникаючим впливом на психіку іншої особистості. Вплив є завжди: і тоді, коли психолог вивчає пацієнта, і коли він займається просвітницькою та профілактичною діяльністю. Про консультативну і корекційну роботу годі й говорити. Відповідальність має бути абсолютною, навіть, якщо хочете, догматичною й жорсткою (як у медицині). Вплив приваблює, особливо – «красиве» слово «корекція». Недаремно більшість наших студентів-першокурсників (!?) із захватом пишуть про те, як вони прагнуть коректувати інші особистості. Дуже прагнуть. Мабуть, це природне бажання людини – вплинути на найскладніше й найпотаємніше і відчути, як воно тобі підкоряється. Але мова йде про людину. Право впливу, гуманізм цілей, передбачення результату, страх помилки. Це, на наш погляд, постійно повинно супроводжувати практичного психолога, а також того, хто хоче ним стати. Є сенс, мабуть, говорити про своєрідну готовність спеціаліста до здійснення психологічного впливу. І вона залежить далеко не тільки від наявності спеціальних знань і умінь, хоча вони є безперечно необхідними. Ключовим тут є спосіб відношення до іншої людини, актуальність її як безперечної, виключної і самодостатньої цінності та відчуття того, що лише вона сама може розпорядитися власним життям. Це, своєю чергою, зумовлюється здатністю бачити за зовнішніми ознаками, паспортними даними та психологічними параметрами життєві колізії, переживати шлях особистості, її принципову незавершеність і невичерпність. Фактично мова йде про особливу базисну структуру особистості, яку О.Ф. Копйов вдало назвав діалогічною позицією психолога [19].

Сучасна психологія розглядає три різновиди, або стратегії (в термінології Г.О. Ковальова) психологічного впливу – імперативну, маніпулятивну та діалогічну (розвиваючу) [18]. Всі вони, за твердженням Г.О. Ковальова, мають право на існування і використання, хоча, з іншого боку, є напрями практичної психології, в яких головним чином надається перевага одній зі стратегій (у психоаналізі переважає імперативна стратегія, в когнітивних техніках – маніпулятивна, а в гуманістичній психології – діалогічна). Однак, якщо суттєвою метою психотерапевта є розвиток особистості пацієнта (а саме з цієї позиції розглядаємо психотерапевтичну ситуацію й ми), єдино виправданою стратегією треба вважати саме діалог. Адже розвиток особистості передбачає не лише перманентне відтворення нею особливостей взаємовідносин, що вже склалися, в тому числі і у внутрішньому плані, але й здатність до самозмін, до включення в нові смислові зв'язки того, що раніше засвоїлося і стало своїм. «Поштовхом до внутрішньої роботи особистості по переосмисленню себе, своєї позиції в світі, свого життєвого досвіду є, – вважає О.О. Родіонова, – «зустріч» з іншою точкою зору на одні й ті самі обставини, події, факти, причому точкою зору рівноцінною» [30, с. 190]. Це, власне, є характеристика діалогічності, тож можемо підсумувати, що розвиток особистості стає можливим лише в умовах діалогічного особистісного спілкування. На наш погляд, найбільш глибоко й адекватно це розуміє Н.В. Чепелева, яка вважає «діалогічність» особистості психолога її центральним компонентом [33, с. 242]. Її учениця, Н.Ф. Литовченко, відзначає, що «психолог у процесі діалогічної взаємодії з клієнтом спонукає його до переосмислення себе і своєї проблемної психологічної ситуації, каталізує виявлення та прояснення неусвідомлюваних фактів психічного життя, що викликають викривлення різноманітних інтерпретаційних схем, що використовуються клієнтом у власній життєдіяльності» [23, с. 248].

Важливість діалогічної стратегії психологічного впливу, необхідність її формування у майбутніх фахівців-психологів робить актуальним завдання експериментально-психологічного дослідження даного феномену. Однак, виявляється, що для розробки експериментальних планів (діагностичних і формуючих) явно недостатньо існуючих гіпотетичних конструктів. У теоретичних роботах все ще відчувається інтуїтивність розуміння авторами ключових ідей М.М. Бахтіна, Л.С. Виготського та М. Бубера. Що ж стосується поведінкового аспекту, то тут діалогом вважається і «гра» у відповіді-запитання, і дискусія, і переконання-умовляння, і... взагалі мало не будь-яка розмова. Ми не можемо тут ретельно аналізувати теоретичні конструкції класиків діалогічного підходу, але зобов'язані викласти ті основні положення, на ґрунті яких було побудоване наше експериментальне дослідження діалогічної позиції майбутніх практичних психологів. І М.М. Бахтін [7], і М. Бубер [10] підкреслюють, що діалог є певною загальнолюдською і обов'язковою реальністю життя особистості. «Світ для людини, – пише М. Бубер, – двоїстий у відповідності із двоїстістю її позиції. Позиція людини двоїста у відповідності з двоїстістю основних слів, які вона може промовляти... Тим самим «Я» людини також двоїсте» [10, с. 294]. І взагалі, «Я» людини як таке не існує, воно являє собою постійний діалог між двома способами відношення (способами існування): Я – ВОНО – спосіб відсторонений, прагматично-пізнавальний і Я – ТИ – спосіб суто людський, гуманістичний, душевно-духовний. Подальший цікавий і абсолютно

неперевершений аналіз Бубера дозволяє виявити дуже багато особливостей цього внутрішнього діалогу. Головне ж полягає в тому, що таким же є і власне зовнішнє життя особистості, сфера її існування і діяльності. Діалогічність рівноцінних, однаково необхідних і одночасно принципово різних площин життя, за Бубером, є необхідною умовою повноцінного існування людини. Поглинання її однією зі сфер, власне відношенням (Я – ТИ), або пізнанням-прагматизмом (Я – ВОНО), ось що робить людину деформованою і нещасною. Спеціально підкреслюється важливість співіснування і діалогу саме обох сфер, оскільки довге і вперте перебування в сфері взаємовідношення Я – ТИ є виснажливим і непосильним, так само, як переважання площини Я – ВОНО спрощує, нівелює і взагалі знецінює внутрішній світ особистості. Найдраматичніші і найглибші колізії відбуваються, згідно з Бубером, у точках доторкання цих сфер, які отримали назву «зустріч» і являють собою власне те, що ми називаємо діалогом. Порушення діалогічності «зовнішнього» життя людини призводить до негараздів у її внутрішньому світі, і навпаки. Звідси, саме з філософії М. Бубера, випливає розуміння сутнісної проблеми і головної задачі психолога: треба допомогти людині у поновленні діалогічності, а отже – гармонійності життя особистості. Загальну відповідь на питання «Як це зробити?» знаходимо у М.М. Бахтіна, в його концепції діалогічної інтенції. «Оволодіти внутрішньою людиною, – зазначає Бахтін, – побачити і зрозуміти її не можна, роблячи її об'єктом байдужого і нейтрального аналізу, не можна володіти нею і шляхом злиття з нею, співчуття їй. Ні, до неї можна підійти і її можна розкрити – точніше допомогти їй самій розкритися – лише шляхом спілкування з нею діалогічно» [7, с. 293]. Але людина (і це найсуттєвіше тут) має сама захотіти цього діалогу, тобто в неї має існувати особлива потреба, яка й є діалогічною інтенцією. Її реалізація і є дійсний розвиток людини, «Яка є такою істотою, виникнення якої безперервно поновлюється, – вважає М.К. Мамардашвілі, – з кожним індивідуально і в кожному індивідуумі» [24, с. 58]. Ми промінемо тут довгий і захоплюючий шлях переведення поглядів цих визначних філософів на мову психології, зазначивши в дужках, що ця справа чекає своїх дослідників і повинна бути зроблена, оскільки нам здається, на виході має з'явитися психологічна теорія набагато цікавіша, глибша і різнобарвніша, ніж теорія К. Роджерса, який, віддамо йому належне, першим реалізував у практику не положення згаданих філософів (схоже, він про них не дуже й знав), а геніальну інтуїцію особистості – гуманіста до самих своїх підвалин. Втім, коли М.М. Бахтін говорить, що не емпатія і прийняття розкриє людину, а виключно її власна особистісна діалогічна інтенція, стає зрозумілим, наскільки він глибше за К. Роджерса і всієї гуманістичної психології.

Діалогічна інтенція завжди і від початку є у кожної людини, що зрозуміло з філософії М. Бубера. Водночас ми повинні погодитися з О.Ф. Копйовим, що «для дуже багатьох клієнтів головною проблемою в ситуації психологічного консультування виявляється саме відсутність діалогічної інтенції» [19, с. 21]. Практична робота з ними визначає у якості основної задачі психолога викликання її у клієнта. Зрозуміло, що ні імперативність, ні маніпулювання тут зовсім ні до чого. Діалогічна інтенція пацієнта відновиться (відродиться) лише у відповідь на «зустріч» зі світом іншої свідомості, опосередкованої діалогічним спілкуванням. Лише така зустріч з іншою, цікавою і за-

цікавленою недирективною (К. Роджерс) інтенцією є єдиною і сутнісною вимогою ефективною психотерапії. Що повинен вміти робити психолог для того, щоб це сталося і зустріч відбулася? Або, іншими словами, що включає в себе діалогічна позиція психолога? Нам здається, вона має три основні складові: по-перше, здатність і прагнення сприймати іншого як цінного і рівноцінного партнера для зустрічі, тобто – партнера по діалогу; по-друге – рефлексивне управління власною внутрішньою діалогічністю; по-третє – володіння технікою ведення діалогу і викликання діалогічної інтенції співрозмовника. Нас зараз цікавить перша складова, оскільки її наявність є необхідним підґрунтям професійного становлення практичного психолога. Сама собою здатність, про яку йдеться, не є власне професійною якістю людини. Але при цьому вона є необхідною властивістю того, хто хоче займатися практичною психологією. З іншого боку, безумовним є й те, що протягом професійної підготовки вона розвивається і переходить в інший стан, перетворюючись на дійсно ключову характеристику фахівця-психолога. Але це не відбувається на порожньому місці. Неважко зрозуміти, що йдеться про діалогічну інтенцію самого психолога, або того, хто хоче ним стати. Її ми і досліджували в спеціальному діагностичному експерименті. Відмова від неекспериментальних технік пов'язана з тим, що вони не дають змоги надійно і достовірно виявити й дослідити дану структуру. Спостереження виключаються через тендітність та інтимність ситуації діалогу, яка в будь-якому разі порушується самою присутністю спостерігача. Крім того, за допомогою цього методу не можна встановити особливості процесу сприймання співрозмовника, та й взагалі виразно говорити про діалог, який в дійсності може бути прихованою маніпуляцією. «Розмовні» методи (бесіда, інтерв'ю) є неадекватними в зв'язку з тим, що вони передбачають численні комунікативні і статусні бар'єри, які або не дозволяють виникнути діалогу, або руйнують його. Ми передбачали, що лише методики проєктивного типу дозволяють досягти мети: встановити наявність і психологічні особливості діалогічної інтенції студента.

Сутність діагностичної процедури полягала у моделюванні спеціальних умов, які досліджуваний міг би розглянути як ситуацію діалогічного спілкування. Ця здатність виступила також першим психологічним параметром діалогічної інтенції. Ми виходили з того загального положення О.Ю. Артем'євої, що в умовах проєктивного (тобто невизначеного і неструктурованого) експерименту сприймання досліджуваним об'єкта або ситуації залежить більше від особистісного відношення до них індивіда, а не від них самих по собі [1]. Тому створювались ситуації і пред'являлись об'єкти, які лише потенційно можна було сприймати як діалогічні. Фіксувались усні і письмові висловлювання досліджуваних, подальший контент-аналіз яких мав виявити психологічні показники діалогічної інтенції.

Основну групу досліджуваних склали студенти II-го курсу спеціальності «Соціальна педагогіка і практична психологія» (48 осіб). Результати, отримані в цій групі, порівнювались з результатами дослідження в трьох інших групах: студенти педвузу неспсихологічних спеціальностей; студенти, що вивчають практичну психологію як додаткову спеціальність; студенти медичного училища, які не мали відношення до психології (навіть ще не вивчали її як навчальну дисципліну). Були проведені три проєктивні діагностичні процедури, однакові для всіх груп. Зупинимось далі на їхньому описі та аналізі результатів.

Група студентів отримувала завдання описати зображення людини на портреті як уявного можливого партнера по спілкуванню, поставити кілька питань цьому «партнерові». Потім вони мали описати себе «Ніби очима цієї людини». (Експонувався «Автопортрет» В. Ван Гога 1888 року). Обрана картина, на наш погляд, стимулює діалогічну інтенцію, оскільки сам персонаж і художня техніка є дуже виразними, незвичними і такими, що пробуджують уяву. Каталізатором діалогічної інтенції мало бути і завдання, пов'язане з запитаннями до зображеної людини. Водночас завдання «описати людину» є, на наш погляд, достатньо невизначеним і неструктурованим, щоб віднести його до проєктивних методик. Завдання виконувалось письмово. У процесі контент-аналізу в пілотажних дослідженнях, які обов'язково доповнювалися процедурами співбесіди та експертними оцінками, було встановлено, що про наявність діалогічної інтенції говорять висловлювання досліджуваних, що виходять за суто зовнішні характеристики, включають у себе роздуми про особистісні властивості персонажу, особливості його життєвого шляху. Крім того, важливим показником є питання: їхня кількість, зміст, широта. Результати нашого дослідження засвідчують, що діалогічна інтенція – рідкісне явище у студентів (будемо тут аналізувати основну групу, тобто майбутніх практичних психологів, і лише порівнювати її результати з іншими). Ми можемо говорити про три рівні розвитку діалогічної інтенції у наших досліджуваних.

Перший рівень, найменш розвинений і найбільш численний (63 % досліджуваних). Характерна велика психологічна дистанція, відсутність дійсного інтересу до уявного співрозмовника або й страх контакту (в усякому разі – явне його небажання). Увага звертається виключно на зовнішні риси та особливості одягу. Ніяких гіпотез і уявлень в напрямі внутрішнього світу особистості не висувається. Стиль описання суто протокольний, фрази короткі, окремі. Кількість слів невелика, що говорить про неухвагу до нюансів і окремих рис. Перед досліджуваним не те що «незавершена і нескінченна душа людини», а взагалі – лише схема, хоча, наголошуємо ще раз, твір Ван Гога визнано дуже яскравим, емоційним і дійсно живим. У цьому плані він справедливо розглядається як культурно-історичний естетичний еталон. Ось деякі характерні приклади описів: «Відразу кидається у вічі волосяний покрив на обличчі. Світло-червоні губи, нерівний ніс, очі блакитного відтінку. Волосся майже відсутнє за винятком короткої ділянки по центру. Вуха непомітні...». Ми бачимо тут потяг до майже стенографічної точності, але за цим – ніяких уявлень, ніякого потягу вийти за зовнішність. «Лице худорляве, маленькі вуха, сірий відтінок обличчя. Тонкі губи, брови не густі. Очі темні, зморшок на обличчі нема» і т. д. Звертає на себе увагу бідність описів (показник когнітивної спрощеності?), відсутність синонімів, метафор та інших мовленнєвих засобів, які втілюють особистісну позицію спостерігача. Досліджувані цього рівня відрізняються й тим, що вони майже не ставлять питань до уявного співрозмовника, а якщо й ставлять, то це питання теж «зовнішні»: уточнення віку, професії, соціального статусу тощо. Цікаво й те, що другу частину завдання (опис себе «ніби» очима персонажу) вони виконують так само, як і першу, намагаючись описати власну зовнішність, ніби дивляться в дзеркало.

Другий рівень (22,7 % досліджуваних) характеризується тим, що поряд із відстороненістю, орієнтацією на зовнішність і власною закритістю, студенти намагаються

формулювати деякі гіпотези відносно життя і властивостей зображеної людини. Змінюється стиль описування: з'являються порівняння, синоніми. Питань досить багато, вони різні і широкі. Аналогічні і самоописи, хоча це не саме самоописи, тобто студент не може прийняти власне емпатичного завдання. Так, в одному з характерних описів спочатку йде характеристика зовнішності, але вже присутня гіпотеза: «Чоловік не займає якусь високу посаду. Це просто людина». Далі тут ідуть інші гіпотези: «Людина про щось думає, заглиблена в себе, байдужа до оточуючого. Можливе якесь захворювання (погляд в нікуди). Можливо, ця людина чогось (кудись) бажає, але не знає – що (куди)». Питання тут такі: «Де живе ця людина? З ким живе? Де працює?» – Отже, існує певний інтерес, який, однак, дуже важко назвати власне діалогічною інтенцією. Інший приклад: поряд із фразою: «Одне око темніше – інше світліше» зразу йде: «По портрету можна сказати, що людина ще молода, але рано постаріла у зв'язку з горем, злиднями, що трапилися у її житті. Людина не піклується про власну зовнішність, а живе своїм внутрішнім світом, переживаннями, думками». Цікаво, що в питаннях тут з'являється пряме звернення: «Що турбує Вас зараз? Чому Ви розчаровані в житті?» Інший варіант відповіді (мова оригіналу): «Когда я на него смотрю, то мне почему-то не по себе. У него какой-то холодный взгляд. В глазах злость. Может, потому, что он нарисован на таком фоне. Может быть, его кто-то обидел или у него случилось какое-то горе. Он замучен». Далі йде довге перерахування знову таки суто зовнішніх ознак. Але в кінці питання: «Что с тобой(!) случилось? Почему у тебя такой взгляд?» Звертає на себе увагу поява метафор і спроба студента все ж стати в діалогічну позицію. Так само ці спроби видно і у самоописі, хоча б уже суто граматично, оскільки студентка активно вживає займенник («вона»): «У нее глубокие глаза, светлые волосы. Средние губы. У нее усталый вид. Она плохая хозяйка, у нее мало друзей. Она хороший друг. Она задумчивая. В ней я вижу нежность. Она любит людей». В описі ми яскраво бачимо справжню «боротьбу» діалогічності з монологічністю і відстороненістю.

Третій, високий рівень розвитку діалогічної інтенції (3,7 %), характеризується тим, що тексти описів більше нагадують листи до співрозмовника і є, фактично, діалогічними за сутністю. Наведемо три приклади.

№ 1. «Схоже, що зображена людина має вік більше як за тридцять років, але за своє життя бачила дуже багато, в тому числі і поганого. Але, на мій погляд, ця людина має неабияку волю до життя. Погляд, як у здивованої чимось людини, яка намагається обміркувати побачене. Від природи цей чоловік має розумові задатки, але чи розвинув він їх належно? Здається, ця людина трохи втомлена життям.

Він не слідкує за собою, такі речі, як зовнішній вигляд, акуратність, стиль, його не цікавлять.

Ця людина запальна, швидко втрачає контроль і виходить з себе, може бути жорстокою. Часто цей чоловік робив у житті помилки, потерпів через свою нестриманість. У нього, здається, є шкідливі звички. Здається, цей чоловік часто потерпав за свою «прямоту», нездатність підлаштуватися.

Десь у глибині його ще живе маленький добрий хлопчик, який вірить людям і любить життя, має надію на краще, але він загнав його у глибину і боїться звільнити, щоб не постраждати, він боїться, що це зробить його слабким.»

1. Чи є у вас сім'я чи близькі люди, родичі?
2. Чи часто у житті вас зраджували?
3. Чи багато разів ви розчаровувались?
4. На що ви надієтесь і у що вірите?
5. Для чого ви живете, у чому ціль вашого життя?

Самоопис (очима персонажа):

– Ти вважаєш, що знаєш людей і бачиш мене наскрізь. Навидумувала собі бозна що про мене. Я сам себе не знаю і не розумію, чи зможеш це зробити ти? Що ти за людина, та ти не дитя, яке нічого в житті насправді не бачило, ти більш схожа на тепличну рослину, щаслива дівчинка, яка вбила собі в голову, що все пройшла і все усвідомила у тому житті і може тепер судити та розуміти інших. Так, у чомусь я, мабуть, міг би тобі позаздрити, але ти не знаєш того, що я, а це важливіше за будь-яке кімнатне щастя. Ти віриш у ідеали, вважаєш себе сміливою, мужньою, та це лише тому, що твоя сміливість ніколи не перевірялась насправді. Ти мрійниця і романтик, і це зіслужить тобі погану службу, повір людині, яка це знає. Про що нам з тобою говорити. Ми зовсім різні люди, з різних світів, ти – з дня, а я – з ночі, як два полюси. Так що вибач, і не грайся у філософа чи психолога, знавця душі.

№ 2. «Ця людина виглядає дуже стомленою. Навіть не стомленою, а замученою. Неголене обличчя, під очима тріщини, гематоми, мабуть, людина виконувала дуже важку роботу, чомусь схожа на бурлака, а то й на людину, яка провела деякий час у колонії. Людині десь уже під 40 років. Людина має агресивний вигляд. Її погляд явно кудись цілеспрямований, і вона дуже уважно дивиться. Структура тіла ослаблена, це видно по тому, що здогадувалося раніше, і по плечах, які опущені. Психічний стан – фрустрація.»

1. Що трапилося з ним?
2. Чому він має такий вигляд?
3. Яке почуття оволодіває ним?

Самоопис (очима персонажу):

– Він є людиною, яка не має стомленого вигляду. Він добре виглядає, його обличчя не має ніяких тріщин і гематом, обличчя добре вибрите. За його структурою тіла та одягом можна сказати, що він займається спортом, але не виконує тяжких навантажень і не відчуває натиску з боку інших. Спокійна людина, але бувають пориви емоцій, обличчя задумливе, можливо, він міркує про щось.

№ 3. «Бідний робочий, голодний, замучений, сумний. Він щось втратив дуже важливе, не знає, що йому далі робити, у нього немає смислу життя, він не знає чого хоче. Життя для нього нічого не значить, від своїх нещасть він похував, на ньому немає «лиця», але в нього є надія на краще, що «чорна» смуга перетвориться на «білу».

У нього дуже болить голова, тому що в ній все заплуталось, всі його думки, мрії, надії переплутались між собою, він не знає, що буде далі. У нього депресія.»

1. Що Вас турбує?
2. Що у Вас трапилось, і чим я можу допомогти Вам?

Самоопис (очима персонажа):

– Він бачить мене в тумані, така у нього депресія.

Вона, дівчина, щось запитує, щось хоче від мене, але я нічого не можу зрозуміти, вона мене не цікавить.

Вона лізе мені в душу, вона мені надоїла, вона мені «байдужа», вона хоче мені допомогти, але мені не треба її допомоги.»

1. Що ви від мене хочете?
2. Коли ви мене залишите самого?
3. Як ви можете мені допомогти?
4. Чого ви добиваєтесь?

Може скластися враження, що ці досліджувані менш спостережливі, оскільки майже зовсім не звертають увагу на зовнішні риси людини. Однак уважне знайомство зі звітами приводить до іншого припущення: вони не менш спостережливі, але їхня спостережливість інша. Не спостережливість розвідника чи детектива, а спостережливість психолога. Адже вони просто використовують зовнішні ознаки, не затримуючи на них увагу, йдуть далі – у внутрішній світ людини. Звертає на себе увагу складність, нюансованість та метафоричність текстів. Ми маємо дійсно запрошення до розмови.

Загалом, якщо порівнювати результати даної групи з іншими групами, треба відзначити, що вони нічим не відрізняються від студентів неpsychологічної спеціальності університету. Але дві інші групи (студенти, що вивчають практичну психологію як додаткову, і студенти медичного училища) мають результати, які досить суттєво відрізняються, хоча і по-різному. У студентів-медиків набагато менше результатів I-го рівня і, навпаки, більше II-го. Третій рівень (5 %) залишається майже без змін. У студентів додаткової спеціальності дуже мало представлених I і II рівні та розвинений саме третій (87 %). Ця різниця, на наш погляд, досить показова і наводить на певні роздуми, про які трохи згодом.

Інші дослідження дали аналогічні результати. Ми не можемо тут описувати їх докладно (цьому буде присвячена окрема робота), але відзначимо, що вони були теж порівняльними, хоча задіяні в них інші студентські групи. В одному з них студенти мали зробити творчий переказ мікромовели М. Коцюбинського «Самотній». Цей твір, лише на пів сторінки, є неструктурованим текстом, що являє собою зріз переживань самотньої людини. Тому він розглядається як стимульний матеріал проєктивного типу. Про наявність діалогічної інтенції у досліджуваних свідчить їхнє прагнення структурувати текст таким чином, щоб у ньому «з'явився» співрозмовник, якому співчувають і хочуть допомогти. Знову, як і в першому дослідженні, абсолютна більшість студентів не виявила діалогічної інтенції, довизначивши завдання як дійсно простий переказ тексту. Друга частина досліджуваних «повернула» емоційні переживання твору на себе і представила емоційні самоописи власних проблем. Лише незначна частина досліджуваних (5 %) сприйняла текст як співрозмовника і спробувала у своїх відповідях вступити в уявний діалог з ним. Кореляційний аналіз результатів цих досліджень по групах (а також третього дослідження, яке являло собою модифікацію психотерапевтичного прийому інтерпретації історій-колізій) засвідчив, що співвідношення рівнів розвитку діалогічної інтенції є постійним і надійним.

Загалом результати проведених досліджень свідчать про дуже низький рівень розвитку діалогічної інтенції у студентів – майбутніх практичних психологів (підкреслимо, що цей висновок ми робимо не лише на підставі даних описаних досліджень, а й

використання інших діагностичних процедур). Водночас цікавим є те, що цей показник набагато більше виражений у студентів медичної спеціальності та тих студентів університету, що досягають практичну психологію як додаткову спеціальність. Можна ризикнути висловити гіпотезу, що діалогічна інтенція хоч і є якістю особистості, але ж такою, що формується в ранньому онтогенезі і залишається незмінною. Наімовірніше ця психологічна структура є досить гнучкою і розвивається протягом усього процесу життєдіяльності людини, і, в той же час, дуже залежить від соціальних умов цієї життєдіяльності. Ми приводили дослідження в час активного професійного становлення особистості. Крім власне індивідуальних показників, у цей час надто велику роль у становленні людини відіграють екологічні фактори: дійсні цінності і норми освітнього простору, способи навчання, поведінка та установки наставників, навіть ритуали і звичні форми структурування часу.

Результати дослідження свідчать, що екологічно умови педагогічного навчального закладу не сприяють розвитку діалогічної інтенції студентів, про що ми, відверто говорячи, здогадувалися і раніше. Справа тут у двох речах. По-перше, педагогічний вплив, в якій б одежі він не рядився, є процедурою виключно імперативною або маніпулятивною. За красивими словами і новими побудовами письмових наукових і білянаукових висловлювань, ми маємо на просторі СНД лише кілька постатей вчителів-новаторів, починаючи з В.О. Сухомлинського, які реалізовували власне діалогічну модель педагогічного впливу (до речі, ні А.С. Макаренка, ні В.Ф. Шаталова не можна відносити до цих постатей, навпаки, їхній досвід є своєрідним еталоном імперативно-маніпулятивної педагогіки в її, так би мовити, рафінованому вигляді). Вся екологія педагогічної освіти пронизана імперативністю-маніпулятивністю. Вона зумовлює формування абсолютно чітких і, на жаль, в'язких та ригідних поглядів, цінностей і способів дій. Таких, що дуже далекі від діалогічності в усіх своїх проявах. Натомість, осередок медичної освіти, зовсім інший у цьому плані, його традиційність, консервативність і певна закритість у даному випадку відіграє вельми позитивну роль: вона формує відкрито оголену, суто діалогічну позицію майбутнього спеціаліста відносно пацієнта. Правда, ця позиція дещо обмежена, так би мовити, соматикою, але вона є і активно виховується. Цікавими є показники студентів, що, досягають практичну психологію як додаткову спеціальність. Вони тільки підтверджують те, що як кажуть викладачі, видно неозброєним оком. У ці групи приходять студенти, що, навчаються на 3-му курсі, а також ті, хто вже має вищу освіту, причому не лише педагогічну. Ми ризикнемо припустити, що саме розвинена діалогічна інтенція приводить їх до нас. Їх не задовольняє в цьому плані педагогічна освіта, хоча, можливо, вони не можуть сформулювати цю думку, адже мова йде про дуже інтимну, часто неусвідомлювану, особистісну позицію. Ці студенти весь час знаходяться у досить напруженому особистісному стані, оскільки дві позиції якимось суміщаються і конкурують. Загалом це позитивне явище, адже воно, за умови уважного ставлення викладача-психолога, сприятиме активному становленню особистості фахівця.

Результати наших досліджень підтверджують висловлені теоретичні положення про діалогічну позицію і діалогічну інтенцію. Наступні завдання пов'язані з більш ретельним психологічним аналізом даних структур, вивченням можливостей їхнього спрямованого формування.

Література

1. Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: МГУ, 1980. 126 с.
2. Балл Г. Післямова / Г. Балл // Психологія і духовність, Т. 2. К.: Пульсари, 2005.
3. Балл Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // Психологический журнал. 1995. Т. 18. № 5.
4. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: Избранные работы. К.: Изд-во «Основа», 2006. 408 с.
5. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г.О. Балл. Житомир : «Волинь», 2008. – С. 126–161.
6. Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975. 502 с.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Наука, 1979.
8. Беттельхейм Б. Просвещенное сердце / Б. Беттельхейм // Человек. 1992. № 3. С. 74–85.
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
10. Бубер М. Я и ТЫ / М. Бубер // Квинтэссенция. Философский альманах. М., 1992. С. 249–370.
11. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. соч.: В 6-ти т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 243–403.
12. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. С. 56–79.
13. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 336 с.
14. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С. 374–390.
15. Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика // Развивающее образование. – М.: Академия, 2002. Т. 1. С. 10–23.
16. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / Под общей ред. Е. Завершневой и Рене ван дер Веера. М., 2017.
17. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. М.: Логос, 2001. – 384 с.
18. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия // Вопросы психологии. 1987. № 3. С. 41–49.
19. Копьев А.Ф. Психологическое консультирование: опыт диалогической интерпретации // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 17–25.
20. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень. К.: Рад. школа, 1979. С. 19–32.
21. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основания зоны ближайшего развития // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 15–17 ноября 2000 / Под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 46–48.
22. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 14–30.
23. Литовченко Н.Ф. Особливості функціонування інтерпретаційних процесів психолога та клієнта в ситуації надання психологічної допомоги // Особистість і трансфор-

маційні процеси у суспільстві // Матеріали III Харківських Міжнародних психологічних Читань. Харків, 1999. С. 246–250.

24. Максименко С.Д. Основи генетичної психології. К.: НПЦ Перспектива, 1998. 220 с.

25. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006, 256 с.

26. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. / С.Д. Максименко. К.: Форум, 2002. 663 с.

27. Максименко С.Д. Психологія учіння людини: генетико-моделюючий підхід: монографія. С.Д. Максименко. К.: «Центр учбової літератури», 2014.

28. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / Мэраб Мамардашвили. М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

29. Наконечна М.М. Інтерсуб'єктність у психології: до постановки проблеми // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 34. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. С. 365–374.

30. Панок В.Г., Чепелева Н.В. Професійний відбір // Основи практичної психології. К.: Либідь, 1999. С. 228–236.

31. Папуча Н.В. Любовь в процессе развития человека / Н.В. Папуча // Психологія розвитку особистості: теорія і практика. Збірник матеріалів. Вінниця : «Мілан-ЛТД», 2017. С. 24–29.

32. Роджерс К. Вчитися бути вільним / К. Роджерс // Гуманістичні підходи в західній психології ХХ сторіччя. К.: Пульсари, 2001. С. 28–60.

33. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

34. Родионова Е.А. Общение как условие формирования личности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1981. С. 177–198.

35. Сикорский И.А. Душа ребенка. К.: 1911. 159 с.

36. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. М., 1990. 367 с.

37. Чепелева Н.В. Особистісна підготовка практичного психолога // Основи практичної психології. – К.: Либідь, 1999. С. 242–248.

38. Юнг К.-Г. Становление личности / К.-Г. Юнг. СПб.: Питер, 2005. С. 65–80.

Розділ 1.3. Сутність особистісної взаємодії учасників освітнього простору в контексті проблеми навчання та розвитку.

Нейропсихологічний підхід

Проблема особистісної взаємодії є міждисциплінарною, яку вивчає філософія, антропологія, психологія, етологія, педагогіка та нейронауки. Дана проблема є надзвичайно актуальною у всіх сферах буття людства. Нерозуміння суті феномена особистісної взаємодії спричиняє безліч проблем у суспільстві, які реалізуються насильством, протестами, революціями та збройними конфліктами.

На сьогодні суть особистісної взаємодії учасників освітнього простору потребує докладного психологічного вивчення. Зараз ми маємо безліч теорій, які опираються на класичну психологію і через це характеризуються:

сцієнтизмом – методологічною обмеженістю пізнання феномена особистісної взаємодії;

універсалізмом – пошуком універсального закону розгортання особистісної взаємодії;

індивідуалізмом – інтереси індивіда є пріоритетними над інституціональними інтересами;

механістичне розуміння казуальності – дуалістичний поділ причин, які зароджуються у внутрішньому світі особистості чи довкіллі.

У цих теоріях людину розглядають усереднено «як таку», часто без гендерних особливостей, іноді не враховують інстинкти виживання, емоційну, когнітивну сфери, межові стани та патології. Більше того, абсолютно нехтують нейропсихологічними особливостями. Ми ж добре знаємо, що найбільш мінливим органом в анатомічному (структурному) і функціональному аспекті є мозок. У кожної людини мозок неповторний, а різниця по деяких цитоархітектонічних полях та підполях становить сорок разів. Існують теорії неklasичної психології, що розглядають феномен особистісної взаємодії. До цих теорій можна віднести теорії Л. Виготського та А. Бандури, у яких довкілля (соціальне середовище) є не фактором, а саме джерелом розвитку ЦНС, що визначає тенденцію у формуванні особистості й особистісної взаємодії індивідів. Це все так, але людство, на відміну від інших видів на планеті, зазнало два типи відбору. Перший – це біологічний, як і всі живі істоти. Другий же тип – соціальний відбір, тобто людина сама здійснює відбір людини. Як ми добре знаємо з історії та антропології, цей відбір є дуже жорстким і у різні періоди буття людства критерії відбору різні.

Зважаючи на філогенез людини, ми добре розуміємо чому наш внутрішній психічний світ сповнений подвійністю. Ми постійно знаходимося у протистоянні між лімбічною – емоційною системою, яка керується вродженим принципом «хочу», та неокортексом – розмірковуючою системою, яка керується набути/видресированим упродовж соціалізації принципом «треба» (соціальні інстинкти, правила, закони тощо). Крім того, є ще древні відділи мозку, які задають провідну тенденцію у діяльності: на виживання/процвітання, на домінування/експансію та на те, як найбільше залишити по собі потомства. Власне ці інстинкти покладені в основу буття людства, а законодавство намагається якимось чином упорядкувати реалізацію програми древніх відділів мозку людини.

Релігійні догми для «посередньої» людини – це міфологічна і дуже спрощена функціональна реконструкція взаємодії двох структур мозку: лімбічної, яку уособлюють з девіантністю, хтивістю і гріховністю, та нової кори, яку намагаються наповнювати «праведністю», «мораллю» та «нормальністю». Видатний український мислитель, психолог Т.Г. Шевченко у свої творах понад триста разів підносить проблему співвідношення в особистісній взаємодії між «серцем» (емоційний компонент духовного світу людини) і «розумом» (критичний компонент). Будь-яке суспільство, а особливо елітарне, займається масовим формуванням «посередньої» особистості. Тобто за допомогою різних інструментів та програм лояльності, винагороди, попередження та покарання здійснюється відбір людей з добре розвиненими нейропсихологічними факторами для гіперсоціального буття – поступливість, покірність, терплячість, старанність, працьовитість, довірливість тощо. Якщо у когось, у силу певних жит-

тевих обставин чи генетичних особливостей, не сформувалися ці нейропсихологічні фактори чи виникли інші, або ж у таке суспільство потрапляє особистість з іншого суспільства, де культивувалися зовсім інші нейропсихологічні фактори під впливом культури, то такі особистості вважаються девіантами/дисидентами/інакомислячими/ворогами народу, і до них суспільство застосовує санкції.

На сучасному етапі, для пояснення різних аспектів особистісної взаємодії ми користуємося лише гіпотезами та теоріями практично з нульовою валідністю. Ми переконані, що сучасна парадигма особистісної взаємодії повинна спиратися на постнекласичну психологію, а саме на врахування контексту обставин, у яких перебуває людина, у нашому випадку це освітній простір, та нейропсихологічних особливостей особистості. Зрештою, у 2016 р. з'явилася квантова теорія розуму М.Е. Фішера, яка внесла ясності про субатомні механізми мозку, що є причетними до формування поведінки, зокрема й особистісної взаємодії.

З позиції нейропсихологічного підходу успішна особистісна взаємодія людини залежить від її когнітивних здібностей розуміти психічні стани інших людей та передбачати їхню реакцію на її власні дії. Нам ще не всі відомі точні алгоритми нейронних мереж, які причетні до здатності усвідомлювати власні та інших людей дії, наміри, почуття та інформаційні послання. Більше того, не зовсім зрозумілі нейронні механізми, коли у процесі взаємодії особистості з іншим чи іншими, адаптує власну поведінку, когнітивні та емоційні здібності до умовних тенденцій/правил/норм/законів та до величезного варіанту дій інших індивідів.

Рекомендовано використовувати оптогенетику, яка застосовує генну інженерію і дає змогу побачити під мікроскопом енграми – мережу нейронів, які причетні до якоїсь «конкретної інформації», тобто навички, і в тому числі арсеналу навичок особистісної взаємодії. На сучасному етапі розвитку науки ці нейронні мережі можна побачити під мікроскопом неінвазивно, тобто організм тварини залишається неушкодженим (Deisseroth, 2011). Коротко про суть цього методу. Завдяки вірусу вбудовується ген флуоресценції до регуляторного гену нейронів, який пов'язаний із «конкретною інформацією» чи «навичкою» (Gerits, & Vanduffel, 2013; McDevitt, Reed, & Britt, 2014). Крім того, є важливим перевірити, чи справді збудження цього ансамблю клітин спричиняє появу «конкретної навички/реакції». Для цього завдяки вірусу вбудовується ген фоточутливості водоростей до нейронів, пов'язаних із «конкретною інформацією», і під час освітлення мозку надмірно збуджується винятково лише ця мережа нейронів та з'являється відповідні навичка/реакція організму. Таким чином, оптогенетика дає змогу точно знати, які саме конкретно клітини нервової системи причетні до конкретної функції, реакції чи психічного розладу (Lobo, Nestler, & Covington, 2012). Ці знання дозволять психологам відійти від мистецтва довільного тлумачення поведінки і добратися до сутності особистісної взаємодії. Stuber та Mason (2013) вказують на можливість селективного впливу (стимуляції/інгібіції) на певні клітинні ансамблі завдяки методам оптогенетики.

Застосовуючи всі рівні біологічного аналізу й етапи опрацювання ЦНС, етологи та соціальні нейробіологи виявили багато аспектів мислення і поведінки, які традиційно вважалися «виключно людськими», зокрема: співчуття, співпраця, почуття справед-

ливості, почуття взаємного існування, турбота про благополуччя оточуючих (Wright, 1995). Безперечно, кількісні відмінності між людиною і тваринами є, а ось якісні – відсутні (Behrens, Hunt, & Rushworth, 2009; Stanley, & Adolphs, 2013). Те саме стосується і особистісної взаємодії. Це один зі шляхів, яким розпутуючи надскладне поєднання нейронних мереж, можна збагнути сутність особистісної взаємодії.

Варто розглянути психогенетичний аспект особистісної взаємодії та самого розуміння психогенетику впливу спадкового чинника на фенотип – варіанти «віяла розвитку ЦНС». Коли у психогенетиці йдеться про вплив генів і довкілля на фенотипові ознаки, у нашому випадку це психологічні/поведінкові ознаки, пов'язані з особистісною взаємодією, то мається на увазі не «ознаку загалом», а відмінності – варіабельність за цією ознакою. Інше кажучи, у якому ступені варіабельність ознаки залежить від варіабельності генів і варіабельності середовища. Тобто, що саме є визначальним – спадковість чи довкілля у формуванні особистості і стратегій особистісної взаємодії. Тривалий час домінувало «інстинктивістичне» уявлення, що існує простий і прямий зв'язок між геном і відповідною поведінковою ознакою. Навіть говорили, «ген письма», «ген малярства», «ген співу»... Насправді чіткої генетичної детермінанти немає, особливо це стосується вищих психічних функцій (Enard et al, 2002; Konopka et al, 2009). Зараз психогенетики сходяться на тому, що гени впливають стохастично на фенотип. Це зумовлено плеiotропністю генів – один ген причетний до багатьох ознак, мультигенністю ознаки – на одну поведінкову ознаку впливає багато генів, епістазом – взаємодія між генами, а також впливом чинника середовища, який визначає не лише ознаки, а і як гени впливатимуть на ознаки. Через наукоємність процедур дослідження та факторний аналіз вивчення звелось до виявлення лише явного впливу конкретних генів на конкретні ознаки, тобто виявлення сильних причиново-наслідкових зв'язків (Якутенко, 2018).

Існує інший підхід кількісної оцінки співвідношення ролі чинників довкілля та спадковості – близнюковий метод, за яким всю мінливість ознак поділяють на три частини: 1) мінливість, яка визначається генетичними відмінностями; 2) мінливість, яка визначається умовами спільного середовища (сім'я, колектив); 3) мінливість, яка визначається умовами різних середовищ. Ознаку спадковості вираховують як відношення спадкової варіабельності до загальної варіабельності (сума всіх варіабельностей). Порівнюють відмінності за ознакою у монозиготних близнюків, у яких ідентичні гени, дизиготних близнюків у яких половина спільних генів, та у випадкових парах, у яких різні гени. Зіставляючи середній ступінь відмінності в трьох типах пар, можна визначити величину успадкування ознаки.

Таким чином, на основі цього підходу сформовано закони генетики поведінки, які стосуються також і стратегій особистісної взаємодії:

1) більшість поведінкових і психологічних ознак у сучасних людських популяціях залежать від генів, мають не нульову спадковість і можуть еволюціонувати зараз, якщо буде відбір (наприклад, якщо суспільство схвалює в особистісної взаємодії агресивну модель, то з часом популяція стане «злою»);

2) вплив генів переважно сильніший, ніж вплив сім'ї – загальні зовнішні чинники;

3) вплив відмінних зовнішніх чинників, як правило, сильніший від впливу генів (середовище формує особистість) (Changeux, Damasio, & Singer, 2005; Plomin, DeFries, Knopik, & Neiderhiser, 2013).

Отже, чинники особистісної взаємодії за вагомістю можна прорангувати: перше місце – це умови буття (соціум); друге – гени; третє – умови розвитку (сім'я).

Хочемо дати пояснення стосовно ролі сім'ї. Якщо наявні у дитинстві адекватні умови для формування нейропсихологічних факторів – людина соціалізується і завдяки «вродженій мудрості», споглядаючому научінню та критичному мисленню засвоює адаптивні моделі поведінки (Бандура, 2000; Goldberg, 2009). У цьому разі ми не помічаємо важливості чинника сім'ї у процесі формування особистості.

Важливо зараз дати відповідь на питання, яке співвідношення чинників довкілля, спадковості та ймовірності вибору стратегій у особистісній взаємодії. Адже генетики, психологи, етологи використовують різні методологічні підходи і, не знайшовши пояснення певному аспекту особистісної взаємодії, приписують це фактору ймовірності розвитку ЦНС, використовуючи аналогії «подібно дії драми». Розглянемо найбільш важливі гени у формуванні вибору стратегій в особистісній взаємодії. Носії варіанта 7R гена DRD4 (дофаміновий рецептор 4-го типу, для якого характерна знижена чутливість до дофаміну) мають схильність до ліберальних політичних поглядів. Що більше у юності в осіб з цим геном було друзів, то більше проявленість ліберальності. Тоді як у носіїв інших варіантів цього гену політичні погляди не залежать від кількості друзів (Settle, Dawes, Christakis, & Fowler, 2010). Серед злочинців частота варіанта 7R гена DRD4 вища, ніж у популяції загалом. Носії цього варіанта гена переважно імпульсивні особистості (синдром дефіциту уваги з гіперактивністю), схильні до пошуку новизни (мандрівники), шанувальники екстремалу. Така поведінка зумовлена тим, що носіям цього варіанта гена більше треба дофаміну, ніж іншим, щоб відчутти задоволення (Brown, 1994). Якщо суспільство перебуває у стані збройного конфлікту, то цей варіант гену має адаптивне значення для носія і спільноти. Якщо у суспільстві стабільні та хороші соціальні умови, то цей ген стає дезадаптаційним. Здавалося, у школі учень з такою гіперактивністю в особистісній взаємодії завдає клопотів вчителям, батькам та іншим учням, у той же час у бойових умовах такі люди першими діють і спонукають діяти інших, а не уникати сутички.

У носіїв алелі гена 3R MAO-A (недостатність ферменту моноаміноксидази типу А – фермент, який здійснює катаболізм нейромедіаторів і гормонів) наявна асоціальна поведінка, а в деяких – ні. Дослідження показали, що це залежить від умов, у яких проходило дитинство осіб із цим геном. Якщо у сім'ї присутнє жорстоке поводження з боку батьків, то дитина ставала злочинцем, а якщо умови розвитку відповідні, то зв'язку між геном 3R MAO-A і злочинністю немає. Sjöberg та ін. (2008) дійшли висновку щодо правомірності висловлювання «спадкова схильність до асоціальної поведінки». На їхню думку, доцільніше та доречніше застосувати термін «спадкова уразливість» деяких дітей до деструктивних та фруструвальних подій.

Більш ґрунтовно розглянемо роль гормону окситоцину в особистісній взаємодії. Цей гормон відіграє роль у соціальній взаємодії – підсилює прихильність винятково до своїх, а не чужих осіб. Тобто посилює патріотичні почуття. У стосунках з іншими людьми цей гормон викликає довіру, любов, дружбу, співчуття, приязнь та взаємодопомогу (Kosfeld, Heinrichs, Zak, Fischbacher, & Fehr, 2005). Тобто окситоцин зменшує реакції на соціальний стрес. Треба зробити уточнення, що залежно від обставин со-

ціального контексту окситоцин спричиняє у різних ділянках мозку різні стратегії в особистісній взаємодії. Зокрема, у мигдалеподібних тілах (центрі агресії) зумовлює пригнічення страху, через що отримав різні назви – «гормон прихильності», «гормон емпатії», «гормон любові». За появу всіх цих почуттів відповідає ген окситоцинового рецептора OXTR (Yamasue et al, 2012). Кіма та ін. (2010) виявили, що люди з цим геном більше схильні поділитися своїми екзистенціальними переживаннями/проблемами з іншими для емоційної підтримки, якщо у суспільстві така поведінка схвалюється. Якщо така поведінка несхвальна у суспільстві, то люди не звертаються за розрадою до інших. Як бачимо, фактор суспільної моралі впливає настільки, наскільки проявиться ген.

Зрозуміло, що методи психогенетики застосовують, коли є генетична відмінність у людській популяції. Ген може впливати на поведінку, але ми не можемо виявити через відсутність його варіабельності. Тому, щоб виявити його вплив, необхідно людину порівнювати з іншими приматами. З метою пошуку молекулярних механізмів еволюції мовних навичок людини порівняльно вивчають ген FOXP2 з аналогічним геном шимпанзе, який відрізняється двома амінокислотами. Білок, кодований цим геном, є фактором транскрипції – регулятором активності інших генів, пов'язаних із розвитком мозку, легень і кишківника (Enard et al, 2002; Konopka et al, 2009). Мовна комунікація відіграє важливу роль у особистісній взаємодії, тому вивчення причетності гену FOXP2 до цього психічного феномена є дуже актуальною.

Важко оминати увагою HAR-ділянки (Human accelerated regions, HARs) – ділянки прискореного розвитку в людини. У хребетних протягом всієї еволюції ці ділянки не зазнавали великих змін, проте у людини за останні кілька мільйонів років швидкість їхніх мутацій у сімдесят разів перевищує швидкість мутацій геному загалом (Pollard, 2006). Вважається, що саме HAR-ділянки містять генетичну інформацію, яка має відношення до формування людського мозку, розвитку мови, абстрактного мислення, усвідомленої поведінки, особистісної взаємодії, моралі та совісті. Виникає логічне запитання, якщо людство вже стільки знає про гени, які причетні до вибору стратегій особистісної взаємодії, то чи можна робити селекцію людей, не за допомогою соціальних інституцій, як ми це зараз робимо, а на рівні генів, тобто, щоб зразу отримувати дітей з «потрібною» поведінкою. Адже існує досвід редагування геному через вирізання за допомогою CRISPR-Cas9 мutowаних ділянок ДНК. Тому на даному етапі розвитку науки буде дуже складно створювати дітей з бажаною стратегією в особистісній взаємодії (Ma, 2017). Крім того, для генної інженерії нейропсихологи повинні окреслити конкретні феномени психіки, які причетні до певної появи девіацій, щоб знайти детермінанти поведінки у геномі.

Розглянемо нейропсихологічні особливості особистісної взаємодії учасників освітнього простору в контексті проблеми навчання та розвитку. Це питання не вивчалось, проте можна перенести отримані результати з інших досліджень, де тенденція спостерігається незалежно від діяльності. У дослідженні Ткач (2018) виокремлено чотири найтипівші профілі осіб, пов'язані з дисфункціями: орбіто-фронтальної частини префронтальної кори мозку (дОФПФк); дорсолатеральної частини префронтальної кори мозку (дДЛПФк); передньої цингулярної кори мозку (дПЦк); вентромедіальної частини префронтальної кори мозку (дВМПФк). Б. Ткач, вивчаючи динаміку поширення різних тенденцій, зокрема девіантних, у суспільстві, у середніх і малих групах виявив питому

вагу кожного профілю, а також яку роль у сприянні чи перешкоджанні поширенню девіантної тенденції відіграє кожен нейропсихологічний профіль особистості. Ним девіантні тенденції було умовно поділено на «парадигмальні» – звичні і «парадоксальні» – нові.

Отже, у «парадигмальній» девіації її ядром є особи з **дПЦк** мозку, які оточені пасивними адептами, представлені особами з **дДЛПФк** мозку. Ситуативно долучаються особи з **дОФПФк** мозку, які покидають з часом або руйнують «парадигмальну» девіантну тенденцію. Натомість особи з **дВМПФк** мозку користаються та визначають місію девіантної тенденції.

«Парадоксальна» девіація виникає самостійно, або її створюють особи з **дВМПФк** мозку. Першими до девіантної тенденції долучаються особи з **дОФПФк** мозку, але і першими покидають. Другими долучаються особи з **дДЛПФк** мозку і залишаються допоки не виникне нова девіація, і яка стане більш популярною. Третіми долучаються інтактні особи з **дПЦк** мозку, які в подальшому стануть «хранителями» цієї девіації.

Очевидним стає, що доцільно застосовувати інтегральний підхід до вивчення вибору стратегій в особистісній взаємодії, і причина вибору міститься у біологічному, психологічному, культурному, соціальному, сімейному та політичному чинниках (Максименко, 2006). Варто застосовувати складні методології на стику багатьох наук під час вивчення особистісної взаємодії. Наука побудована на принципі причиновості. Це також поширюється на науки про психіку, зокрема на генетичну психологію. Уся поведінка, як вище показано, має синергетику зовнішніх та внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників відноситься певний контекст середовища, перебуваючи у якому індивід поводить відповідно до свого досвіду і потрапляє в певне річище «віяла розвитку ЦНС». Внутрішні чинники – це характер, тобто структура стійких, порівняно сталих психічних властивостей, які визначають особливості ставлення і поведінки особистості. У цій ситуації необхідно застосувати сучасні досягнення нейронаук для вивчення суті особистісної взаємодії, зокрема в учасників освітнього простору в контексті проблеми навчання та розвитку. Тим більше, що через пандемію COVID-19 кардинально змінилися умови освітнього простору в контексті проблеми навчання та розвитку. Навчання буде дистанційним.

Сучасні діти мають справу з гаджетами (смартфони, планшети, ігрові приставки). Ця токсична «діджиталізація» поміщає розум дитини у віртуальний світ – нове візуально-аудіальне середовище. Це призводить до недорозвитку інших модальностей: нюху, смаку, тактильної... Крім того, сучасна людина частину когнітивних функцій делегувала комп'ютеру, а мислення – телевізору і соцмережам. Популярність гаджетів зумовлена тим, що вони дозволяють зручно і легко вирішувати прості біологічні задачі, зокрема підвищують ефективність репродуктивних контактів (сайти знайомств), полегшують пошук їжі (сервіси доставки) та спрощують досягнення домінантності (кількість підписників та лайків у профілі соцмережі) тощо. У таких умовах штучної дибілізації у дітей формується спрощена модель світорозуміння, а відсутність динаміки, взаємодії з однолітками (групові ігри), обмежена взаємодія з фізичним світом призводить до прискореної втрати (редукції) нейронних мереж – тобто до зменшення маси мозку. Тому «діджиталізована людина» уподібнюється до лабораторного щура, який сам існує у стабільності (регулярний корм, догляд), через що у нього відбувається недорозвиток маси мозку, зокрема префронтальної кори. Тоді як у щурів, що в

житті мають особистісну взаємодію, їхня маса нормальна. Діти, які зазнали «діджиталізації», мають розлади уваги, порушення пам'яті, низький рівень самоконтролю, когнітивні порушення, пригніченість та депресію (Griffiths, 2000). Якщо якийсь орган незатребуваний, він зменшується, те саме буде з мозком «діджиталізованих». Наголошуємо, що оптимальні умови розвитку – тілесний контакт і душевна підтримка – це не розкіш, а життєва необхідність для розвитку мозку дитини.

Тому для вивчення сутності особистісної взаємодії учасників сучасного «діджиталізованого» освітнього простору в контексті проблеми навчання та розвитку пропонується застосувати нейроінтерфейс. Оскільки нейроінтерфейс дає змогу передати інформацію на пряму з мозку до комп'ютера. (Churchland, 2013). Останню сотню років мозок вивчали як показник його електричної активності – ЕЕГ. Такий метод вивчення був запропонований українським електрофізіологом В. Правдичем-Немінським. На початку були сподівання, що завдяки цьому методу можна буде «читати думки». Чверть століття тому виникла ідея споглядати свою електричну активність мозку і довільно її змінювати. Згодом ця технологія отримала назву feedback і використовується у тренінгах релаксації та концентрації уваги. Також тоді виникла ідея у дослідників перетворити цей сигнал на команду для зовнішнього приладу. З відмінних сигналів створити командну систему і проявити її в моторному чи інформаційному плані. Проте тогочасний розвиток комп'ютерів не давав змоги швидко опрацьовувати інформацію від мозку, і цей процес був дуже працемістким. Потрібно розпізнати в потоці ЕЕГ специфічну конфігурацію електричної хвилі, яка відповідає певній вольовій дії (Clerc, Bougrain, & Lotte, 2016). П'ять років тому було створено мікрочипи реєстрації та аналізу електричної активності мозку, а потужні мобільні комп'ютери дали змогу реалізувати на практиці задум прямого під'єднання мозку до комп'ютера.

Отже, нейроінтерфейс підвів нас до переломної точки у можливостях збагнути саму суть особистісної взаємодії учасників освітнього простору в контексті проблеми навчання та розвитку. Для цього лише потрібно в Інституті психології ім. Г.С. Костюка НАПН України відкрити лабораторію нейропсихології з необхідним технічним забезпеченням. Навіть, коли ми це дослідимо, це буде лише вершинка айсберга. В тілі є дві нервові системи: центральна нервова система з периферійною (соматична та вегетативна), а також дифузна. Мозок людини важить в середньому 1 кг 360 г, а дифузна нервова система черевної порожнини – майже 3 кг, це, звісно, не враховуючи спинного мозку, соматичних і вісцеральних нервів. Ця дифузна система істотно впливає на поведінку людини і особливо на стратегію особистісної взаємодії. Отже, вивчати особистісну взаємодію варто з позиції нейропсихоімуноендокринології. Тому що монодисциплінарні підходи дають усічену і дуже спрощену модель досліджуваної реальності.

Література

1. Бандура А. (2000). Теория социального научения. СПб.: Евразия.
2. Максименко С.Д. (2006). Генеза здійснення особистості. Київ : КММ.
3. Ткач Б.М. (2018). Нейропсихологія девіантної поведінки. Львів : ННВК «АТБ».
4. Якутенко И. (2018). Воля и самоконтроль. Как гены и мозг мешают нам бороться с соблазнами. Москва : Альпина Нон-фикшн.

5. Behrens T. E. J., Hunt L. T., & Rushworth M. F. S. (2009). The computation of social behavior. *Science*, 324, 1160–1164.
6. Brown, R. E. (1994). *An Introduction to Neuroendocrinology*. Cambridge: Cambridge University Press.
7. Changeux, J.-P.P., Damasio, A., & Singer, W. (Eds.). (2005). *Neurobiology of Human Values*. Berlin: Springer.
8. Churchland, P. S. (2013). *Touching A Nerve: The Self As Brain*. New York: W. W. Norton & Company.
9. Clerc, M., Bougrain, L., & Lotte, F. (Eds.). (2016a). *Brain-Computer Interfaces 1: Methods and Perspectives*. London: ISTE.
10. Deisseroth, K. (2011). Optogenetics. *Nat Methods*, 8, 26–29.
11. Enard, W., Przeworski, M., Fisher, S., Lai, C., Wiebe, V., Kitano, T. ... A., Pääbo, S. (2002). Molecular evolution of FOXP2, a gene involved in speech and language. *Nature*, 418, 869–872.
12. Enard, W., Przeworski, M., Fisher, S., Lai, C., Wiebe, V., Kitano, T. ... A., Pääbo, S. (2002). Molecular evolution of FOXP2, a gene involved in speech and language. *Nature*, 418, 869–872.
13. Gerits, A., & Vanduffel, W. (2013). Optogenetics in primates: a shining future? *Trends Genet*, 29, 403–411.
14. Goldberg, E. (2009). *The New Executive Brain: Frontal Lobes in a Complex World*. New York, NY: Oxford University Press.
15. Griffiths, M. D. (2000). Internet addiction – time to be taken seriously? *Addiction Research*, 8(5), 413–419.
16. Kima, H. S., Sherman, D. K., Sasakia, J. Y., Xub, J., Chua, T. Q., Ryuc, C. ... Taylor S.E. (2010). Culture, distress, and oxytocin receptor polymorphism (OXTR) interact to influence emotional support seeking. *PNAS*, 107, 15717–15721.
17. Konopka, G., Bomar, J. M., Winden, K., Coppola, G., Jonsson, Z. O., Gao, F. ... Geschwind D. H. (2009). Human-specific transcriptional regulation of CNS development genes by FOXP2. *Nature*, 462, 213–227.
18. Konopka, G., Bomar, J. M., Winden, K., Coppola, G., Jonsson, Z. O., Gao, F. ... Geschwind D. H. (2009). Human-specific transcriptional regulation of CNS development genes by FOXP2. *Nature*, 462, 213–227.
19. Kosfeld, M., Heinrichs, M., Zak, P. J., Fischbacher, U., & Fehr E. (2005). Oxytocin increases trust in humans. *Nature*, 435, 673–676.
20. Lobo, M. K., Nestler, E. J., & Covington, H. E. (2012). Potential utility of optogenetics in the study of depression. *Biol Psychiatry*, 71(12), 1068–1074.
21. Ma, H., Marti-Gutierrez, N., Park, S.-W., Wu, J., Lee, Y., Suzuki K., ... Mitalipov, S. (2017). Correction of a pathogenic gene mutation in human embryos. *Nature*, 548, 413–419. doi:10.1038/nature23305/
22. McDevitt, R., Reed, S. J., & Britt, J. P. (2014). Optogenetics in preclinical neuroscience and psychiatry research: recent insights and potential applications. *Neuropsychiatr Dis Treat*, 10, 1369–1379.
23. Plomin, R., DeFries, J. C., Knopik, V. S., & Neiderhiser, J. (2013). *Behavioral genetics*. (6th ed.) New York: Worth Publishers.

24. Pollard, K. S., Salama, S. R., King, B., Kern, A. D., Dreszer, T., Katzman, S. ... Haussler, D. (2006). Forces shaping the fastest evolving regions in the human genome. *PLoS Genet*, 13; 2(10): e168.
25. Settle, J. E., Dawes, C. T., Christakis, N. A., & Fowler, J. H. (2010). Friendships Moderate an Association between Dopamine Gene Variant and Political Ideology. *The Journal of Politics*, 72(4), 1189–1198.
26. Sjöberg, R. L., Ducci, F., Barr, C. S., Newman, T. K., Dell'Osso, L., Virkkunen, M., & Goldman, D. A. (2008). Non-Additive Interaction of a Functional MAO-A VNTR and Testosterone Predicts Antisocial Behavior. *Neuropsychopharmacology*, 33(2), 425–430.
27. Stanley, D. A., & Adolphs, R. (2013). Toward a Neural Basis for Social Behavior. *Neuron*, 80(3), 816–826.
28. Stuber, G. D., & Mason, A. O. (2013). Integrating Optogenetic and Pharmacological Approaches to Study Neural Circuit Function: Current Applications and Future Directions. *Pharmacol Rev*, 65(1), 156–170.
29. Wright, R. (1995). *The Moral Animal: Why We Are, the Way We Are: The New Science of Evolutionary Psychology*. New York: Vintage books.
30. Yamasue, H., Yee, J. R., Hurlmann, R., Rilling, J. K., Chen, F. S., Meyer-Lindenberg, A., & Tost, H. (2012). Integrative approaches utilizing oxytocin to enhance prosocial behavior: from animal and human social behavior to autistic social dysfunction. *J Neurosci*, 32, 14109–14117.

Розділ 1.4. Гуманістичні цінності педагогічної взаємодії в освітньому просторі. Проблеми освітньої взаємодії в доробку української діаспори

Проблемне поле української психології щодо освітньої взаємодії вчителя з учнем не обмежується лише доробком вітчизняних учених, а й розлого представлено в творчості науковців української діаспори Г. Ващенко, О. Кульчицького, Я. Яреми та ін.

Неможливо оминати увагою бачення Я. Яреми стосовно навчання учнів у школі. У роботі *«На педагогічні теми: Шкільна реформа. Суспільність і школа. Поступ наук. Психологія і новочасний напрям шкільної освіти»* [3] вчений зазначає про те, що освіта завжди відігравала ключову роль у становленні та розвитку як окремої особистості, так і цілого народу зокрема. «Школа перестала бути тільки виховно-освітнім закладом, а набрала ще великого значення як соціальний або й національний чинник. Зі школою пов'язана доля одиниць, а також слабших силою і культурою народів. Тим самим мусило змінитися й становище учителя; він став мимоволі грізним суддею, якого оцінка, воля, примха, суворість та інше може рішати про будучність учня» [3, с. 110]. Я. Ярема розуміє недоліки школи, які необхідно виправити: беззаконня вчителів, відірваність шкільних предметів від реального життя, нерівність тощо. Вчений переконаний у тому, що виховання особистості є двостороннім рухом зі спільною метою, до якої прагнуть вчитель й учень разом із батьками. На жаль, мотивація учнів до навчання суголосна з сьогоднішнім, де батьки переконують як і сто років тому: «... «вчися, бо інакше будеш шевцем», або «вчися, а будеш ксьондзом, суддею, професором та ін.» Ледве чи знайдеться – головно у

нас – один батько на сто, який старався би дитині защеплювати пошану до науки, а саме знання, інтелігенцію, здібності ставив як мету шкільної науки» [3, с. 111].

В результаті «автоматичного» навчання в школі, де особистість учня не розкривається, формуються обмежені індивіди, які лише реалізують споживацькі тенденції. Вчений акцентує увагу на тому, що виховання особистості є комплексним явищем і батьки не мають права самоусуватися. Ми солідарні з Я. Яремою щодо важливості врахування знань психології під час навчального процесу. Відповідно, завдяки психології, механічна наука в школі мала бути трансформована в розумну й духовну співпрацю вчителя й учня. Чи не пророчі й актуальні думки вченого? Адже вони ніби вплітаються в парадигму нової сучасної школи, яку реалізує Міністерство освіти і науки України. Сучасна початкова школа побудована за кращими зразками європейських освітніх систем, але основою якої, на наш погляд, є психологія.

Я. Ярема вважає, що психологія здатна розбудити внутрішній потенціал учня й при вмілій підтримці вчителя та батьків реалізувати його у зовнішньому світі. Вміння критично мислити й застосовувати знання на практиці дадуть можливість кращої адаптації учням у майбутньому [2]. Вчений закликає до прикладного використання теоретичних знань на уроках, тим самим, заохочуючи учнів до пізнання закономірностей природи. Я. Ярема наполегливо рекомендує вчителям вивчати педагогічну психологію, позаяк кожен вчитель має постійно вдосконалюватися: «...то мусить прийти до переконання, що він ще далекий від дійсного ідеалу і йому ще багато треба вчитися» [4, с. 117].

Таким чином, Я. Ярема критикує реформи школи не з метою власного самоствердження, а для того, щоб поліпшити навчання в школі. Психологія настільки є важливою у взаємодії вчителя й учня, що без її врахування мова не може йти про ніякі шкільні реформи. У роботі «*Психографія в школі*» (1925), на думку вченого, центральним завданням реформованої школи має бути розвиток особистості: «Успішне здійснення цього великого виховного постулату, який сучасне суспільство, свідоме своїх потреб, поставило перед новою школою, можливе лише при умові, що освіта, яку отримує молода людина в школі, буде підібрана згідно з головним напрямком природного її росту як індивідуальності – цього своєрідного комплексу з природи даних здібностей та нахилів різної якості й сили» [4, с. 118]. Я. Ярема закликає своїх колег-освітян під час навчальної взаємодії з учнем враховувати його індивідуальність, здібності. Це, в свою чергою, буде запорукою успішного навчання й високої працездатності кожного учня й самореалізації в дорослому житті. Автор пропонує дієвий психологічний інструментарій, що дасть змогу враховувати індивідуальність та здібності учня.

Психографічна схема Я. Яреми включає наступні чинники впливу на розвиток учня: 1. Рівень розвитку інтелекту від максимуму до мінімуму (*талановитість – духовна упослідженість*). Тобто вчитель має розуміти рівень розвитку інтелекту учня, щоб надавати відповідні завдання.

2. Вольові якості учня, прагнення до навчання (*пильність – лінивість*). Значні успіхи у навчанні учня залежать від високого рівня вольових якостей та здібностей. В учня, який має недостатньо розвинені здібності й вольові якості, може спостерігатися духовна упослідженість.

3. Цікавість учня до предмету (*замилування – відраза*). Створення вчителем сприятливої атмосфери для навчання за рахунок власної харизматичності, вміння комунікувати з учнем тощо.

4. З'ясування умов, в яких проживає учень (*хатні умови*). Знання вчителем умов, в яких перебуває учень, сприятиме кращому розумінню вчителем його поведінки.

5. Перевірка роботи аналізаторів учнів (*стан змислів*). Вчитель має один раз на рік проводити дослідження щодо роботи аналізаторів учнів (гостроти зору, слуху, дотику, розпізнавання кольорів, сприйняття часу, ритму тощо) за допомогою спеціального інструментарію: таблиць, фігур, пристроїв. Слушна й актуальна думка Я. Яреми, бо у сучасних учнів рівень слуху, зору значно погіршився внаслідок постійного використання електронних пристроїв.

6. Провідний канал сприйняття учня (*тип уявлення*). Знання провідного каналу сприйняття учня дасть можливість вчителю адекватно подавати навчальний матеріал, що сприятиме кращому його засвоєнню. Я. Ярема зазначає: «Зоровиками, що уявляють світ у формах чи фарбах, бувають різьбярі, малярі, природознавці, інколи й рахівники, славні шахісти, що грають, не дивлячись на шахівницю. Між музикантами знайдемо найбільше слуховиків, між ораторами – руховиків» [4, с. 125].

7. Особливості уваги учнів (*увага*). Я. Ярема рекомендує вчителям під час діагностики стійкості уваги учнів використовувати методика Б. Бурдона (коректурна проба). Для вимірювання концентрації, зорової перцепції учня вчений пропонує використовувати тахістоскоп (апарат-експонатор зорових об'єктів).

8. Характеристика пам'яті учня (*пам'ять*). Вчитель має перевіряти пам'ять учнів під час читання творів, розв'язування математичних задач, на заняттях трудового навчання, особистого спілкування з учнем. Механічне запам'ятовування не є тривалим у часі.

9. *Спостережливість*. На думку Я. Яреми, вчитель має розрізняти види спостережливості й вміло їх діагностувати в учнів. Що саме цікавить учнів? Який матеріал вони краще засвоюють? На ці та інші запитання дає відповідь психологія.

10. *Фантазія*. Часто трапляється несвідома брехня, якою дитина намагається пояснити зовнішній світ та його явища. Можливі прояви фантазійних уявлень. Індивідуальні особливості дитини містять різний спектр здібностей до фантазії, яка відіграє важливу роль не тільки в мистецтві, а й у життєвій практиці. Вчитель має розрізняти види фантазій, щоб корегувати прояви фантазій тих чи інших учнів. Для пізнання фантазії учня вчитель має застосовувати психодіагностичний інструментарій.

11. Мислення (*думання*). Я. Ярема приходить до висновку, що шлях від понять до загальних висновків є головним завданням всякого мислення. Вчений закликає вчителів розвивати критичне мислення в учнів: «Брак критичного хисту характеризується нерозбірливим та бездумним прийманням за правду чужих думок, нездатністю відрізнити суттєве від несуттєвого тощо» [4, с. 132].

12. Фізична й розумова праця (*спосіб праці, утомливість*). Вчитель має дотримуватися балансу у співвідношенні розумової й фізичної праці, оскільки порушення його призводить до перевантаження учнів. На працездатність учня впливають різні біологічні й соціальні чинники, а також суб'єктивні характеристики особистості учня. Знаючи про рівень працездатності учня, ми можемо прогнозувати до якої діяльності схильний учень. Я. Ярема пропонує вивчати рівень працездатності учнів за допомогою доступного психодіагностичного та фізіологічного інструментарію.

13. Типологія учня (*почування*). Вчений розрізняє три типи людини: розумову, чуттєву й вольову. У розумового типу переважає інтелект й відмічається внутрішня

збалансованість. Емоційний тип сприймає зовнішній світ крізь призму своїх емоцій та почуттів, переживань. Вольовий тип, не маючи достатньо когнітивних здібностей, може вчиняти необдумані вчинки.

14. Вольові процеси (*воля*). Активність особистості учня залежить від стану, що на даний момент домінує в його свідомості. Є два види волі, які залежать від активності особистості: мимовільні та довільні. Вчитель має поступово формувати в учнів сильну волю до подолання перешкод, наполегливість, що буде запорукою їх успіхів у майбутньому.

15. Поведінка в шкільному товаристві (*поведінка в громаді*). Колектив впливає на формування особистості учня, його характер та інші індивідуальні особливості. Врахування вікових особливостей допоможе формувати самодостатню особистість, здатну критично мислити, швидко адаптуватися до нових умов, бути конкурентно спроможною, вольовою, з достатнім рівнем працездатності, комунікативною в шкільній спільноті. Таким чином, психографічна схема Я. Яреми спрямована на те, щоб зробити взаємодію вчитель–учень гармонійною та збалансованою.

Г. Ващенко у роботі «*Виховання любові до Батьківщини: (націоналізм і інтернаціоналізм)*» (1954) аналізує проблему любові до Батьківщини, націоналізму, шовінізму, виховання здорового патріотизму серед молоді. На початку ХХ століття українці мали можливість здійснення мрії мати незалежну державу, однак не скористалися нею сповна. А ще більшого поневолення зазнав український народ під тоталітарною системою. Автор вірить у перемогу українського народу над радянською системою й закликає до врахування помилок минулого й натхненної праці при будівництві майбутнього. Однією з причин поразки була недостатня національна свідомість українського народу. Розуміння власних недоліків українського державотворення буде запорукою становлення незалежності України. Вчений переконаний у тому, що здобуття незалежності України пов'язане з вихованням у молодого покоління любові до своєї Батьківщини. Г. Ващенко всебічно розглядає проблему любові до Батьківщини (патріотизм стихійний, несвідомий і свідомий). На думку Г. Ващенка, суттєвіше за природу на особистість впливає соціум. Під його дією в процесі онтогенезу формується світогляд особистості, релігійні переконання, розуміння природи, вміння взаємодії з іншими тощо. Традиції, звичаї, колективне несвідоме, досвід людства сприяють кращій адаптації особистості в соціальному середовищі. Зокрема, через традицію передається мова, яку можна порівняти з «душею народу». Патріотизм стихійний є проявом неусвідомленої любові до Батьківщини, яка заповнює сутність особистості, вона органічна, природна (рідна). А найвищим проявом патріотизму є саможертвна любов до рідної землі. Зокрема, сучасна історія української незалежності пронизана любов'ю свідомих патріотів до України. Г. Ващенко чітко вхоплює лінію розмежування між здоровим патріотизмом і шовінізмом особистості. Здоровий патріотизм особистості – це повага до інших народів. У випадку мирної взаємодії народи тільки взаємозбагачуються в різних царинах життя: економічній, політичній, релігійній, культурній.

Народи, які входили до складу Російської імперії, всі без винятку, були підступом та силою підкорені. Потім знищувалася їх ідентичність, самобутність, мова, культура, а натомість нав'язувалася русифікація, знеособлення народів. Український народ не відмовиться від своїх традицій, культури, світогляду й буде протистояти до того часу, доки не виборє собі державну незалежність. У молоді необхідно виховувати повагу

до інших народів, прагнення до спільної діяльності в інтересах взаємозбагачення націй. Ми солідарні з думкою Г. Ващенко про те, що виховувати патріотизм необхідно з перших років життя дитини. Звісно, що мова в ранньому дитинстві йде про стихійний патріотизм, коли закладаються основи любові до української природи, близьких, звичаїв, традицій, мови, пісень тощо.

Дитячий світ є відкритим вікном, крізь яке потрапляють ті чи інші переживання зовнішнього світу. Вони можуть бути позитивними, коли світ наповнений сміхом, радістю, веселою грою, любов'ю батьків, сонячними променями, рідною природою... Переживання в ранньому дитинстві можуть бути й негативними і пов'язані з депривацією батьківської любові, складними емоційними стосунками з оточенням, бідністю тощо. Г. Ващенко вказує на те, що діти мають перебувати в атмосфері любові, опіки, турботи: «Дітей, що не вміють ще ходити, треба частіше виносити на свіже повітря, щоб вони могли бачити рідне небо, дерева, квіти, різних тварин. Все це залишиться в дитячій душі, осяяне почуттям радості, і покладе основи любові до рідної природи» [1, с. 17]. Відомо, що більшість психологічних напрямів, наприклад, психоаналітичний, гуманістичний, когнітивний тощо, сходяться на думці про те, що дитинство впливає на все подальше життя особистості.

Цікавими є роздуми Г. Ващенко щодо виховання дитини матір'ю. Вчений вважає, що любов до матері є початком будь-якої любові, зокрема й до Батьківщини. Мати має любити свою дитину розумно, а не інстинктивно: «...треба рішуче уникати палких поцілунків, коли мати з шалом чисто інстинктивної любові впирається губами в ніжне тільце дитини й нервує її. Г. Ващенко акцентує увагу на усмішці дитини, яка є реакцією на усмішку матері, й тоді радість дитяча й материнська гармонійно еднаються, залишаючи в психіці приємні переживання. Особливо приємно й корисно для розвитку дитини, коли одночасно з нею розмовляє мати. Хоча дитина не розуміє слів матері, але вона відчуває її настрій. Під час такої розмови відбувається любляче поєднання психічної структури матері й дитини, що позитивно впливає на розвиток майбутньої особистості. Джерелом позитивних переживань дитини є колискова пісня у виконанні матері. Г. Ващенко переконаний, що підвалиною виховання свідомого патріотизму у дітей є музика, пісня. Тому необхідно обов'язково вчити дітей українських пісень, починати з дитячих, обрядових пісень тощо.

Батькам варто звернути свою увагу на коло спілкування дитини, адже його вплив може бути різним від корисного до шкідливого. На наш погляд, у сучасному суспільстві дитині необхідно в доступній формі пояснити психологічні кордони її безпеки, що ніхто не має права ображати її, робити сторонні дії з нею тощо. На жаль, за нашими опитуваннями, більшість батьків не вчать своїх дітей психологічній безпеці. Така безпечна поведінка батьків може мати сумні наслідки для життя й здоров'я дітей. Г. Ващенко наголошує на тому, що виховання свідомого патріотизму необхідно продовжувати й в дитячому садочку, де є більше виховних можливостей. Дитячий колектив для дитини має бути великою родиною, яка піклується про неї, де провідна роль належить вихователям. Саме через вплив групи можна досягти кращих й швидших результатів при формуванні свідомого патріотизму у дітей.

Виховання патріотизму під час навчання в школі має свої особливості. Вчитель має знаходити індивідуальний підхід до кожного учня, а не бути формальним та беземо-

ційним. Коли вчитель підходить до виконання своїх обов'язків формально, то й учні не мають бажання йти на урок до такого вчителя. На основі шкільного життя часто утворюються дві протилежні групи: учнів і викладачів. Вони не діють як одна система координат зі спільною метою, а навпаки, опираються одна одній.

Завданням вчителів, на думку Г. Ващенка, є об'єктивне висвітлення культурних здобутків українського народу. Також на патріотичне виховання молоді мають впливати й інші дисципліни (фізика, математика, співи тощо), які, на нашу думку, можуть прискорити формування любові до України. Г. Ващенко акцентує увагу на позашкільному вихованні українського патріотизму через мережу організацій «Пласт» і «СУМ». Необхідно так здійснювати виховний вплив, щоб історичне минуле українського народу закарбувалося в свідомості пластунів, як героїчна боротьба за свою незалежність. Г. Ващенко детально пояснює структуру виховання патріотизму в СУМі. Таке батьківське ставлення до цієї організації ми пов'язуємо з тим, що вчений був ідейним наставником молоді. По-перше, для того, щоб любити Батьківщину, необхідно знати її історію. В зв'язку з цим треба проводити систематичні навчальні заходи (лекції, семінари) з історії, географії, мови України. Ті прогалини шкільної програми з історії України, які існують, необхідно компенсувати на поглиблених заняттях з історії в СУМі. Зокрема, що стосується питання перебування України під тоталітарною системою, боротьбою УПА. Необхідно уявляти позитивні й негативні аспекти життя українців в еміграції. Найбільші досягнення українці закордоном здійснили в освіті й науці: засновано наукові організації, школи, видання журналів і наукових праць. Однак негативним прикладом життя українців в еміграції є різновекторна політична міжпартійна боротьба, що спровокована власними егоїстичними амбіціями української еліти. Сумівець має знати й розуміти той факт, що внутрішня політична боротьба послаблює опір України в боротьбі за незалежність від тоталітаризму. Г. Ващенко пророкує, що у випадку розпаду СРСР Україна здобуде незалежність, але міжпартійна боротьба за владу призведе до значно глибшої руїни, ніж після Б. Хмельницького. На заняттях з історії України потрібно вивчати інформацію про найближчі сусідні країни та загальне міжнародне життя, де відбувається боротьба двох ідеологій – тоталітарної й демократичної.

О. Кульчицький публікує роботу «Charakterologia F. Kunkla: (kształtowanie się charakteru wychowanka i jego kształcenie)» (1937) [5], де розглядає індивідуальну психологію як таку, що відповідає потребам і природі людини. Проблеми, з якими зіштовхується доросла людина, згідно з індивідуальною психологією, походять з дитинства, тому розуміння процесу формування дитини є для психоаналітичного напряму запорукою успішного становлення особистості.

У випадку занадто строгого та вимогливого виховання батьками у дитини під дією егоцентризму можуть сформуватися наступні когнітивні схеми: «1. Робіть все самостійно. 2. Дорослі – це ваші вороги; щоб їх використовувати, ви повинні перевершити їх хитрістю; змусити їх служити собі» [5, с. 16]. Така форма поведінки дитини сприятиме загостренню не тільки стосунків з дорослими, а й однолітками, що виявлятиметься у різних формах досягнення переваги: конкуренція, ухиляння, пристосування тощо. Строге та вимогливе виховання дитини під дією егоцентризму відпочатково закладає фундамент проблемної особистості, якій складно буде самоактуалізуватися в процесі онтогенезу. О. Кульчицький розглядає випадок невдалого виховання дитини,

де під тиском егоцентризму можуть бути сформовані наступні уявлення дитини: «1. Не наважуйтеся бути самодостатнім. 2. Дорослі повинні вам допомогти. Якщо вони вам не допоможуть, все загине...» [5, с. 16]. Така когнітивна схема дитини свідчить про налаштованість її на втечу від проблем. Батьки формують залежну особистість, яка в житті постійно шукатиме захисту батьків, чоловіка або дружини, друзів, керівництва... Залежна поведінка від когось або чогось призводитиме до деформації особистості.

На думку О. Кульчицького, в результаті неправильного виховання дитини батьками під впливом егоцентризму у дитини можуть бути сформовані два паттерни поведінки егоцентричної особистості, що містять агресивну та уникаючу поведінку, які у підсумку спотворюють погляди дитини на реальність та не сприяють самоздійсненню. Егоцентризм дитини з роками формує відповідну поведінку, що створюють помилкову перспективу життя. Щоб подолати свій егоцентризм, людина повинна пройти зворотній шлях очищення. Це не просто здійснити, однак людині можливо очиститися від егоцентризму через страждання, тобто пройти крізь етапи прозріння (розуміння), визнання та підтвердження. Егоцентризм, врешті-решт, спрямовує особистість до почуття внутрішньої самотності, тимчасових цілей, духовної порожнечі, страху тощо. На першому етапі очищення від егоцентризму особистість починає розуміти про існування зв'язку між егоцентризмом і, наприклад, самотністю. Далі вступає в силу наступний етап позбавлення від егоцентризму – підтвердження, яке може бути прихованим, оскільки, крім презирства до людей, може виявитися дитяча потреба в любові та спілкуванні зі спільнотою людей. Це комплексна і поступова зміна змісту свідомості, досвіду, де ми намагаємося зрозуміти себе, свій внутрішній світ через переживання і співставити його з зовнішнім світом. Отже, визнання законів дійсності – це остаточний етап процесу очищення особистості від егоцентризму. О. Кульчицький зазначає про те, що процес очищення від егоцентризму є останнім етапом у розвитку характеру особистості, який формується під впливом різних факторів, зокрема закладених природних здібностей, соціальної ситуації тощо.

Індивідуальні особливості та характер в цілому, на переконання вченого, є внутрішньою кристалізацією певних форм ставлення до зовнішньої реальності, що виявляються в різних формах поведінки і формують відповідні типи дитини. Існують два варіанти ставлення дитини до реальності: активне або пасивне. У результаті егоцентричного погляду на світ у дитини, на думку О. Кульчицького, може сформуватися певний тип поведінки (за Ф. Кунклом), який учений детально аналізує. Тип «цезар» – притаманний дітям, які знаходяться в опозиції до дорослих. Їхня поведінка може проявлятися у вигляді бунтарства або хитрості і таємничості. Когнітивна схема такої дитини містить наступні переконання: «1. Я повинен допомогти собі, тому що кожен є моїм ворогом. 2. Я можу допомогти собі, тому що я є сильнішим, ніж інші» [5, с. 26]. Такі уявлення про світ спонукають дитину до постійної боротьби, що межує з фанатичністю та догмами. Дитина типу «цезар» постійно бореться з чимось і ніколи в ім'я чогось, прояви почуттів у них асоціюються з поразкою, а задоволення їм приносить радість від чужого неуспіху. Однак існують й інші асоціальні типи поведінки дитини, серед яких тип «зірка або знаменитість». Когнітивна формула такої дитини свідчить про те, що її побажання повинні бути виконані, адже вона сповнена претензій до світу

і не може жити без визнання. Деякі дорослі намагаються підтримати таку поведінкову стратегію дітей і тим самим ускладнюють не тільки собі життя, а й ще більше віддаляють дитину від гармонійного розвитку.

У випадку пасивного ставлення дитини до зовнішнього світу у неї сформується інша стратегія поведінки, яка буде спрямована не на боротьбу, а на уникання, здачу власних інтересів та потреб. Може сформуватися «*тривожний*» тип дитини, що уособлює собою пасивність, обмеженість контактів зі світом, обережність, мрійливість. Дитина не наважується на задоволення потреб, а при зустрічі з проблемами відразу опускає руки й залишається жити у своїх мріях. О. Кульчицький переконаний, що в результаті пасивного ставлення до світу можуть утворитися й інші типи дитини, зокрема тип «*молодого фанатика*» характеризується сліпим фанатизмом, тим самим захищаючи себе від інших зовнішніх впливів, крім фанатичної доктрини, якої дотримується. Але є ще й такі типи, як «*домашня тварина*» і «*дурний*». Дитині типу «*домашньої тварини*» (назва за аналогією з домашніми улюбленцями – котами й собаками) характерна когнітивна схема, яка проголошує про те, що її бажання повинні бути виконані, адже я не можу зробити щось сама, тому потребую опіки. Якщо дитина ще більше занурюється у власний світ покійного ставлення, що призводить до апатії, тоді формується тип дитини «*дурний*». Для цього типу характерним є позбавлення чутливості до будь-яких бажань, про що свідчать їхні установки (я можу отримати лише те, що отримую сам; я повинен здаватися, тому що я не можу багато чого зробити; я повинен залишатися один тощо).

Автором пропонується своя система протидії (рекомендацій) щодо егоцентричного виховання – воно має носити превентивний характер. Учений робить простий дихотомічний поділ: всі цінності зосереджені на предметі об'єктивності, а недоліки – на стороні егоцентризму. Тобто необхідно зменшити до мінімуму егоцентризм, натомість розширити до максимуму об'єктивність – це і буде освітній ідеал у вихованні гармонійної особистості. Боротьба з егоцентричністю дитини полягає в роботі не тільки з окремими рисами характеру, а й з основною когнітивною схемою, а також зміною ставлення сили дитини (суб'єкта) до реального світу (об'єкта).

На думку О. Кульчицького, всі навчальні заходи мають бути спрямовані на зміну ставлення дитини, оскільки джерелом егоцентризму є таке ставлення у відношенні до суб'єкта, в якому суб'єкт відчуває перевагу сили об'єкта. Щоб змінити свої когнітивні схеми, дитині потрібно не боятися власної влади та не боятися власної переваги над іншими. Якщо є підстави до критики, то критикувати дитину необхідно люб'язно, без агресії, маніпуляції та за реальні справи. Для того, щоб подолати покійність дитини, необхідно не дозволяти своїй дитині уникати власної відповідальності за свої вчинки. Це її життя і вона має приймати рішення в межах своєї компетенції. Адже дитина у такий спосіб проявляє ініціативу, сама вибирає, досліджує, переживає та отримує власний унікальний досвід. Не можна дитину обманювати та залякувати, бо це може призвести до знецінення особистості, її покійності, слухняності, залежності від інших авторитетів тощо. У виховному процесі дитини важливою є праця, де вчитель належним чином виконує свої функції, без використання покарань та заохочень, оскільки вони безпосередньо пов'язані з різними формами егоцентризму. Вчитель повинен перестати бути тим,

хто нагороджує учня, він повинен лідером, який виступає в якості моделі як необхідно долати труднощі. Власне вчитель з учнем утворюють між собою діалектичну взаємодію, де не тільки старше покоління повинно впливати на молодше, але й навпаки, тим самим перетворюючи і збагачуючи свій досвід. «Вчитель повинен зрозуміти незграбний, передчасний, фантастичний прояв життєдіяльності молоді й його потрібно пояснити як викривлені ієрогліфи, – додати до нього ваші знання, щоб знати, в якому напрямку розвивається культура його нації» [5, с. 34]. Отже, вчитель як взірць поведінки, не тільки надихає учня, а й формує, збагачує та наповнює його внутрішній світ, ґрунтуючись на засадах гуманізму, національної ідентичності, культурно-історичних традицій тощо.

Навчальне середовище якраз і виступає тим провідником, що в боротьбі з егоцентричністю суттєво впливає на учня. Наприклад, на думку О. Кульчицького, для неповнолітніх важливими є такі три групи середовища: сімейне, шкільне та молодіжне. В цих середовищах вирішується три освітніх проблеми: соціальна, релігійна та національна. Соціальна проблема освіти може бути вирішена в тому випадку, коли стає можливим зниження егоцентричності, що сприятиме рівноправним стосункам членів групи в межах групи та члена групи до суспільства вцілому. Національну проблему буде вирішено, якщо у дитини сформується прагнення до власне національної спільноти, яка є унікальною й неповторною, зі своїми звичаями та традиціями. Релігійна проблема буде вирішена у тому випадку, якщо буде поставлене питання, і відповідь буде знайдена щодо співставлення власного призначення дитини та нації у зв'язку з кінцевими цілями буття. Відповідно в трьох навчальних середовищах: сімейне, шкільне та молодіжне, проводиться рівномірна, неупереджена, планова робота з досягнення ідеалу освіти. Лише за таких умов, поєднання трьох навчальних середовищ: сімейного, шкільного та молодіжного, можливе досягнення найвищої мети – становлення і розвитку гармонійної особистості.

Таким чином, проблеми освітньої взаємодії (виховання в учнів любові до Батьківщини, мотивація, егоцентризм, здібності, типологія учнів, саморозвиток вчителя та ін.) перебували в центрі уваги вчених української діаспори ХХ ст., і це дає можливість доповнити якісними матеріалами наявні сучасні вітчизняні психологічні розробки.

Література

1. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини: (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон : КК СУМ, 1954. 40 с.
2. Маслюк А.М. Проблема навчання та розвитку особистості. Освіта та розвиток обдарованої особистості: Щомісячний науково-методичний журнал / Н. Федорова (головний редактор). К.: Інститут обдарованої дитини, 2017. Вип. 2 (57). С. 11–15.
3. Ярема Я. На педагогічні теми. Шкільна реформа. – Суспільність і школа. Поступ наук. Психологія і новочасний наступ шкільної освіти. Наша школа. 1912. Кн. 6. С. 12–18.
4. Ярема Яким / упоряд. С. Ярема; заг. ред. Д. Герцюк; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Л.: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2003. 243 с.
5. Kulczycki A. Charakterologia F. Kunkla : (kształtowanie się charakteru wychowanka i jego kształcenie). Lwów : skł. gł. Księgarnia R. Schweitzera, 1937. P. 40.

ЧАСТИНА 2.

Психологічні характеристики взаємодії учасників освітнього простору

Розділ 2.1. Феномен благополуччя як показник розвитку особистості школяра в контексті взаємодії суб'єктів освітнього простору

Проблема благополуччя людини в різних її аспектах все частіше стає актуальною у психологічних дослідженнях. Це пов'язано з багатьма причинами, адже благополуччя людини впливає на всі сфери її життєдіяльності – фізичну, сімейну, соціальну, економічну, професійну та інші. Науково доведено, що благополуччя людини впливає не тільки на її розуміння, оцінку, відчуття тощо власного життя, а й на продуктивність її праці (навчання), креативність, ефективність і успішність її функціонування. Суспільна практика вимагає від психологічної науки вивчити детермінанти оптимального функціонування людини, що неможливо без позитивного сприймання нею власного життя, бачення його перспектив і сенсу, його якості, його наповненості, внутрішньої рівноваги. Прагнення людиною благополуччя є однією з основних рушійних сил розвитку суспільства, можливо тому проблема його набуття і підтримки займає важливе місце в психологічних дослідженнях.

Дослідженню якості життя людини, що, як правило, означається такими поняттями, як щастя, успіх, (емоційний) комфорт, позитивні емоції, задоволеність життям, благополуччя, самореалізація, самоздійснення тощо приділяли увагу багато дослідників (Ф. Андрес, М. Аргайл, І. Аршава, І. Баєва, П. Беляєва, Н. Бредберн, А. Вортман, Т. Данильченко, Е. Дінер, Е. Дісі, С. Любомирські, С. Максименко, А. Маслоу, Е. Носенко, Р. Раян, К. Ріфф, В. Семікін, М. Селігман, Л. Сердюк, П. Фесенко, М. Чік-сентміхаї, Н. Шварц, О. Ширяєва, Т. Шевеленкова та ін.). Вивчались становлення гармонійно розвиненої особистості та її самореалізації як умов життєвого успіху (О. Бондарчук, Т. Говорун, Л. Дьоміна); процес і результат самореалізації та самоздійснення особистості (С. Максименко), різні чинники і фактори, що впливають на формування благополуччя (Ю. Дубовик, Л. Козьміна, О. Паніна, О. Ширяєва, П. Фесенко), різні аспекти благополуччя в тому числі соматичний (І. Баєва).

Аналіз семантичного розуміння поняття благополуччя дозволив нам узагальнити розуміння цього поняття у словникових виданнях. Благополуччя розглядають у наступних значеннях: 1) Як стан задоволення життям, приємні відчуття щастя, радості і втіхи, осмисленості свого життя. 2) Як сприятлива життєва доля (легкий, позитивний хід подій, напрям життєвого шляху людини, обставини її життя, що не залежать чи майже не залежать від людини), талан, удача, фортуна, везіння. 3) Як матеріальний і життєвий статок, багатство, добробут. 4) Як позитивний наслідок активності людини або будь-яких інших зусиль з її боку, процес і результат її успіхів та досягнень. 5) Як гармонійні відносини між людьми: ділові взаємини, дружба, любов, позитивні шлюб-

ні і батьківські стосунки. 6) Як наявність усіх рівнів здоров'я (фізичного, психологічного (інтелектуального, емоційного, духовного, соціального), гармонії внутрішнього світу людини, відчуття внутрішньої рівноваги, спокою, миру. При цьому важливо, що благополуччя розглядається у динаміці, у процесі забезпечення, досягнення, підтримання і збереження цього стану. Не сталість, а динамічність є характеристикою благополуччя. 7) Як сутнісне змістовне втілення, як квінтесенція, як апогей виявлення феномену благополуччя говорять про благоденствіє. Благоденство – це найвищий ступінь якості благополуччя, пов'язаного зі всіма сферами людської життєдіяльності, насамперед із стійким матеріальним достатком, достойним соціальним становищем, відсутністю важких життєвих негараздів і побутових труднощів, із процвітаням. Але тут звертається увага на ще одну суттєву сутнісну складову – для того, щоб досягти цього ступеня виявлення якості благополуччя, людина має безкорисливо і за власною волею робити добро іншим, усвідомлено діяти во благо інших (тобто «мати благо і робити благо іншим», за В. Далем). Зазначимо, що усі наведені значення розглядаються як окремі самостійні характеристики і як складові благополуччя.

В психологічній науковій літературі питання благополуччя (*well-being*) на початку вивчали з двох позицій – *гедоністичної* та *евдемоністичної*. Гедоністичний підхід (Ф. Андре, М. Аргайл, Е. Дінер, Р. Еммонс, Е. Кларк, Е. Су, Р. Чан та ін.) пов'язує благополуччя із здатністю до задоволення, досягненням задоволення та уникнення страждань. За Е. Дінером, благополуччя має такі складові, як задоволеність життям, відсутність негативного афекту та негативних емоцій. У рамках цього підходу введено поняття суб'єктивного благополуччя, яке розуміється як ставлення людини до себе, до інших, до навколишнього світу, що залежать від задоволення потреб людини, насамперед тих, що пов'язані із соціальною взаємодією. Сутність суб'єктивного благополуччя в адаптації, через яку і відбуваються задоволення потреб людини та переживання цього як задоволеність життям. Гедоністичний підхід можна означити як *соціально-психологічний*, оскільки в ньому акцентується на обставини життя і вплив суспільства на оцінку людиною власного життя. Евдемоністичний підхід акцентує на важливості розкриття творчого потенціалу, реалізації своєї природи, особистісного зростання та відчуття сенсу життя для психологічного благополуччя людини. В цьому підході працюють представники гуманістичної психології, які описують благополуччя як багатофакторний конструкт складного взаємозв'язку культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних та духовних факторів. Евдемоністичні моделі більш складні за структурою, мають розбіжності за змістом конструктів. Найбільш відомі – модель К. Ріфф (має шість складових: прийняття себе, контроль над обставинами, позитивні стосунки з іншими, наявність мети у житті, особистісне зростання, самодетермінація) та модель Р. Райана та Е. Десі (має три складові: самодетермінація, компетентність, позитивні стосунки). Отже, цей підхід можна означити як *особистісно-психологічний*, оскільки його представники звертають увагу на якості особистості, які їй необхідні для позитивного функціонування і розвитку. Існують інші підходи і концепції, що описують феномен благополуччя, або близькі до нього реальності (теорія самодетермінації, теорія «потоків», суб'єктивно-вчинковий підхід, напрям позитивної психології, модель якості життя «Quality of life» тощо).

Поняття благополуччя ВООЗ розглядає в якості основного для визначення здоров'я: «Здоров'я – стан повного фізичного, розумового і соціального благополуччя, а не тільки відсутність захворювань або фізичних дефектів». Якщо взяти до уваги, що психологічне – це емоційне, інтелектуальне і духовне, то отримаємо модель здоров'я, що складається з п'яти вимірів, кожен із них є важливим для загального благополуччя людини. Фізичне благополуччя виявляється у гарному фізичному самопочутті, енергії, бадьорості, здатності витримувати фізичні навантаження. Психологічне благополуччя має декілька складових: інтелектуальну, емоційну, духовну. Соціальне благополуччя передбачає задоволення соціальним статусом і якістю взаємин з оточенням, здатність ефективно спілкуватися та взаємодіяти з людьми. Зазначимо, що у психології використовують поняття психологічного (psychological well-being) і суб'єктивного (subjective well-being) благополуччя. Поняття психологічного благополуччя описує об'єктивну позитивну якість психологічного стану людини, особливості її внутрішнього світу, а також поведінку, яка продукує і проявляє ситуативне благополуччя. В якості базових складових психологічного благополуччя людини К. Рифф виділила: позитивні відносини з іншими, прийняття себе (позитивна оцінка себе і свого життя), автономію (здатність слідувати своїм власним переконанням), компетентність (контроль над навколишнім середовищем, здатність ефективно управляти своїм життям), наявність цілей, які надають життю спрямованість і сенс, особистісне зростання як почуття безперервного розвитку і самореалізації. Під суб'єктивним благополуччям зазвичай розуміють інтегральне психологічне утворення, що включає оцінку і відношення людини до свого життя і до самого себе.

В літературі розуміння психологічного і суб'єктивного благополуччя найчастіше трактуються залежно від авторської приналежності до того чи іншого підходу. Нам близька позиція Б.Є. Пахоль, який вважає суб'єктивне благополуччя складовою психологічного. Психологічне благополуччя відображає здатність і ресурсність людини вести повноцінне життя та справлятися з різноманітними проблемами. Важливим необхідним, але недостатнім аспектом благополуччя є суб'єктивна оцінка будь-якого з його компонентів (компетентності, автономії, позитивного самосприйняття тощо). Є реальність і є сприйняття, усвідомлення й оцінка людиною цієї реальності, вдоволеність нею. Суб'єктивна і об'єктивна оцінки благополуччя людини можуть співпадати, перетинатися у деяких складових, не співпадати. Це важливо розуміти і враховувати обидва показники під час аналізу благополуччя людини. Таке бачення дозволяє: 1) відокремити суб'єктивне благополуччя від психологічного та інших його структурних одиниць; 2) визначити суб'єктивне благополуччя як складову психологічного; 3) вважати такі конструкти, як задоволеність життям, щастя та якість життя складовими суб'єктивного благополуччя, адже вони залежать від суб'єктивної оцінки різних аспектів життя. [21, с. 95].

Благополуччя – це наскрізне поняття, яке будується за певними соціальними зразками, традиціями. Воно може відрізнятися також залежно від віку людини – благополуччя дитини і дорослої людини різні за змістовним наповненням, за значущими акцентами. Зазначимо, що попри великий інтерес і практичну важливість дослідження благополуччя людини, залишаються нез'ясованими деякі важливі аспекти цієї проблеми, зокрема в її отногенетичному, віковому розрізі, з точки зору можливостей

формування здатності будувати благополучне, якісне життя. Якість сучасної освіти передбачає надання людині можливості для розвитку і самореалізації. Тому важливою вимогою світової освіти є особиста компетентність, яка включає, зокрема, вміння вчитися, здатність справлятися з невизначеністю та складністю, співпереживати і конструктивно вирішувати конфлікти, підтримувати фізичне та психологічне благополуччя. В інноваційній реформі освіти України це знайшло своє втілення у набутті компетентностей в окремій освітній галузі «Соціальній і здоров'язбережувальній» та забезпечується навчанням учнів на основі розвитку життєвих навичок; підготовкою педагогічних працівників на засадах компетентнісного підходу; створенням безпечного і дружнього до дитини навчального середовища. Завдання дорослих упродовж всього життєвого шляху дітей – не тільки дати їм гідну освіту, а й забезпечити оптимальні умови розвитку для кожної конкретної дитини. Показником наявності таких оптимальних умов розвитку ми вважаємо благополуччя школяра. Актуальність вивчення психологічного благополуччя учнів загальноосвітньої школи зумовлена взаємопов'язаними протиріччями – між вивченням питань психологічного благополуччя, щастя та задоволеності життєдіяльністю у дорослих і обмеженою кількістю таких досліджень у школярів; між збільшенням тривалості шкільної освіти та динамікою зниження рівня задоволеності шкільним життям в учнів у міру просування їх до старших класів загальноосвітньої школи; між необхідністю дослідження особливостей психологічного благополуччя учнів в освітньому просторі школи і відсутністю необхідного для цього діагностичного інструментарію, технологій роботи в цьому напрямку (моніторинг, супровід, корекція, пропедевтика неблагополуччя тощо); між необхідністю побудови практики із проектування благополуччя і відсутністю критеріїв та показників особливостей прояву цього феномена як у школярів різного віку, так і в інших суб'єктів взаємодії освітнього процесу.

Благополуччя школяра можна розглядати в якості інтегральної характеристики, яка включає як об'єктивні умови і можливості для його розвитку та самореалізації, так і всі рівні здоров'я школяра, як власну суб'єктивну оцінку, як стан, як індивідуальне, суб'єктивне переживання, а можна з позиції соціуму. Дуже узагальнено ми можемо визначити благополуччя школяра як якість умов його життя та ступінь задоволення його потреб, що несуть у собі позитивний смисл і мають цінність для розвитку. Під якістю життя ми розуміємо в тому числі ступінь комфортності як у власному внутрішньому світі, так і в межах соціального оточення (сім'ї, школі, класі тощо) і суспільства загалом. Для школяра площини його внутрішнього світу і соціального світу перетинаються в освітньому просторі школи, як дійсності, в якій він реально перебуває. Створення динамічної рівноваги між особистістю та зовнішнім світом є основною функцією психологічного благополуччя. Психологічною одиницею, що відображає сутність освітнього простору школи, є сукупність діяльнісно-комунікативних актів, система стосунків і взаємодії учасників навчально-виховного процесу. Вся система взаємодії школяра з батьками, вчителями, однолітками, соціальними інститутами і т. д., що дана у переживаннях, являє єдину соціальну ситуацію його розвитку. Якість взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу в освітньому просторі школи має вирішальний вплив на розвиток і благополуччя учнів.

Розглянемо благополуччя як показник оптимальних умов розвитку особистості в освітньому просторі школи, можливість проектування необхідних для цього умов на прикладі учнів підліткового та юнацького віку. Для такого проектування необхідно визначитись із критеріями і показниками благополуччя школярів означеного вікового проміжку. Ми стоїмо на традиційних позиціях вітчизняної психології (Л.С. Виготського, Г.С. Костюка, С.Д. Максименка) про розвиток особистості. Ми виходили із вікових новоутворень та задач розвитку (суб'єктність, самоідентифікація, становлення Я-образів та Я-концепції), враховували провідну діяльність (навчальна діяльність, соціальне експериментування, інтимно-особистісне спілкування, 1-й етап професійного самовизначення і становлення) і соціальну ситуацію розвитку у цьому віковому проміжку. Зрештою, ми виокремили наступні критерії.

– Наявність базових умов життєдіяльності (наявність житла, їжі, одягу, здоров'я, безпеки тощо). Цей критерій ми віднесли до «нульового» рівня благополуччя, тому що вважаємо його опорним, першорядним, базовим для всіх вікових груп.

– Тепла, любляча, підтримуюча сім'я, задоволеність приналежністю до сім'ї (емоційний стан, можливості розвитку, підтримка у сім'ї).

– Наявність чітких меж (права, обов'язки, відповідальність тощо).

– Визнання, повага, прийняття в колі однолітків.

– Наявність інтересів, захоплень, хобі тощо.

– Успішність і задоволеність у навчальній, соціальній, творчій, пізнавальній діяльності.

– Позитивні самоідентифікація, самосприйняття, самоствавлення, самооцінка.

– Наявність позитивних інтимно-особистісних стосунків.

– Здатність (бажання) проявляти турботу, піклуватися про близьких (почуття причетності).

– Наявність позитивної життєвої перспективи (наявність «впевненості у завтрашньому дні», «завтрашньої радості»).

– Відсутність насилля, фізичних та психологічних загроз і ризиків, що загрожують життю і здоров'ю.

З віком критерії благополуччя змінюються, але між ними, як і у розвитку, має існувати зв'язок, наступність і перспективність. Хочу звернути увагу на уявне протиріччя. Ми віднесли безпеку до базових критеріїв благополуччя. Водночас підлітковому віку притаманне бажання ризику (адже можливість самопізнання, саморозвитку – це теж своєрідний ризик). Насправді це протиріччя знімається тим, що благополуччя – це баланс між стабільністю і можливістю розвитку. І саме у цей віковий проміжок, коли відбувається активне самопізнання і становлення, людина вчиться знаходити і утримувати цей суто суб'єктивний баланс.

І тут постає питання – чи переживає дитина (підліток, юнак) свій стан за виокремленими нами критеріями як благополуччя? Ми вважаємо, що діти можуть не усвідомлювати благополуччя у представлених критеріях – це ідеальна модель наявності благополуччя у підлітково-юнацькому періоді школярів. На нашу думку, коли будь-який із критеріїв стає відсутнім, відбувається відчуття та усвідомлення дитиною неблагополуччя. Суб'єктивними показниками (знаками) благополуччя у підлітків і юнаків

можуть бути наступні: я здоровий, я у безпеці, про мене турбуються, мною опікуються, мене люблять, мені довіряють, мені делегують відповідальність, я успішний у навчанні, мене поважають як особистість, мені надають (я маю) власний простір, зі мною обговорюють норми і правила, мені дозволяють і допомагають проявляти турботу про інших, мене визнають своїм у колективі, я впевнений у завтрашньому дні, в мене є справа, яка мені цікава і у якій я успішний.

Ключовим (стрижневим, головним) критерієм благополуччя у підлітково-юнацькому віковому проміжку вважаємо самостійність (суб'єктивність). Суб'єктивно самостійність виявляється у планах, діях, результатах. Усі ці критерії і показники можна використати для побудови технології визначення благополуччя/неблагополуччя дітей у просторі сім'ї, освітньому просторі школи тощо. У подальшому – у проектуванні простору життєдіяльності таким чином, щоб створити умови, які б сприяли благополуччю дитини. Важливою задачею вважаємо також навчити дітей, підлітків, юнаків *усвідомлювати*, що для них означає відчувати благополуччя і навчити їх *бути* благополучними. Представлені критерії відкривають можливість побудови практики із проектування благополуччя у підлітково-юнацькому віковому проміжку.

З метою виявити, як розуміють благополуччя сучасні підлітки, ми провели опитування школярів міста Києва. У дослідженні брали участь 120 учнів 8-х класів. Школярі відповіли на відкриті питання авторської анкети. Серед інших відкритих питань учням було запропоновано написати, з чим вони асоціюють благополуччя (до 10 асоціацій). Ці уявлення відображають реальні цінності сучасних підлітків, вони пов'язані з віком та з особливостями наявної ситуації їх розвитку, на них опосередковано впливають уявлення, що притаманні суспільству, в якому проживають і виховуються школярі. Ми виділили найбільш характерні уявлення, через які підлітки описують власне розуміння благополуччя.

Наявні визначення суб'єктивного благополуччя (а уявлення це і є суб'єктивний погляд) у науковій літературі згруповані у наступні три категорії:

1. Благополуччя визначається за зовнішніми критеріями. Такі визначення отримали назву нормативних. Відповідно до них людина відчуває благополуччя, якщо вона володіє тим, що соціально бажано в суспільстві.

2. Благополуччя розглядається як задоволеність життям і пов'язується з уявленнями і стандартами людини про хороше життя. Це визначення має на увазі, що благополуччя – це гармонійне задоволення бажань і прагнень людини.

3. Благополуччя пов'язано з поняттям щастя, переваги позитивних емоцій над негативними.

Проведене нами дослідження показало, що для підлітків благополуччя пов'язано передусім з наявністю зовнішніх, нормативних критеріїв і *стандартів нормального життя, базових умов життєдіяльності*:

1) наявність сім'ї (шлюб, діти, родина, сім'я); 2) матеріальний добробут, фінансова незалежність, належне фінансове забезпечення, гідна зарплата, відсутність матеріальних проблем, добробут, забезпечення всім необхідним, у тому числі і вітальні потреби (якісна їжа, сон); 3) наявність роботи і освіти (престижна освіта, є вища освіта) як нормативні показники; 4) наявність здоров'я, в тому числі психічного; 5) безпека і захищеність.

Нагадаємо, що по кожному з понять можна було дати до 10 асоціацій. Отже, найбільш представленими виявилось розуміння благополуччя як наявність сім'ї (написали 75 % школярів) та наявність матеріального достатку (84 %). Здоров'я вважають важливим атрибутом благополуччя достатня кількість школярів (75 %). Наявність роботи і освіти як нормативні показники благополуччя були згадані у 54 % відповідях. Необхідність безпеки для благополуччя представлено у 34 % відповідей. Про вітальні потреби згадано лиш у 4 % асоціацій, що може вказувати на матеріальні труднощі у цих дітей.

Благополуччя розуміється школярами також і з точки зору уявлень про стандарти хорошого життя, про *гармонійне задоволення бажань і прагнень людини*. Для підлітків, що брали участь в опитуванні, це *позитивні відносини та взаємодія* у колі сім'ї (тепла, любляча, підтримуюча сім'я, задоволення і радість від своєї родини, сім'ї, підтримка у сім'ї, родинна взаємодія, теплі відносини в родині, підтримка, взаєморозуміння між рідними, поради рідних, відсутність непорозумінь, надійність); наявність *позитивних інтимно-особистісних стосунків* (любов, вірність, повага, кохання, довіра, розмова, відсутність самотності, вірні друзі, розуміння, що ти не один, тепло близьких); *можливість розвитку* (освіта, сприятливі умови для саморозвитку, можливості для росту, кар'єрний розвиток, саморозвиток, духовний розвиток); наявність *інтересів*, захоплень, хобі тощо; *самореалізація, успішність у діяльності* (успіх, досягнення, визнання, звершення, здійснення всіх мрій, тріумф, перевага); увага і *турбота про інших* (увага до дітей, вклад у життя людей, песик, власний котик). Дехто з опитаних вважає, що благополуччя не залежить від людини (випадок, обставини), інші, навпаки – що від власних зусиль і прагнень людини (усвідомленість, планування, розклад, відповідальність, працьовиті люди, досягнення цілей, старанність). Найбільше згадувань було про позитивні відносини та взаємодію у сім'ї (86 %), наявність позитивних інтимно-особистісних та дружніх стосунків (79 %). На наявність інтересів було 27 % асоціацій, про самореалізацію та успішність у діяльності – 24 % згадувань, про турботу про інших зазначили 14 %.

83 % школярів асоціюють благополуччя з *позитивним емоційним станом*, з *балансом, рівновагою* внутрішнього і зовнішнього світу (спокій затишок, злагода, мир, миролюбство, рівновага, баланс, спокій на душі, гармонія, ідилія), 74 % – з перевагою *позитивних емоцій* над негативними (щастя, задоволеність, комфорт, благо, процвітання, життя в радості, робити те, що подобається, хороший настрій, канікули, радість, бадьорість, вдоволеність, подорож, усмішка, оптимізм, морозиво, почуття свободи, безтурботність, коли приємно); 13 % – з наявністю *позитивної життєвої перспективи* (впевненості у завтрашньому дні, оптимізм, очікування радості, можливості, майбутнє, впевненість).

Ми зіставили результати опитування *за частотою згадування та за ранжуванням*, відповідно до того, які складові учні самі ставили на перші місця, а отже вважали більш важливими, такими, що більшою мірою описують феномен благополуччя. Виявилось, що структура уявлень за частотою згадування і за місцем, на яке певну складову (показник) поставила сама дитина, майже не відрізняється. Структуру уявлень підлітків про зміст благополуччя (у міру убубання, за спадною) можна представити так: «Позитивна, підтримуюча сім'я, позитивний емоційний стан, гармонія, позитив-

на перспектива, матеріальні потреби, достаток, позитивні інтимно-особистісних та дружні стосунки, здоров'я як атрибут благополуччя, робота, освіта, успішність, розвиток і самореалізація, безпеки та захищеність, духовна складова (в т. ч. турбота про інших)». Особливістю відповідей було те, що на останні місця часто потрапляли показники з тієї ж групи, що і на перші (наприклад, гроші, родина на 1-му і 2-му місцях, достаток і родина – на 9-му і 10-му відповідно: «Гроші, Сім'я, Здоров'я, Злагода, Любов, Мир, Друзі, Достаток, Родина, Радість»). Зазначимо, що школярі (а їх було небагато), які вказували як складові благополуччя самореалізацію, необхідність працювати, бути відповідальним, турбуватись про інших тощо, як правило, ставили ці характеристики на перші місця. Саме тут ми вбачаємо зону росту усвідомлення підлітками власних зусиль і відповідальності за свою долю і долю тих, хто поруч для благополуччя.

Відповіді підлітків показали, що є певні знані стандарти, суспільні атрибути, які і виявляються під час необхідності озвучити та усвідомити поняття благополуччя. Треба мати сім'ю (подружжя, дітей), матеріальні статки (квартира, машина і т. п.), хорошу роботу, можливості, здоров'я. І бути спокійним, врівноваженим, веселим, щасливим. Спочатку згадується, що треба мати, а потім якість цього (ким і яким бути). Згадувань про теплі стосунки в сім'ї, її підтримку було більше ніж про дружні стосунки та інтимно-особистісне спілкування. Це може свідчити про важливість родини для сучасних підлітків, адже дослідження було у 8-х класах. Мало негативних, від зворотного, асоціацій (присутні такі, як: самотність, відсутність проблем, не бути самотнім, знати, що ти не один тощо). Звертає увагу те, що у відповідях часто згадується здоров'я як важливий показник благополуччя. Це може означати, що здоров'я є зовнішньою, «знаною» цінністю, або школярі (їх близькі) мають проблеми зі здоров'ям і вже в цьому віці розуміють його важливість, можливо – з недостатньою задоволеністю у вдоволенні даної потреби через систему охорони здоров'я. Цікавим є те, що опитувані розуміють благополуччя більше як баланс, спокій, злагоду і мир, ніж як яскраві позитивні емоції щастя, радості вдоволеності, безтурботності. При цьому домінують саме слова «спокій» і «мир» (незалежно від школи, в якій проводили дослідження). Зауважимо, що сучасні школярі досить активно залучені до моральної підтримки військових ВСУ (листи, малюнки тощо). Це опосередковано підтверджується тим, що тільки у 34 % відповідей зазначена необхідність безпеки для благополуччя.

Підсумуємо.

Проведений теоретичний аналіз показав, що, незважаючи на важливість і актуальність проблеми психологічного благополуччя, досі не сформована єдина думка щодо розуміння сутності цього феномена. Немає загальноприйнятого наукового поняття благополуччя, не склалася єдина думка щодо співвідношення та визначення понять суб'єктивного і психологічного благополуччя. Особливо гостро відчувається брак досліджень, присвячених психолого-педагогічним та віковим аспектам проблеми психологічного благополуччя і його формування.

Благополуччя розглядають як інтегральний феномен, як цілісне переживання, що відображає успішність функціонування особистості. В такому сенсі психологічне благополуччя – це стан оптимального функціонування особистості, одним із вимірів якого є суб'єктивна оцінка людиною себе і різних аспектів власного життя (рівень

суб'єктивного благополуччя) й залежить від системи ставлень людини (до оточуючої дійсності, до речей, якими вона володіє або не володіє тощо).

Актуальність дослідження благополуччя школярів пов'язано із вимогами суспільства цілеспрямовано впливати на процес формування здорової та благополучної особистості, яка успішна в житті та має високий адаптаційний потенціал. Під благополуччям школярів ми розуміємо якість умов їхньої життєдіяльності та ступінь задоволення їх потреб, що несуть у собі позитивний смисл і мають цінність для їх розвитку. Благополуччя має вагоме значення для процесів загальної та навчальної соціалізації школярів, є індикатором оптимальних умов їх розвитку та вказує на їх психологічну стійкість і стабільність.

Вважаємо продуктивними вітчизняні загальнотеоретичні підходи про закономірності розвитку особистості та можливості цілеспрямованого впливу на цей процес для побудови технології дослідження та формування психологічного благополуччя школярів. Феномен суб'єктивного благополуччя у підлітково-юнацькому віковому проміжку є інтегральним соціально-психологічним утворенням, що включає позитивне ставлення особистості до свого життя, до світу, до людей, до себе та є засобом ефективної соціальної адаптації в системі «особистість-соціум». Вирішальний вплив на розвиток і благополуччя школяра має якість (характер) взаємодії між ним та іншими суб'єктами навчально-виховного процесу школи. Провідним проявом суб'єктивного благополуччя у підлітково-юнацькому віковому проміжку є емоційне благополуччя школяра, яке є важливою частиною їх соціальної ситуації життєдіяльності. Специфічними проявами емоційного благополуччя є почуття довіри до світу, здатність виявляти гуманні почуття, наявність позитивних емоцій, здатність і потреба у тілесному контакті, почуття радості і здивування.

Проведене дослідження показало, що підлітки розуміють благополуччя як наявність зовнішніх, нормативних критеріїв і стандартів нормального життя, базових умов життєдіяльності, як позитивний емоційний стан, як гармонійне задоволення бажань і прагнень людини. Уявлення сучасних підлітків про благополуччя вишукувались таким чином (за спадною): позитивна, підтримуюча сім'я; позитивний емоційний стан, гармонія, позитивна перспектива; матеріальний добробут; позитивні інтимно-особистісні та дружні стосунки; освіта, робота, успішність; здоров'я, в тому числі психічне; безпека і захищеність; духовна складова (в т. ч. турбота про інших).

Література

1. Аргайл М. Психология счастья. М., 1990. 336 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nashol.me/20191221116531/psihologiya-schastya-argail-m-2003.html>
2. Брокгаузъ Ф.А., Ефронъ И.А. Энциклопедический словарь / под ред. профессора И.Е. Адрианова / Фонтанка, 92, Семёновская Типо-Литография (И.А. Ефрона), СПб., 1891. Томъ III. С. 304–308.
3. Водяха С.А. Психологическое благополучие учащихся. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2013. С. 5–11.
4. Гордеева Т.О. Самоэффективность как составляющая личностного потенциала.

Личностный потенциал: структура и диагностика / Под редакцией Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 241–266.

5. Данильченко Т.В. Суб'єктивне соціальне благополуччя: психологічний вимір : монографія. Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Чернігів : Десна Поліграф, 2016. 543 с.

6. Єзерська Н.В. Психологічні чинники суб'єктивного благополуччя підлітків в умовах спеціалізованої школи-інтернату: дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. 053 / Київ. 2018. 240 с.

7. Зелінська С.Ф. Співвідношення показників суб'єктивного благополуччя особистості з типами її самовідношення. Вісник ОНУ ім. І. Мечникова. 2012. Т. 17, Вип. 8(20). С. 83–90. (Серія: Психологія).

8. Знанецька О.М. Особливості зв'язку Я-концепції особистості з її психологічним благополуччям: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2010. 22 с.

9. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия: дисс. ... канд. психол. наук. 19.00.01 / М.: 2016. 200с. URL: http://psy.msu.ru/science/autoref/ivanova_t/ivanova_t_diss.pdf

10. Карапетян Л.В. Теоретические подходы к пониманию субъективного благополучия. Известия Уральского федерального университета. 2014. № 1 (123). С. 171–182. (Серия «Проблемы образования, науки и культуры»).

11. Карсканова С. Стан розробки проблеми психологічного благополуччя у вітчизняній та закордонній психології. Актуальні проблеми практичної психології : збірник наукових праць. Херсон, 2009. Ч. 1. С. 477–483.

12. Лебедева А.А. Теоретические подходы и методологические проблемы изучения качества жизни в науках о человеке. Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9, № 2. С. 3–19.

13. Леонтьев Д.А. Подход через позитивные черты личности: от психологического благополучия к добродетелям и силам характера. Личностный потенциал: структура и диагностика / под редакцией Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 76–92.

14. Максименко С.Д. Психічне здоров'я дітей. Психолог. 2002. 1(1). С. 4.

15. Найденова Л. Психологічне благополуччя людини. Директор школи. Україна. 2007. № 2. С. 10–19.

16. Носенко Э.Л., Труляев Р.А. Позитивный личностный ресурс педагога и субъективное благополучие учеников. Вопросы психологии. 2013. № 5, С. 14–24.

17. Овчарова Р.В. Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образования. Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. статей / Составитель: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т., 2013. С. 11–17.

18. Олександров Ю.М. Саморегуляція як чинник психологічного благополуччя студентської молоді : автореф. дис. ... канд. психол. наук:19.00.01/ Харків, 2010. 23 с.

19. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия. Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. С. 2.

20. Основи здоров'язбережної компетентності. [Електронний ресурс]. URL: <http://multycourse.com.ua/ua/page/18/25#3>
21. Пахоль Б.Є. Суб'єктивне та психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі та чинники. Український психологічний журнал. № 1 (3). 2017. С. 80–104.
22. Підбуцька Н.В., Зуєва А.Г. Суб'єктивне благополуччя у становленні майбутніх фахівців. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / М-во освіти і науки України, НАПН України, Нац. техн. ун-т «ХПІ» ; [редкол. : В.Г. Кремень (голова) та ін.] ; за ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО і О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. Харків : НТУ ХПІ, 2014. Вип. 40–41 (44–45). С. 192–206.
23. Психічне здоров'я. [Електронний ресурс]. Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Психічне_здоров'я
24. Севост'янов П.О. Особливості організації особистісного компоненту індивідуального досвіду: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, 2019. 218 с.
25. Селигман М. Новая позитивная психология : научный взгляд на счастье и смысл жизни. [пер. с англ.]. М.: София, 2006. 368 с.
26. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. Издание поставщиков Двора Его Императорского Величества, Товарищества Вольфъ, С.-Петербургъ, Гост. Дворъ, 18, Москва, Кузнецкій Мостъ, 12, 1903. Т. 1 (А-3). С. 167.
27. Чапка М., Конти У. Психолого-педагогічний словник. Урносльоньська вища школа педагогічна імені кардинала Августа Хлонда в Мисловіціх. Мисловіце, 2011. 730 с. С. 64.
28. Шамионов Р.М. Суб'єктивное благополучие личности: психологическая картина и факторы. Саратов, 2008. 240 с.
29. Шамне А.В. Суб'єктивне благополуччя як компонент психосоціального розвитку різних вікових, гендерних та соціальних груп сучасної молоді України [Електронний ресурс] Технології розвитку інтелекту. 2014. Т. 1, № 7. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/tri_2014_1_7_5
30. Швалб Ю.М. Психологические формы фиксации жизненного опыта. Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / За ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2005. 2(3), С. 14–20.
31. Швалб Ю.М. Психологічні критерії визначення стилю життя. Соціальна психологія. 2003. № 2, С. 14–20.
32. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности. Шварцера и М. Ерусалема. Иностранная психология. № 7. 1996. С. 46–56.
33. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.
34. Яворська Л.М., Філоненко Г.С. Фактори становлення психологічного благополуччя особистості. Наука і освіта. 2014. № 12. С. 216–220.

Розділ 2.2. Екзистенційні складові психологічного здоров'я та благополуччя учасників освітнього процесу

У розділі розглянуто сучасне розуміння понять «психологічного здоров'я» та «психологічного благополуччя», значення цих феноменів у житті людини та їх складові компоненти; проаналізовано екзистенційні передумови психологічного здоров'я та благополуччя учасників освітнього простору, шляхи їх оптимізації в контексті становлення та розвитку особистості.

Визначаючи стан здоров'я людини, Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) зазначає серед його характеристик не тільки відсутність хвороби, але й показники фізичного, соціального та психологічного благополуччя. Психологічне здоров'я відіграє ключову роль у підтримці фізичного здоров'я людини, її здатності до реалістичної оцінки та адаптації до оточуючого світу, формуванні адекватної самооцінки, критичного мислення, розбудові та підтримці ефективної соціальної взаємодії з оточуючими, самоактуалізації та реалізації власного потенціалу [14]. До інших характеристик психологічного здоров'я відносять: усвідомлення та відчуття безперервності, стійкості та ідентичності власного «Я», власної психічної та фізичної репрезентації, критичного ставлення до себе та результатів своєї праці, адекватність емоційних реакцій та їх відповідність впливам середовища, здатність до засвоєння соціальних норм та управління власною поведінкою, здатність планувати власну життєдіяльність, здійснювати плани та змінювати поведінку відповідно до зміни життєвих обставин. Марі Ягода емпірично виділила такі критерії психічного здоров'я особистості: позитивне ставлення до себе; здатність до зростання, розвитку та самоактуалізації (використання здібностей, орієнтація на майбутнє, залученість до праці тощо); інтегрованість, стійкість до стресу та фрустрації (цілісність й збалансованість світогляду тощо); автономність (у самовизначенні та діях, здатність відстоювати власну позицію); точне сприйняття реальності (реалістичність мислення); життєва ефективність (вміння любити, працювати та гратися; адаптованість до соціального оточення, здатність вирішувати проблеми) [11]. Сучасний дослідник проблем психологічного здоров'я особистості К.Л. Кеес виділяє 3 компоненти психологічного (психічного) здоров'я, а саме: емоційне, психологічне та соціальне благополуччя. Емоційне благополуччя включає переживання щастя, інтерес до життя та задоволення; психологічне благополуччя – позитивне ставлення до себе та більшості проявів власної особистості, майстерність з повсякденними обов'язками, гарні стосунки з оточуючими й задоволення власним життям; соціальне благополуччя стосується позитивної діяльності та суспільного внеску і передбачає соціальну актуалізацію та соціальну узгодженість [12].

Якщо психологічне здоров'я стосується здебільшого характеристик психічних процесів та їх функціонування, то широковживаний останнім часом термін «психологічне благополуччя» (well-being) належить до переживань особистості загалом і відображає цілісне самовідчуття людини щодо себе та власного життя. Цікаву диференціацію цих понять запропонувала українська дослідниця Н. Каргіна, визначаючи психологічне здоров'я як мету та динамічний процес, досягнення якого триває протягом усього життя, а психологічне благополуччя як цілісне переживання щастя, яке су-

проводжується позитивним емоційним фоном та осмисленістю буття, і є результатом позитивного функціонування особистості, задоволення, узгодження та відповідності всіх рівнів екзистенційних потреб [3].

Автором терміну «психологічне благополуччя» був американський учений Н. Бредбурн, який, проаналізувавши зміст поняття «щастя» та «задоволеність життям», починаючи від Арістотеля до дослідників сучасності (Т. Саса, Б. Доренвенда, Г. Джонса, М. Ягоди, Г. Гуріна, Дж. Верофа, Ш. Фелд тощо), розробив першу модель психологічного благополуччя людини, поклавши в її основу баланс між позитивними і негативними переживаннями й ставленням до життєвих подій. Рейтинг психологічного благополуччя вимірювався мірою домінування позитивного чи негативного афекту, які відображали загальну задоволеність життям. За результатами досліджень учений визначив, що показники позитивних чи негативних афектів – незалежні один від одного, оскільки можуть стосуватися різних життєвих обставин [9].

Подальші дослідження різних складових психологічного благополуччя проводилися в межах досліджень «якості життя» Ф. Ендрюса (1976) та А. Кемпбела (1976); розробки шкали задоволеності життям та трикомпонентної моделі суб'єктивного благополуччя Е. Дінера (1983, 1984, 1995, 2002, 2009); моделі психологічного благополуччя К. Ріфф (1986, 1995); досліджень суб'єктивного благополуччя Г. Селла та Р. Нагпала (1992); в межах концепції базових психологічних потреб у стосунках Р. Райана та Е. Десі (2000); Сінгапурської моделі психологічного благополуччя Ч.М. Фена (2013); моделі суб'єктивного благополуччя Л.В. Кулікова (2000); психофізіологічної моделі психологічного благополуччя Л.В. Вороніної (2002); моделі психологічного благополуччя О.С. Ширяєвої (2008); моделі психологічного благополуччя Ю.М. Олександрова (2009); інтегральної 5-компонентної моделі благополуччя Т. Рат і Дж. Хартера (2010); моделі особистого благополуччя М.О. Батуріна (2013); моделі суб'єктивного соціального благополуччя Т.В. Данильченко (2015) тощо. Серед сучасних досліджень окремо виділяють також вивчення матеріального, сімейного, психічного, економічного, професійного благополуччя [5]. Узагальнюючи дослідницькі підходи до визначення поняття «психологічне благополуччя», американський учений Ф. Кук виділяє чотири основні: гедоністичний (Н. Бредбурн, Е. Дінер), евдемоністичний (К. Ріфф; Р. Раян, Е. Десі), «якість життя» (М.Б. Фріш; Р.В. Лент), оздоровчий підхід (М. Гарарі) [10].

Єдиного визначення поняття «психологічне благополуччя» на даний момент не існує. Більшість дослідників вважає його динамічним багатофакторним феноменом, в основі якого лежить суб'єктивна емоційна оцінка людиною самої себе та власного життя, процес самоактуалізації та особистісного зростання. Українська дослідниця Н.В. Каргіна, проаналізувавши найбільш вживані погляди щодо «психологічного благополуччя», узагальнила сучасне бачення його компонентного складу таким чином: *фізичний компонент* (активність, рухливість, можливість самообслуговування, комфорт, відчуття здоров'я); *духовний компонент* (наявність надії та довіри); *особистісний компонент* (задоволеність особистісними ресурсами, внутрішньо особистісне благо, позитивне функціонування); *суб'єктивний психологічний компонент* (переживання щастя та задоволеність власним життям); *соціальний компонент* (соціальна адаптованість, гарні стосунки з іншими людьми, прийняття себе та автентичність); *матеріальний компо-*

нент (задоволеність матеріальною стороною, повнота забезпеченості); *екзистенційний компонент* (переживання буття, щастя, свобода, вибір життєвої долі, самототожність); *культурологічний компонент* (культурна приналежність); *економічний компонент* (фінансова забезпеченість та свобода, задоволеність працею та доходами) [3].

Аналізуючи освітній простір як особливу «педагогічну реальність, де відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю оточуючих її елементів-носіїв культури», що має забезпечувати прогресивний розвиток особистості, та як «систему педагогічних факторів та умов спеціально організованого педагогічного середовища» [8], треба зазначити, що найбільш перспективними в аспекті методологічних розробок та практичного застосування ми вважаємо 6-компонентну модель психологічного благополуччя К. Ріфф (само прийняття, позитивні стосунки з оточуючими, автономія, управління оточуючим середовищем, мета в житті та особистісне зростання) [15] та 3-компонентну модель передумов психологічного благополуччя Р. Раяна й Е. Десі (потреба в автономії, компетентності та зв'язках з іншими) [16].

Розглядаючи проблеми психологічного здоров'я особистості та його складової, психологічного благополуччя, в контексті освітнього простору, треба зазначити, що основною метою взаємодії суб'єктів у ньому є формування знань, умінь та навичок, які сприятимуть продуктивній діяльності та конструктивній взаємодії особистості з оточуючим світом і суспільством. Спеціально організований педагогічний простір спонукає й особистісний розвиток людини, розширюючи сферу її реалізації, стимулюючи самоусвідомлення, переосмислення та саморозвиток. Якщо таке зростання відбувається гармонійно, вимоги до дитини відповідають віку, її потреби в соціальній підтримці, заохоченні, позитивних емоціях, новому досвіду та почутті власної спроможності задовольняються, це уможливило переживання базової безпеки та благополуччя, задоволеності процесом навчання, віру в себе та бачення перспектив власного розвитку. Якщо її розвиток – дисгармонійний чи заблокований, необхідні вікові новоутворення не формуються, нові знання та навички не засвоюються, соціальне оточення не підтримує, розуміння перспективи та сенсу власного навчання відсутнє, то психологічне здоров'я особистості, як динамічна характеристика, і психологічне благополуччя, як позитивна оцінка власного життя та діяльності, можуть опинитися під загрозою.

Серед різноманітних чинників, що обумовлюють психологічне здоров'я та благополуччя, вчені виділяють: фізичні, духовні, особистісні, культурні, соціально-демографічні, економічні, екзистенційні, життєві перспективи особистості, домінуючі емоції, свідомість життя, соціальне порівняння, суб'єктивні чинники тощо. [5]. Формування ефективного та розвиваючого педагогічного середовища, яким є освітній простір, вимагає урахування сучасних гуманістичних цінностей, та в контексті забезпечення психологічного здоров'я і благополуччя є актуальним викликом для психолого-педагогічної теорії та практики.

З метою вирішення цього завдання, розробки методологічного інструментарію і практичного втілення гуманістичних цінностей у цілеспрямований процес формування й освіти особистості ми розглянемо екзистенційні передумови психологічного здоров'я і благополуччя особистості в освітньому просторі в межах Екзистенційно-аналітичної теорії В. Франкла та А. Ленгле.

В основу Екзистенційного аналізу покладено поняття «екзистенції», тобто «специфічно людського способу буття» за В. Франклом [7] або «цілісного життя» за А. Ленгле [4]. Здійснення людського буття характеризується прийняттям рішень, усвідомленням власної ідентичності, співвіднесення з власними цінностями, волею, свободою й відповідальністю. Фундатор Екзистенційного аналізу та логотерапії В. Франкл, окрім біологічних та соціальних потягів, що так чи інакше обумовлюють життя і діяльність особистості, менше з тим, основним рушієм розвитку та становлення людини вважав «прагнення до особистого смислу». «Особистість – це не тільки фізична істота з психологічним начинням» [6], їй також властивий духовний, «ноетичий» вимір (третій вимір людської психіки на додаток до соматичного та психологічного) [4], і саме він робить нас людьми – це те, що є «вільне в людині», на противагу імпульсно-детермінованому психічному та біологічному виміру. Реалізація персонального смислу, за В. Франклом, можлива за умови проживання цінностей, до яких він відносив: цінності творчості, цінності досвіду та цінності зайняття персональної позиції щодо тих ситуацій, в яких людина не може нічого змінити [7].

А. Ленгле, розвиваючи погляди В. Франкла, розробив концепцію чотирьох фундаментальних мотивацій, які обумовлюють активність людини у чотирьох основних вимірах: знаходження основи для повноцінного буття та діяльності; встановлення стосунків з оточуючими та проживання цінностей; пошук та прояв власної автентичності; розуміння персонального смислу та бачення перспектив розвитку. Основою психологічного здоров'я особистості та благополуччя, на його думку, є діалогічний обмін особистості зі світом у всіх чотирьох вимірах [4]. З одного боку, ці структури задають межі або напрями буття людини, в яких відбувається її самоздійснення, з іншого, засадничо зрушують людське існування, спонукаючи до самодетермінації та розвитку. З огляду на це, вони названі фундаментальними екзистенційними мотиваціями [13].

Перша фундаментальна екзистенційна мотивація представляє взаємодію зі світом та його умовами; здійснення екзистенції людини тут постає з самого факту народження людини та можливостей її буття. Чи може вона зрозуміти та прийняти ці умови? Чи може з ними порадити? В практичному значенні конкретної ситуації це спонукає людину зайняти своє місце в світі, з заданими умовами та характеристиками. Для цього необхідні три умови: *захист, простір та опора*, що дозволяє особистості відчувати довіру до себе, оточуючих та до світу. Без цих передумов людина почувається незахищеною та тривожною. В контексті психологічного здоров'я та благополуччя в цьому вимірі мова йде про прийняття світу та його умов, узгодженість з реальністю, здатність адаптуватись до змін, знаходити власні спроможності та реалізовувати власні здібності, вміння розпізнавати позитивні аспекти життя та витримувати негативні, вміння змінювати умови й оточуючий світ, втілювати власні прагнення. Прийняття поточної ситуації – передумови розвитку та самодетермінації особистості, здатності до автономії, виконанні життєвих обов'язків, здійснення навчальної діяльності. В цьому вимірі відбувається розкриття та розвиток здібностей людини, формування її «можу» або, на противагу, «вивчена безпорадність».

Друга фундаментальна екзистенційна мотивація представляє переживання задоволення від власного життя, від стосунків з іншими людьми та емоцій. Здійснення

екзистенції тут витікає з самого життя людини, як живої істоти, що відчуває біль чи насолоду, сумує чи сміється, радіє чи страждає. Основний фокус цього виміру – чи подобається людині її життя. Життєрадісність може зникнути не лише внаслідок напруження чи страждання, але й від недбайливого ставлення, пригнічення, занедбаності, низької активності, заціпеніння емоцій або невміння з емоціями радити. В цьому вимірі закорінені всі 3 складові психологічного здоров'я, згідно з К.Л. Кеесу [12]. Для підтримки психологічного здоров'я та благополуччя в цьому вимірі необхідно забезпечення таких передумов: наявність стосунків, часу та близькості. За їх відсутності, людина відчуває тугу, холодність, пригнічення, а згодом – депресію. За наявності цих умов людина відчуває себе в гармонії з собою та світом, глибину життя та його цінність. У контексті освітнього простору в межах другої складової психологічного здоров'я треба формувати позитивне ставлення до навчання, соціального оточення, навички емоційної саморегуляції, розуміння інших людей, їх потреб, здатність переживати цінності, захоплення від діяльності чи мистецтва, надихатися та запалювати інших.

Менше з тим, самих стосунків з оточуючими, гарної адаптованості та задоволеності власним життям недостатньо для переживання психологічного здоров'я та благополуччя, важливим є ще звернення людини до самої себе, позитивне ставлення до своїх проявів, потенціалу, здібностей, розпізнання та утвердження власної автентичності, безперервності внутрішнього світу, персональна узгодженість та активна життєва позиція.

Третя фундаментальна екзистенційна мотивація представляє буття унікальною особистістю, самим собою, «окремим неповторним «Я», що відрізняється від інших, приречене торувати власний шлях, навіть на самоті», й «відрізняє себе безпомилково» [4]. Запораками психологічного здоров'я та благополуччя в цьому вимірі слугують – *увага, справедливість, визнання*, спочатку з боку оточуючих, а згодом, і людини до самої себе. За їх відсутності переважають самотність, самознецінення та сором. За наявності цих складових людина віднаходить та приймає свою автентичність, формує позитивне ставлення до себе та самоповагу. Сума цих переживань формує самоцінність особистості, її самооцінку. В контексті освітнього простору тут постають питання самовизначення, вміння будувати діалогічні стосунки з собою та іншими, знання своїх слабких та сильних сторін, надання та отримання соціальної підтримки. Перед суб'єктами освітнього простору постає завдання самоідентифікації, самовизначення та розбудови власної компетентності.

Четверта фундаментальна екзистенційна мотивація представляє ціннісно-сміслові складові психологічного здоров'я та благополуччя. В. Франкл вважав прагнення до персонального смислу засадничим для будь-якої діяльності, і навчальної зокрема, що актуалізує персональну свободу, волю та відповідальність людини, рушієм її розвитку та самоактуалізації [6]. Для здійснення людського буття в цьому вимірі необхідне *поле діяльності, зв'язки з оточенням та цінності у майбутньому*. Дорогами до сенсу В. Франкл вважав проживання та реалізацію цінностей, до яких відносив цінності творчості, цінності досвіду та цінності зайняття персональної позиції щодо тих ситуацій, в яких не можна нічого змінити [7]. Усвідомлення цінностей та сенсу важливе для всіх учасників освітнього процесу, але викладачі в цьому ас-

пекті мають займати активуючу позицію, оскільки в учнів може бракувати і досвіду, й інструментів для самостійного розпізнання цінностей, смислу та розкриття змісту навчальної діяльності. Ці погляди перегукуються з розумінням соціальної складової психологічного здоров'я К.Л. Кееса [12], а саме – позитивної соціальної діяльності, спрямованості в майбутнє та продуктивного самоздійснення особистості.

Розглядаючи концепцію чотирьох фундаментальних мотивацій у контексті освітнього простору, можна виділити практичні засади як навчальної, так і педагогічної діяльності. Зокрема, умовами повноцінного навчання на рівні першої фундаментальної мотивації є опора, захист та простір, в якості яких можуть виступати безпечне середовище; структуровані та відповідні до вікових особливостей навчальні плани; простір та можливості для розвитку; сучасне технічне забезпечення, врахування вимог до охорони здоров'я в навчальному процесі тощо. В цьому випадку в учнів та студентів формується реалістична картина світу, розуміння власних здібностей, вміння діяти та будувати реалістичні плани, піклуватися про власне здоров'я та здоров'я оточуючих. Умовами психологічного здоров'я та благополуччя на рівні другої фундаментальної мотивації є здорові та підтримуючі стосунки в дитячому та викладацькому колективах, а також між учнями та вчителями; спільна надихаюча діяльність, підтримка креативності, розвиток емоційного та соціального інтелекту, вміння позитивно мислити та долати труднощі тощо. Умовами психологічного здоров'я на рівні третьої фундаментальної мотивації виступають уважне та шанобливе ставлення, справедливість та індивідуальний підхід, активізація самопізнання та зацікавленість в особистості. Важливими є самовизначення, розуміння себе та власної потенційності, контакт із власними цінностями, пошук та розбудова власного професійного шляху. Що стосується четвертої фундаментальної мотивації, то провідного значення тут набуває бачення подальшої перспективи, вміння розпізнавати цінності навчальних ситуацій та практична спрямованість навчання. Таким чином, психологічне здоров'я та його складова, психологічне благополуччя, багатокомпонентні явища мають розглядатися щодо освітнього простору в двох аспектах: психологічне здоров'я учнів і студентів та психологічне здоров'я викладачів, які організують та провадять навчальну діяльність. До екзистенційних складових продуктивного учіння треба віднести: безпечний, структурований та методологічно вивіреним освітній простір, задоволення від процесу навчання, усвідомлення власної автономії та відповідальності, почуття компетентності, можливість звернутися за допомогою та роз'ясненням, здорові стосунки в учнівському колективі, позитивне ставлення до себе, усвідомлення власних особистісних якостей, бачення майбутніх перспектив та практичної користі від навчання. Серед екзистенційних складових ефективної педагогічної діяльності можна назвати: технічне та матеріальне забезпечення, професійна підготовка, доступ до інноваційних систем, можливість обмінюватись досвідом та професійними доробками з колегами; любов до своєї справи, розвинутий соціальний інтелект, гнучкість мислення, персональне ставлення до учнів, впевненість у собі, професійна майстерність, автентичність, задоволення від власного життя, вміння розпізнавати цінності, вміння формувати цінності та смисли, спрямованість до позитивної плідної діяльності, здатність надихати та спрямованість у майбутнє.

Література

1. Каплуненко Я.Ю. Особистісні чинники розвитку соціального інтелекту у фахівців соціономічних професій: дис. канд. псих. наук : 19.00.01 / Інститут психології імені Г.С. Костюка. Київ, 2016. 265 с.
2. Каплуненко Я.Ю. Мотиваційно-сміслові чинники психологічного здоров'я особистості в освітньому просторі. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (м. Київ, 31 трав. 2018 р.). Київ, 2018. С. 99–104.
3. Каргіна Н.В. Основні підходи до вивчення психологічного благополуччя особистості: теоретичний аспект. «Наука і освіта». 2015. № 3. С. 48–55.
4. Ленгле А. (2015) Віденська школа екзистенційного аналізу: пошук сенсу та ствердження життя. Духовно-психологічні основи християнської психології: колективна монографія / Під ред. Гридковець Л.М. Львів: Скриня, 2015. С. 62–73.
5. Пахоль Б.Є. Суб'єктивне та психологічне благополуччя: сучасні і класичні підходи, моделі та чинники. Український психологічний журнал. 2017. № 1(3). С. 80–104.
6. Франкл В. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. Харків. Клуб сімейного дозвілля, 2016. 160 с.
7. Франкл В. Лікар і душа. Основи логотерапії. Харків. Клуб сімейного дозвілля, 2018. 320 с.
8. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. Український психологічний журнал. 2016. № 1. С. 41–50.
9. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chocago: Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
10. Cooke P.J., Melchert T.P., Connor K. Measuring Well-Being: A Review of instruments. SAGE Publivcations. 2016. P. 730–757.
11. Jahoda M Current concepts of positive mental health. New York, Basic Books, 1958. 136 p.
12. Keyes C.L.M. Mental health as a complete state: how the salutogenic perspective completes the picture. / Bridging occupational, organizational and public health. Editors:-Bauer GF, Hämmig O. Dordrecht: Springer, 2014. P. 179–92.
13. Längle A. (2011) The Existential Fundamental Motivations structuring the motivational process. Motivation, Consciousness and Self-Regulation / Ed. Leontiev D.A. Nova Science Publishers, Inc., 2011. P. 27–42.
14. Mental health 2001: report by the Secretariat. World Health Organization URL:<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/78668/ee27.pdf>
15. Ryff C.D., Singer B. Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. Psychotherapy and Psychosomatics, 1996. № 65. P. 14–23.
16. Ryan, R.M., Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 2000. № 55. P. 68–78.

Розділ 2.3. Морально-психологічна стійкість особистості учасників освітнього простору в умовах морального вибору

Морально-психологічна стійкість як умова конструктивної життєвої перспективи особистості

Нестабільне сьогодення, домінування у суспільстві атмосфери індивідуалізму, руйнація стереотипів та ігнорування традиційних соціальних цінностей, норм в умовах епохальних зрушень у сучасній історії обумовлюють необхідність системного дослідження моральної сфери особистості нової доби, і зокрема морально-психологічної стійкості учасників освітнього простору, передусім молоді.

Основою дослідження стали концептуальні положення гуманістичної теорії розвитку особистості (Г.О. Балл, Л. Колберг, А. Маслоу, К. Роджерс), теорії нужди як основи людської генези буття (С.Д. Максименко), особистісно-зорієнтованого навчально-виховного процесу, спрямованого на моральне удосконалення особистості (З.С. Карпенко, М.В. Савчин, Н.М. Токарева, В.М. Ямницький). Багатомодальність поняття «стійкості» обумовлена насамперед тим, що використання цього терміна стосується процесів становлення, розвитку та формування особистості, використовується для опису різних аспектів її поведінки та діяльності [19, с. 226–227]. У тлумачному словнику психологічних термінів А. Ребера [12] «стійкий» інтерпретується як характеристика індивіда, поведінка якого є відносно надійною і послідовною. У філософському контексті стійкість розглядається у площині комплексного уявлення про внутрішній світ людини – мікрокосмосу як живої системи, здатної до самопросування, саморозвитку та активного самозбереження своєї організації. Стійкість свідчить про сталість процесу в цілому і має активний характер: стійка система характеризується відносною інваріантністю, що не заперечує трансформацію стану в межах деякого допустимого діапазону [2; 9, с. 145].

В умовах тривалого або багаторазового трансформаційного впливу прояв стійкості (стабільності) є переходом від одного стану до іншого з урахуванням збереження основних внутрішніх взаємозв'язків. Стабільність детермінує вибудовування життєвого шляху особистості, її життєвого устрою, поглядів, орієнтації: фактор стабільності служить підтримкою збереження і зміцнення самооцінки, сприяє прийняттю власного «Я», індивідуальності, самоцінності. Стійкість обумовлена умінням індивіда орієнтуватися, формувати певні цілі, характером тимчасової перспективи, самоорганізацією. Таким чином, стійкість виступає як невід'ємна частина розвитку і становлення особистості та сприяє прийнятній взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема освітнім простором.

У психологічній науці проблема стійкості була визначена Л.І. Божович у 1966 р. на XVIII міжнародному психологічному конгресі [9, с. 145]. Згідно з твердженням Л.І. Божович, системоутворювальною ознакою структури особистості є «внутрішня позиція особистості» або її спрямованість, основу якої становить стійка система мотивів. У процесі формування особистості, на основі більш-менш стійких потреб, конструюється система мотивів, яка згодом набуває стійкого характеру, що базується

на цінностях, поглядах і переконаннях індивіда. У методологічному сенсі стійкість особистості розглядають як складноорганізовану цілісність, що складається із упорядкованих і взаємопов'язаних елементів (принцип системності – Б.Г. Ананьєв, В.О. Ганзен, Б.Ф. Ломов) у часі і динаміці (принцип розвитку – В.Й. Бочелюк, О.І. Власова, З.О. Кіреєва, С.Д. Максименко) з урахуванням обумовленості процесу розвитку внутрішніми і зовнішніми умовами (принцип детермінізму – В.У. Кузьменко, Т.О. Піроженко). Провідною концепцією означення стійкості особистості виступає паритетно-ієрархічна модель розвитку свідомості, що детермінована репрезентаціями часу, в якій останній розглядається як спосіб функціонування суб'єктивного образу світу (Ф. Зімбардо, З.О. Кіреєва, Б.Й. Цуканов) та основоположні принципи системного, експериментально-генетичного та генетико-моделюючого підходів (Л.С. Виготський, С.Д. Максименко, В.С. Мерлін, Н.В. Родіна).

Загальний рівень методології дослідження морально-психологічної стійкості особистості базується на положеннях особистісно-діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, суб'єктно-гуманістичного підходів; ідеї надситуативної активності особистості (А.В. Петровський, В.А. Петровський) та принципу ситуаціонізму (Б.Я. Шведін). Під психологічною стійкістю треба розуміти інтегративну характеристику особистості, що забезпечує надійність суб'єкта у фруструючих і стресогенних ситуаціях. Головною умовою збереження стабільності поведінки він розглядає саморегуляцію суб'єкта, котрий орієнтується на завдання, що виходять за межі певної ситуації. Стійкість передбачає здатність людини бути лабільною у своїх позиціях, адаптуватися до навколишньої дійсності.

Відповідно у розумінні стійкості особистості необхідно відзначити дві суміжних сторони:

– стійкість як здатність зберігати, здійснювати свої позиції і протистояти зовнішнім впливам, що суперечать особистісним установкам;

– стійкість як вміння реалізовувати свої позиції в соціумі. Моральна стійкість особистості – одна з найбільш істотних характеристик стійкості особистості в цілому, в даному разі – її фундамент. Поняття «моральна стійкість» (моральна чистота, доброчесність; лат. *Fortitudo*) інтерпретується як моральна якість, що виявляється у незламності та силі духу людини, групи, народу або держави. Моральна стійкість знаходить своє відображення у самовладанні, вольових зусиллях особистості, переконаності, подоланні труднощів, саморегуляції та самоконтролі.

Аналіз проблемного поля досліджень моральної стійкості особистості розпочато В.Е. Чудновським [17], який окреслив чіткі паралелі між біологічною стійкістю і стійкістю особистості, де друга формується на основі «моральних інваріантів». Це дослідження дозволило висунути постулат про те, що стійкість особистості детермінує характерно-особистісна орієнтація на віддалені фактори. Тобто стійкість особистості виступає способом однозначних дій у рамках моральних норм, принципів і правил. Сучасні дослідження зосереджені на аналізі поняття «моральна стійкість» особистості у площинах двох напрямів.

Представники першого напрямку (В.Е. Чудновський, В.П. Зінченко і Б.Г. Мещеряков, Т.В. Кононенко) розглядають моральну стійкість особистості як здатність особистості до однозначних дій у рамках моральних норм, принципів і правил. Так, на

думку В.Е. Чудновського, моральна стійкість особистості визначається як інтегративна якість особистості, як здатність людини зберігати і реалізовувати свої моральні позиції залежно від життєвих ситуацій, форсуючи при цьому як зовнішні, так і внутрішні труднощі [18]. Активна життєва позиція характеризує стійкість особистості, при якій індивід здатний реалізовувати свої внутрішні позиції, перетворюючи обставини і власну поведінку. Сформована стійкість особистості детермінує здатність людини стати «творцем власної долі» [2]. Також В.Е. Чудновський трактує моральну стійкість особистості як свого роду рівень, який досягається в процесі формування особистості, розвиток стійкості організму – базовий щабель, формування особистісної стійкості – вищий [17, 18]. Спільними рисами для обох ступенів ним виділяється емансипованість від прямих впливів, вміння долати опір критичних чинників. Відмінними рисами вищого рівня від базового виступає здатність людини протистояти впливу середовища, перевага над ситуацією, здатність нейтралізувати і перетворити діючі фактори, активна життєва позиція, тобто вміння і готовність модифікувати власну поведінку відповідно до заздальгідь виробленої в особистості моральної моделі [16].

Представники другого напрямку (О.М. Копил, Є.В. Головка, В.Ф. Меленчук, Т.В. Фролова, Т.П. Гаврилова) визначають моральну стійкість особистості як здатність відображати ціннісне поле людини. Так, О.М. Копил визначає моральну стійкість особистості як відображення її головних цінностей, сформованість позицій у провідних ставленнях до миру і себе [8]. На думку Е.В. Головка, моральна стійкість – інтегральна якість особистості, репрезентована єдністю потребово-мотиваційного, особистісно-прогностичного та ціннісно-сміслового компонентів, що виражається в сприятливому ставленні особистості до наявних у суспільстві моральних норм і здатності реагувати на різні ситуації, не порушуючи «правил» [5].

Т.П. Гаврилова визначає моральну стійкість особистості як здатність особистості зберігати, активно захищати і реалізовувати свої позиції, принципи, моральні переконання, а також здатність проявляти стійку несприйнятливність до негативних впливів [4]. У цьому випадку фундаментом інтеграційного утворення виступають такі якості особистості, як свідомість, гуманність, почуття власної гідності, обов'язку та особистої відповідальності, вірність обраним ідеалам, самостійність, ініціативність і громадська спрямованість. Представлені якості, у взаємозв'язку і взаємодії в процесі формування моральної стійкості, трансформуються у властивості особистості і регулюють її самооцінку. Морально-вольова саморегуляція являє собою конструкт реалізації описаних вище властивостей.

Узагальнення теоретичних концептів дозволяє виокремити такі критерії розвитку моральної стійкості особистості: когнітивний (пізнавальний), мотиваційний (ціннісний, оцінний, смисловий), діяльнісний (поведінковий). Треба зазначити, що моральна стійкість особистості не визначається будь-яким одним із перерахованих критеріїв, а виступає як інтегративний результат їх взаємодії в процесі формування особистості:

– *когнітивний критерій* включає такі характеристики, як знання моральних, етичних і культурних цінностей, основ, норм; знання про способи і форми поведінки відповідно до громадських цінностей і принципів;

– *мотиваційний критерій* характеризується прийняттям і розумінням моральних норм і цінностей; позитивним ставленням до загальноприйнятих моральних норм і принципів; проявом критичності і самокритичності; сформованістю мотиваційних установок на вільний від аморальних дій спосіб життя; свободою від поглядів і переконань від несприятливих зовнішніх чинників;

– *діяльнісний критерій* містить контроль, саморегуляцію, самоорганізацію поведінки (відповідно до моральних норм і принципів); опірність і несприйнятливність до стресогенних факторів.

Концептуально виявлення моральної стійкості відбувається за індивідуальними сценаріями, виходячи з потребово-мотиваційної сфери людини, рівнів інтелектуального та морального розвитку, особливостей безпекового середовища, приналежності до певних громадських організацій тощо. У цілому забезпечення моральної стійкості має характерні ознаки, що дозволяє оцінювати прогрес у відповідній сфері й відрізняє цей процес від інших. Передусім йдеться про:

– комплексний підхід до моделювання поведінки й зокрема – сценаріїв протидії широкому спектру випробувань у ситуаціях морального вибору;

– високий рівень обізнаності людини щодо характеру й актуальності загроз/небезпек у ситуаціях морального вибору, а також варіативності поведінки у разі їх настання;

– високу готовність людини до реагування на будь-які загрози моральній доброчесності і здатність чинити опір у ситуаціях морального тиску;

– безперервність процесів демократизації та гуманітаризації у державі як передумови моральної стійкості особистості;

– надійні і постійно діючі двосторонні канали комунікації відповідальних соціальних інститутів та держави в цілому з населенням, що гарантує визнання нормативності й підтримку морально сталої поведінки особистості.

Усе це сприяє створенню (або посиленню) необхідних спроможностей, компетентностей і формує здатність особистості протистояти загрозам, швидко адаптуватися до змін соціокультурного середовища і підтримувати стале функціонування.

Особистісний профіль учасників освітнього простору (на прикладі підлітково-юнацького віку)

Організація психолого-педагогічного супроводу особистості передбачає ставлення до особистості як до складної системи, властивостями якої є потреба в інформаційному обміні із зовнішнім (предметним і соціальним) середовищем, прагнення до внутрішньої рівноваги (гомеостазу, упорядкованості), певний ступінь відкритості/закритості, наявність механізмів пошуку оптимальних станів (саморегуляція, адаптація), унікальна здатність до взаємодії з іншими соціальними системами, еквіфінальність (варіативність розвитку, відсутність єдиного оптимального способу досягнення кінцевого стану) функціонування тощо.

Емпіричне дослідження особистісного профілю респондентів підлітково-юнацького віку за формою організації було комплексним і поєднувало вектори лонгітюдного спрямування.

Структура емпіричного дослідження передбачала:

- діагностування змістової сутності базових компонентів характерологічного профілю (ознак духовно-морального розвитку) школярів підлітково-юнацького віку та здійснення їх кількісного та якісного аналізу;
- означення тенденцій становлення моральної стійкості сучасної молоді;
- здійснення статистичного аналізу з метою виявлення значущих відмінностей формування та функціонування моральної свідомості респондентів порівнюваних груп.

В якості процедури первинного дослідження моральної складової особистісного профілю у респондентів вибіркової сукупності були використані проєктивні методики (особистісний опитувальник двадцяти тверджень, тест «Хто Я?» М. Куна та Т. Мак-Партланда, метод незакінчених речень, вільні описи), анкети, бесіди, структуроване інтерв'ю, що дозволили виокремити особистісні конструкти, які мають необмежений діапазон застосування і є смисловим відображенням узагальнених морально-етичних реакцій.

Були використані психодіагностичні методики:

- особистісний опитувальник (проєктивна методика) двадцяти тверджень (тест самоставлення Twenty Statements Attitude Test), варіант нестандартизованого самозвіту («Хто Я?») із подальшим контент-аналізом, розроблений М. Куном та Т. Мак-Партландом (модифікований Т.В. Румянцевою), що використовується для вивчення змістовних характеристик ідентичності (особистісної рефлексивності) особистості;

- тест М. Рокича «Ціннісні орієнтації».

Опитувальник на виявлення усвідомлюваних та неусвідомлюваних мотивів відповідальної поведінки (М.В. Савчин), що дозволяє діагностувати спонуки психічної активності особистості;

- анкета «Мотивація духовно-морального розвитку» Н.В. Павлик;
- методика «Духовний потенціал особистості» Е.О. Помиткіна;
- методика визначення рівня егоцентризму особистості за методом незакінчених речень;
- опитувальник «Структура та зміст характеру» Н.В. Павлик [11].

Первинна обробка даних здійснювалася шляхом обчислення середньостатистичних та відсоткових значень отриманого матеріалу.

В якості досліджуваних брали участь учні старших класів шкіл м. Києва (107 осіб).

При узагальненні та аналізі емпіричних матеріалів була використана комп'ютерна статистична програма IBM SPSS Statistics 19. Змінні були перевірені на нормативність розподілу ознаки.

Вивчення змістових характеристик ідентичності особистості підлітків (особистісної рефлексивності) шляхом контент-аналізу та обчислення середньостатистичних значень контент-блоків ментальної самопрезентації респондентів дозволило сформувати особистісний профіль ментальної самопрезентації школярів підлітково-юнацького віку (табл. 1).

**Показники середніх величин параметрів особистісного профілю у
самоописах школярів вибірковій сукупності**

Критерії аналізу Параметри аналізу особистісного профілю	Середні величини виявлення	
	Середнє (M_x) ($N=107$)	Стандартне відхилення (σ)
Соціальний статус особистості	4,832	3,815
Гендерні означення	0,533	0,619
Вікові ознаки	0,308	0,636
Особистісні характеристики	5,963	4,526
Інтелектуальні ознаки	0,822	0,919
Соціальна поведінка	1,785	1,221
Інтереси, захоплення	1,589	1,769
Напрями професійної ідентифікації	0,252	0,516
Зовнішність	0,486	1,003
Ціннісні орієнтації	0,065	0,248

Опрацювання емпіричного матеріалу дозволило констатувати, що домінуючий емоційно-оціночний тон ідентифікаційних характеристик учнівської молоді (валентність ідентичності) переважно нейтральний: спостерігається рівновага між позитивними і негативними самоідентифікаціями, або самоопис людини зводиться до формального перерахування ролей: «син», «учень», «спортсмен» тощо.

Аналіз ієрархічних рангів виокремлених контент-блоків свідчить, що найбільш значущими елементами ментальної самопрезентації підлітків та юнацтва є категорії «Особистісні характеристики» ($M_x=5,963$) та «Соціальний статус особистості» ($M_x=4,832$), що узгоджується із характерними особливостями генези буття респондентів підлітково-юнацького віку (зокрема, прагненням до самоствердження у соціальному просторі дорослих, актуалізацією механізмів самотворення, ускладненням Я-концепції, розумінням глибинної сутності суб'єктивного Я-образу тощо).

Друга рангова позиція належить контент-блокам «Соціальна поведінка» ($M_x=1,785$) та «Інтереси, захоплення» ($M_x=1,589$), що означають тенденції розвитку соціальної компетентності підлітків та юнаків на основі соціального порівняння і приписування іншим стабільних психологічних конструктів, а також переструктурування сфери інтересів респондентів: диференціація, визначення й укріплення основного ядра інтересів на підставі реалістичного і прагматичного вибору, що спонукає молодь до пошуку резервів своїх можливостей.

Найменш представленим у структурі особистісного профілю респондентів вибіркової сукупності є контент-блок «Ціннісні орієнтації» ($M_x=0,065$), що свідчить про недостатність сформованості у даній віковій групі етичного світогляду (можливостей усвідомлення та переоцінки моральних цінностей, орієнтації на інтерналізовані цінності, здатності свідомого формулювання власних ціннісних орієнтацій) та невикористання ними провідних когнітивних схем самопрезентації.

Кореляційний аналіз із застосуванням коефіцієнта рангової кореляції r_s Спірмена виявив наявність помірних позитивних взаємозв'язків між контент-блоками «Особистісні характеристики» у суб'єктивному профілі ідентичності підлітків та «Інтелектуальні ознаки» ($r_s=0,392$), а також із блоком «Напрями професійної ідентифікації» ($r_s=0,347$), що опосередковують взаємозв'язок особистісних характеристик із категорією «Ціннісні орієнтації» підлітків та юнаків на середньому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$). Соціальний статус особистості має слабкий позитивний взаємозв'язок із полями суб'єктивного профілю «Гендерні означення» ($r_s=0,297$) та «Напрями професійної ідентифікації» ($r_s=0,272$), що також опосередковують взаємозв'язок категорій «Соціальний статус» і «Ціннісні орієнтації» на середньому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$). Крім того, у процесі вивчення зв'язків між елементами рефлексивного суб'єктивного профілю ідентичності підлітків та юнаків виявлений помірний позитивний взаємозв'язок на середньому рівні статистичної значущості ($p \leq 0,01$) між категоріями «Зовнішність» та «Соціальна поведінка» ($r_s=0,304$), а також слабкий позитивний взаємозв'язок між смисловими полями «Зовнішність» та «Гендерні означення» ($r_s=0,267$) особистості, що пояснює моделювання особами підлітково-юнацького віку поведінкових сценаріїв на засадах зовнішніх чинників.

Однією із основних форм висвітлення моральної поведінки особистості із переважним використанням значущих для суб'єкта внутрішніх та/або соціально-психологічних критеріїв, опор (установка на успіх, продуктивність, функціональність, ускладнення або спрощення задуму, досвід, зразки для наслідування тощо) у психології визнано відповідальність (К.А. Абульханова-Славська, С.Д. Максименко, М.В. Савчин та ін.), що є внутрішньою умовою організації життєдіяльності людини, регулятором її життєвих виборів, вчинків, цілей. Відповідальність визначається К.А. Абульхановою-Славською як добровільне (внутрішньо прийняте) здійснення необхідності (правил, вимог тощо), привласнена суб'єктом необхідність, що активно ним реалізується у межах і формах, визначених самим суб'єктом [1, с. 6–9]. Відповідальність виступає як передумова внутрішньої свободи, адже лише усвідомлюючи можливість активного змінення ситуації, людина може здійснити спробу такого змінення у площині саморегуляції. Відповідно, категорія відповідальності тісно пов'язана із категорією вчинку, що, по суті, втілює і ставлення, і вибір особистості, і реалізацію цього вибору у ситуації зіткнення із проблемою. М.В. Савчин підкреслює, що для функціонування відповідальності важливе значення мають моральні конструкти свідомості як специфічні засоби моральної інтерпретації реальності, через призму яких суб'єкт сприймає дійсність і себе в ній [13, с. 28–29].

Для визначення мотиваційних тенденцій відповідальної поведінки школярів підлітково-юнацького віку нами був використаний Опитувальник на виявлення усвідомлюваних та неусвідомлюваних мотивів відповідальної поведінки (М.В. Савчин). Первинний статистичний аналіз отриманих даних дозволив означити середні величини мотивів відповідальної поведінки респондентів і зафіксувати ієрархію мотиваційного поля відповідальної поведінки молоді (табл. 2).

**Показники середніх величин мотивів відповідальної поведінки
у вибірковій сукупності**

Критерії аналізу Типи мотивів відповідальної поведінки	Середні величини (M _x) виявлення мотивів	
	Середнє (M _x) (N=107)	Стандартне відхилення (σ)
Суспільні мотиви	14,340	3,329
Мотиви морального самоствердження	13,685	3,195
Прагматичні (егоїстичні) мотиви	13,046	2,985
Мотиви самореалізації	13,619	3,447
Неспецифічні мотиви	10,046	3,016
Мотиви самопізнання у відповідальній поведінці	13,041	3,168
Мотиви егоїстичного самоствердження	11,330	3,685
Мотиви спілкування	13,756	3,754
Мотиви виховання інших	11,929	4,036

Аналіз результатів дослідження доводить, що мотиваційні спонуки відповідальної поведінки респондентів вибіркової сукупності найбільш представлені суспільними мотивами (M_x=14,340), мотивами спілкування (M_x=13,756) та морального самоствердження (M_x=13,685), що в цілому узгоджується із особливостями становлення особистості протягом підлітково-юнацького періоду онтогенезу.

Робота із тестом М. Рокича передбачала ранжирування цінностей двох типів – термінальних (цінності-цілі) та інструментальних (цінності-засоби) – відповідно до ступеня їх значимості для кожної особистості (18 позицій), спираючись на ті принципи, якими вони керуються у своєму житті.

Спираючись на головні положення аксіології, можна стверджувати, що все існуюче у світі може стати об'єктом ціннісного відношення, тобто оцінюватися людиною як добро або зло, припустиме або неприпустиме, істинне або неістинне. Сам термін «цінності» вказує на особливе значення об'єктів, відносин або явищ дійсності як для суспільства, так і для людини. Цінності – характеристика явищ реальності, щодо яких існує установка крайньої бажаності їхнього втілення [6]. Індивідуальна система ціннісних орієнтацій людини – одна із найбільш важливих підсистем особистості. Вона створюється й закріплюється всім життєвим досвідом людини, всією сукупністю її переживань, що є похідними із взаємодії з навколишнім світом.

Узагальнення результатів психодіагностичного вимірювання та обрахування усередненого по виборці показника рангу цінностей дозволили виявити певні закономірності. Так, серед найбільш значущих термінальних цінностей (табл. 3) респонденти підлітково-юнацького віку назвали продуктивне життя, що обумовлює максимально повне використання своїх можливостей (1 місце), кохання (2 місце), впевненість у собі (3 місце), суспільне визнання і наявність вірних друзів (4 та 5 місця), свободу (7 місце).

**Ранжирування термінальних цінностей школярами
підлітково-юнацького віку**

№	Термінальні цінності	Ранг
1.	Активне діяльне життя (повнота й емоційно насичене життя)	10
2.	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд)	17
3.	Здоров'я (фізичне і психічне)	11
4.	Цікава робота	9
5.	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного)	16
6.	Кохання (духовна і фізична близькість із коханою людиною)	2
7.	Матеріально забезпечене життя	8
8.	Наявність хороших і вірних друзів	5
9.	Суспільне визнання	4
10.	Пізнання, інтелектуальний розвиток	6
11.	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей)	1
12.	Розвиток (постійне духовне і фізичне вдосконалення)	12
13.	Розваги	13
14.	Свобода (самостійність і незалежність у вчинках)	7
15.	Щасливе сімейне життя	18
16.	Щастя інших	14
17.	Творчість (можливість творчої діяльності)	15
18.	Впевненість у собі	3

Отримані дані свідчать про те, що школярі хоч і зовні прагнуть свободи і незалежності, все ж цінують суспільне визнання у колі друзів, у родині, що означає прагнення соціальної інтеграції і конформізм поведінкових сценаріїв. Менш значущими визнані активне діяльне життя (10 місце), здоров'я (11 місце), розвиток, розваги, щастя інших та творчість (12–15 місця відповідно). У даному випадку простежується недиференційованість форми виявлення активної життєвої позиції респондентів: активне діяльне життя та розвиток є в одному ряду із розвагами. Найменше впливають на життєдіяльність підлітків та юнаків краса природи і мистецтва, життєва мудрість, щасливе сімейне життя (більшість респондентів представили ці цінності на 16–18 місцях).

Отримані результати адекватні віковим особливостям та потребам підлітків і юнаків, що активно виявляються на даному етапі онтогенезу. Так, найважливішими для респондентів є гармонійні романтичні стосунки і наявність вірних друзів, що обумовлено реалізацією потреби в інтимно-особистісному спілкуванні. Серед інструментальних цінностей (табл. 4) найбільш значущими для більшості респондентів є незалежність, прагнення діяти самостійно (1 місце), здатність виконувати роботу (2 місце), життєрадісність (3 місце), нетерпимість до власних і чужих недоліків та сміливість у відстоюванні власних поглядів (4 та 5 місця).

Ранжирування інструментальних цінностей школярами підлітково-юнацького віку

№	Інструментальні цінності	Ранг
1.	Акуратність	15
2.	Вихованість (гарні манери)	16
3.	Високі вимоги до життя	10
4.	Життєрадісність (почуття гумору)	3
5.	Здатність до виконання роботи	2
6.	Незалежність (здатність діяти самостійно)	1
7.	Нетерпимість до власних і чужих недоліків	4
8.	Освіченість (високий рівень загального розвитку)	18
9.	Відповідальність	11
10.	Раціоналізм	13
11.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	12
12.	Сміливість у відстоюванні власних поглядів	5
13.	Тверда воля (вміння не відступати перед труднощами)	7
14.	Терпимість до вчинків та поглядів інших людей	6
15.	Широта поглядів (уміння поважати точку зору іншої людини)	8
16.	Чесність (правдивість, щирість)	17
17.	Ефективність у справах	14
18.	Чуйність (турботливість)	9

Менш значущими є високі вимоги до життя, відповідальність, самоконтроль, ефективність у справах (більшість досліджуваних розташували ці цінності на 10–15 місцях). Найменш принципово значущими для школярів вибіркової сукупності є такі цінності, як акуратність, вихованість, освіченість та чесність (15–18 місця відповідно).

Аналіз результатів дослідження дозволяє підтвердити актуальність для школярів підлітково-юнацького віку потреби у самореалізації як у суспільстві в цілому, так і у малій соціальній групі. Тому серед пріоритетних цінностей респонденти вибирають відстоювання власної думки, виявлення твердої волі і широти поглядів. Не можна не звернути увагу на нехтування респондентами такими цінностями, як відповідальність, акуратність, вихованість та чесність, що говорить про недостатню психологічну (і зокрема – моральну) зрілість членів даної групи. Загалом життєві цінності мають велике значення у житті кожної окремої людини, бо саме система цінностей є регулятором поведінки людини, визначає рівень ставлення її до культурної спадщини, усувають напруження у відносинах між людьми, розкривають можливості людини, стимулюють її милосердя та добродійність.

Подальше дослідження було зорієнтоване на вивчення характерологічного профілю школярів підлітково-юнацького віку у контексті виявлення ознак духовно-морального розвитку. При складанні процедури дослідження вихідним було припущення про те, що характер формується як у результаті засвоєння цінностей культури, так і життя людини, й має велике значення не тільки для самої особистості, але й для суспільства. Насамперед це стосується духовно-моральних рис характеру (поваги, емпатії до лю-

дей, альтруїзму й ін.) й емоційно-вольових якостей (сили волі, самоконтролю емоцій і поведінки), що забезпечують механізм духовно-моральної саморегуляції емоцій і поведінки та зумовлюють гармонійність відносин з іншими людьми. Характер у такий спосіб виконує важливу функцію психологічної передумови й одночасно результату духовно-морального розвитку особистості. Основним психологічним механізмом детермінації вектора особистісного розвитку виступає механізм духовно-моральної саморегуляції. Гармонійний характер означає сформованість духовно-моральної саморегуляції емоцій та поведінки.

Серед показників духовно-моральної сфери характеру був досліджений духовний потенціал особистості, що ґрунтується на таких психологічних механізмах, як децентрація, рефлексія, трансценденція та почуття загальної єдності (була застосована методика «Духовний потенціал» Е.О. Помиткіна); рівень сформованості мотивації духовно-морального розвитку, релігійних потреб, духовно-релігійного досвіду, патріотичності (використана анкета Н.В. Павлик «Мотивація духовно-морального розвитку»). Також було досліджено ступінь прояву окремих рис характеру, які визначають його гармонійність (застосована методика Н.В. Павлик «Структура і зміст характеру» [11]). Співвідношення відсотків досліджуваних осіб залежно від рівня духовності та гармонійності характеру відображено у табл. 5.

Таблиця 5.

Співвідношення відсотків школярів вибіркової сукупності залежно від рівня духовності та гармонійності характеру

Групи респондентів за особистісним профілем	Відсоткові показники (N=107)
Гармонійно-духовні особи	26 %
Гармонійно-бездуховні особи	14 %
Дисгармонійно-духовні особи	40 %
Дисгармонійно-бездуховні особи	20 %

Узагальнення результатів дослідження загалом свідчить про те, що серед молоді більше духовних осіб (66 %), ніж бездуховних (34 %), а ступінь гармонійності характеру, на жаль, переважає в бік дисгармонійності. У вибірці переважають духовні особи, які мають дисгармонійний характер (40 %). Це означає, що суспільство має досить високий відсоток молоді, яка переживає стан духовно-моральної особистісної кризи. 26 % школярів підлітково-юнацького віку є відносно гармонійними за характером і морально розвиненими (проте варто зауважити, що до цієї категорії потрапили не тільки високо духовні особистості, але й особи, котрі мають рівень духовності та гармонійності характеру вище середнього). Морально розвинутими (духовними), проте дисгармонійними за характером виявилися 14 % осіб, які характеризуються відсутністю мотивації до морального саморозвитку (в анкеті такі респонденти переважно зазначали: «Навіщо розвиватися, коли я досить адаптований в соціумі»). 20 % опитаних є дисгармонійними та бездуховними; ця група створює своєрідну «зону ризику» – потенційно психопатичних особистостей, котрі самі, знаходячись у стані емоційного

дискомфорту та соціально-психологічної дезадаптації, дисгармонізують сферу міжособистісних стосунків навколо, оскільки не мають моральних ставлень до інших і не володіють психологічними механізмами духовного розвитку (децентрацією, рефлексією). Унаслідок дисгармонійності свого характеру вони можуть створювати психологічні проблеми для оточуючих, не відчуючи при цьому внутрішнього дискомфорту, оскільки духовні почуття (совісності, співстраждання, любові) в них відсутні.

Аналіз отриманих даних доводить, що серед усіх верств респондентів переважають морально розвинені особи, які мають певні характерологічні дисгармонії, що свідчить про наявність духовно-особистісної кризи підлітково-юнацького віку. Звідси випливає, що недостатній духовний розвиток спричиняє дисгармонізацію характеру юнаків та дівчат підлітково-юнацького віку (ті звичайні явища й ситуації, які раніше не викликали у молодих людей сумнівів, зараз, у пролонгованій ситуації невизначеності, потребують морального самовизначення, віднайдення і ствердження особистісної позиції, що зумовлює психічну напругу і соціально-психологічну дезадаптацію особистості). Для перевірки цього припущення було виконано дослідження впливу духовності на ступінь гармонійності характеру за допомогою методу полярних груп, а також кореляційного та регресійного аналізу. За критерієм гармонійності характеру загальна вибірка була розділена на три підгрупи: особи з високим, середнім і низьким рівнем морально-духовного розвитку. Далі ми використовували метод полярних груп, порівнюючи характеристики представників гармонійного й дисгармонійного характеру. Виявилось, що у вибірці з дисгармонійним характером переважає відсоток осіб із низьким та середнім рівнями морально-духовного розвитку, тоді як серед респондентів із гармонійним характером більш вираженим є середній і високий рівні морально-духовного розвитку (табл. 6).

Таблиця 6.

Рівень морально-духовного потенціалу школярів вибіркової сукупності залежно від рівня гармонійності характеру

Тип характеру Рівень духовності	Відсоткові показники (N=107)	
	Дисгармонійний характер	Гармонійний характер
Низький рівень	20 %	1 %
Середній рівень	68 %	43 %
Високий рівень	12 %	56 %

Отже, гармонійність характеру особистості безпосередньо пов'язана з рівнем морально-духовного розвитку. Ця закономірність наочно свідчить про моральну детермінацію гармонійності характеру у підлітково-юнацькому віці. Далі було здійснено порівняльний аналіз інтеркореляційних зв'язків показника морально-духовного потенціалу особистості з іншими показниками (гармонійністю характеру, характерологічними рисами) у вибірках із дисгармонійним, гармонійним характером та загальній вибірці. За результатами було встановлено ($p \leq 0,01$), що гармонійність характеру пов'язана із духовним потенціалом ($r=0,35$) (особливо із децентрацією ($r=0,41$) і рефлексією

($r=0,26$)), почуттям особистісного добробуту ($r=0,27$), активністю ($r=0,31$). Цікавим є факт наявності кореляцій ($p \leq 0,01$) у вибірці дисгармонійних осіб між гармонійністю характеру та моральною самооцінкою ($r=0,40$) і відсутністю цього зв'язку у вибірці гармонійних осіб, тобто дисгармонійні особи залежать від самооцінки, а гармонійні – вільні від неї. Аналогічна закономірність простежується стосовно зв'язків гармонійності характеру із духовно-релігійною спрямованістю ($r=0,33$) й патріотичністю ($r=0,26$) (у загальній та гармонійній вибірках вони присутні, а в дисгармонійній – відсутні).

Отже, гармонійність характеру пов'язана із показниками морально-духовного розвитку. Духовний потенціал має виражену кореляцію ($p \leq 0,01$) з духовно-релігійною спрямованістю ($r=0,53$), цілісністю ($r=0,51$), силою ($r=0,40$) та м'якістю характеру ($r=0,47$), загальною гармонійністю характеру ($r=0,35$), духовно-моральними рисами (совісністю, альтруїзмом, чесністю) ($r=0,41$), креативністю ($r=0,36$), морально-комунікативними якостями (доброзичливістю, емпатією) ($r=0,47$). Можна констатувати факт наявності кореляцій між духовним потенціалом із духовно-релігійною спрямованістю особистості й моральними якостями (альтруїзмом, відповідальністю) у вибірці гармонійних осіб і відсутністю цього зв'язку у вибірці дисгармонійних осіб.

Для встановлення психологічних закономірностей детермінаційного впливу моральних чинників на гармонійність характеру було проведено регресійний аналіз між показником гармонійності характеру та показниками морально-духовного розвитку особистості, з якими він має значущі кореляції. Було встановлено, що гармонізації характеру у підлітково-юнацькому віці найбільш сприяють такі чинники морально-духовного розвитку, як децентрація, рефлексія, духовно-релігійна спрямованість особистості, моральна самооцінка, а також почуття особистісного добробуту. Отже, гармонійність характеру визначається впливом морально-духовних чинників. Дисгармонійність характеру заважає актуалізації духовно-моральних релігійних цінностей у житті. Почуття особистісного добробуту не залежить від духовного потенціалу, але визначається несуперечливістю характеру й оптимізмом. Духовний розвиток не робить людину емоційно задоволеною, оскільки вимагає зусиль щодо моральної роботи над собою. Це може сприяти загостренню духовно-особистісних криз, для подолання яких необхідні стійка духовна мотивація і вольові якості. Духовний потенціал особистості залежить від цілісності, сили й м'якості характеру, а також від духовно-моральних рис (совісності, альтруїзму, відповідальності, чесності), креативних (креативності, толерантності, принциповості), вольових (терплячості, організованості) та морально-комунікативних якостей (доброзичливості, емпатії, оптимістичності). Невротичність також підвищує духовний потенціал особистості, посилюючи нервово-психічну чутливість. Егоїстична спрямованість на себе знижує духовний потенціал особистості. Таким чином, неможливо констатувати факт односпрямованого детермінаційного впливу морально-духовного розвитку на процес гармонізації характеру у підлітково-юнацькому віці, проте можливо стверджувати, що духовний потенціал і гармонійність характеру взаємно впливають одне на одне. Окремі компоненти духовного потенціалу сприяють гармонізації характеру, тоді як певні конструктивні риси характеру зумовлюють зростання духовного потенціалу. Отже, гармонійний характер – психологічна передумова і водночас результат морально-духовного розвитку особистості у підлітково-юнацькому віці.

Висновки. Основою стійкості особистості учасників освітнього простору в умовах морального вибору є її переконання і життєва позиція. Кількісне накопичення моральної переконаності призводить до нового якісного утворення, нової властивості особистості – моральної стійкості. Психологічна стійкість є інтегративною характеристикою особистості, що забезпечує надійність суб'єкта у стресогенних ситуаціях і забезпечується певними фізіологічними, особистісними та соціальними чинниками. Важливим моментом суб'єктивного розвитку особистості у підлітково-юнацькому періоді можливо визначити морально-психологічну стійкість як умову конструктивної життєвої перспективи особистості молоді. Ця методологічна установка відповідає сутнісній природі психологічної практики виховної діяльності у вимірах гуманізації сучасного суспільства.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности. Психологический журнал. 1985. Т. 6. № 5. С. 3–18.
2. Аршинова В.В. Психологическая устойчивость как фактор формирования антинаркотической установки в развитии личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Москва, 2007. 24 с.
3. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва : Междунар. пед. академия, 1995. 212 с.
4. Гаврилова Т.П. Диагностика личности трудного подростка в процессе формирования нравственной устойчивости: метод. пособ. Пермь : ПГПУ, 2008. 44 с.
5. Головкин Е.В. Формирование нравственной устойчивости младшего школьника к отрицательным влияниям микросреды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Белгород, 2004. 22 с.
6. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ. : Лілея-НВ, 2009. 512 с.
7. Кононенко Т.В. Воспитание нравственной устойчивости у студентов педагогических вузов: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Майкоп, 2004. 171 с.
8. Копыл А.Н. Педагогические условия и практика формирования нравственной устойчивости подростка в общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Ставрополь, 1999. 38 с.
9. Макарова І.В. Теоретичний аналіз категорії «Моральна стійкість особистості» у науці. Вісник Одеського національного університету ім. І.І. Мечникова. Психологія. Т. 21. 2016. № 4 (42). С. 144–150.
10. Михайлова О.В. Формирование нравственной устойчивости у подростков в системе деятельности классного руководителя сельской школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Чебоксары, 2004. 22 с.
11. Павлик Н.В. Психодіагностика особливостей невротичного характеру майбутнього педагога: метод. реком. Київ : Логос, 2013. 48 с.
12. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Москва : Искра, 2000. 245 с.
13. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.

14. Сажин А.В. Психологические факторы нравственной устойчивости личности: дис. канд. психол. наук: спец. 19.00.07. Москва, 2013. 185 с.
15. Социологический энциклопедический словарь (на русском, английском, немецком, французском и чешском языках) / ред.-координатор Г.В. Осипов. Москва : Издательская группа Инфра М – Норма, 1998. 488 с.
16. Фролова Т.В. Формирование нравственной устойчивости старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Москва, 1975.
17. Чудновский В.Э. Устойчивость личности как проблема психологии воспитания. Вопросы психологии. 1974. № 2. С. 42–58.
18. Чудновский В.Э. Нравственная устойчивость личности: психологическое исследование. Москва, 1981. 206 с.
19. Швець Д.В. Психічна стійкість працівника поліції як основа готовності до службової діяльності в екстремальних ситуаціях. Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми і шляхи їх розв'язання. Харків, 2017. С. 226–228.

Розділ 2.4. Проблемне поле психологічного вивчення деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору

Цілі сучасної освіти виходять за межі оволодіння когнітивними навичками, знаннями, компетенціями. Концепція Нової Української Школи декларує в числі своїх основних завдань – цілісне забезпечення ефективної діяльності та особистісного розвитку суб'єктів освітнього простору. Актуальна для суспільства України мета створення, організації та підтримки безпечного освітнього простору передбачає необхідність вивчення взаємодії його учасників в представленості усіх психологічних вимірів, як конструктивних, так і деструктивних, усіх форм та проявів, які суб'єктивно можуть переживатись і як джерело підтримки, прихильності й захисту, і, навпаки, як джерело загрози, що унеможливорює гарантування права дитини навчатись у безпечному освітньому просторі. Протягом останнього десятиліття проблема негативних явищ у взаємодії учасників освітнього простору набуває відчутної актуальності. Особливе занепокоєння суспільства викликають ситуації жорстоких проявів насилля, переслідування, цькування, які наносять шкоду психічному та фізичному здоров'ю. Суспільна думка однастайна в розумінні їх руйнівного впливу, негативних наслідків в особистісному розвитку учасників освітнього простору й суспільства загалом. Психологічні дослідження підтверджують, що проблема вимагає уваги, оскільки ситуація в освітньому просторі значною мірою визначає подальший розвиток та становлення особистості; учень засвоює, приймає паттерни «ініціатор агресії», «жертва», «сторонній спостерігач» і надалі може дотримуватись, використовувати їх протягом усього життя. Справедливим буде зауважити, що актуалізація уваги суспільної практики та дослідницької зацікавленість психологічної науки зумовлена більшою мірою загальними гуманістичними світовими тенденціями, гуманістичною парадигмою освітніх настанов сучасної Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 роки [2; 4], ніж відчутним зростанням та поширенням негативних явищ в освітянських реаліях.

Наразі запити практики, а також здійснені психолого-педагогічні розвідки стимулюють розгортання системних досліджень, спрямованих на розкриття змістовної

сторони та функціональних особливостей, встановлення предикторів проблемної, конфліктної взаємодії в сукупності психологічної феноменології, яка описує певні негативні явища взаємодії: психологічне насилля, агресія, соціальна ізоляція, несправедливі звинувачення, цькування, залякування, брехня, плітки, повідомлення неправдивої інформації про людину, ігнорування суб'єктних характеристик (прав, свободи, гідності), маніпулювання людиною, як об'єктом, надмірні вимоги, неконструктивна критика, погрози, презирливе ставлення, приниження, виключення або обмеження діяльності, необґрунтовані заборони та обмеження, примус до мовних висловлювань, дій, реакцій. На шляху суспільної протидії негативним явищам зроблено вагомі кроки з використанням соціальних важелів організації безпечного освітнього простору, гуманізації взаємодії в усіх його сегментах, а також на шляху правового забезпечення рішення цієї актуальної проблеми. Набув чинності Закон України від 18.12.2018 року № 2657-VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)». Своєю чергою Закон України «Про освіту» [2] доповнено пунктами щодо булінгу, відповідно внесено зміни до статей, які визначають права та обов'язки осіб, які залучаються до освітнього процесу.

Важливою передумовою здійснення суспільних та правових кроків на шляху побудови безпечного освітнього простору, спрямованого на сприяння розвитку особистості була попередня багаторічна дослідницька робота з психологічного аналізу навчально-виховного процесу в різних системах (педагог-учень/учні, учень-учень/учні, групова взаємодія, педагог-батьки тощо), відповідно докладного вивчення психологічних вимірів взаємодії в усіх її явищах і формах, як конструктивних, так і деструктивних, вивчення характеру та чинників впливу деструктивних явищ на ефективність, продуктивність, позитивність взаємодії, благополуччя, самореалізацію, розвиток особистості. Наразі психологічне бачення й означення проблеми важливості психологічного супроводу успішної взаємодії учасників освітнього процесу ґрунтується на визнанні руйнівного впливу різних форм деструктивної, контродуктивної, дисфункціональної взаємодії на психологічний клімат освітнього простору, що має подальші негативні наслідки в індивідуальному розвитку учасників освітнього простору й суспільства загалом. Психологічними дослідженнями та педагогічною практикою накопичено суттєвий фактичний матеріал на підтвердження провідного, системоутворювального значення прихильного міжособистісного спілкування усіх учасників освітнього простору, яке визнається умовою академічної успішності, розвитку особистісних новоутворень. Між тим, психологічно обґрунтовані характеристики, що могли б відобразити кількісні аспекти проблеми потребують подальшого вивчення. Означена ситуація спонукає дослідницьке осмислення її психологічної складової й подальший пошук шляхів, методів подолання деструктивних стратегій взаємодії учасників освітнього простору в усіх його сегментах та різних рівнях соціальних контактів. Здійснене нами дослідження спрямовано на окреслення психологічного змісту та характеристик деструктивної взаємодії й виявлення можливих психологічних конструктів, які б зробили адекватним операціоналізацію дослідницького підходу й уможливили емпіричне вивчення та когнітивну репрезентацію деструктивної взаємодії в різних сегментах освітнього простору.

Найбільший досвід психологічного вивчення явищ проблемної взаємодії учасників освітнього простору накопичено в Європейських країнах (особливо скандинавських), Великій Британії, Японії, США, Австралії, де в другій половині ХХ ст. в співпраці з громадськими організаціями, утверджувались суспільні настанови організації безпечного освітнього середовища. Відтак було проведено велику кількість соціологічних, педагогічних, психологічних розвідок, які створили ґрунт для вагомого досвіду системного психологічного вивчення деструктивних явищ в освітньому просторі. Здійснені поглиблені психологічні дослідження розкривають можливості з'ясування предикторів поширення деструктивних поведінкових стратегій в освітньому середовищі, можливості запобігання, посилення контролю та мінімізації цих проявів. Водночас зростання та предметна диференціація наукового пошуку, поглиблення емпіричного вивчення деструктивних явищ висвітлює проблемні місця подальших дослідницьких кроків, невідповідності між концептуальними науковими уявленнями й окремими емпіричними результатами. Методологічні розбіжності є настільки виразними, що ситуацію виправдовує лише розуміння переваг цінності наукової постановки проблеми по відношенню до її методологічної цінності. Методологічні парадигмальні підходи до окреслення психологічних вимірів проблеми деструктивної взаємодії настільки різняться, що лише солідарна спрямованість дослідницьких зусиль у напрямку компліментарності розуміння, трактування, толерантного взаємного доповнення досліджень утримують єдність та продуктивність спільного дослідницького пошуку. Нерівномірність глибини осмислення предметного поля та теоретична несумісність, закладена на початкових етапах дослідницьких програм у різних країнах, в різних наукових школах, робить неможливими співставлення окремих емпіричних результатів, зокрема, в таких сегментах проблемного поля, як: а) вивчення вербальних складових ДВ, психологічних чинників та соціальних наслідків (Hamilton M.A., 2012) [17]; б) психологічні механізми взаємозв'язків мети, засобів та результатів ДВ (Gruys M.L., Sackett P.R., 2003) [16]; в) вивчення впливу ДВ на ефективність навчального процесу, результативність навчання, академічну успішність (MacBeath J., Galton M., Steward S., Page C., 2004) [20]; г) з'ясування психологічних чинників впливу деструктивної взаємодії на процес прийняття соціальної ролі учня, становлення суб'єкта учінцевої діяльності, становлення учінцевої ідентичності, відтак особистісної ідентичності (Hoelter J.W., Ciuladienè G., Raudeliunaite R. 2015) [13; 18].

В нашому дослідженні, що здійснюється в рідній дослідницькій лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України в напрямку вивчення характеру та змісту особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору, методологічним орієнтиром є концепція самодетермінації особистості [3; 6; 7] та основні методології генетичної психології, згідно з якими розвиток психіки розуміється як саморозвиток (саморух) складної специфічно упорядкованої цілісності.

Відповідно, психологічні розвідки орієнтуються на теоретичні положення, що окреслюють особистісно-діяльнісний підхід, розуміння освітнього процесу як єдності та взаємообумовленості навчання та учіння; розуміння феномена взаємодії через характеристики усвідомленості, цілепокладання, особистісної та соціальної зорієн-

тованості. В контексті досліджуваної нами теми мусимо визнати, що саме проблеми, а не методології підтримують цілісність сучасної науки, дисциплінарну єдність і солідарність. І це дозволяє, попри певні розбіжності в означенні, тлумаченні явищ, термінологічні відмінності, продуктивно використовувати зарубіжні та вітчизняні напрацювання в проблемному полі, що окреслює велику різноманітність негативних явищ психологічної складової освітнього простору й дотримуватись одностайності у виокремленні та осмисленні ряду принципів моментів. Так, не викликає заперечень положення, що зростання уваги демократично зорієнтованих соціумів до проблем деструктивних форм взаємодії в освітньому просторі лежить у площині цінностей безпечною для розвитку особистості життєвого простору і викликано загальносвітовою увагою до проблеми прав людини, її права навчання та розвитку в безпечному просторі. Також спільним є розуміння, що сукупність явищ, психологічно об'єднаних негативним спрямуванням, що виникають між учасниками освітнього середовища, – це всесвітня проблема, яка притаманна формалізованим освітнім просторам і визнається як загально розповсюджена. Діапазон статистичних даних, що відображують поширеність негативних явищ, є досить значним у різних дослідженнях. Наприклад, стосовно випадків булінгу відзначається, що не більше 15 % учнів входять у число тих, хто або самі регулярно беруть участь в ситуаціях цькування, або є його ініціаторами (Olweus, 1993) [22]; за даними опитування, кожний шостий з опитаних старшокласників брав участь в комунікативних ситуаціях негативного спрямування. Відмінні статистичні результати, отримані в різних сегментах проблемного поля, не викликають суттєвих дискусій і критики, оскільки одностайною є загальна настанова, що навіть відносно незначний відсоток розповсюдження явищ деструктивної взаємодії викликає велике занепокоєння з огляду на негативні наслідки на рівні загальних характеристик освітнього простору, педагогічного процесу і розвитку особистостей, в нього включених. Ця настанова підтверджується численними дослідженнями. Так, Frick P. J. (2004) [15] у своїй роботі вказує на негативний вплив досвіду деструктивної взаємодії на шкільне навчання й подальший розвиток особистості. Результати окремих досліджень [10; 14; 19; 21] презентують помітну тенденцію трансформації ситуативного використання деструктивних стратегій, участі у випадках деструктивної взаємодії, як жертви, так й ініціатора, в поведінкові стратегії. Емоційна складова, потужне емоційне навантаження, притаманне ситуаціям деструктивної взаємодії, сприяють відтворюваності та повторюваності деструктивних стратегій, тим самим сприяють формуванню стійкої особистісної властивості негативного спрямування. Відмічається зв'язок між використанням таких деструктивних форм взаємодії, як залякування, цькування індивідуумом в шкільні роки й порушенням ним правових норм у дорослому віці. В дослідженні (Olweus, 1993) [22] наводяться дані, про існування помітного (до 65 %) зв'язку між діями залякування й протиправними вчинками, а також дані про закріплення особистістю досвіду активної участі в актах агресії в якості моделі поведінки в дорослому житті, що негативно впливає на розвиток комунікативних навичок, на формування вмінь розвивати й підтримувати позитивні стосунки з оточуючими (Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R., 1994) [21]. Солідарними є також висновки досліджень стосовно психологічних наслідків впливу деструктивних ситуацій в освітньому середовищі на пасив-

них учасників, спостерігачів й однозначно на тих, кого піддають негативним впливам, на кого спрямована агресія, на тих, хто стає жертвами залякування та цькування. В освітньому середовищі найближче оточення учасників, які емоційно пов'язані із жертвою (батьки, рідні, друзі скривдженого), долучається до переживання ситуації, і це коло здатне розширюватись, формуючи негативний образ освітнього простору. В дослідженнях M.S. Stockdale (et al.) 2002 [24] відзначається, що пасивні спостерігачі деструктивних ситуацій бояться й уникають освітнього середовища, розцінюючи його як небезпечне місце, пов'язане з нещастями, переживанням образ, страху, гніву, приниження, провини. Отже, і стосовно ініціаторів, і жертв, і пасивних спостерігачів деструктивних ситуацій дослідження підтверджують помітний кореляційний зв'язок між впливами, наслідками деструктивних форм взаємодії і подальшим проблемним розвитком особистості, появою психосоматичних захворювань, формуванням деструктивних особистісних стратегій взаємодії людини в подальшому соціальному житті, фіксацією сценарію «агресор-жертва» в особистісному поведінковому наборі.

В різних сегментах освітнього простору кількісна представленість явищ деструктивного спрямування дещо різниться в акцентах на певні форми деструктивної взаємодії. Так, зарубіжні дослідники зазначають, що для навчального процесу середньої шкільної ланки випадки фізичного булінгу, ситуацій цькування, залякування з використанням прямих фізичних інструментів впливу є найбільш поширеними, порівняно із молодшою й старшою школою (Nolin et al., 1995 Nolin, M. J., Davies, E., & Chandler, K., 1995) [19]. Водночас вербальні форми булінгу, залякувань залишаються достатньо поширеним явищем для усіх сегментів освітнього простору і використовується як інструмент впливу не лише учнями, але й іншими учасниками – вчителями, батьками.

У вітчизняній та зарубіжній психології для опису явищ з ознаками деструктивної взаємодії в різних системах учасників та сегментах освітнього простору застосовується ряд термінів, які дозволяють засобами різних психологічних конструктів позначити психологічну феноменологію, що відображає різні аспекти ситуації залякування, знущань та цькування й застосовується в різних контекстах: як специфічний тип агресії; як поведінка, спрямована на заподіяння шкоди, перешкоджання певним діям; як дисбаланс влади, атака й агресія людини або групи з більш сильною владою по відношенню до слабших; як прояви психологічного насилля, конфлікти. Ці терміни в різних країнах мають дещо відмінний зміст, який не повністю співпадає, але центрується навколо терміна «булінг» в його найбільш розповсюдженому визначенні Olweus D. (1998) [22], де виокремлено три основні ознаки – шкода заподіюється свідомо й з наміром, вона триває в часі, а не є одноразовою, має місце дисбаланс психологічних та фізичних сил.

Окремо треба зауважити, що як зарубіжні, так і вітчизняні дослідники вказують на недостатність пояснювальної моделі негативного спілкування в освітньому середовищі лише феноменологією агресії, насилля. Хоча ці стратегії більшістю дослідників відносяться також до деструктивної взаємодії, вони виступають лише однією з форм взаємодії, об'єднаних руйнівним впливом на діяльність. [16; 17; 20; 28]. Отже, в побудові психологічних досліджень правомірним є питання необхідності диференціації ДВ поза використанням агресивних, ворожих, насильницьких дій. Така диференціація продуктивно здійснюється, на наш погляд, в контексті діяльнісного та суб'єк-

тного підходів. Саме аналіз на основі структури діяльності та її суб'єктивних смислів дозволяє виокремити психологічні характеристики, ознаки ДВ, притаманні взаємодії і з використанням насильницьких, агресивних стратегій і без них. Такі ознаки описуються через конструкти «діяльнісна позиція», суб'єктні характеристики партнера або іншого в процесі взаємодії. В освітньому просторі деструктивна взаємодія його суб'єктів може не спиратись на агресивні, ворожі, насильницькі дії, але в усіх випадках вона має руйнівний, негативний вплив і на ефективність діяльності, і на розвиток особистості.

Вважаємо перспективним інтеграцію окремих дослідницьких підходів у психологічному вивченні негативних явищ освітнього середовища через їх психологічне осмислення в контексті загальної проблеми забезпечення ефективної продуктивної взаємодії учасників освітнього простору. Психологічне вивчення засобів репрезентації смислових, емоційних складових, вербальних та невербальних засобів ДВ дозволить поглибити відповідні теоретичні уявлення, напрацювати стратегії та засоби протидії, обґрунтовані інструменти психологічного супроводу. Означені дослідницькі завдання передбачають осмислення психологічних вимірів ДВ учасників освітнього простору, окреслення відповідного предметного поля та виявлення методологічних особливостей його психологічного дослідження. Методологічними орієнтирами нашого дослідження є діяльнісний підхід, генетико-моделювальний метод психологічного дослідження, гуманістична парадигма освіти. Потенціал цієї системи методологічних координат, зокрема акцент на суб'єктній представленості, принцип суб'єктивної інтерпретації об'єктивної ситуації допомагають долати прогностичну обмеженість інших підходів, протиріччя між десуб'єктністю традиційної парадигми освіти та ідеями співпраці, творення й відтворення культурних цінностей всіх суб'єктів освітнього простору через смислотворчу діяльність. У контексті суб'єктно-діяльнісного підходу взаємодія визначається через спільну, організовану активність двох або кількох суб'єктів, цілеспрямовану на виробництво й відтворення об'єктів матеріальної або духовної культури. Смысл взаємодії розкривається через призму розуміння дій, які забезпечують спільний позитивний результат та індивідуальну ідентичність для суб'єктів, визначають позицію кожного з учасників по відношенню до мети, засобів діяльності, до інших учасників, що обумовлює необхідність солідарного оволодіння новими формами та нормами спільних дій. В означеній системі методологічних координат взаємодія в освітньому просторі є атрибутом спільної діяльності учасників, їх спільної активності, спрямованої на відтворення або створення матеріальних та ідеальних об'єктів, відтак учасники виступають як суб'єкти спільної діяльності, яка визначає, опосередковує для суб'єкта цінність себе й іншого в діяльності й реалізується через психолого-педагогічні впливи учасників для вирішення спільних завдань і взаємну їх психолого-педагогічну обумовленість в життєдіяльності.

В дослідженні ми дотримуємось найбільш розповсюдженого тлумаченням терміна «міжособистісна взаємодія» «...в широкому розумінні – як випадковий, або умисний, приватний, або публічний, довготривалий або короткочасний контакт двох і більше людей, що призводить до взаємних змін у їхній діяльності, стосунках, поведінці й установках. У вузькому сенсі – як система взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасни-

ків є одночасно і стимулом, і реакцією на поведінку решти.» [5, с. 52]. Virізняється взаємодія: конструктивна, деструктивна, реструктивна, рестриктивна (така, що обмежує, стримує, здійснює тиск і заборони (лат. restrictio обмеження)).

В освітньому просторі, який є різновіковою соціальною спільнотою, взаємодія має багатовекторний характер (взаємодія безпосередня, опосередкована, представлена зовні, внутрішньо представлена). В процесі взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій суб'єктів, планування спільної діяльності, розподіл функцій, утверджується стійкість їх інтересів. За допомогою дій відбуваються взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це потребує активної свідомої участі кожного учасника взаємодії у розв'язанні спільного завдання з урахуванням попереднього досвіду, активізацією здібностей, можливостей власних і партнера.

В парадигмі діяльнісно-суб'єктного підходу архітектура особистісної взаємодії учасників освітнього простору центрується навколо основної мотиваційно-сміслової характеристики спільної, опосередкованої освітніми завданнями діяльності (учиннєвої, комунікативної, педагогічної). Ці базові мотиваційно-сміслові настанови визначають стратегію та форми взаємодії, добір засобів, відтак для конструктивної взаємодії системоутворювальною характеристикою є суб'єкт-суб'єктна організація, взаємне збагачення особистісних смислів усіх учасників, визнання й толерування ними подібності-відмінності думок, оцінок, уявлень з приводу фактів та подій, що відбуваються, відповідно домінуючими є поведінкові сценарії допомоги, захисту, підтримки, супроводу, а емоційним забарвленням – прихильність, співчуття, співпереживання. На противагу, сукупність психологічних характеристик, за яких взаємодія втрачає конструктивне спрямування й набуває ознак контрпродуктивності та дисфункціональності, лежить в площині змін суб'єкт-суб'єктної організації, втрати, відсутності спільної мети та спільних смислів діяльності, відтак нівелюється цінність іншого як партнера в діяльності, інший розглядається лише як об'єкт, його суб'єктні характеристики ігноруються або забороняються, заперечуються, руйнуються. Тим самим, деструктивна взаємодія носить суб'єкт-об'єктний характер, спрямовується установками утвердження одним із учасників взаємодії власної суб'єктної позиції за рахунок морального приниження іншого, обмеження його прав, знецінення його суб'єктності; в такій позасуб'єктній взаємодії спільне мотиваційно-сміслові спрямування діяльності відсутнє, виникає спокуса вирішити свої питання за рахунок іншого, тому учасники добирають негативні деструктивні поведінкові стратегії та інструменти комунікації як більш ефективні та результативні для досягнення індивідуальної, а не спільної мети. Звідси використання деструктивних форм взаємодії в процесі провідної діяльності гальмує становлення особистісних новоутворень суб'єктності особистості, заподіює значної шкоди розвиткові суб'єктної ідентичності та самореалізації.

Суб'єктно-діяльнісний підхід, зокрема методологічна настанова суб'єктного відображення, дозволяє виокремити дослідницький пошук психологічних особливостей ДВ у системі «учень – учень» у напрямку розкриття внутрішніх аспектів суб'єктної представленості, суб'єктної інтерпретації ситуації учіння, розкрити, як певна ситуація взаємодії «переживається». Відповідно, акцент на розкриття психологічних осо-

бливостей переживання учасниками ситуації ДВ спрямовує дослідницьку увагу на наступні характеристики: наявність у ДВ негативної оцінки конкретної особи, соціальної групи, зв'язків та стосунків з іншими особами; орієнтація ініціатора на руйнацію, емоційну, моральну шкоду по відношенню до об'єкта ДВ, бажання викликати негативні емоційні переживання, тривогу, страх (Storey K., 1995) [27] у партнера по взаємодії; прагнення ініціатора сконцентрувати владу, перевагу на своєму полюсі; свідоме спрямування на зниження характеристик об'єкта деструкції – його самооцінки, самоповаги, соціального статусу, самоствавлення, знецінення його думки про себе; підвищення власного соціального статусу, самооцінки, самоповаги та поваги в очах інших учасників деструктивної ситуації; присутність свідомого авторського задуму деструктивних дій. Ознака наявності свідомого наміру здійснення, свідомого бажання завдати шкоду іншому й піддавати його станові стресу, відповідно, очікування від об'єкта впливу негативних переживань підкреслюється багатьма дослідниками в контексті проявів таких окремих форм ДВ, як булінг, залякування (Tattum, D and Tattum, E. (1992) [29]. Водночас в якості важливого моменту цькування, булінгу в психологічних дослідженнях вирізняється специфічна характеристика тривалості перебігу, неодноразове продовження ситуації. Переважна більшість дослідників підкреслюють, що ключовим компонентом такої взаємодії (незалежно від форми) є її повторюваність через деякий час, неодноразова демонстрація з метою створення тривалого зразка переслідування й зловживання (Batsche и Knoff, (1994); Olweus, (1993) [10; 22].

У межах різних форм деструктивної взаємодії (активної, пасивної, прихованої, фізичної, психічної, прямої, опосередкованої, невербальної й вербальної з використанням усних та писемних мовленневих актів) психологічна феноменологія може бути представлена поведінковими проявами психологічного насилля, тиску, агресії, маніпулювання людиною, як об'єктом, ігнорування суб'єктних характеристик (свободи, гідності, прав і т. ін.), ізоляції, виключення з суспільного середовища, брехні, залякування, цькування, використання несправедливих звинувачень, образ, презирливого ставлення, погроз, приниження, надмірних вимог та критики, необґрунтованих заборон та обмежень, негативного оцінювання, повідомлення неправдивої, образливої інформації про людину, обмеження в діяльності або виключення з діяльності, з соціального кола спілкування, примусу до дій, поведінки, мовних висловлювань. Ці прояви не належать до одного розряду психологічних явищ. Їх об'єднує свідомий негативний вплив на інших учасників, відсутність спільної мети діяльності, ігнорування суб'єктних характеристик інших та свідоме бажання викликати у них негативні переживання, бажання самоствердження за рахунок морального приниження іншого, а також негативна емоційна палітра, в якій домінують від'ємні емоції та почуття (гнів, злоба, презирство, зневага, ревності, заздрощі, мстивість, образа, страх, роздратування й тривожність, занепокоєння, розпач, втрата довіри), які на емоційному рівні викликають, супроводжують та підтримують перебіг деструктивної взаємодії.

Інший ряд психологічних явищ описує психологічні ефекти, прояви та особистісні новоутворення, які формуються в результаті й на основі переживання досвіду деструктивних форм взаємодії: втрата довіри до себе і світу, дифузна самоідентичність, полезалежний когнітивний стиль, зовнішній локус контролю, фрустрація основних

потреб, порушення сну й апетиту, депресія, агресивність, поступливість, догідливість, комунікативна дезорієнтація, неадекватна самооцінка, схильність до усамітнення, суїцидальні думки, сповільнення психічного та фізичного розвитку, особистісні розлади, наркотичні залежності, розлади харчові, поведінкові, соматичні і психосоматичні захворювання тощо.

Комплекс чинників, що окреслюють причинно-наслідковий аспект виникнення, застосування, підтримки деструктивної взаємодії, є надзвичайно складним і актуалізує потребу визначення психологічних характеристик, з врахуванням яких створюється можливість обґрунтовано прогнозувати деструктивну активність суб'єкта й використання деструктивних стратегій поведінки, схильність до участі в комунікативних ситуаціях деструктивної спрямованості. Тому в ряді досліджень [25; 28; 32; 33], присвячених психологічному аналізу ДВ, значна увага приділяється пошукові надійних предикторів, ознак, за якими можна прогнозувати й запобігати явищам негативного характеру. Завдання визначення психологічних предикторів утворення в освітньому середовищі явищ ДВ вирішується засобами оцінки кореляційних зв'язків між можливими причинами виникнення цих явищ: соціальними впливами, приналежністю учасників до певних соціальних груп (асоціальної поведінки, ризику), участі в певних соціальних комунікативних ситуаціях [14], особистісними чинниками та факторами навколишнього середовища (Ahmad & Smith, (1994) [8], Batsche & Knoff (1994) [10]. Серія досліджень [21; 31], присвячена прогнозу виникнення ДВ, показали, що в різні вікові періоди предиктори міняються, але особливості виховання, в якому використовується фізичне покарання, має місце негативний приклад агресивної поведінки батьків, що заявляють про себе соціально неприйнятними способами, демонструють зразки деструктивних стратегій в організації своєї взаємодії з іншими і може розглядатись в якості достатньо стійкого предиктора. Особливого значення в цьому ряду надається сімейному дошкільному періоду виховання, яке у разі дефіциту батьківської уваги, турботи, теплоти, піклування та любові, відсутності емоційного зв'язку з батьками може негативно впливати на формування соціальної адаптації та комунікативних навичок, досвіду співчуття та співпереживання, довіри та поваги до дорослих. У дослідженнях наголошується [33], що витоки ДВ нерідко лежать у негативному ставленні до виконання соціальної ролі учасника навчально-виховного процесу, в небажанні підпорядковуватись правилам та нормам навчального закладу, соціальній ситуації, з якою учасник освітнього простору себе не ідентифікує, в прагненні змінити свій соціальний статус в групі однолітків або в певній соціальній групі, в бажанні змінити ставлення до себе з боку інших. Спрямованість на руйнацію правил, яких необхідно дотримуватись у навчальному закладі, заперечення норм маніфестується засобами деструктивної взаємодії, нанесенням шкоди учасникам і окремим елементам освітнього процесу, майну.

Дослідження [21] дозволяють зробити висновки, що стосовно потрапляння в статус жертви прогностичні можливості таких, на перший погляд очевидних звичайних предикторів, як фізичні характеристики (одяг, вага, зріст, фізичні вади, певні аксесуари, наприклад, окуляри), виявились низькими, не спостерігається суттєвої кореляції між цими характеристиками та участю в ситуаціях у статусі жертви, єдиною вагомою в цьому плані характеристикою жертви можна назвати тенденцію бути більш слабкі-

ми, ніж ті, хто піддають їх залякуванню та цькуванню (Batsche, Knoff, 1994; Olweus, 1993) [10; 22]. В цій площині найбільш інформативними предикторами виявляються психологічні особливості, які стосуються комунікативного досвіду й відповідних соціальних навичок спілкування, адекватної самооцінки, а також соціальна ізольованість, підвищена потреба в батьківській опіці.

Одноставним висновком досліджень є впевненість про принципову можливість прогнозування деструктивної активності та спрямованості особистості, використання деструктивних стратегій поведінки. Кількісна недостатність досліджень вітчизняної психологічної науки в означеному предметному полі не дає підстав для категоричних висновків, водночас буде небережним повністю покладатись лише на зарубіжні результати. Адже індивідуальні стратегії взаємодії визначаються індивідуальною траєкторією розвитку й особливостями, детермінованими середовищем, відмінність якого в зарубіжних дослідженнях і у вітчизняних очевидно вимагає розважливого ставлення до предикторів. На сьогодні більш доречним орієнтуватись на загальнопсихологічні закономірності розвитку особистості в процесі навчання, що дозволяє визначити шляхи подальших досліджень, а також впевнено вважати, що побудова системи надійних предикторів ДВ є можливою. Своєю чергою, використання діяльнісного та суб'єктного підходів дозволяють узагальнити практики, ситуації, стратегії, види ДВ й описати їх у площині впливів на діяльність, її структуру, на перетворення в процесі діяльності окремих дій в особистісні новоутворення, на становлення суб'єкта діяльності, а також на становлення учінневої ідентичності, відтак на розвиток особистості й становлення усієї сукупності ідентичностей особистості.

Висновки

Гуманістична, суб'єкт-суб'єктна парадигма сучасної освіти, означення важливості побудови конструктивної взаємодії між суб'єктами освітнього простору, створення безпечного освітнього середовища актуалізують необхідність вирішення практичних завдань запобігання явищам деструктивної взаємодії, що передбачає виявлення ситуацій з підвищеним ризиком ДВ, визначення психологічних ресурсів запобігання та її корекції, проведення з усіма учасниками консультативної роботи, спрямованої на опанування знаннями та навичками конструктивної взаємодії, вироблення вмінь розрізняти її ознаки, застосовувати й добирати конструктивні стратегії, аналізувати й контролювати власні емоційні реакції та стани.

Світова психологічна наука та педагогічна практика накопичила значний досвід запобігання різноманітним проявам ДВ, зокрема в країнах Європи, США, Австралії продуктивні зусилля докладаються в напрямку психологічного супроводу такого виду ДВ, як булінг, існує позитивний досвід укладання антибулінгових програм: «Фінська антибулінгова програма», програма KiVa Фінляндія [31], Friendly School (Австралія) [9], програма Olweus D. [23]. Здійснені протягом останніх років вітчизняні практичні дослідження проявів ДВ, спроби узагальнити та систематизувати зарубіжні напрацювання, зокрема у практичному використанні дослідницького інструментарію, актуалізують проблеми інтеграції накопиченого вітчизняного та зарубіжного досвіду, поглиблення та вироблення цілісної системи уявлень, диференціації психологічних

конструктив та феноменології серед числа близьких за змістом понять. Подальші поглиблені психологічні дослідження в окремих сегментах освітнього простору дозволять виокремити практики деструктивних стратегій та явищ і скерувати психологічний супровід у напрямку оптимізації вирішення освітніх завдань й розвитку особистості.

Література

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2019, № 5, ст. 33) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-viii>.
2. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст.380) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Максименко С.Д. Генетична психологія учіння людини: монографія / С.Д. Максименко. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 205 с.
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні Н.М. Авшенюк, О.В. Аніщенко, М.В. Артюшина, Г.О. Балл... Київ : Педагогічна думка, 2016.
5. Психологічна енциклопедія / [авт.-упорядник О.М. Степанов]. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.
6. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: монографія / За ред. Максименка С.Д. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013.
7. Шатирко Л.О. Експериментальна традиція психології навчання в Україні. Монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 324 с.
8. Ahmad, Y., & Smith, P. K. (1994). Bullying in schools and the issue of sex differences. In John Archer (Ed.), *MALE VIOLENCE*. London: Routledge.
9. Australia: the Friendly Schools project / D. Cross [et al.] // *Bullying in schools: how successful can interventions be?* / Ed. P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby. Cambridge: Cambridge University Press. 2007. P. 187–210. doi:10.1017/CBO9780511584466.011
10. Batsche, G.M., & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School PSYCHOLOGY REVIEW*, 23 (2), 165–174. EJ 490 574.
11. Birch, S.H., Ladd, G.W. Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship // *Developmental Psychology*. 1998. Vol. 34. No 5. P. 934–946. doi:10.1037//0012-1649.34.5.934 25. Buchanan A., Ritchie C. (2004). *What works for troubled children* Rev. ed. London : Barnardos/Russell Press.
12. Cameron, R.J. School discipline in the United Kingdom: promoting classroom behaviour which encourages effective teaching and learning // *School Psychology Review*. 1998. N 27. P. 33–44.
13. Ciuladiene, G., Raudeliunaite R. Whether relations between students and teachers are constructive at contemporary school? // *Procedia – social and behavioral sciences*. 2015. Vol. 191. P. 2855–2860. doi:10.1016/j.sbspro.2015.04.426
14. Charach, A., Pepler, D., & Ziegler, S. (1995). Bullying at school a Canadian perspective: A survey of problems and suggestions for intervention. *EDUCATION CANADA*, 35 (1), 12–18. EJ 502 058.

15. Frick, P.J. (2004). Developmental pathways to conduct disorder: Implications for serving youth who show severe aggressive and antisocial behaviour. *Psychology in the Schools*. Vol. 41. P. 823–834.
16. Gruys, M.L., Sackett, P.R. Investigating the dimensionality of counterproductive work behavior // *International Journal of Selection and Assessment*. 2003. N 1(11). P. 30–42.
17. Hamilton, M.A. Verbal aggression: Understanding the psychological antecedents and social consequences // *Journal of Language and Social Psychology*. 2012. N 31. P. 1–8.
18. Hoelter, J.W. The Effects of Role Evaluation and Commitment on Identity Salience // *Social Psychology Quarterly*. 1983. N 46. P. 140–147.
19. Nolin, M.J., Davies, E., & Chandler, K. (1995). Student victimization at school: Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics. ED 388 439.
20. MacBeath J., Galton M., Steward S., Page C. A life in secondary teaching: Finding time for learning. London: National Union of Teachers // Cambridge University Press. 2004. 312 p.
21. Oliver, R., Hoover, J. H., & Hazler, R. (1994). The perceived roles of bullying in small-town Midwestern schools. *JOURNAL OF COUNSELING AND DEVELOPMENT*, 72 (4), 416–419. EJ 489 169.
22. Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell. ED 384 437.
23. Olweus, D. The Olweus Bulling Prevention Program: implementation and evaluation over two decades // *Handbook of bullying in schools* / Ed. S.R. Jimerson [et al.]. Oxford: Routledge. 2010. P. 377–402.
24. Rural elementary students., parents., and teachers. perceptions of bullying / M.S. Stockdale [et al.] // *American Journal of Health Behavior*. 2002. Vol. 26. No 4. P. 266–277. doi:10.5993/AJHB.26.4.3
25. Salmivalli C., Karna A., Poskiparta E. From peer putdowns to peer support: a theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program // *Handbook of bullying in schools* / Ed. By S.R. Jimerson [et al.]. New York: Routledge, 2010. P. 441–454.
26. Sjostrom, Lisa, & Stein, Nan. (1996). *BULLY PROOF: A TEACHER'S GUIDE ON TEASING AND BULLYING FOR USE WITH FOURTH AND FIFTH GRADE STUDENTS*. Boston, MA: Wellesley College Center for Research on Women and the NEA Professional Library. PS 024 450.
27. Storey, K. The language of threats // *Forensic Linguistics*. 1995. N 2(1). P. 74–80.
28. Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention / C. Salmivalli [et al.] // *Bullying in schools: How successful can interventions be?* / Ed. P.K. Smith [et al.]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 251–275. doi:10.1017/CBO9780511584466.014
29. Tattum, D. and Tattum, E. (1992) *Social Education and Personal Development*. London,: David Fulton.
30. Teacher-child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach / M.P. McCormick [et al.] // *Journal of School Psychology*. 2013. Vol. 51. No 5. P. 611–624. doi:10.1016/j.jsp.2013.
31. Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention / C. Salmivalli [et al.] // *Bullying in schools: How successful can interventions be?* / Ed. P.K. Smith [et al.]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. P. 251–275. doi:10.1017/CBO9780511584466.014

32. Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *EDUCATIONAL RESEARCH*, 35 (1), 3–25. EJ 460 708.

33. Wilkins, J. An examination of student and teacher behaviors that contribute to good student-teacher relationships in large urban high schools: Diss. / New York State University. New York, 2006. 202 p.

Розділ 2.5. Невротичні розлади дитини молодшого шкільного віку як психологічна складова деструктивної взаємодії учасників освітнього простору

Чинники виникнення невротичних розладів особистості дитини молодшого шкільного віку

Емоційні порушення у дітей молодшого шкільного віку здебільшого розглядають як негативний стан, що виникає на фоні особистісних конфліктів, які складно розв'язати. Зокрема, цю думку обстоював видатний дитячий психолог О. Запорожець. У молодшому шкільному віці невротизм розвивається не рідше (а за деякими даними, навіть частіше), ніж в інші вікові періоди. Із психологічного погляду дитячий невротизм – це **засіб розв'язання особистісних проблем**, реактивно-захисний спосіб їх перероблення, неусвідомлюване намагання позбутися їх і досягти душевної рівноваги. Якщо це намагання безуспішне, то в дитини виникає песимізм, зневіра у своїх можливостях й особистісний регрес [8; 10; 19].

Аби надати батькам грамотну допомогу щодо нормалізації психічного стану їхньої дитини, треба розуміти, що детермінує виникнення невротизму. Так чи інакше в усіх дослідженнях учені керуються уявленнями про поліфакторну етіологію та патогенез дитячих невротизмів і зазначають, що у виникненні та розвитку невротизму взаємодіють *біологічні, психологічні та соціально-психологічні причини* [8; 10; 11; 15; 19].

Біологічними причинами емоційних порушень є:

- генетичні чинники;
- індивідуальні характеристики особистості дитини;
- особливості темпераменту;
- соматична ослабленість.

Не можна стверджувати, що біологічні чинники формування невротизму є основними у їхній патогенетичній картині. Про це свідчить, наприклад, неоднозначність даних, отриманих у результаті близнюкових та інших психогенетичних досліджень. Але **роль цих чинників незаперечна**. Адже однією з важливих вікових етіопатогенетичних особливостей дитячих невротизмів є вираженість біологічного фону, на якому вони маніфестують. У дослідженнях багатьох науковців розкрито чіткий зв'язок між емоційними розладами у дітей молодшого шкільного віку й аналогічними станами їхніх батьків. У генетиці досліджена схожість членів сім'ї за спільними ознаками рис зовнішності. Так, встановлено, що хлопчики 6–11 років під час невротизму частіше, ніж у нормі, зовні схожі на батька. У матерів дітей із невротизмом домінують ознаки зовнішності будуть риси батька, на відміну від матерів дітей без нервово-психічних відхилень.

До конституційних проявів відносять також темперамент, вроджений тип нерво-психічного реагування. На думку медичного психолога В. М'ясищева, стан тривоги та страху, тривожності реалізуються залежно від темпераменту і зумовлюють реакції емотивного характеру [11; 21]. Такі реакції переходять у стан неврозу, якщо відсутнє розуміння з боку оточення. У концепції психоневролога В. Гарбузова основне патогенне протиріччя неврозів – це невідповідність впливу середовища вродженому типу реагування [4; 21].

Генетичний вклад у розвиток неврозів може відбуватися на двох рівнях. По-перше, він сприяє розвитку окремих властивостей особистості, по-друге – вибірковій непереносимості певних стресів з утворенням специфічних синдромів. Зазвичай у психогенетичних дослідженнях науковці звертали увагу на випадки ідентичних вікових невротичних розладів у сибсів (рідних братів і сестер) та їхніх батьків. Та доцільніше говорити не про спадкову схильність до неврозів, а про наявність генетично обумовлених типів нерво-психічного реагування, опосередкованих характером взаємин у сім'ї. Ідеться про такі типи нерво-психічного реагування, як сензитивність, емоційна лабільність, збудливість, тривожність, помисливість, гіперсоціальність та ригідність. Найбільш статистично значимими серед них є тривожність, сензитивність та гіперсоціальність, що можна визначити як базисну тріаду невротичного типу реагування: на рівні характеру – тривожність, на емоційному рівні – сензитивність, на рівні спрямованості особистості – гіперсоціальність.

Схильність дитини до захворювання на невроз, її особистісний преморбід є центральними чинниками, що допомагають установити і проаналізувати повну картину формування захворювання [20; 21]. Роль преморбідних особливостей неврозів не так яскраво виражена, як, наприклад, психопатій. Тому в цьому випадку доцільніше виокремити взаємодію формування певних особистісних якостей дитини з травмівними ситуаціями. Відповідно, існує тенденція «розчинення» неврозів у психопатіях. У таких випадках невротичні реакції розглядають як різновид декомпенсації психопатій. У разі зближення психогенних декомпенсацій психопатій із неврозами, то невроз є захворюванням, що рецидивує. Ще складнішим за проблему «невроз – психопатія» є питання про роль у формуванні неврозів акцентуацій характеру як крайніх варіантів норми. Як і у випадку психопатії, наявність акцентуації характеру в умовах психотравматизації може призводити до виникнення й подальшого розвитку неврозу. За даними психіатра А. Личка, окремим типам акцентуацій відповідають певні форми невротичних розладів.

Висока емоційність дитини породжує чутливе ставлення до проблем у взаєминах із близькими людьми, як-от рання розлука з матір'ю, недостатня увага, любов від батьків, неприйняття з боку однолітків. Емоційна чутливість проявляється у підвищеній потребі в емоційному контакті, визнанні, любові та прив'язаності з боку близьких. Незадоволення цих потреб призводить до таких проявів неврозу в дитини, як страх самотності чи нерозділеності почуттів, емоційне несприйняття й ізоляція.

Вразливість як прояв емоційної пам'яті сприяє фіксації багатьох, насамперед неприємних, подій. Дитина довго пам'ятає образу, страх, подумки часто повертається до пережитого, нездатна відволіктися від цього чи переключитися [19].

Соматична ослабленість дитини внаслідок частих захворювань призводить до виникнення в неї різних реактивних станів і невротичних реакцій переважно з астеніч-

ним компонентом. У дітей із хронічними соматичними захворюваннями ці емоційні порушення не є прямим наслідком хвороби, а пов'язані з труднощами соціальної адаптації й особливостями самооцінки хворої дитини.

Нервово-соматична ослабленість *проявляється* у схильності до частих застудних захворювань, спазмів дихальних шляхів, шлунково-кишкового тракту на фоні невропатії і зміненої нервово-психічної реактивності організму.

Ослаблення організму дитини посилює проблеми в її вихованні. Причому матері та бабусі в цьому випадку часто проявляють гіперопіку, оберігають дитину від спілкування з однолітками. Штучне, вакуумне середовище, у якому змушені перебувати такі діти, аж ніяк не сприяє виробленню в них стійкості до неврозогенних ситуацій [9]. Соматичні захворювання, що передують неврозу або супроводжують його початок, багато дослідників розглядають як особливо значущі для формування дитячих неврозів. Зокрема, вагоме значення мають хвороби травної та серцево-судинної систем. Тривалий перебіг цих хвороб викликає невротичну, психогенно зумовлену декомпенсацію. Провокаційним моментом, що полегшує маніфестацію неврозу, часто є вегетативна або вегетативно-діенцефальна криза. До її виникнення можуть призводити різні соматичні чинники – латентні інфекції, перевтома. Особливо соматично обтяженими є діти, які хворі на істерію.

Преморбідні ознаки, які передують неврозу (за Б. Карвасарським):

- особливості вольової сфери – активність, рішучість, цілеспрямованість, схильність до нав'ювання;
- особливості емоційної сфери – тривожність, сензитивність, лабільність та тривалість емоцій;
- ступінь емоційного контролю – імпульсивність, експансивність;
- особливості комунікативних навичок особистості – товариськість, потреба у контактах, довірливість, відвертість, агресивність;
- здатність особистості до адаптації та компенсаторні психологічні механізми – фрустраційна толерантність, уникання конфліктів [8].

Психологічні особливості особистості дитини, а саме порушення адекватності її реагування на зовнішній вплив, становлять психологічні причини виникнення неврозу. Якщо за вираженого стресу формування неврозу можливе в будь-якої дитини, то його характер і форма залежать не так від патогенного чинника, як від індивідуальної схильності.

Особливості особистості дитини, що можуть стимулювати виникнення неврозу:

– *вираженість почуття Я* – це ранні прояви почуття власної гідності, прагнення до вироблення власної думки, самостійності, раннє усвідомлення своїх відмінностей від інших людей. Такі діти завжди мають свою точку зору, активні в досягненні поставленої мети. Вони болісно сприймають обмеження, надмірний контроль та опіку. Проявляють незгоду з подібним ставленням до них упертістю або зануренням у себе. Ці діти проявляють залежність від похвали, оцінок та поглядів інших людей;

– *щирість* – такі діти наївні, нехитрі, відверті та абсолютно позбавлені конформності й лицемірства;

– *імпресивність* – схильність до внутрішнього перероблення, накопичення негативних переживань. Такі діти не виявляють швидкої емоційної реакції у відповідь на події, які їх хвилюють;

– *беззахисність* – проявляється здебільшого у спілкуванні з однолітками, коли дитина неспроможна захистити себе, відповісти на образ;

– *гуманістична спрямованість формування особистості* – охоплює комплекс таких рис, як дружелюбність, чесність, співчутливість, почуття обов'язку, альтруїзм. [20].

Невідповідність виховання унікальності темпераменту, характеру особистості дитини призводить до депривації її базових потреб в емоційному контакті, визнанні, самовираженні, самореалізації й утвердженні власного Я.

Важливим чинником у формуванні Я-концепції є ставлення до дитини значущих для неї людей. Незадоволення важливих для дитини потреб породжує страждання. Своєю чергою часті страждання призводять до «руйнівних» емоцій – гніву, злості, агресії. Вони руйнують і саму дитину (її психіку, здоров'я в цілому), і її взаємини з оточенням. Це має особливе значення для молодшого школяра, бо в цей віковий період закладаються підвалини надзвичайно важливих для майбутнього життя переживань: ставлення дитини до самої себе, усвідомлення себе, почуття самоцінності, самооцінка. **Їх становлення залежить від того**, як з дитиною спілкуються значущі дорослі – батьки в сім'ї, вчителі в школі. Досвід, якого дитина набула в цей період, визначає, чи віритиме вона у свої сили і чи зуміє долати звичайні життєві труднощі, протистояти перешкодам, спокусам тощо.

Діти із заниженою самооцінкою, але з хорошими потенційними можливостями для розвитку здібностей гірше навчаються, мають часті конфлікти з однолітками і вчителями, їхні невдачі з роками примножуються. Адже дитина не може оцінити себе сама. Цей образ вибудовують рідні їй люди через своє ставлення до неї. Поступово дитина починає бачити себе такою, якою її бачать дорослі [1; 2].

Самооцінка – це оцінювання людиною самої себе: своєї зовнішності, здібностей, досягнень, особистісних якостей, тобто оцінка себе як особистості. Самооцінка виконує регулятивну й захисну функції, є центральним компонентом Я – концепції і входить до структури самосвідомості особистості. Помилки під час виховання у дитини адекватної самооцінки часто стають серйозною причиною розладів у сфері її психічної регуляції діяльності та активності. Такі розлади є «барометром» її фізичного стану і спричиняють дезадаптацію в колективі однолітків [14]. Так, одні діти (з тенденцією до завищеної самооцінки) стають дуже збудливими, неспокійними, драгівливими. Інші (із заниженою самооцінкою), навпаки, – пасивними, млявими, полохливими, схильними до відчуження.

Низький рівень домагань, що базується на заниженій самооцінці, істотно гальмує розвиток особистості дитини. Діти із завищеною та заниженою самооцінкою – емоційно вразливі, схильні до невротичних переживань. У взаєминах із дорослими та ровесниками у них часто виникають конфлікти, спостерігаються сильні емоційні спалахи. Це може бути спрямована на інших агресія, спалахи гніву, погрози завдати шкоди власному здоров'ю.

Соціально-психологічними причинами виникнення неврозів є такі:

- переживання матері під час вагітності та після пологів;
- невротизація батьків;
- психотравмівні ситуації і внутрішній конфлікт у молодших школярів;
- авторитарний характер освітнього процесу в школах і в сім'ї [19; 21].

Можна стверджувати, що тривалий стресовий чинник під час вагітності жінки й пологів може стати одним із поштовхів до формування в майбутньому неврозу у дитини. Так, тривожність на гормональному рівні у період пренатального розвитку дитини створює передумови для проявів тривожності в перші роки її життя. Зростання нервово-психічного напруження через життя у складних соціально-екологічних умовах, занепокоєння здоров'ям та майбутнім дитини, сім'ї спричинюють невротизацію батьків. Це негативно позначається на емоційних контактах дорослих із дитиною. Батьки, які самі перебувають у стані емоційного стресу, переживають тривогу, хвилювання, не можуть забезпечити своїй дитині психологічний комфорт, вони є джерелом підвищеного неспокою, що створює передумови для виникнення емоційних розладів у дитини. Одна з причин, що заважає стабілізації позитивно-емоційного розвитку дітей, – авторитарний характер освітнього процесу в шкільних закладах і в сім'ї. Його особливостями є зосередження уваги лише на процесі засвоєння знань, формування вмій і навичок, відсутність постійно діючих засобів зняття емоційного напруження, стимулювання позитивних емоцій.

Психічна травма – це одночасно і об'єктивний, і суб'єктивний феномен. Об'єктивний, бо відображає загальнолюдський реєстр переживань, а суб'єктивний, тому що переживання мають індивідуальний, особистісний характер і здатні призводити до внутрішнього конфлікту особистості [14]. Психічна травма означає усвідомлене сприймання певних індивідуально значущих, неприємних подій, їх перероблення у вигляді переживань і розвиток більш-менш тривалого стану афекту або психічного стану з негативним емоційним полюсом. Патогенну дію зумовлює не сам собою зовнішній вплив, а його значимість для дитини.

Серед дитячих психотравм розрізняють такі:

- заподіяння дитині емоційної та словесної образи;
- непряма агресія з боку дорослих щодо дитини, яка виявляється, наприклад, в ігноруванні її потреб;
- ізоляція дитини;
- незадоволення базових потреб особистості, зокрема неприйняття дитини, пониження її, тероризування [8].

Негативні переживання, що спричинені такими психотравмівними ситуаціями, мають глибоко особистісний характер. Дорослі їх часто не помічають, тому вони залишаються в дитини глибоко всередині, а відтак стають руйнівними. Перебування в дитячому садку, лікарні, початок шкільного навчання, літні табори, санаторії – це події, до яких багатьом дітям складно пристосуватися. Утім у таких випадках дорослі більше акцентують увагу на фізичному здоров'ї дитини, ніж на її емоційному стані.

Психоневролог В. Гарбузов в етіопатогенезі неврозів виокремлює істинну, патопластичну й випадкову, гостру форму, що запускає психотравму. Перша зазвичай хронічна, специфічна для конкретної особистості. Найуніверсальніша і найпатогенніша психотравма формується тоді, коли дитина відчуває труднощі в шкільному закладі та вдома, не знаходить підтримки й розуміння [4]. Невроз запускає безпосередньо гостра психотравма. За висловом В. М'ясищева, вона завжди «приголомшлива» [11]. Перше місце серед причин психічних травм у дитячому віці посідає втрата близьких – приблизно 40 % серед хворих на неврози. Друге та третє місця посідають переляк і хво-

роба близьких. Причому у групі хворих на істерію основною причиною є конфлікти між близькими та переляк; у групі хворих на невроз нав'язливих станів – конфлікти між близькими та в однаковій мірі переляк і міжособистісні конфлікти. Розлучення батьків також є глибокою психічною травмою, особливо для дітей – із дошкільного віку до 15 років [16]. Психічна травма не завжди «видима» й інколи не проявляється в поведінці, особливо у дітей з імпресивним характером емоційного реагування. Крім того, вона не завжди зберігається в пам'яті в наступні роки, адже спрацьовує захисний механізм витіснення психотравмивних подій. Більш чутливими до психічної травми є збудливі, вразливі, лякливі й інтровертовані діти, схильні зосереджуватися на неприємних переживаннях.

Переживання під час внутрішнього конфлікту стають хворобливими, якщо посідають центральне або принаймні значиме місце в системі взаємин особистості з навколишньою дійсністю. Умовно внутрішній конфлікт можна розподілити на конфлікт інтересів, потреб, можливостей і потягів.

Внутрішній конфлікт молодших школярів має свою динаміку:

- наявність психотравмивних життєвих обставин або подій;
- труднощі, неспроможність дитини усунути їх самотійно, що призводить до хронічного відчуття втоми й напруження;
- зіткнення протилежно спрямованих мотивів, бажань, потягів, що породжують ефект фрустрації, внутрішнього занепокоєння;
- поява почуття незадоволеності собою, посилення занепокоєння й афективної напруженості;
- нестійкість самооцінки, переважно її зниження, песимістичне оцінювання перспективи;
- вагання у прийнятті рішень, невпевненість у собі;
- підвищення чутливості у вигляді непереносимості певних життєвих обставин і подій або афективно загостреного типу реагування [16; 17].

Перший і другий пункти розглянутої динаміки внутрішнього конфлікту означають стрес. Починаючи з третього пункту – фрустрації, – стрес перетворюється на дистрес – більш-менш стійкий емоційний розлад. Сама дитина не може вийти з цього стану, оскільки не усуваються психотравмивні умови життя, і в неї немає достатнього життєвого досвіду. Для невротичного конфлікту в дітей має значення вихідне протиріччя між вимогами батьків і можливостями дітей, які не можуть утвердити себе в певних значимих сферах життя. Це протиріччя можна розцінювати як конфлікт самоствердження або соціальної відповідності, що виражається страхом чи базальною тривогою «бути не тим», хто прийнятий, користується пошаною (авторитетом) у сім'ї і групі однолітків, кого схвалюють. Поява внутрішнього конфлікту має і **вікову специфіку**. Конфлікт самоствердження часто зустрічається в переддошкільному віці як прояв Я, що формується. Конфлікт визнання типовий у молодшому дошкільному віці, коли виражені потреби в емоційному визнанні, прихильності й любові. За таких умов яскраво вираженою є потреба дитини у спілкуванні й розумінні абстрактних категорій часу і простору, життя і смерті [20].

Отже, до психологічних чинників, які є передумовами невротичних розладів, належать порушення закономірностей соціалізації особистості, переживання нею різ-

них видів психічної депривації, неправильна побудова взаємин у сім'ї, між батьками й дітьми, труднощі адаптації дитини до наявної соціальної дійсності, відсутність умов для самореалізації і самоактуалізації.

Особливості прояву дитячих невротичних розладів

Невротичні розлади у дітей молодшого шкільного віку мають шість основних проявів: *депресія, астения, порушення поведінки, сну, вегетативні розлади, тривожність* [10]. Невротичні порушення проявляються у взаєминах з іншими людьми, а також в особливостях внутрішнього світу дитини, складності її переживань. Негативні емоційні прояви у дітей можуть існувати у двох типах поведінки – з переважанням станів збудження або пригнічення. До першої групи за типом поведінки належать діти, в яких переважають стани збудження. Такі діти характеризуються нестриманістю і дратівливістю. Вони схильні до захоплення різними видами діяльності, проте її продуктивність швидко знижується. **Рантові негативні емоції** – спалахи гніву, образи – можуть виникати як з вагомих причин, так і з незначних. Афективні прояви часто спричиняють негативне сприйняття дитиною думок і вимог інших людей [5]. Цей тип поведінки молодшого школяра зумовлює негативні реакції дорослих та однолітків. Дитина стає невпевненою, тривожною, відчувається непотрібною, незначимою для батьків. Такі негативні емоційні прояви діти часто ховають за маскою зарозумілості й пихатості.

Емоційні порушення у молодшому шкільному віці (за Г. Бреславом):

- відсутність емоційної децентрації – дитина не здатна співпереживати ні в реальній ситуації, ні під час прослуховування літературних творів;
- відсутність емоційної синтонії – дитина не здатна відгукуватися на емоційний стан іншої людини, насамперед близької або симпатичної;
- відсутність емоційної саморегуляції – дитина не відчуває провини, пов'язаної з новим етапом самосвідомості («Це я зробив») і здатністю емоційно «повертатися в минуле» [9].

Дослідниця Г. Урунтаєва визначила форми поведінки, які проявляють неврівноважені легко збудливі діти під час спілкування з однолітками:

- нестримність емоцій, що може стати причиною дезорганізації діяльності дитини;
- схильність до афективних проявів під час конфліктів – спалахи гніву, образи, що супроводжуються плачем, грубістю та бійками;
- вегетативні зміни – почервоніння шкіри, посилення потовиділення тощо;
- здатність швидко збуджуватися, а відтак швидко заспокоюватися.

Друга група за типом поведінки – це діти, які здебільшого перебувають у пригніченому стані з депресивними проявами. Такі діти не можуть вільно, як їхні однолітки, висловлювати свої переживання та почуття. Їм доволі складно забути образу, захистити себе, оперативно почати й завершити справу, переключитися з однієї на другу [5]. Через швидку стомлюваність дитина може неефективно виконувати ту чи ту діяльність. Це призводить до зниження самооцінки, появи відчуття незахищеності та тривожності. Виникає **гостра потреба у визнанні й увазі**. Вразливість, імпресивність таких дітей на тлі емоційних розладів спричиняють формування амбівалентності потреби у спілкуванні, прагнучи до спілкування з однолітками, з вчителем, дитина, навпаки, виявляє замкнутість.

За Г. Урунтаєвою, діти з депресивними станами мають такі *форми поведінки у спілкуванні з однолітками*, як-от:

- стійке негативне ставлення до спілкування, злопам'ятність;
- стриманість, відлюдкуватість, уникання спілкування;
- емоційне неблагополуччя, яке часто проявляється як небажання відвідувати школи, незадоволеність взаєминами з вчителем або однолітками;
- вразливість, яка часто спричиняє внутрішній конфлікт.

Тривога і страх є найістотнішими симптомокомплексами, які сприяють формуванню і розвитку невротичних розладів та передневротичних станів. Тривогу як стан здорова людина переживає у тих випадках, які можуть мати негативний результат, коли вона сприймає певний подразник або ситуацію як потенційну загрозу, небезпеку, шкоду. Тривога супроводжується вираженою активізацією вегетативної нервової системи. Виділяють дві групи ознак тривоги:

Фізіологічні – проявляються на рівні соматичних симптомів і відчуттів;

Емоційні – проявляються у психічній сфері.

Розрізняють тривогу як емоційний стан і тривожність як стійку властивість, рису особистості. За змістом особистісна тривожність є рисою емоційного складу особистості, яка має умовно рефлексорну природу [14]. Наслідком підвищення тривожності в дитини є зниження рівня її самооцінки. Вона стає невпевненою, безініціативною, прагне бездумно виконувати вказівки дорослого, формально засвоює набуті знання. Фахівці вважають, що в дошкільному та молодшому шкільному віці тривожнішими є хлопчики, а після 12 років – дівчатка. При цьому дівчатка більше хвилюються через взаємини з іншими людьми, а хлопчиків більше турбує можливість покарання. Для тривожних дітей характерними є соматичні прояви: біль у животі, головний біль, запаморочення, спазми в горлі, утруднене поверхневе дихання. Під час проявів тривожності вони часто відчувають сухість у роті, ком у горлі, слабкість у ногах, прискорене серцебиття. За несприятливих умов особистісна тривожність може **переродитися у невротичну тривогу**. Це тривога, яка формується на основі внутрішніх, особистісних протиріч, – завищений рівень домагань, низький рівень моральності, мотивації тощо [21]. Дитині з невротичною тривогою притаманна неадекватність реакцій. Тобто вона більш тривожно реагує, очікує загрози в ситуаціях, які об'єктивно є безпечними.

Перше місце серед причин дитячої тривожності посідають *неправильне виховання та несприятливі стосунки з батьками*, особливо з мамою. Так, заперечення, неприйняття мамою викликає в дитини тривогу. Адже вона не може задовольнити потреби в любові, ніжності й захисті. Зокрема, дитина, яка недоотримує любові, починає домагатися її в будь-які способи [1; 2; 7]. Рівень тривожності дитини багато в чому залежить від тривожності дорослих довкола – педагога та батьків. **Тривожність, пов'язана з навчанням**, починає формуватися в дошкільному віці. Цьому можуть сприяти авторитарний стиль роботи вихователя, завищені вимоги батьків, постійне порівняння дитини з іншими тощо.

Страх – один із провідних клінічних проявів неврозу. За визначенням О. Захарова, страх – це емоційно загострене сприйняття небезпеки для життя, а також для самопочуття та благополуччя дитини. Зазвичай страх поділяють на жах, переляк, власне страх, тривогу, побоювання, занепокоєння, хвилювання, але здебільшого описують емоції страху і тривоги [8]. Страх починають турбувати дітей від двох років та до-

сягають максимального ступеня прояву в шестирічних дітей. Причинами страхів можуть бути невинно жорстка виховна позиція дорослих, часті покарання, завищені вимоги, обмеження ініціативи та вільної активності дітей через велику кількість обов'язкових для виконання завдань. Дитина, яка намагається стримати свій страх, боїться негативної реакції на них дорослих, страждає ще більше, ризик виникнення в неї неврозів зростає [8]. Лякають дитину й розповіді дорослих про страшні події, катастрофи, трагедії. Дитина довго не може заспокоїтися, заснути, включитися у гру, навчання. У виникненні страхів значну роль відіграє уява дитини. Страх, як і інші неприємні переживання – гнів, страждання тощо, – не є однозначно «шкідливими» для дитини. Будь-яка емоція виконує певну функцію і допомагає дитині орієнтуватися в навколишньому предметному і соціальному середовищі. Страх регулює діяльність, поведінку людини, відводить від небезпеки, можливості отримання травми. Тобто виконує «охоронну» функцію [1; 2; 7]. Окрім того, страх необхідний для нормального функціонування психіки. Так само як організму дитини потрібен не лише цукор, а й сіль, так і психіка потребує неприємних, навіть «гострих», емоцій.

Необхідно відрізнити від нормального, вікового страху *патологічний*.

Патологічний, або невротичний, страх, на відміну від вікового, перешкоджає спілкуванню, розвитку особистості, психіки, призводить до соціальної дезадаптації і відтак – до аутизму, психосоматичних захворювань. Патологічним є страх, який або не виправданий конкретною загрозою, або який не відповідає їй за ступенем значущості. Такий страх завжди має психологічні підстави для виникнення – відповідну мотивацію. Класичною моделлю невротичного страху є фобії [8]. Невротичні страхи з'являються внаслідок тривалих переживань або гострих психічних розладів, часто – на тлі хворобливого перенапруження нервових процесів. За наявності таких страхів дитина стає скутою, напруженою, пасивною. У неї розвивається афективна замкнутість. [20].

Прояви неврозу взагалі можна окреслити як стійку втрату душевного спокою. До *симптомів невротичного зриву* належать такі, як-от: поганий настрій, роздратованість, безсоння, внутрішній дискомфорт, кволість, апатія, поганий апетит тощо. Усе це супроводжується загальним недомаганням, неприємними тілесними відчуттями, вегетативними розладами. За неврозу дитина зберігає прозору критику, страждає від свого стану, але самостійно не може впоратися з ним. Діти з неврозом відрізняються від однолітків, зокрема, стилем мислення, який має характер безкомпромісності. Їхні оцінки категоричні.

Невроз – це фіксований психологічний захист, грандіозний самообман, втеча від реальності у своєрідну психологічну «інвалідність». Психологічний захист при цьому дає змогу дитині, капітулюючи перед життям, зберегти свою гідність, використовуючи несвідомий самообман [4].

Прояви психологічного захисту у поведінці молодших школярів

Заперечення. Дитина прагне бути в центрі уваги, легко сприймає критику і зауваження; може перебивати дорослих під час розмови; самовпевнена.

Витіснення. Дитина уникає проблемних ситуацій і пов'язаних із ними стимулів; байдужа під час спостереження за нещастями. Їй властиві заперечення страхів, вибірковість пам'яті – запам'ятовує лише зручні для себе слова й обставини. Цей прояв психологічного захисту виявляється в забуванні.

Регресія. Через особистісну незрілість діти молодшого шкільного віку (особливо шестирічки) повертаються до ранніх «дитячих» манер поведінки. Таким дітям притаманна плаксивість, надмірна залежність від дорослих.

Компенсація. Неуспішність в одній сфері дитина прагне компенсувати в другій. Наприклад, стикається з труднощами під час спілкування з однолітками, але має найліпші результати в навчанні. Дитина постійно прагне справляти позитивне враження.

Проекція. Дитина образлива. Підозріло, вороже та ревниво ставиться, зокрема, до однолітків, які в чомусь перевершують її. Дитина може приписувати іншим власні негативні якості, які сама не визнає: «Він – ябеда».

Заміщення. Дитина здійснює руйнівні дії в стані гніву, зриває злість на слабших за себе; може захоплюватися воєнізованими іграми і фільмами, бойовими видами спорту.

Інтелектуалізація. Дитина емоційно стримана. На відміну від однолітків, розмірковує «по-дорослому» – словами дорослих на дорослі проблеми. Така дитина стає «маленьким дорослим» [4; 8].

Психологічний захист як механізм, що протистоїть розвитку деструктивних процесів у системі психічного здоров'я, відіграє важливу роль. На думку української дослідниці Т. Титаренко, він **допомагає полегшити адаптацію** особистості до часто змінюваних умов навколишнього середовища. Психологічний захист здатний **запобігти дезорганізації поведінки** людини, яка настає не лише під час зіткнення свідомого та підсвідомого, а й у випадку боротьби між цілком усвідомлюваними настановами.

Водночас розвинені захисні механізми блокують розвиток особистості, зокрема її самовияв і самоактуалізацію, створюючи сприятливі умови для неврозів. Тому, на думку деяких дослідників, зокрема А. Маслоу (Abraham Maslow) та Ф. Василюка, психологічний захист є непродуктивним засобом розв'язання внутрішнього невротичного або психопатичного конфлікту, **обмежує оптимальний розвиток особистості**, її власну активність, тенденцію до персоналізації, вихід на новий рівень регуляції і взаємодії зі світом.

Психологічний захист у молодшого школяра **вмикається за таких умов:**

- напруженість стосунків із батьками, особливо в разі прихованого емоційного відкидання дитини;
- недостатньо позитивне ставлення до себе;
- неадекватне ставлення значущих людей до зовнішності дитини, зокрема, акцентування уваги на недоліках.

Необхідно пам'ятати, що психологічний захист – це не дитяча вередливість, він виникає незалежно від волі дитини в ситуаціях, коли вона не може опанувати себе. Стикаючись із проявами психологічного захисту у дітей, дорослі мають розуміти, що для цього була певна причина. Тож її треба відшукати, проявити терпіння і розуміння.

Висновки:

Психологічні механізми, що деструктивно впливають на цілісний психічний розвиток дитини на початку шкільного життя в подальшому призводять до дезадаптації та невротичних розладів її особистості.

Дитячий невроз – це **засіб розв'язання особистісних проблем**, реактивно-захисний спосіб їх перероблення, неусвідомлюване намагання позбутися їх і досягти душевної рівноваги. Якщо це намагання безуспішне, то в дитини виникає песимізм, зневіра у своїх можливостях й особистісний регрес.

Причини та механізми розвитку невротизації дітей та внутрішні умови їх вияву:

– наявність певних психологічних особливостей, зокрема схильність особистості до неврозу як своєрідної реакції на несприятливу для неї зміну обставин навколишнього середовища;

– гіперактуалізація переживань, пов'язаних зі психотравмівною ситуацією як рушійною силою у виникненні та перебігу неврозу.

Види дитячих психотравм:

– заподіяння дитині емоційної та словесної образи;

– непряма агресія з боку дорослих щодо дитини, яка виявляється, наприклад, в ігноруванні її потреб;

– ізоляція дитини;

– незадоволення базових потреб особистості, зокрема неприйняття дитини, припинення її, тероризування.

Типи дитячих невротичних конфліктів і їх динаміка:

– надто завищені претензії особистості, що поєднуються з недооцінкою або повним ігноруванням об'єктивних умов чи вимог оточення;

– суперечливі внутрішні тенденції і потреби, боротьба між бажаннями та обов'язками, моральними принципами й особистісними прихильностями;

– суперечність між можливостями особистості та її прагненнями, завищені вимоги до самої себе;

– невротичні страждання можуть зумовлювати надмірне заниження дитиною власних можливостей, якщо вимоги й очікування оточення щодо неї підвищені.

Страх невдачі у дітей молодшого шкільного віку з неврозами переважає над прагненням до успіху. Діти з такими невротичними страхами обирають прості завдання, не проявляють активності під час розв'язання цих завдань, не впевнені у собі, не вірять у власну спроможність досягти успіху. Доведено, що у дітей молодшого шкільного віку велика кількість страхів знижує їх упевненість в собі, без якої неможлива адекватна самооцінка, особистісна інтеграція й прийняття себе, втілення особистісних планів в життя і повноцінне спілкування з однолітками; відсутність емоційно теплих, безпосередніх відносин з батьками або конфліктні відношення з ними суттєво впливають на збільшення страхів у сфері міжособистісних відносин (що веде до емоційної ранимості, схильності до хвилювань, невпевненості в собі і відсутності адекватного психологічного захисту).

Література

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.

2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Союз, 1997. 224 с.

3. Гамезо М.В. Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития. Москва : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1998. 256 с.

4. Гарбузов В.И. Нервные дети: Советы врача. Ленинград : Медицина, 1990. 176 с.

5. Гоян І.М., Палій А.А. Психодіагностичний, психокорекційний і розвивально-виховний практикум у дитячому садку. Навчальний посібник. Івано-Франківськ, 2010. 593 с.
6. Данилина Т.А. В мире детских эмоций. Москва : Айриспресс, 2007. 160 с.
7. Запорожец А.В. Значение ранних периодов детства для оформления детской личности. Принцип развития в психологии. Москва, 1978. 263 с.
8. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. Спб.: СОЮЗ, 1998. 336 с.
9. Лебединский В.В. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1991.
10. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология: практ. руковод. Москва : «МЕД пресс», 1998. 592 с.
11. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960. 426 с.
12. Пахальян В.Э. Психопрофилактика и безопасность психологического здоровья детей. Прикладная психология. 2002. № 5–6. С. 83–94.
13. Психология здоровья: Учебник для ВУЗов / Под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.
14. Психологія особистості: словник-довідник / За ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
15. Ротенберг В.С., Бондаренко С.М. Мозг. Обучение. Здоровье: Книга для учителя. Москва : Просвещение, 1989. С. 97–117.
16. Рогов Е.И. Система работы психолога с детьми разного возраста. Настольная книга практического психолога в образовании: Учеб. пособие. Москва : ВЛАДОС, 1995. С. 59–249.
17. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд. Москва : Академия, 1997. 176 с.
18. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В.А. Сластенина. Москва, 2000. 216 с.
19. Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов: Комплексная психологическая коррекция. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 198 с.
20. Терещенко Л.А. Психологічні особливості корекції невротичних переживань першокласників: дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2007. 216 с.
21. Терещенко Л.А., Олінковська Т.А. Причини й механізми виникнення невротичних розладів особистості дитини з погляду сучасної педагогічної психології. Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том І. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. 2018. Випуск 48. С. 60–65.
22. Хухлаева О.В. Формирование психологического здоровья у школьников: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. психол. наук. Москва, 2001. 42 с.

ЧАСТИНА 3.

Особливості психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів у різних сегментах освітнього простору

Розділ 3.1. Супервізія як засіб вдосконалення професійної взаємодії суб'єктів освітнього простору

Актуальність розробки проблематики та запровадження супервізії в педагогічній практиці зумовлюється необхідністю забезпечення якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти відповідно до Концепції «Нова українська школа». На підтвердження цього можна навести схвалені на державному рівні документи, котрі містять вказівки щодо регламентації діяльності та підготовки супервізорів для вітчизняної системи освіти [4].

Зокрема, згідно з Наказом Міністерства освіти і науки України за № 1313 від 18.10.2019 року, супервізія розглядається як «професійна підтримка та спостереження супервізорів за роботою тренерів-педагогів, вчителів, асистентів вчителів закладів загальної середньої освіти з інклюзивним та інтегрованим навчанням, директорів закладів загальної середньої освіти, заступників директорів з навчально-виховної роботи (навчальної, виховної роботи) у початковій школі (або структурному підрозділі іншого закладу освіти, що забезпечує початкову освіту), фахівців інклюзивно-ресурсних центрів щодо засвоєння ними певних компетенцій, наставництва, виправлення помилок, що виникли в роботі. Метою проведення супервізії в закладах освіти є здійснення психолого-педагогічного методичного супроводу педагогічних працівників, спрямованого на їх професійний та особистісний розвиток, подолання ними професійних труднощів та формування професійних компетенцій відповідно до завдань «Нової української школи» [5].

Згаданий документ містить програму підготовки супервізорів для системи освіти, а також програму проведення самої супервізії, зокрема деякі її організаційні та науково-методичні засади.

Відтак розвиток наукових уявлень про супервізію як діяльність, що уможливорює забезпечення якісної сучасної освіти та сприяє вдосконаленню професіоналізму педагогічного персоналу, уявляються на часі та представляють практичний інтерес з огляду на інноваційність і недостатність вітчизняного досвіду її використання. В контексті реалізації завдань у межах оголошеної тематики даного наукового видання спробуємо навести деякі міркування, котрі засвідчують спроможність розгляду супервізії як засобу вдосконалення професійної взаємодії суб'єктів освітнього простору.

Термін «супервізія» введено у науковий обіг людинознавчих практик на початку ХХ сторіччя завдяки запровадженню психологічної (насамперед психоаналітичної, психотерапевтичної) та соціальної підтримки у системі охорони здоров'я. В перекладі з латинської мови «super» означає «над», а «videre» – бачити, тобто дослівний переклад терміна «супервізор» – «той, хто бачить згори». На початку основною функцією супервізорів було лише перевіряти діяльність лікарів, психотерапевтів на відповід-

ність цілям, процедурам і методам лікування, що в процесному вимірі носило назву «клінічна супервізія». Як зазначається в роботах низки дослідників [20], роль супервізора тоді була зосереджена навколо ідеї «супервізора як інспектора», інформатора щодо потреб і проблем працівників та їх пацієнтів, а сама супервізія розглядалася лише в контексті організаційного та/або управлінського процесу, котрий забезпечував зв'язок «високої професійної ієрархії» зі щоденною клінічною практикою.

Упродовж ХХ сторіччя діяльність супервізорів еволюціонувала від виконання формальних (контролюючих) функцій у лікарняних закладах до здійснення функцій підтримки та допомоги спеціалістам широкого кола людинознавчих практик (психотерапевтичної, психологічної, педагогічної, соціономічної тощо). Змінилися і ролі, котрі виконували супервізори: від таких собі «інспекторів», «контролерів», «збирачів» інформації для керівництва стосовно виробничих негараздів і помилок працівників до ролі фасилітаторів, неупереджених консультантів, компетентних спеціалістів, котрі розвивають відповідні навички і допомагають у вирішенні професійних труднощів не авторитарними вказівками чи моралізуючими настановами, а шляхом спільного з супервізантами пошуку правильного вирішення нагальних проблем.

Наразі використовують наступний переклад англійського терміна «supervision» українською: менторство, наставництво, кураторство, нагляд. Проте усі ці поняття поодиночі повною мірою не розкривають сутності тієї роботи, котру на практиці здійснюють супервізори у різних сферах людської взаємодії. Ось чому для позначення особливого виду професійної підтримки спеціалістів так званих «допомагаючих» професій усе частіше користуються калькою з англійської «supervision» – «супервізія», а фахівця, котрий здійснює супервізію, називають «супервізор» («supervisor»).

Основне завдання супервізії, незалежно від того, у якій сфері вона застосовується, полягає в аналізі діяльності та отриманні зворотного зв'язку від спеціалістів, котрі проходять супервізію. Результатом цього процесу є формування цілісного (іноді й нового!) бачення («візії») своєї роботи, переосмислення власного досвіду, поглиблене та більш адекватне усвідомлення причин і наслідків професійних негараздів, віднаходження та прийняття векторів подальшого особистісного самовдосконалення тощо. Правильно організована супервізія базується на чітко визначених запитах і цілях; спрямована на моніторинг та інтерпретацію інформації, пов'язаної із конкретною професійною ситуацією; забезпечує рефлексію, мотивацію співробітників і підвищення рівня їх задоволення результатами роботи; спонукає до розвитку; дає змогу оцінити правильність обраних стратегій, тактик, методів роботи; дозволяє планувати та прогнозувати ефекти діяльності та, в разі потреби, коригувати свої дії.

В Україні найбільшого поширення супервізія набула у психологічній, клінічній (психотерапевтичній), управлінській сферах, практиці соціальної роботи і, звичайно, педагогічній (освітній) діяльності.

Автори, розглядаючи різноманітні важливі аспекти та особливості здійснення супервізії, характеризують її наступним чином:

– «Місце зустрічі теорії та практики, в результаті чого практика стає «розумною, осмисленою», а теорія живою, не надуманою, втіленою» [16].

– «Насичена міжособистісна взаємодія, основна мета якої полягає в тому, щоб одна людина, супервізор, зустрілася з іншою, та намагалася зробити останню більш ефек-

тивною у допомозі людям. Супервізія дуже потрібна у професіях, де важливо звертати увагу на чийсь потреби» [15].

– «Безпечні, конфіденційні відносини, при яких надається можливість міркувати, задавати запитання і шукати керівництва на регулярній основі» [15].

– «Інтерактивний процес, де одна людина призначена для надання допомоги та керівництва практичною діяльністю іншої в аспекті навчання, адміністрування та допомоги» [19].

– «Основний засіб, за допомогою якого визначений установою супервізор полегшує роботу персоналу, індивідуально й колективно, та забезпечує належні стандарти роботи. Її мета – допомагати супервізованому (-ним) якнайефективніше виконувати завдання, зазначені в посадових обов'язках» [2]. В літературі представлено досить широке коло підходів до розуміння супервізії та її ролі у людинознавчих сферах. Проте, вони всі об'єднані поглядами на даний вид діяльності як на процес долання певних професійних негараздів та інструмент (засіб) професійного вдосконалення і зростання.

Розглянемо більш детально ті аспекти супервізії, котрі, на наш погляд, забезпечують її ефективність як засобу вдосконалення професійної взаємодії.

Загалом категорію «взаємодія» можна розглядати як широкий загальний термін, що позначає «прямий чи опосередкований вплив суб'єктів один на одного, який характеризується виникненням зв'язків і їх взаємозумовленістю» [10, с. 52]. Взаємодія охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності (працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання тощо), вказуючи на взаємний зв'язок соціальних явищ як на рівні суспільства в цілому, так і на рівні функціонування його окремих груп та індивідів. У кожній науковій царині поняття «взаємодія» розглядається по-різному. Не маючи на меті розлого розкривати сутність терміна «взаємодія», лише зазначимо, що розуміння цього поняття у науковому дискурсі найчастіше передбачає врахування низки суттєвих положень. Так, під час взаємодії:

- створюється так звана «ситуація взаємодії»;
- має місце обмін уявленнями, образами, ідеями;
- відбувається налагодження стосунків, проявляється взаємна активність;
- досягається взаєморозуміння (ситуації і ролі партнерів по взаємодії);
- здійснюються взаємні впливи, з'являються взаємні переживання;
- відбувається планування й організація спільних дій.

Інакше кажучи, формується і розвивається система відносин «суб'єкт – суб'єкт», що у професійній сфері «детермінована особливостями певної професійної діяльності, рівнем професійної компетентності фахівців, їх ціннісними орієнтаціями, мотиваційними настановами, особливостями цілепокладання, а також відповідністю зазначених характеристик соціальним експектаціям [12 с. 42]. Стосовно педагогічної взаємодії, то услід за авторами [6] розглядатимемо її як «систему синергетичної взаємодії суб'єктів навчального процесу, що розгортається на рівні різних діяльнісних підсистем і спрямована на навчання, освіту, виховання, розвиток, формування особистості» [6 с. 19]. Науковці зазначають, що для створення педагогічної взаємодії необхідно проектувати умови, котрі сприятимуть: активному включенню всіх учасників освітнього процесу в обговорення і виконання дії при прийнятті рішень на різних етапах організації взає-

модії; формуванню дослідницької позиції всіх суб'єктів освіти; об'єктивації поведінки, що передбачає отримання постійного зворотного зв'язку; побудові партнерського спілкування, що означає визнання та прийняття цінності особистості кожного, його думок, інтересів, особливостей, прагнень, перспектив особистісного зростання [1, с. 18]. Зазначимо, що позитивні та соціально очікувані результати й ефекти супервізії в освітньому просторі уможливаються передусім завдяки функціональному репертуару супервізії як специфічної професійної діяльності. Загальновідомо, що функції зумовлюють завдання, на вирішення яких спрямовується той чи інший вид соціально корисної активності, визначають її зміст, а також пояснюють характеристики професійних ролей і взаємовідносин, притаманних тим, хто здійснює цю діяльність.

Стосовно супервізії у системі освіти, то у найбільш загальному вигляді можна виділити *три групи її основних функцій*: управлінська (адміністративна, функція моніторингу та оцінки, прогностична), освітня (консультативна, інформаційна, навчальна), підтримуюча (супроводжуюча, фасилітативна). Власне кажучи, подібні формулювання знаходимо і в програмі проведення супервізії, про яку вже йшлося вище [4], де вказано, що ключовими функціями супервізора є: консультативна, наставницька, супроводжуюча, прогностична, функція фасилітатора (модератора).

Варто уточнити, що *функція управління* в контексті супервізії більшою мірою зосереджена на аналізі педагогічного *процесу* на різних рівнях професійної взаємодії, починаючи від належності виконання посадових інструкцій з боку педагога, дотримання ним гуманістичних цінностей й етичних стандартів надання освітніх послуг, забезпечення належного рівня й змісту виховного процесу, спонукання до самооцінки, через відстеження його участі у процесі формування педагогічного колективу, сприяння у більш ефективній організації роботи (наприклад, шляхом вдосконалення тайм-менеджменту, роз'яснення специфіки діяльності в тих чи інших умовах (приміром, дистанційного, інклюзивного навчання)), до налагодження дієвої взаємодії з адміністрацією навчального закладу, надання роз'яснень щодо складання документації (планової, звітної), допомоги у побудові правильних стосунків із учнями, батьками, колегами та ін. Не менш важливим у контексті реалізації управлінської (адміністративної) функції виступає й аналіз *результату* роботи педагога: якість наданих ним освітніх послуг (зокрема, і самооцінка предметної кваліфікації вчителя, підбір форм і методів навчання), досягнутий прогрес учнів та/або студентів (особливо тих, хто має труднощі у навчанні), рівень згуртованості в педагогічному колективі, результативність роботи закладу загалом.

Ще одна група – *функції навчання* також включають багато аспектів і можливостей щодо розширення професійного світогляду, досвіду, розвитку особистості педагога та його освіченості. Вони можуть виявлятися завдяки проведенню інструктування щодо цілей та особливостей налагодження освітнього процесу, розгляду характеристик суб'єктів освітнього простору, специфіки взаємодії з кожним із них шляхом надання різноманітних рекомендацій, роз'яснень, консультацій із цілої низки питань (включаючи психологічні, психолого-педагогічні, правові, питання методичного характеру тощо), обговорення та рефлексію складних педагогічних ситуацій, планування та сприяння в реалізації професійного самовдосконалення й розвитку тощо. В межах реалізації цієї групи функцій діагностуються та, в разі потреби, розвиваються про-

фесійні компетенції викладачів, формуються та / або вдосконалюються професійно важливі вміння та навички, обговорюються труднощі спілкування та взаємодії з учнями, їх сім'ями, колегами. Особливу роль навчальна функція супервізії відіграє також завдяки можливості її використання в контексті посилення кваліфікації педагогічних кадрів: працюючому спеціалісту, що добровільно, свідомо звернувся за допомогою до досвідченого наставника-супервізора, процес взаємодії з ним може дати дієвий поштовх, котрий актуалізує необхідні саме для даної професійної ситуації знання й навички, викриє можливі помилки, продемонструє потенційні ресурси, шляхи розв'язання тих чи інших педагогічних труднощів.

Стосовно виконання *підтримуючої функції*, то передусім вона спрямована на гармонізацію й управління негативними психоемоційними станами (дистрес, професійне вигорання), отримання зворотного зв'язку (як у складних випадках, так і в ситуаціях успіху), роботу з сумнівами та хвилюваннями (як у професійній, так і в особистісній сферах), спонукання до позитивної вмотивованості, наснаження тощо. Підтримуюча функція супервізії покликана допомогти набути фахівцям упевненості у власній професійній цінності, створити психологічно безпечне середовище для конструктивного обміну думками, поглядами, отриманим досвідом, гармонізувати психоемоційні стани. Також супервізія як різновид психолого-педагогічного супроводу передбачає підготовку викладача до надання допомоги щодо різностороннього розвитку особистості учня, збереження його фізичного й психологічного здоров'я, формування тих чи інших соціально значущих якостей тощо. Відтак супервізія є відповідальним видом підтримки, вона пов'язана із забезпеченням коректної допомоги суб'єктам відразу двох рівнів взаємодії – педагогу (супервізованому) та тим суб'єктам його професійної взаємодії, з ким виникали певні труднощі у професійному спілкуванні.

Зазначимо, що розмежування функцій педагогічної супервізії є досить умовним, оскільки між ними існує тісний взаємозв'язок: реалізуючи навчальну функцію, супервізор надає підтримку педагогу та здійснює моніторинг його діяльності. Але не менш важливим є розуміння того, що означені три основні функції в ході супервізії мають реалізуватися одночасно, «тому що переважання однієї з них у процесі супервізії робить її або моніторингом, або консультацією, або тренінгом» [13]. Щоб досягти такої злагодженості, розділяючи погляди деяких зарубіжних авторів [15], вважаємо, що потрібно включати усі ці три компоненти у педагогічну супервізійну сесію водночас, у комплексі, а саме: 1) пересвідчитися в тому, що педагогічний працівник працює в найкращий спосіб (функція управління); 2) надати підтримку при обговоренні труднощів у роботі (функція підтримки); 3) навчити нових або невідомих працівнику підходів та методів роботи (функція навчання). Отже, наразі супервізія для педагогів розглядається нами як інноваційний самостійний психолого-орієнтований вид діяльності, що має певні суттєві особливості та високий потенціал для реалізації цілей сучасного освітнього процесу, а відтак потребує подальшого розвитку наукових уявлень про даний феномен та висвітлення досвіду поширення практики супервізії у вітчизняних навчальних закладах.

Теоретичне осмислення ключових функцій, змісту та завдань супервізії, а також власний практичний досвід її здійснення, зокрема й в освітніх закладах, дозволяє сформулювати низку положень, котрі пояснюють можливості розгляду її як засобу вдоско-

налення педагогічної взаємодії. Така педагогічна взаємодія зорієнтована передусім на співтворчість, тривалу конструктивну співпрацю всіх суб'єктів освітнього простору і дозволяє забезпечувати успішне використання прийомів індивідуалізації навчання, формування розвиваючого освітнього середовища, застосовувати адекватні стратегії викладання та виховання, планування й оцінювання, налагоджувати партнерські стосунки з адміністрацією, колегами та родиною учня, що, власне кажучи, і лежить в основі Концепції Нової української школи. Ми керувалися уявленнями про супервізію як процес, за допомогою якого педагогічні працівники стають спроможними не лише краще осмислювати власну практику, ділитися досвідом, але й інтелектуально розвиватися, ставати більш вмотивованими до того, щоб самостійно спрямовувати свої зусилля на подальше вдосконалення, набувати нових професійних навичок, зокрема і шляхом самооцінки ефективності своєї діяльності.

На Рис. 1 схематично представлено ті аспекти супервізії, котрі, на нашу думку, потребують поглибленого аналізу з огляду на прагнення досягти успішної, ефективної педагогічної взаємодії між суб'єктами у різних площинах освітнього процесу.

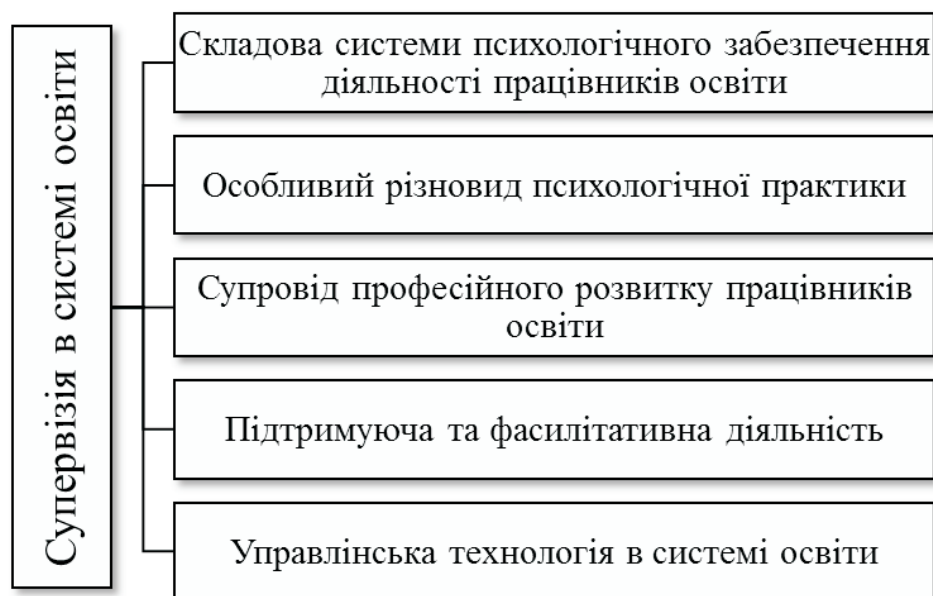


Рис. 1. Ключові аспекти розгляду супервізії як засобу вдосконалення професійної взаємодії суб'єктів освітнього простору (розроблено автором)

Розглянемо кожен аспект більш детально.

Супервізія як складова системи психологічного забезпечення діяльності педагогічних працівників. Будь-яке соціально-психологічне забезпечення діяльності спрямоване на вирішення конкретних психологічних проблем та/або завдань, які постають перед людьми в процесі підготовки та безпосереднього здійснення різних видів соціальної активності. Воно має на меті оптимізацію того виду діяльності, на який направлено, шляхом впровадження соціально-психологічних, психолого-педагогічних теорій і методів, певних психологічних практик, а також передбачає сприяння вирішенню конкретних професійних проблем психологічними засобами. Соціально-психологічне забезпечення професійної діяльності виступає чинником професійної надійності, що позитивно впливає на створення безпечних умов праці.

В контексті супервізії зміст соціально-психологічного забезпечення може розглядатися принаймні в трьох основних «вимірах»: 1) як система заходів, що мають на меті вдосконалення, оптимізацію професійної діяльності, в межах якої відбувається супервізія; 2) як супровід особистості в професії; 3) як процес перетворення особистості, набуття нею нового або вдосконалення існуючого професійного досвіду, формування необхідних якостей, рис тощо. Причому це перетворення і зумовлене спеціально організованими впливами і супроводом, а сама особистість при цьому має бути достатньо вмотивована. Ми вважаємо, що особливе значення та актуальність соціально-психологічного забезпечення полягає у створенні певних умов, котрі дозволяють враховувати «людський фактор» у будь-якій професійній діяльності, з одного боку, а з іншого – оптимізувати та покращувати саму діяльність і її результати за рахунок соціально-психологічних впливів.

Вагомий внесок у розвиток психологічного забезпечення педагогічної діяльності здійснили такі вітчизняні вчені, як С.Д. Максименко, Є.І. Машбиць, В.Г. Панок, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева та ін. Вітчизняні науковці доходять висновків, що сутність психологічного забезпечення навчальної діяльності полягає у створенні таких умов, за яких учень стає суб'єктом процесу навчання. Розвиток учня як суб'єкта діяльності перетворюється із випадкового та побічного продукту процесу навчання в найважливіше завдання як для викладача, так і для самого учня. Більше того, науковці вводять поняття «навчання, що виховує і розвиває», яке розуміється в єдності та взаємопроникненні цих процесів [8]. Під час формування особистості працівника повинні бути задіяні як весь спектр соціально-педагогічних впливів, так і активна позиція суб'єкта по відношенню до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Відтак мета психологічного забезпечення в освітньому просторі полягає в оптимізації процесу та результату надання освітніх послуг і сприянні досягнення ситуації розвитку для суб'єктів педагогічної взаємодії, а також у створенні безпечних умов професійної співпраці.

Зміст соціально-психологічного забезпечення педагогічної діяльності в процесі супервізії полягає в озброєнні супервізантів відповідними соціально-психологічними знаннями та розвитком умінь їх доцільного використання на практиці, що уможливорює, наприклад, реалізацію індивідуального підходу в процесі навчання, більш глибоке розуміння та прагнення досягнення розвиваючої ситуації, використання дієвих форм впливу на особистість учня, покращання процесів командування на рівні освітньої установи, вдосконалення взаємодії між керівником і педагогічним колективом тощо. Ще однією перевагою супервізії є те, що даний вид діяльності створює умови для психологічного супроводу самого педагога. Завдяки супервізії з'являється можливість не лише сприяти створенню відповідних умов для професійної адаптації та соціалізації спеціалістів, розвитку їх професійної самосвідомості, ідентичності, але і вдається допомагати вирішувати якісь поточні (інколи й особистісні) проблеми, що у подальшому можуть впливати на результати роботи, разом із спеціалістом розробляти та впроваджувати відповідно до тих чи інших запитів і цілей різні моделі психолого-орієнтованих практик, а також запобігати розвиткові професійного вигорання та особистісних деформацій. Викладачі у своїй щоденній діяльності стикаються з різними стресогенними ситуаціями, можуть відчувати негативні впливи, напруження, мати

значні навантаження. Ось чому важливою складовою їх професійного досвіду мають стати знання, спрямовані на запобігання виникнення усіх перерахованих негативних професійних проявів. Забезпечити розвиток подібних діагностичних, профілактичних навичок і вмій саморегуляції спроможна психолого-орієнтована супервізія. Таким чином, супервізія як складова системи психологічного забезпечення освітнього процесу, через транслювання від супервізора до супервізантів теоретичних і прикладних соціально-психологічних положень, психологічний супровід і розвиток практичних комунікативних навичок (індивідуально, відповідно до запиту чи для досягнення певного професійного рівня), уможлиблює створення оптимальних умов для професійної взаємодії та професійного й особистісного розвитку фахівців.

Супервізія як особливий вид психологічної практики. У філософському сенсі поняття «практика» охоплює всю багатоманітність способів реалізації людського буття в різних формах. Вона є цілеспрямованою людською діяльністю, котра реалізується як ланцюг послідовних дій, учинків людини. В практиках акумулюються знання, вміння, правила поведінки, колективні норми, які засвоюються особистістю щоденно і непомітно. Практика у найбільш загальному вигляді може бути визначена як діяльність по здійсненню впливу на об'єкт та його зміну. Супервізія в цьому аспекті не є винятком, – супервізор безпосередньо впливає на супервізованого, і основними характеристиками структури його діяльності виступають суб'єктна активність, усвідомленість, цілеспрямованість, предметність.

Варто зазначити, що поняття практик нині досить активно дискутується в науковій літературі. Воно розглядається як «синтетичний продукт злиття зовнішніх обставин, ситуаційних змінних, соціальних шансів та особистісних очікувань, диспозицій, схильностей, навичок, ... дієвий інструмент діалогу з оточенням, побудови оновленої ідентичності, структурації життєвих подій ... у практиках, через практики, завдяки практикам ми змінюємось, спілкуємось, набуваємо і передаємо досвід» [14], як «різноманітні впорядковані сукупності навичок доцільної діяльності (практичної майстерності), котрі в той же час розкривають людині можливості відбутися в тій чи іншій соціальній якості» [3] та ін. Супервізія як психологічна практика зумовлює розвиток специфічного соціально-психологічного простору особистості педагога, його самосвідомості, сприяє збагаченню його індивідуального досвіду, змінює рівень свідомості й характеру потреб, впливає на вибір педагогічних інструментів, психологічних засобів впливу. Важливо, що педагогічна діяльність передусім має спрямовуватися на розвиток особистості учня, а її методологічною основою виступають гуманістично спрямовані знання про те, як діяти для досягнення поставлених навчальних, виховних, розвиваючих цілей, чим керуватися та які застосовувати стратегії викладання й педагогічного впливу. Відтак при розгляді супервізії як соціально-психологічної практики можемо виділити наступні її характеристики:

1) супервізія базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії супервізора та супервізованого, предметом цієї взаємодії можуть виступати взаємини, притаманні освіті як професійній діяльності;

2) метою супервізії як практики є здійснення підтримуючого соціально-психологічного впливу на супервізованого, передусім шляхом рефлексивного аналізу його

професійного досвіду та побудови нового, розширеного «бачення» і переосмислення різноманітних професійних ситуацій педагога;

3) методологічну основу педагогічної супервізії становлять загальні цінності та етичні принципи педагогіки як гуманістично спрямованої діяльності, а також місія та мета освітнього процесу в цілому;

4) інструментальні характеристики супервізії як практики визначаються професійним досвідом і позицією супервізора і носять переважно психолого-педагогічний характер;

5) результатом супервізії є зміни, що відбуваються у сфері професійної самосвідомості супервізованого, що, своєю чергою, згодом впливає і на особливості професійної взаємодії між ним та іншими суб'єктами педагогічної взаємодії.

Таким чином, супервізія може розглядатися як специфічна соціально-психологічно орієнтована практична діяльність, певна рефлексивна практика, яку здійснюють досвідчені компетентні фахівці з метою розвитку професійної свідомості та професійного досвіду педагогів для досягнення позитивних змін у їх взаємодії з іншими суб'єктами освітнього простору. Важливо наголосити, що супервізор, котрий здійснює супервізію, керується не лише попередньо напрацьованим власним практичним досвідом, але й має доречно застосовувати методологічну, теоретичну, наукову базу, релевантно використовувати відповідні концепції, міждисциплінарні положення, знання та врахування яких і робить його більш компетентним, а його професійну позицію – авторитетною.

Супервізія як підтримуюча та фасилітативна діяльність. Для кожної людини непересічну цінність має соціальна та психологічна підтримка. Для педагогів потреба в ній зумовлюється не лише особливостями спілкування, іноді складними, емоційно насиченими професійними ситуаціями, пов'язаними з труднощами навчально-виховного процесу, але і можливими особистісними переживаннями, банальною втомою від навантаження чи труднощів у стосунках. Значних зусиль потребує робота вчителя, що полягає, приміром, у розв'язанні шкільних конфліктів, організації рефлексії, допомозі в осмисленні, активізації, спрямуванні активності учнів у позитивному руслі, моделювання цінностей і поведінки, котрі уможлиблюють соціальну інклюзію тощо. Ось чому освітянам часто потрібні «розрядка», «підзарядка» та «зарядка», або ж відчуття того, що є хтось, готовий розділити їх труднощі та переживання, може емпатійно вислухати, надати пораду, посприяти у віднаходженні особистісного ресурсу, налагодити стосунки між адміністрацією чи колегами тощо. Саме на вирішення проблем, пов'язаних із відновленням та досягненням гармонізуючих станів, і має передусім направлятися підтримуюча діяльність супервізорів. Розділяємо погляди науковців про те, що психологічна допомога – це забезпечення емоційної, смислової та екзистенційної підтримки (повернення довіри до світу, встановлення відкритих та довірливих стосунків) людині чи спільноті в складних ситуаціях, котрі виникають в процесі їх особистісного чи соціального існування [11]. Психологічна допомога – почуття, що тебе підтримують інші. Причому, як вважають автори, більш важливою є не сама підтримка, скільки її відчуття [9].

Зміст психосоціальної підтримки визначається потребами конкретного індивіда та зумовлюється негараздами його конкретної життєвої ситуації. Підтримка включає чотири основних складових: 1) емоційна підтримка (впевненість у тому, що про тебе

хтось дбає, піклується); 2) оціночна підтримка (соціальне порівняння і відповідь на запитання, наскільки правильно я ставлюсь до того чи іншого явища); 3) інформаційна підтримка (інформація про те, як сприймати явище); 4) інструментальна підтримка (отримання конкретної допомоги у формі якихось дій). Власне кажучи, усі перераховані вище види підтримки і має надавати супервізор у процесі своєї роботи з педагогічними працівниками.

Важливим інструментом забезпечення психологічної підтримки в ході супервізії може розглядатися стратегія наснаження особистості, що ґрунтується на цінностях егалітаризму (від франц. «egalite» – рівність) – ставлення до іншого як до рівноправного учасника професійної взаємодії, спроможного нести відповідальність за своє життя і складні ситуації в ньому. Наснаження має на меті досягнення змін у житті людей шляхом підсилення та розвитку їх особистісного потенціалу, за рахунок залучення внутрішніх і зовнішніх ресурсів, підвищення рівня відповідальності разом із розподіленням повноважень під час професійної взаємодії [7]. Близьким, але не тотожним поняттям до психологічної підтримки є фасилітація (від англійського «facilitation»: полегшення, сприяння, допомога). Даний термін був введений у науковий обіг К. Роджерсом, який у межах розробленої ним парадигми гуманістичної психології тлумачив його як «зменшення негативних переживань, сприяння особистісному зростанню клієнта, орієнтація його на особистісний вибір, розвиток здатності до творчої адаптації та самозмінювання» [22]. Дослідження та науково-практичне обґрунтування явища фасилітації як ефективного психологічного процесу роботи з кожною окремою особистістю у великих колективах розпочалося з теоретичних розробок кінця 1940-х рр., що пізніше переросло у створення навчальних програм і курсів із фасилітації (70-ті рр. ХХ сторіччя), а у 1980 році було створено Міжнародну організацію фасилітаторів. У 2000-х рр. міжнародне визнання фасилітації зросло ще більше, особливо в контексті сталого розвитку громад, зокрема, завдяки фундаментальній роботі Роджера Шварца (Roger Schwarz) «Кваліфікований фасилітатор», де фасилітація визначається як «процес, в якому людина, чия кандидатура узгоджена та прийнятна для всіх членів групи, займаючи нейтральну позицію, не впливаючи на процес прийняття рішень, виступає діагностом та посередником з метою допомогти групі покращити роботу над проблемами, процесом прийняття рішень, сприяючи підвищенню ефективності взаємодії» [23].

Наразі межі розуміння поняття «фасилітація» доволі розширено, її методи та інструменти активно застосовуються у менеджменті, організаційній психології, психології громад, соціальній роботі, педагогіці та ін., а діапазон використання фасилітативних технік настільки широкий, що утворилася ціла професія – фасилітатор. Проте найважливішими характеристиками фасилітації залишаються суб'єктна спрямованість, недирективна інтерактивність, контекстність, динамічна багатозначність. Таким, що допомагає пояснити термін «фасилітація» у контексті педагогічної супервізії, можна вважати поняття «партнерство», котре передбачає побудову відносин у дусі духовно-душевного, проникаючого взаємовпливу, що базується передусім на повазі, взаємодійсненні, гідності та поєднанні (прийнятті) різних поглядів.

Особливості прояву педагогічної фасилітації з боку супервізора полягають у ненав'язливому доброзичливому впливі на супервізованого, як реакції на його актуаль-

ний психоемоційний стан, у реалізації потреби в чуйній, уважній підтримці, забезпеченні певного супроводу з боку авторитетного (але нейтрального!) іншого. Фасилітація у даному контексті носить характер допомагаючої спільної взаємодії. Внаслідок подібної підтримуючої стратегії відбувається формування позитивної «Я – концепції», розвиток ціннісного ставлення до себе та світу, гармонізація особистості. Серед технологічних способів фасилітаційної підтримки у педагогічній супервізії нами виділяються: допомога у дотриманні професійних меж діяльності; сприяння в розпізнанні «сліпих плям» у поєднанні з демонстрацією розуміння і прийняття реальної недосконалої навіть найбільш досвідченого фахівця; підтримка права власного бачення педагогом того, що відбувається; передача (трансляція) супервізором власних професійних установок за допомогою особистих прикладів, метафор, технік саморозкриття тощо. Отже, підтримуючий та фасилітативний аспект супервізії в системі освіти виявляється у створенні безпечного середовища, в якому педагогічний працівник може отримати емпатійну психологічну допомогу, відновити та/або гармонізувати свій психоемоційний стан, матиме співчуття, покращить розуміння як особистих труднощів, так і проблем інших суб'єктів освітнього простору, і, таким чином, наслідком, оптимізує й успішно продовжить свою професійну діяльність.

Супервізія як можливість професійного розвитку освітян. Розвиток персоналу є важливою умовою успішної діяльності будь-якого навчального закладу, позаяк дозволяє вирішувати основні завдання як на користь установи (підвищення ефективності і якості праці), так і на користь фахівця (покращується рівень життя, створюється можливість для реалізації здібностей, з'являються конкурентні переваги). Поняття професійного розвитку персоналу наразі переважно розглядається в контексті психології менеджменту. Це пов'язано передусім з тим, що у сучасній управлінській парадигмі панують підходи, котрі підтверджують особливу роль так званого «людського потенціалу, ресурсу» як основного чинника, який визначає ефективність діяльності організації в цілому.

Вважаємо дане положення особливо актуальним, адже прискорення науково-технічного прогресу, впровадження різноманітних інновацій, суцільна діджиталізація, постійні трансформації на рівні держави та суспільства ведуть до швидких змін і висувають усе нові вимоги до професійних знань, умінь і навичок та можливості їх набувати. За останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Відтак супервізія виступає тим видом діяльності, за допомогою якого у досить стислі терміни можна вдосконалювати, розвивати, поглиблювати та/або сформувані нові професійні компетенції фахівців відповідно до актуальних запитів, що виникають у процесі роботи, а також належним чином забезпечити їх професійне вдосконалення.

Професійний розвиток педагогічних працівників – це набуття ними нових знань, умінь і навичок, безперервний комплексний процес, який включає: адаптацію, професійне навчання, що охоплює підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації, оцінювання й атестацію, планування кар'єри і професійно-кваліфікаційне просування, формування резерву керівників і особистісне вдосконалення. Правильно організована супервізія виступає унікальним, суто індивідуальним неперервним процесом професійного вдосконалення, що базується на аналізі отриманого попереднього досвіду та

формуванні нового бачення, ставлення, розуміння ситуації, осучасненні предметних компетенцій, наукових уявлень, позицій і підходів. У такому аспекті розглядаються наступні важливі цілі супервізії:

- сприяння професійній адаптації педагогічних працівників;
- стимуляція та забезпечення розвитку потрібних компетенцій для поліпшення якості роботи відповідно до вимог Нової української школи;
- постійне підвищення кваліфікації (компетентності) спеціаліста;
- неформальна експертиза професійної діяльності викладача;
- підвищення його рівня відповідальності;
- сприяння у плануванні та реалізації професійної кар'єри й ін.

Ми вважаємо, що супервізія для педагогічних працівників може розглядатися як певна форма неформальної неперервної освіти для дорослих, котра потребує врахування відповідного методологічного педагогічного підґрунтя та нормативного забезпечення. Наразі досить популярними концепціями, які характеризують можливості розвитку освітнього потенціалу особистості, виступають моделі «продовженої освіти» (continuing education); «подальшої освіти» (further education); «відновлюваної освіти» (recurrent education); «перманентної освіти» (permanent education); «освіти протягом життя» (lifelong education); «навчання протягом життя» (lifelong learning LLL) як форм освіти шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином із повсякденною роботою. У кожному із цих термінів зроблено акцент на певній стороні явища, але загальною є ідея довічної незавершеності освіти для дорослої людини.

Серед основних функцій безперервної освіти, що реалізуються за допомогою супервізії, можна виділити:

- компенсуючу (заповнення пробілів у базовій та/або наявній освіті);
- адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка);
- культурно-розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання);
- оперативно інтегруючу в мало знайомий контекст (інноваційний, щойно сформований під впливом певних обставин тощо);
- функцію ресоціалізації (повторної соціалізації) (наприклад, після тривалої паузи в роботі) та ін.

Стосовно регламентації неперервної освіти, велику роль у цьому процесі відіграв Лісабонський саміт Ради Європи, на якому у березні 2000 року було прийнято «Меморандум освіти протягом життя» (A Memorandum of Lifelong Learning) [18]. В документі підкреслюється, що безперервна освіта повинна стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Ці положення та принципи (серед яких п. 7 «Розвиток наставництва і консультування» – як нормативне підґрунтя для запровадження супервізії) нині широко впроваджуються і в Україні. Отже, супервізія в аспекті супроводу професійного розвитку особистості педагогічних фахівців виступає досить потужним чинником, що забезпечує, з одного боку, формування й підтримку людського капіталу для освітніх установ, а з іншого – стимулювання саморозвитку та створення умов для неперервного вдосконалення й еволюціонування самих освітян. Завдяки супервізії педагоги можуть регулярно оці-

нювати та поліпшувати свою роботу, спільно з колегами вдосконалювати навчальні програми і практику роботи з дітьми та їх родинами.

Супервізія як управлінська технологія в системі освіти. Ще одним важливим аспектом супервізії є розгляд її з точки зору запровадження нових адміністративних й управлінських підходів при організації та наданні освітніх послуг відповідно до Концепції Нової української школи. Йдеться про можливості супервізії для реалізації цілей управління як на рівні конкретного начального закладу, так і на рівні системи освіти в цілому. Власне кажучи, на державному рівні запровадження самої супервізії розглядається як частина менеджменту освіти в умовах її реформування. Загалом управлінські технології – це набір адміністративних засобів впливу і методів досягнення поставлених цілей організації, які включають: методи та засоби збору й обробки інформації; прийоми ефективного впливу на працівників; методи організації їх діяльності; системи контролю. Як управлінська технологія супервізія забезпечує збір інформації стосовно особливостей протікання освітньо-виховного процесу, характеру взаємовідносин у колективі, моніторинг діяльності, виявлення проблематики як серед педагогічних працівників, так і в самому освітньому закладі. Результати супервізії певним чином впливають на планування роботи (наприклад, стосовно підвищення кваліфікації спеціалістів), сприяють визначенню шляхів її вдосконалення. Супервізор, за потреби, допомагає краще довести задачі до підлеглих (завдяки своєму авторитету та обізнаності, більш досконалому володінню психологічними методами впливу).

Важливо розуміти також, що супервізор:

- не здійснює офіційний контроль за працівниками і їх діяльністю, але слідкує за дотриманням освітніх стандартів та встановлює, наскільки педагог є успішним у виконанні своїх посадових обов'язків;

- безпосередньо не керує, але може впливати на деякі організаційні процеси та менеджмент;

- забезпечує підвищення якості навчання не лише завдяки спонуканню до професійного вдосконалення, але і передбачає розвиток прагнень педагогічних працівників дотримуватися кращих зразків, слідкувати за правильністю своїх дій та відповідністю їх гуманістичним принципам і цінностям.

Під час проведення групових форм супервізії може бути організоване колективне обговорення нагальних проблем, висвітлення й вивчення різних думок, пошук спільних рішень при вирішенні тих чи інших складних завдань, коригування поглядів, котрі не відповідають вимогам сучасних реформ тощо. Важливим здобутком супервізії має стати перехід зовнішніх впливів у внутрішні регулятори поведінки, задоволеність спільною працею, позитивне сприйняття підлеглими роботи керівника та ін. Не менш важливою з точки зору управління освітнім закладом є роль супервізії у формуванні професійної команди. Йдеться про те, що сучасні навчально-виховні підходи передбачають злагоджену роботу фахівців різного профілю (викладачів, асистентів викладачів, соціальних педагогів, практичних психологів, іноді медичних працівників, реабілітологів, правників тощо). Ось чому не можна нехтувати непересічними можливостями супервізії для ефективного командоутворення та створення сприятливого психологічного клімату.

Відтак, педагогічну супервізію треба розглядати як частину менеджменту освіти, важливий чинник забезпечення її ефективного реформування, вдосконалення й розвитку, що дає змогу повніше використовувати внутрішні ресурси освітніх закладів передусім через створення системи взаємної допомоги та надання підтримки з боку більш досвідчених працівників тим, хто її потребує. Причому засади, на яких функціонує супервізія як соціальний інститут й управлінська технологія, створюють передумови не лише для успішного керування навчальними закладами, але й слугують основою для гармонізації професійної взаємодії усіх суб'єктів освітнього простору.

Висновки

1. Супервізія в освітніх закладах розглядається нами як важливий різновид психолого-орієнтованої рефлексивної практики, фасилітативна і підтримуюча діяльність, інноваційна комунікативна технологія професійного супроводу, складова системи освітнього менеджменту, що ґрунтується на конструктивній професійній взаємодії та забезпечує розвиток різноманітних компетенцій педагогічних працівників.

2. Вдосконалення професійної взаємодії суб'єктів освітнього простору в ході супервізії уможлиблюється через:

- створення психологічно безпечної, рефлексивної, розвиваючої ситуації взаємодії;
- спеціально організований професійний супровід, при якому є можливості для обміну досвідом, думками, для відвертого переосмислення й опрацювання професійно складних ситуацій, негативних емоційних станів, усвідомлення професійних ризиків тощо;
- отримання психологічної підтримки та налагодження фасилітативної, наснажуючої атмосфери взаємодії;
- недирижуваний моніторинг діяльності, активізацію та розвиток вмотивованості педагогічних працівників щодо самооцінки й вдосконалення роботи на різних рівнях педагогічної взаємодії;
- формування адекватних уявлень, поглиблення розуміння характеристик і налагодження кращого взаєморозуміння між суб'єктами освітнього простору;
- швидке отримання належної професійної інформації та компетентне консультування з питань та/або проблем, котрі актуалізуються в процесі щоденної діяльності;
- створення сприятливих умов та використання сучасних активних форм навчання для професійного розвитку педагогічних працівників;
- активізацію й відповідне спрямування організаційних процесів у межах навчального закладу, сприяння процесам командування, кращому менеджменту й адмініструванню;
- посилення відповідальної позиції та об'єктивації поведінки суб'єктів освітнього простору, формування партнерських стосунків тощо.

3. Високо оцінюючи перспективи запровадження супервізії у вітчизняних освітніх закладах, хочемо також у виразити ризики, які, ймовірно, можуть виникати та перешкоджати досягненню її позитивних ефектів:

- формалізація проведення супервізії, зведення її до перевірок й інспектування, залучення супервізорів, котрі не мають незалежної позиції;

- низький рівень підготовки супервізорів до здійснення даного виду діяльності, низька якість їх послуг через відсутність практичного досвіду супервізії;
- неготовність внаслідок низької обізнаності та невмотивованості з боку педагогічних працівників та адміністрації навчального закладу до проходження супервізії на регулярній основі;
- недостатнє фінансове, методичне та правове забезпечення діяльності супервізорів;
- відсутність системи сертифікації супервізорів в Україні тощо.

Література

1. Андросчук І.В. Взаємодія як педагогічна категорія. Педагогічний дискурс. Хмельницький, 2013. Вип. 14. С. 15–19.
2. Браун А., Боурн А. Супервізор у соціальній роботі: Супервізія догляду в громаді, денних та стаціонарних установах / пер. з англ. Т. Семигіної. К.: Унів. вид-во «Пульсари», 2003. 240 с.
3. Волков В.В., Хархордин О.В. Теория практик. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. 298 с.
4. Деякі питання надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на забезпечення якісної, сучасної та доступної загальної середньої освіти «Нова українська школа»: постанова Кабінету Міністрів України від 04.04.2018 № 237. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/237-2018-%D0%BF> (дата звернення: 10.06.2020).
5. Деякі питання організації та проведення супервізії: затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 18.10.2019 року № 1313. URL: <https://imzo.gov.ua/2019/10/21/pakaz-mon-vid-18-10-2019-1313-deiaki-pytannia-orhanizatsii-ta-provedennia-supervizii/> (дата звернення: 10.06.2020).
6. Ковальчук Л. Педагогічна взаємодія викладача і студентів під час використання нових інформаційних технологій навчання у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Вісник Львівського університету. Львів, 2005. Вип. 19, ч. 2. С. 17–25.
7. Кривоконь Н.І. Соціально-психологічне забезпечення соціальної роботи: монографія. Харків : видавництво ФОП Олійник, 2011. 480 с.
8. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості: підручник. К.: ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
9. Москаленко В.В. Психологія соціального впливу : Навч. посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 448 с.
10. Психологічна енциклопедія: наукове видання / автор-упорядник О.М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.
11. Сафонова Л.В. Содержание и методика психосоциальной работы: учебн. пособие для студ. высш. учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 224 с.
12. Сила Т.І. Професійна інтеракція у соціальній роботі: соціально-психологічні особливості взаємодії соціального працівника та клієнта: монографія. Чернігів : Чернігівський державний інститут права, соціальних технологій та праці, 2010. 241 с.
13. Супервізія у ВІЛ-сервісних організаціях. Професіонали в роботі: методичні поради. URL : <https://network.org.ua/wp-content/uploads/2017/03/1e13dcdf6715db399b2a18d8513ac1c3.pdf> (дата звернення 20.03.2020).

14. Титаренко Т.М., Кочубейник О.М., Черемних К.О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія. К.: Міленіум, 2014. 206 с.

15. Ховкинс П., Шохет Р. Супервизия. Индивидуальный, групповой и организационный подходы. СПб.: Речь, 2002. 352 с.

16. Щукина Ю.В. Актуальные проблемы супервизорской практики. Теоретические и прикладные аспекты деятельности Центра экстренной психологической помощи : Портал психологических изданий. 2007. URL: <http://psyjournals.ru/cepp/issue/45364full.shtml> (дата звернення – 05.05.2020).

17. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the european communities. Mode of access. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf. (дата звернення – 20.04.2020)

18. С. John Clements, Pieter H. Streefland, Clement Malau. Supervision in Primary Health Care – Can it be Carried Out Effectively in Developing Countries? Current drug safety. 2007. Vol. 2, Issue 1. DOI: 10.2174 / 157488607779315435.

19. Critical Social Thinking: Policy and Practice. School of Applied Social Studies. 2010. Vol. 2. URL: <https://www.ucc.ie/en/media/academic/appliedsocialstudies/docs/SineadPhillips.pdf> (дата звернення – 05.05.2020).

20. Curtis P. Supervision in clinical midwifery practice. In Clinical Supervision and Mentorship in Nursing. London: Chapman & Hall, 1992. 216 p.

21. Page S. and Wosket V. Supervising the Counsellor. A cyclical model. London: Routledge, 1994. 320 p.

22. Rogers C.R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning. In Humanizing Education. National Education Association, Association for Supervision and Curriculum Development. Boston: Houghton Mifflin, 1967. 118 p.

23. Schwarz R. The Skilled Facilitator: A Comprehensive Resource for Consultants, Facilitators, Managers, Trainers and Coaches. San Francisco: Josser-Bass, 2002. 407 p.

Розділ 3.2. Мультилінгвістична ситуація взаємодії в освітньому просторі як чинник невротизації її учасників

Інтеграція української освіти в системі навчальних обмінів та академічної мобільності є важливим чинником налагодження динамічних міжнародних та міжкультурних зв'язків, розвитку держави. Україна має вагомий досвід надання освітніх послуг іноземним студентам, численність яких останніми роками зростає. У порівнянні з 2000 роком численність абітурієнтів, які запрошуються на навчання в Україну зросла на 53 % і станом на 2017 рік становить понад 36 тисяч осіб із 129 країн світу. Як окрема соціально-демографічна група – студенти-іноземці – були предметом наукового аналізу в низці культурологічних та соціологічних досліджень у контексті етнонаціональних, міграційних та демографічних перетворень, соціокультурних чинників соціалізації особистості. Надзвичайно важливим питанням, як з огляду на його теоретичну значущість, так і практичну цінність, є визначення умов перетворення звичайного конфлікту (особи-

стісного, в навчальному просторі, конфлікт культур) у невротичний, оскільки специфіка невротичного конфлікту, порівняно з психологічним, є недостатньо диференційованою на рівні окремих типологій та відповідно до категорій діяльнісного опосередкування особистісного розвитку, яким виступає конфліктна ситуація взаємодії в освітньому просторі. Студенти-іноземці постають перед складним феноменом мультилінгвізму (трилінгвізму) – використанням у комунікації двох іноземних мов (наприклад, англійська, українська/російська), в той час як когнітивні процеси супроводжуються та опосередковуються рідною мовою (наприклад, арабська, сирійська тощо). Складним лишається питання мовної та культурної ідентифікації та тимчасових механізмів її порушення, які, усвідомлюючись як дефіцитарно немотивована, але функціонально виражена якість взаємодії, спричиняє численні амбівалентні стани та дезадаптацію (В. Луцьов).

Мета дослідження полягала у встановленні психологічних особливостей невротизації як форми особистісної детермінації майбутніх лікарів у процесі професійного навчання та оволодіння професійною мовою в умовах трилінгвістичної взаємодії в освітньому просторі, відповідно до умов професіоналізації.

Методи дослідження. З метою вирішення поставлених дослідницьких завдань та забезпечення об'єктивності дослідження в роботі використана низка загальнонаукових та спеціальних методів. 1. Методи збору інформації: теоретичні методи – теоретичний аналіз фахових джерел, системний аналіз та інтерпретація отриманих даних, класифікація, моделювання, вивчення та узагальнення досвіду; емпіричні методи – методи спостереження, моделювання, аналізу результатів діяльності, психодіагностичні методики: *Адаптація особистості до нового соціокультурного середовища* (Л. Янковський); *Симптоматичний опитувальник SCL-90-R* для оцінки патернів соматизації особистості; *Біографічний опитувальник (BIV)* для діагностики порушень поведінки; *Клінічний опитувальник Яхіна-Менделевича* для виявлення та оцінки невротичних станів; *Я-структурний тест Аммона* для визначення актуального стану Я-функцій. 2. Методи обробки даних: якісні – методи аналізу, синтезу, порівняння; б) кількісні – факторний аналіз, кореляційний аналіз, математичне моделювання з використанням STATISTICA (SPSS-22). 3. Інтерпретаційні методи: структурно-генетичний, феноменологічний.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проведено на базі ВНЗ: Національного медичного університету імені О.О. Богомольця МОЗ України, ПВНЗ «Київський медичний університет». В дослідженні брали участь студенти: білінгви (n 78) – російська мова навчання/мова спілкування, національна мова – ЕГ 1, трилінгви (n 97) – іноземці, які навчаються англійською мовою (національна мова, англійська мова, українська-російська мови спілкування) – ЕГ 2, та студенти – громадяни України, які навчаються національною мовою (n 92) – КГ.

Дослідження проведено спільно з науковим кореспондентом лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України О.В. Костюк під нашим науковим керівництвом.

Медико-психологічні особливості мультилінгвізму в навчальній діяльності: до проблеми дискурсу та мовної особистості.

Проблематика білінгвістичних та трилінгвістичних досліджень у галузі психологічних наук, зокрема медичної психології розкриває, широке коло перспектив розвит-

ку медичної освіти. Існують численні підходи до визначення феномена трилінгвізму. Загалом вони поєднують концептуальні примати теорій мультилінгвізму, міжмовних взаємодій і міжмовних впливів, перемикання кодів і трансферу. Проте, на думку Д. Едвардса та ін., вони гуртуються на трьох основних елементах сучасного мультилінгвізму: користувач, оточення, мова.

Багатомовність за висловом Дж. Лінка та ін. [1], розуміється як «певний ступінь володіння більше ніж двома мовами». Як зазначає В. Ільман [2], раніше припускали що двомовні і, безумовно, також багатомовні особи були у не вигідному становищі порівняно з одномовними. З одного боку, вважалося, що їх мозок має «менше місця» для інших навичок, таких як математичні або творчі навички, а з іншого – що їхніми мовами є лише частково розвинена мова у порівнянні з мономовною. Цілісний підхід до багатомовності представлений динамічною моделлю багатомовності (DMM) Herdina та Jessner (2002). Згідно з DMM, мовні системи індивіда є незалежними, проте знаходяться в постійній взаємодії між собою, а це означає, що нова мова впливає на всю багатомовну систему індивіда, зокрема шляхом підвищення метамовної обізнаності. Відтак, оскільки багатомовність є більш поширеною, ніж одномовність, багатомовність необхідно вважати нормою, а це відсилає дослідників до питання транслінгвізації, чи використання більше однієї мови в навчальній діяльності.

Наступні позиції аналізу дослідження зазначених авторів є вкрай важливими щодо реалізації завдань нашого дослідження. Зазначається, що транслінгвізація безпосередньо стосується педагогічної стратегії, яка включає навмисне використання різних мов, або як визначено Сенозом та Гортером (2011): транслінгвізінг – це поєднання двох або більше мов систематичним способом у рамках однієї і тієї ж навчальної діяльності. Гарсія (2009) розглядає транслінгвінг як дискурсивні практики білінгвів, включаючи, таким чином, спонтанні способи, в яких мультилінгви перемикаються між своїми мовами. Як впливає з цитованих досліджень, транслінгвінг розуміється як більш широке поняття, яке містить не лише заміну коду, але й багато інших різновидів багатомовної практики. Коркол Лопес та Гонсалес-Девіс (2016) визначають дві стратегії в рамках транслінгвізації: перемикання коду на педагогічній основі та мовний переклад.

На думку Дж. Кеноза [3], багатомовність доцільно розглядати як індивідуальне та соціальне явище. Мова йде про набуття, знання або використання декількох мов окремими особами або мовними спільнотами в певному географічному районі. Автор посилається на дослідження з прикладної лінгвістики, відповідно до якої багатомовність розглядається як проблема. Як зазначає Franceschini (2009), доречним є введення в науковий обіг поняття «вивчення багатомовності». Сучасний погляд на багатомовність включає соціально-освітні питання, такі як мовне планування та освіту, багатомовні ідентичності, багатомовні практики, багатомовність у мовному ландшафті та мультимодальність.

Як зазначено в роботах О. Литвиненко [4], напруженість між різними мовами як носіями «етнічної емблеми» відіграє дуже важливу роль в етнічних відносинах у мультикультуральних спільнотах, де освітні системи і дискурси навколо них являють собою поле битви за етнічну ідентичність і питання влади. Тому білінгвізм, відображаючи більшою мірою стан соціальної життєдіяльності суспільства і виконуючи інтеграційну і диференціальну функції, виступає як засіб «примирення» соціокультурних

норм, які характеризуються спочатку як неоднорідні. Аналіз комутації мови підкреслює функціональне перекриття між мережами двомовними системами. Загалом результати досліджень авторів вказують на спільну нейронну мережу для L1 та L2 з невеликими відмінностями залежно від мовного рівня. В дослідженнях Дж. Абуталєбі [5] зазначено, що створення, розпізнавання та інтеграція лінгвістичного коду, відмінного від рідного, може викликати певні нейропсихологічні та нейрокомунікативні складнощі. Автори досліджували нейронні механізми переключення мови під час слухового сприйняття у білінгвів. Регулярні комутатори демонструють модель мозкової діяльності, тісно пов'язану з лексичною обробкою, тоді як нерегулярні комутатори залучають мозкові структури, що беруть участь у синтаксичних та фонологічних аспектах мовної обробки. Такі тези нам вважаються вкрай важливими щодо предмету нашого дослідження. Автори акцентують увагу на тому, що при переході на другу мову спостерігається селективне залучення підкіркових структур та передньої порожнистої кори, зазвичай залучених до когнітивного контролю. Це говорить про те, що перехід на другу мову вимагає контрольованих ресурсів когнітивної та семантичної обробки.

В роботах Ю. Сивакової [6] доповнено й уточнено понятійно-категоріальний апарат для опису мовного розвитку особистості, що дозволяє інтегрувати дані психологічних, лінгвістичних, психолінгвістичних досліджень в єдину модель мовного розвитку особистості в умовах одномов'я або двомовності. Дослідницею обґрунтовано необхідність системного розгляду процесу мовного розвитку в єдності його двох сторін – оволодіння суспільно-виробленими засобами комунікації та формування системи мовних установок і ціннісних орієнтацій щодо мови. Водночас конкретизовано методологічне положення про соціальну обумовленість процесу мовного розвитку за рахунок виявлення умов мовного розвитку, що визначають хід і результат цього процесу.

Питання трилінгвізму розглядається в роботі А. Едел та колег [7]. Автори вивчали роль білінгвізму іммігрантів у навчанні третьої мови (L3 = англійська). Моделі OLS-регресії показали переваги L3 для збалансованих білінгвів на високому рівні в обох мовних групах порівняно із одномовними однолітками. Збалансовані двомовні мови на низькому рівні та домінантах L1 досягли нижчого рівня L3, ніж одномовні. Отримані результати вказують на те, що переваги білінгвів-іммігрантів у навчанні L3 головним чином залежать від компетентності викладання. В дослідженні О. Адесоуп [8] проведено мета-аналіз досліджень когнітивних корелят білінгвізму. Результати вказують на те, що двомовність надійно пов'язана з кількома когнітивними стратегіями, включаючи посилений контроль уваги, оперативну пам'ять, метамовну обізнаність та навички абстрактного й символічного мислення. В роботах Дж. Кеноса [9] запропоновано цілісний підхід, який враховує всі мови в репертуарі студента. Проаналізовано численні мовні практики мультилінгвів, які включають такі явища, як перемикання кодів, транслінгвізацію та кодування.

В контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують дослідження феноменології дискурсу (Ж. Лакан, Н. Чепелева). Так, колектив авторів під керівництвом Н. Чепелевої [10] зазначає, що «дискурсивні технології, спрямовані на забезпечення можливостей для людини як суб'єкта керування власними ресурсами, дозволяють усвідомлювати, переживати, інтерпретувати і творчо перетворювати самого себе та влас-

не життя, що зумовлює доцільність і перспективність їхнього застосування в процесі самопроектування особистості. Ці технології можна розглядати як пізнавально-творчий феномен, що відкриває широкі перспективи для самопроектування особистості в сучасному світі: вибудовування смисложиттєвих орієнтацій, самостійної постановки завдань особистісного розвитку, формування життєвої стратегії та її втілення в різних технологізованих формах життєвих практик». Проаналізовано медико-психологічні особливості мультилінгвізму в навчальній діяльності, які відсилають нас до проблеми дискурсу та мовної особистості.

Трилінгвістична ситуація взаємодії в освітньому просторі як чинник невротизації особистості

В роботах А. Іванченко [11] проведено аналіз механізмів інтерференції і перенесення як важливих мнемічних ефектів. Інтерференція та перенесення аналізувалися в системі довгострокової вербальної пам'яті, яка виступає в якості базової функціональної системи в структурі навчально-пізнавальної діяльності студентів. Авторкою досліджувана мова розглядається як дійсність, що має системну будову і складається з різних взаємопов'язаних мовних рівнів. Важливим доробком авторки є експериментально досліджений на різних рівнях мови фактор цілісного і цілеспрямованого орієнтування в матеріалі, який в сукупності з рядом вже відомих факторів (подібності, ступеня заучування, тимчасового співвідношення, обсягу і важкості матеріалу) визначає перебіг процесів інтерференції і перенесення в єдиній саморегулятивній системі пам'яті. Зазначено, що подібність вербальних одиниць може виявлятися або за зовнішніми ознаками, або за внутрішнім. А. Іванченко виокремлено своєрідні типи інтерференції і перенесення, виявлені при аналізі процесу засвоєння нової вербальної системи: графемно-фонемна інтерференція і перенесення, а також лексична інтерференція, обумовлена схожістю зовнішніх (графемно-фонемних) форм лексичних одиниць.

У різних дослідженнях зазначається, що формування системи другої іноземної мови за наявності вже сформованих двох (рідної та першої іноземної) – процес дуже складний за своїм психологічним змістом, оскільки неминуче зачіпає свідомість людини. За своїм походженням друга іноземна мова (ДІМ) може бути протиставлена двом іншим, або всі три мови можуть виступати як три самостійні системи. Останнє – цілком відповідає ситуації професійного та особистісного становлення студентів-іноземців в медичних університетах. Іноземні студенти-медики, як правило, африкансько-азійського походження, походять з одної мовної системи, в якості першої іноземної мови володіють англійською (не завжди на достатньому рівні), та за умов навчання в Україні мають оволодіти другою іноземною – українською, часто – російською мовами. В зазначеному контексті доречно розглядати, по-перше – питання схожості мовних систем, по-друге – рівень володіння мовами трілінгвом, по-третє – сферу і ступінь використання всіх трьох мов (рис. 1). Майже закономірно, що в результаті взаємодії трьох мовних систем буде мати місце інтерференція різних типів. У зв'язку з чим ми погоджуємося з думкою Т.М. Чеваніної про те, що тримовність являє собою більш складний (порівняно з двомовністю) мовний феномен, який треба розглядати як особливий тип багатомовності.

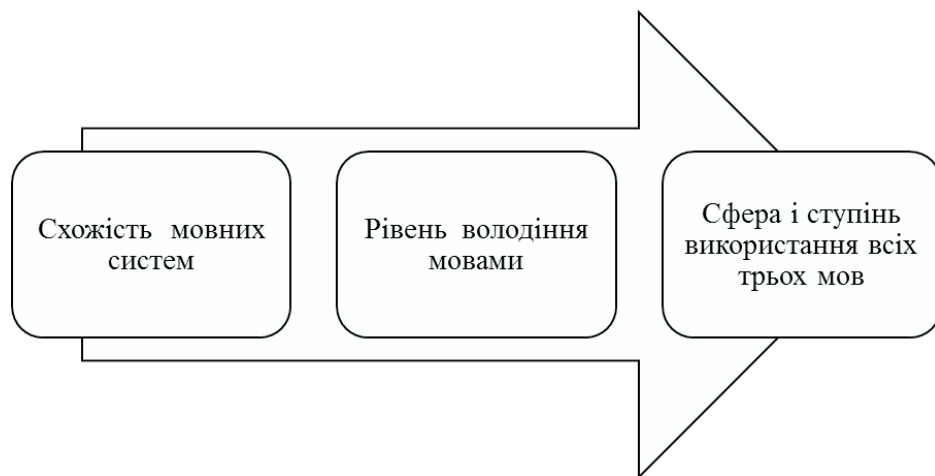


Рис. 1. Трилінгвістична ситуація навчання: проблемні питання

Трилінгвізм доречно розглядати з позицій особистісного підходу, зокрема – генетико-психологічного (С.Д. Максименко). Особистість – явище складне і багаторівневе. З одного боку – це особистість як єдність біологічних і психогенних вихідних одиниць, з іншого – стійка система соціально, етнічно значущих рис, що характеризують індивіда як члена тієї чи іншої спільноти. Взаємодіючи між собою, перераховані елементи формують певний тип особистості. Особистість проявляє і розкриває свої сутнісні властивості насамперед у мові. Будучи пов’язаною з мисленням і психологією людини, її життям і суспільною свідомістю, мова передає етнічні, соціальні, психолінгвістичні особливості її носіїв.

Теоретичний аналіз та наукові пошуки проблем трилінгвістичної ситуації взаємодії в освітньому просторі привели нас до узагальнення психологічних характеристик студентства в арабських країнах в дисертаційних дослідженнях Мухаммеда Османа Неджаті (1974), Тахсіна Алі Хусейна (1979), Ахмед Шаабан Атийя (1979), Сіхам Дарвиш Абу Атийя (1986), Мухаммед аль-Мутавва (1991), Ахмеда Абаді і Джихан аль-Імран (1992), Ахмеда Каміха аль-Абаді (1996), Ахмеда ас-Самади і Мухаммеда Халедом ат-Тахханом (1997). Не маючи можливості дослідити арабську молодь у процесі навчання в рідних країнах (як контрольну групу), вважаємо за необхідне визначити їхні психологічні особливості за матеріалами інших досліджень.

Загалом потрібно констатувати схожість психологічних характеристик арабських студентів до українських за умов їхнього навчання у рідних країнах. Водночас цікавим залишається питання адаптації студентів-іноземців до умов освітнього простору в іншій державі. Отже, спроба узагальнити численні дослідження зі специфіки адаптації до професійного навчання студентів-іноземців за умов трилінгвізму приводить нас до потреби проведення власного науково-психологічного дослідження. Серед предметів перших курсів навчання, яке, власне, і відбувається в умовах трилінгвізму, важливе значення надається медичній мікробіології з курсами вірусології та імунології. Отримані на цьому курсі теоретичні поняття є базовими для вивчення в майбутньому клінічної дисципліни «Інфекційні хвороби». Активне застосування теоретичних положень науки для вибудовування практичної діяльності в якості лікаря неможливе без наявності узагальнених способів засвоєння наукових понять, які можуть переноситися на новий зміст. Подібний перенос стає можливим тоді, коли прийоми узагаль-

нення стали для студента «інструментом його мислення» (С.Л. Рубінштейн), коли студенти можуть самостійно здобувати нові знання. Г.С. Костюк вказує, що в процесі навчання вже з самого початку повинні створюватися умови для узагальнень, для оволодіння узагальненими знаннями, уміннями, навичками, які повинні застосовуватися в подальшому до окремих випадків. Проте, на жаль, бракує досліджень, які б узагальнили відповідні процеси взаємодії суб'єктів в умовах трилінгвізму.

Отже, в процесі вивчення мікробіології студенти-іноземці англomовної форми навчання повинні сформувавши теоретичні поняття та присвоїти понятійний апарат науки і навчитися самостійно використовувати його при вивченні клінічних дисциплін. Наслідком цього стає те, що у деякої частини студентів виникає індіферентне, іноді навіть негативне ставлення до мікробіології як до навчального предмету. Внаслідок цього у студентів часто спостерігається поверхневий характер знань, не відбувається розвиток творчого мислення і, як наслідок, виникає інтерференція старих та нових знань з мікробіології.

В нашому випадку таким генетичним відношенням може стати дихотомія мікроорганізм – макроорганізм, що дасть можливість сформувавши та привласнити систему мікробіологічних понять, пов'язаних із клінічною картиною інфекційної хвороби.

Виходячи з цього, видається доцільним застосувати до викладання мікробіології експериментально-генетичний підхід. Логіка цього методу за С.Д. Максименком «... передбачає не просто фіксування у ході спостереження чи то формуючого експерименту (в нашому випадку – навчання системі мікробіологічних понять) особливостей тих чи інших емпіричних форм прояву психіки людини, але їх активне моделювання і відтворення в особливих умовах» (в нашому випадку – в умовах трилінгвізму).

Провідною концепцією дослідження розглядається теорія Я-функцій Г. Аммона, зокрема положення про психічні процеси, структуру, сукупність відносин. Відповідно до теорії структури особистості Амона, психічні процеси ґрунтуються на відносинах, а структура особистості є відображенням цієї сукупності відносин. Структура особистості і психіки визначається набором виражених тією чи іншою мірою «Я-функцій», разом складових ідентичність. Тому, по Аммону, «психічні розлади, по суті, є хворобами ідентичності». Центральні, стрижневі структури «Я» усвідомлюються, вони являють собою складні елементи, що знаходяться в постійній взаємодії один з одним і навколишнім середовищем. З цього випливає, що зміна однієї Я-функції завжди тягне за собою зміну іншої Я-функції. Також зазначимо, що крос-культурна адаптація супроводжується розвитком стресу акультурації, який проявляється у вигляді складного динамічного комплексу емоційних станів, структура і характер змін якого змінюється залежно від типу мовної активності – монолінгвізм, білінгвізм, трилінгвізм.

Результати емпіричного дослідження проблеми

Представлено структуру феномена невротизації студентів. Шляхом використання процедур факторного аналізу (SPSS-22) визначено *трифакторну структуру феномена невротизації*, яка дозволила узагальнити системи зав'язків невротичних станів, соціокультурної та лінгвістичної адаптації, поведінкової та симптоматичної обумовленості конструктивного, деструктивного та дефіцитарного рівнів Я-функцій студентів (табл. 2). Зміст першого фактора «Дефіцитарна невротизація» представлений такими

особистісними властивостями студентів-трилінгвів: власне дефіцитарність Я-функцій (0,964), дезадаптивність (-0,860), конформність (0,777), ностальгія (0,640), відчуження (0,630), несприятлива сімейна ситуація (-0,785), соціальне напруження (0,729), соматизація (0,672), нав'язливість (0,873), вегетативні порушення (0,562).

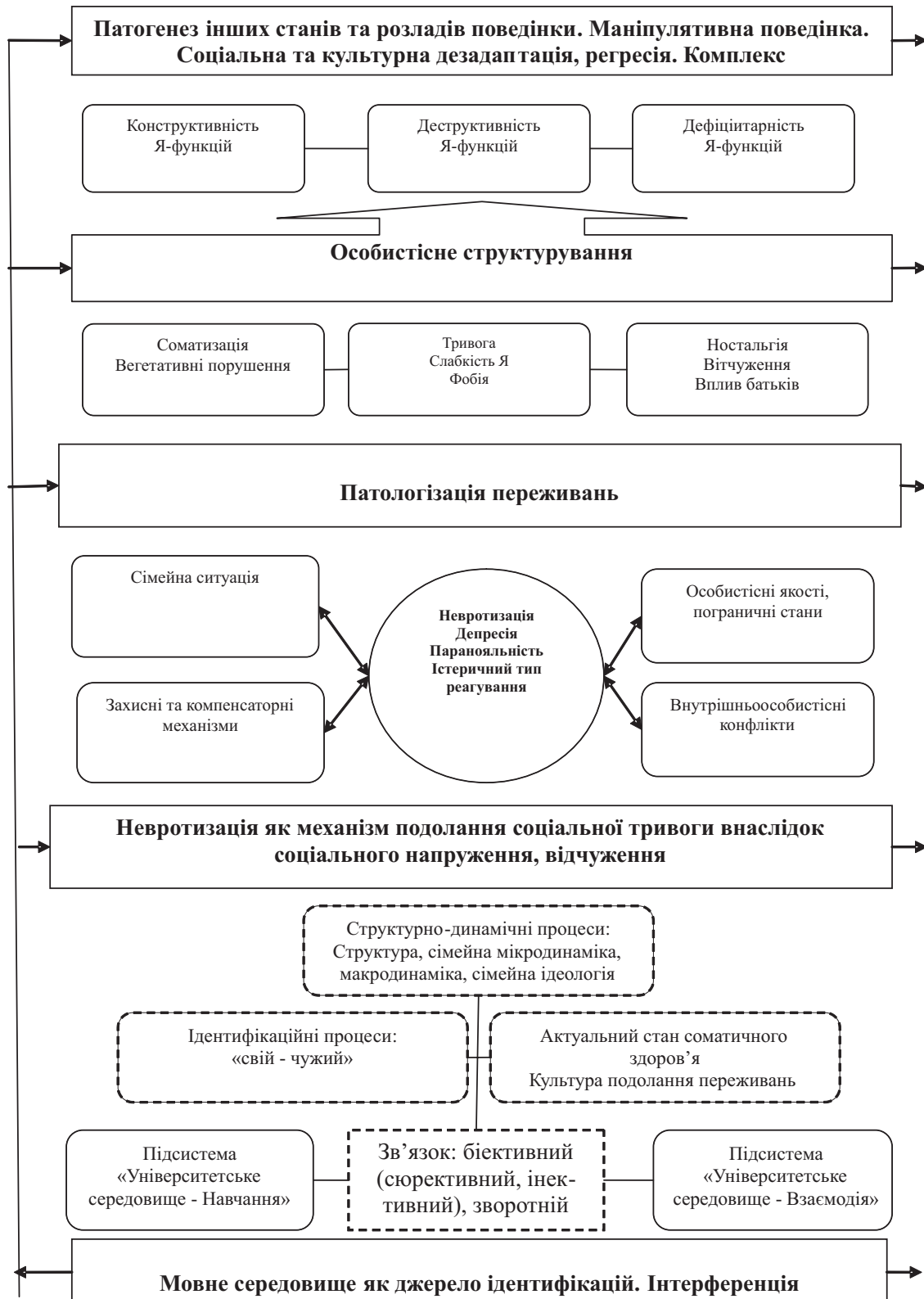


Рис. 2. Теоретична модель невротизації особистості в умовах трилінгвізму. Результати емпіричного дослідження проблеми

Зміст другого фактора «*Деструктивна невротизація*» поєднує такі феномени, як: власне деструктивність Я-функцій (0,911), переживання великого впливу батьківської родини (0,705), нейротизм (0,784), висока соціальна активність (0,952), соматичні порушення (0,713), депресія (0,819), істеричний тип реагування (0,689), висока інтерференція понять (0,851).

Зміст третього фактора «*Амбівалентно-тривожна дезадаптація*» усукупнює показники інтерактивності (0,834), депресивності (0,956), слабкості Я (-0,672), ворожості (0,678), фобій (0,755), паранояльності (0,753), тривоги (0,921), невротичної депресії (0,657), астенії (0,772). Загалом зміст фактора свідчить про суттєві ознаки дезадаптації особистості.

Таблиця 2

Факторна матриця невротизації як форми детермінації студентів

	Дефіцитарна невротизація	Деструктивна невротизація	Амбівалентно-тривожна дезадаптація
Конструктивність Я-функцій	0,344	0,133	0,434
Деструктивність Я-функцій	0,234	0,911	0,234
Дефіцитарність Я-функцій	0,964	0,111	0,328
Адаптивність	-0,860	0,419	-0,032
Конформність	0,777	0,324	0,049
Інтерактивність	-0,058	-0,110	0,834
Депресивність	-0,011	-0,002	0,956
Ностальгія	0,640	-0,219	0,566
Відчуження	0,630	-0,017	0,554
Сімейна ситуація	-0,785	-0,287	0,214
Сила Я	-0,311	-0,150	-0,672
Соціальне напруження	0,729	-0,843	-0,042
Вплив батьків	-0,005	0,705	0,117
Нейротизм	-0,008	0,784	0,013
Соціальна активність	0,066	0,952	-0,109
Соматичні порушення	0,030	0,713	0,222
Екстраверсія	0,730	0,065	0,044
Соматизація	0,672	0,712	0,040
Нав'язливість	0,873	-0,028	-0,001
Депресія	-0,467	0,819	-0,044
Ворожість	0,245	0,223	0,678
Фобія	0,197	0,341	0,755
Паранояльність	0,367	0,232	0,753
Тривога	0,256	0,245	0,921
Невротична депресія	0,255	0,121	0,657
Астенія	0,129	0,145	0,772
Істеричний тип реагування	0,135	0,689	0,124
Вегетативні порушення	0,562	0,321	0,222
Інтерференція навчальних понять (за матеріалами мікробіології)		0,851	

Таким чином трифакторна модель невротизації студентів може бути пояснена предикацією дефіцитарності, деструктивності та слабкості Я-функцій. Суттєвий вплив на перебіг дезадаптаційних процесів спричиняють чинники внутрішнього зв'язку з батьківщиною, які виявляються в проявах ностальгії та відчуття відчуження. Соматизація проявів тривоги через систему вегетативних, депресивних порушень, при низьких показниках адаптивності та високих показниках конформізму стає одною з детермінант посилення невротичного конфлікту.

Встановлено додатні зв'язки при точності моделі 92,2 % таких показників, як коефіцієнт інтерференції та зовнішнього Я-відмежування на конструктивному рівні (3,4502), істеричного типу реагування (1,7805), загального показника дефіцитарності особистості (0,1833), зовнішнього Я-відмежування (-0), соматизація порушень та розладів розвитку (0,1833), Я-відмежування (3,4502) та посилення впливу батьківської родини на особливості соціалізації студентів в іншомовному середовищі професійного навчання (6,4174). Цікавим є те, що в міру занурення в мовне професійне середовище знижується вплив цінностей сім'ї (0,753) та астенізація особистості (1,7805). Відтак в мірі занурення в професійне мовне середовище констатуємо посилення внутрішньої конфліктності студентів, яку зумовлює невротизація за істеричним типом реагування та зовнішнього Я-відмежування і загальної дефіцитарності функцій Я особистості студентів у період навчання.

За результатами дослідження уточнено поняття інтерференції, яку розуміємо як негативний вплив емпіричних узагальнень на тлі трилінгвізму. Водночас встановлено психологічні особливості інтерференції залежно від рівня наукових узагальнень: із зростанням рівня наукових узагальнень та рецептивних мовних компетентностей інтерференція суттєво зменшується, уповільнюються невротизовані моделі. Таким чином, за мірою вирішення конфлікту мовної адаптації уповільнюється невротизація особистості. Отримані результати розкрили механізми опосередкованого впливу мовленнєвої діяльності на невротизацію в умовах трилінгвізму.

Висновки

Крос-культурна адаптація супроводжується розвитком стресу акультурації, який проявляється у вигляді складного динамічного комплексу емоційних станів, структура і характер змін якого змінюється залежно від типу мовної активності – монолінгвізм, білінгвізм, трилінгвізм. Визначено моделі трилінгвістичної взаємодії та професійного навчання студентів-іноземців, обумовлених актуалізацією конструктивного, дефіцитарного, деструктивного станів Я-функцій особистості. Суттєвий вплив на перебіг дезадаптаційних процесів спричиняють чинники внутрішнього зв'язку з батьківщиною, які виявляються в проявах ностальгії та відчуття відчуження. Соматизація проявів тривоги через систему вегетативних, депресивних порушень, при низьких показниках адаптивності та високих показниках конформізму стає одною з детермінант посилення невротичного конфлікту.

Література

1. Linck, J., E. Michael, E. Golonka, A. Twist and J. W. Schwieter. 2015. 'Moving beyond two languages: the effects of multilingualism on language processing and language

learning' in J. W. Schwieter (ed.). *The Cambridge Handbook of Bilingual Processing*. Cambridge: Cambridge University Press

2. Iilman, V., & Pietilä, P. (2018). Multilingualism as a resource in the foreign language classroom. *ELT Journal*, 72(3), 237–248. doi:10.1093/elt/ccx073

3. Cenoz, J., & Gorter, D. (2011). Multilingualism. *The routledge handbook of applied linguistics* (pp. 401-412) doi:10.4324/9780203835654 Retrieved from www.scopus.com

4. Литвиненко Е.Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультуральной модели социализации : Дис. ... д-ра социол. наук : 09.00.11 : Ростов н/Д, 2000 250 с. РГБ ОД, 71:01-22/22-5

5. Sulpizio, S., Del Maschio, N., Fedeli, D., & Abutalebi, J. (2020). Bilingual language processing: A meta-analysis of functional neuroimaging studies. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 108, 834-853. doi:10.1016/j.neubiorev.2019.12.014

6. Abutalebi, J., Brambati, S. M., Annoni, J., Moro, A., Cappa, S. F., & Perani, D. (2007). The neural cost of the auditory perception of language switches: An event-related functional magnetic resonance imaging study in bilinguals. *Journal of Neuroscience*, 27(50), 13762-13769. doi:10.1523/JNEUROSCI.3294-07.2007

7. Сивакова Ю.Н. Речевое развитие личности в условиях билингвизма Крайнего Севера : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 : СПб., 1998 260 с. РГБ ОД, 61:99-19/176-8

8. Edele, A., Kempert, S., & Schotte, K. (2018). Does competent bilingualism entail advantages for the third language learning of immigrant students? *Learning and Instruction*, 58, 232-244. doi:10.1016/j.learninstruc.2018.07.002

9. Adesope, O.O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245. doi:10.3102/0034654310368803

10. CENOZ, J., & GORTER, D. (2011). A Holistic Approach to Multilingual Education: Introduction. *The Modern Language Journal*, 95(3), 339–343. doi:10.1111/j.1540-4781.2011.01204.x

11. Дискурсивні технології самопроекування особистості: монографія / [Н.В. Чепелева, М.Л. Смульсон, С.Ю. Рудницька, О.В. Зазимко, та ін.]; за ред. Н.В. Чепелевої. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. 170 с

12. Иванченко А.А. Явления интерференции и переноса в процессах долговременной вербальной памяти : 19.00.01 Иванченко, Андреянна Алексеевна : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 Харьков, 1985 153 с. РГБ ОД, 61:86-19/17-6.

13. Костюк О.В. Невротизация та самодетермінація майбутніх лікарів у вимірах трilingвістичного дискурсу / О.В. Костюк // *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*. Issue: 6 (12) – Co-publ.: Publishing office: Accent Graphics Communications – Hamilton, ON, 2015. P. 221–230.

14. Kostiuk O. Psychological bases of mastering microbiological concepts by students in conditions of trilingvism / O. Kostiuk // *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 17(5). 2016. P. 185–188.

15. Kostiuk O. Genetic-psychological mechanisms of personality neuroticism: phenomenology, conceptualization / Kostiuk O. // *Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools*, 14(2), 2016. P. 293–297.

16. Kostiuk O., Lunov V. Psychological Peculiarities of Future Doctors Neurotization under the Trilingualism Condition / Kostiuk O. // International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE). Blue Eyes Intelligence Engineering & Sciences Publication-Volume-8 Issue-4S, November 2019. P. 148–151.

17. Тимачев П.В. Лингвокультурная интерференция как коммуникативная помеха : На материале английского языка : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.04. Волгоград, 2005. 179 с. РГБ ОД,

Розділ 3.3. Можливості міжособистісної взаємодії в системі «вчитель – учень»: гуманістичне і традиційне навчання

Актуальність. Постановка проблеми. Динамізм демократизації нашого суспільства, швидке його оновлення надають особливої важливості сформованості особистісних якостей фахівців, їхній професійній мобільності, вмінню приймати кардинальні самостійні рішення, орієнтуватися у великому потоці інформації, а, отже, актуалізують питання мікросоціуму сучасної людини і підготовки її до життя в полікультурному та полінаціональному середовищі. Внаслідок цього суттєво змінюється і уявлення про процес формування людини, про пріоритети її особистісних якостей, життєвих настановлень і цінностей, тому в нових концептуальних підходах психолого-педагогічної науки висувуються ідеї стосовно переорієнтації школи на розвиток пізнавальної та креативної активності учнів, а також стосовно посилення гуманістичного напрямку навчання та виховання на основах національної історії, культури, мистецтва, традицій [2, с. 55–58].

І.А. Зязюн наголошує на тому, що широке усвідомлення пріоритетності принципу гуманізму в сучасному розвитку української державності й суспільства визначає основні напрямки реформування виховання. Головним у гуманістичній перебудові освіти та виховання є створення умов для самопізнання, самовираження, самовдосконалення та самореалізації особистості [13, с. 6–27, 47–81]. Вищезазначене дає змогу стверджувати, що в розробці нової системи психолого-педагогічної підтримки школярів, мета якої є забезпечення стану впевненості, успіху навчальної, розвивальної, творчої складових навчання та сфери міжособистісних стосунків, велике значення треба приділити розвитку у дітей емпатії – вмінню розуміти інших людей, співчувати, не створювати конфліктних ситуацій, усвідомлювати відповідальність за свої вчинки, а у вчителів – прагнення до створення атмосфери кооперації та співпраці з учнями.

Отже, значущими проблемами сучасної психології, особливо таких її галузей, як вікова й педагогічна психологія, є проблеми розвивального навчання і виховання. Свого часу В. В. Давидов ставив риторичне запитання: чи існує розвивальне навчання та якими є його закономірності? Чи можливо через навчання сформувати у людини ті чи інші психологічні якості або здібності, яких у неї до того не було? У своєму науковому доробку вчений також сам намагався надати ствердну відповідь на ці та інші запитання. В історії психології із цих питань було створено декілька теорій [3], які умовно можна розподілити на дві групи: прихильники однієї з них відкидають якісь суттєві впливи з боку навчання і виховання на психічний розвиток людини; прихильники другої групи теорій визнають провідну роль навчання і виховання в психічному

розвитку людини і прагнуть до вивчення закономірностей розвивального навчання. Отже, методики навчання і виховання, прийняті різними навчально-виховними установами, так чи інакше пов'язані з тією або іншою групою теорій, тобто чи з теорією традиційного навчання, чи з теорією розвивального навчання.

Виклад основного матеріалу. Що ж являє собою міжособистісна взаємодія і яким чином вона може впливати на стимулювання або на гальмування (блокаду) розвитку? Розглянемо це питання більш докладніше. У загальній психології виокремлюється два типи взаємодії: групова й міжособистісна. Міжособистісна взаємодія розглядається як у широкому, так і в більш вузькому значенні. У широкому значенні взаємодія визначається як особистісний контакт двох і більше людей, що приводить до взаємних змін їхньої поведінки, діяльності, відносин і настановлень. Особистісні контакти при взаємодії можуть бути різні: випадковий – навмисний; приватний – публічний; тривалий – короткочасний; вербальний – невербальний. Загалом міжособистісна взаємодія – це завжди особистісний контакт двох чи більше людей. У вузькому значенні взаємодія розглядається як система взаємозумовлених циклічних дій, пов'язаних причиновою залежністю, через що поведінка кожного з учасників виступає і стимулом їхньої власної поведінки, і реакцією на поведінку інших. Формою міжособистісної взаємодії виступає спілкування. Ознаками міжособистісної взаємодії є: 1) наявність мети, здійснення якої вимагає поєднання зусиль учасників взаємодії; 2) доступність зовнішньому спостереженню і реєстрації за перебігом взаємодії; 3) відносна нестабільність, мінливість, що підпадає регламентації норм і правил інтеракції; 4) рефлексивна багатозначність: має як усвідомлені наміри її учасників, так і неусвідомлені наслідки для них.

Існують два типи міжособистісної взаємодії: співробітництво і суперництво. Співробітництво визначається як позитивна взаємодія, що забезпечує просування кожного з учасників взаємодії до своєї мети, причому без перешкоджання один одному. Суперництво – тип негативної міжособистісної взаємодії, за якої досягнення одного партнера утруднює або виключає досягнення цілей інших учасників [36, с. 4]. У психологічній структурі міжособистісної взаємодії дослідники виокремлюють три компоненти: практичний, афективний і гностичний [4]. З філософської позиції взаємодія визначається як взаємний зв'язок двох явищ. У соціально-психологічному плані «взаємодія» розкривається через поняття взаємовідносин між людьми: нормальних (взаємодопомога, взаєморозуміння) або ненормальних (конфлікт, відчуження, опір, перешкода). Гностичний (інформаційний) компонент взаємодії відповідає за процеси сприйняття і розуміння. В афективному компоненті взаємодії превалюють переживання. Поведінковий компонент взаємодії вміщує у собі результати діяльності, вчинки.

Визначаються такі феномени взаємодії, як взаєморозуміння, взаємовпливи, взаємні дії (співдії або протидії), взаємозв'язки, міжособистісне спілкування. На думку дослідника, всі ці поняття є видовими стосовно поняття «взаємодії» як родового поняття і розкривають афективний, когнітивний та інформаційний компоненти реальної взаємодії людини з людиною. У взаєморозумінні когнітивний процес – найбільш суттєвий, але в міжособистісному спілкуванні всі три компоненти представлені рівномірно. Взаєморозуміння – це схожість суб'єктивних суджень учасників взаємодії одне про одного і відповідність цих суджень об'єктивним особливостям суб'єктів. Перед

тим, як включитися у спілкування, людина формує образ співучасника по взаємодії. А міжособистісне взаєморозуміння є основним феноменом взаємодії. В основі взаєморозуміння – порівняння й ідентифікація. Другий важливий феномен міжособистісної взаємодії – це взаємовпливи. Взаємовплив – це вплив одного учасника взаємодії на особистість другого учасника, що приводить до зміни його поведінки, думок, почуттів. Позитивний взаємовплив виявляється в схожості думок, оцінок, і такі люди швидше досягають згоди з основних питань при взаємодії.

Третій важливий феномен міжособистісної взаємодії – це взаємні дії. Взаємні дії – це співробітництво, допомога, підтримка або ж байдужість, нейтралітет, бездіяльність.

Співдія – допомога, взаємодопомога, причому дії одного партнера спрямовані на стимуляцію, підтримку дій іншого. Загалом співдія – це допомога діям співучасника в сумісній діяльності.

Бездіяльність – це пасивна неучасть в діях іншого. Це – наслідок небажання або неможливості співдії чи допомоги.

Протидія – така поведінка, за якої дії особи не просто заважають діям іншої, але чинять опір їх здійсненню і є протилежними за результатом.

У міжособистісній взаємодії обов'язково функціонують певні взаємини, стосунки. Міжособистісні взаємини – це готовність до переживань і дій певного типу залежно від типу взаємодії. Міжособистісні взаємини є офіційні й неофіційні, ділові й особистісні. Ділові стосунки пов'язані із сумісною діяльністю і спрямовані на отримання сумісного результату, продукту діяльності. Особистісні взаємини виникають під впливом спілкування. Міжособистісні стосунки можуть бути позитивні, індивідуальні, негативні. Позитивна міжособистісна взаємодія має типи (різновиди), а саме: вона може бути приятельською, товариською, дружньою, інтимно-любовною. Приятельська взаємодія мотивована потребою у спілкуванні. Товариська взаємодія мотивується потребою у співробітництві в рамках загальної діяльності (навчальної, пізнавальної, ігрової, виробничої, спортивної). У дружній взаємодії превалює потреба у вибірковому міжособистісному спілкуванні. У цьому разі спілкування спрямоване на створення загальних думок і почуттів та виконує функцію стабілізації, розвитку, підтримки «я» один одного.

Фундаментальним поняттям міжособистісної взаємодії є міжособистісне спілкування. Саме у спілкуванні формуються всі феномени взаємодії. Міжособистісне спілкування – це специфічна форма контакту між людьми, що включає в себе взаємний обмін думками й почуттями і створенням їх загального фонду. Міжособистісне спілкування може або оптимізувати, або знижувати ефективність сумісної діяльності. У міжособистісній взаємодії більш вагомим є вербальне спілкування, але невербальне спілкування більш важливе у передачі емоційних станів співучасників взаємодії. Емпіричні дослідження міжособистісної взаємодії дали змогу досліднику виділити такі типи поведінки у міжособистісній взаємодії, як колегіальний, ліберальний і директивний. Успішна сумісна діяльність забезпечується низькими емоційно-енергетичними витратами на взаємодію, високим задоволенням від праці і результатів та високою адекватністю взаєморозуміння, високою когнітивною ідентифікацією. За низької успішності сумісної діяльності міжособистісна взаємодія орієнтована на спілкування,

а не на результат. За індивідуальних (нейтральних) ставлень також можлива успішність діяльності. У таких умовах виявляються мінімальні емоційно-енергетичні витрати, достатньо висока задоволеність стосунками саме через задоволеність успішністю сумісної праці. Досягається й адекватність взаєморозуміння саме через відсутність вираженого емоційного фону, який виникає за міжособистісної симпатії-антипатії.

Емпатія в структурі позитивної міжособистісної взаємодії

У структурі позитивної міжособистісної взаємодії афективні й когнітивні компоненти щільно поєднані, і це треба враховувати у навчальному процесі. Одним із найважливіших і найцікавіших феноменів взаємодії є емпатія. В емпатії також чітко виявляється єдність трьох компонентів взаємодії. Виокремлюються такі різновиди емпатії, як взаєморозуміння, співпереживання, співучасть. Сутність емпатичного відгуку полягає в тому, що його причиною є стан іншої людини. Емпатія розглядається як спосіб відображення однією особистістю іншої. У співучасті педагог не тільки розуміє стан учня, але і діє, виявляє активну підтримку. Емпатичні вчителі вище оцінюють задоволеність учнів від спілкування, ніж власну задоволеність. Неемпатичні вчителі більше задоволені собою, і зовсім не переживають, чи задоволені учні їхнім спілкуванням. Співчуття виявляється у позитивному ставленні до іншого, дієвості й активності в допомозі, незважаючи на помилки тих, кому співчують. Таким чином, переживання учня не можуть бути непоміченими сильним учителем. Без емпатії досягнення позитивної міжособистісної взаємодії між учителем і учнями майже унеможливується [25, с. 80–92].

Взаємодія зумовлює різні стани й типи діяльності. Усі психічні стани виникають завдяки взаємодії людини зі світом. Психічні якості (характер і здібності) формуються на основі психічного як процесу, але в ході діяльності, спілкування, вчинків, взаємодії. Будь-яка діяльність приводить не тільки до результатів, але і впливає на формування вмінь, якостей, рис характеру. Обернені зв'язки зумовлюють не тільки взаємодію в освітньому процесі, але і саморегуляцію. Обернені зв'язки – це зрівняння наперед заданих (бажаних) і кінцевих (фактично досягнутих) результатів (плинних, межових), оскільки взаємодія сама є гнучким процесом. Обернені зв'язки – специфічний механізм сигнальної взаємодії людини із зовнішнім світом (учня – у процесі саморегуляції мислення; вчителя – у процесі сумісної з учнями педагогічної задачі) [8, с. 71]. Водночас О. В. Брушлінський відзначав, що хоч обернені зв'язки щодо розуміння людини людиною (зокрема, вчителя і учня) і є важливим елементом взаємодії, але взаємодія не зводиться лише до обернених зв'язків [6, с. 343–364]. В учня, зі свого боку, оскільки взаємодія – двобічна, може бути як позитивна, так і негативна реакція на вплив учителя, приміром, виконання вимоги вчителя, обіцяння виправитися, незгода, суперечка тощо. Для запобігання виникненню негативних форм взаємодії для вчителя є важливим прогнозування можливих обернених реакцій взаємодіючих сторін у процесі педагогічного спілкування [21, с. 56–59].

Гуманістична психологія розглядає взаємодію саме в позитивному ключі, взаємодія має сприяти розвитку осіб, що взаємодіють (пацієнт – психотерапевт, вчитель – учень, лікар і хворий, тренер – спортсмен, священник – вірянин, духовний отець – духовне чадо). За негативної взаємодії відбуваються негативні взаємовпливи сторін,

що взаємодіють [3]. Науковці, які досліджують взаємодію між вчителем і учнями [1, с. 96–99; 31, с. 70–71] доводять, що гуманістичний підхід декларує принцип розвитку в процесі навчання на противагу його жорсткій структуризації. Так, А. Маслоу розподіляв навчання на внутрішнє і зовнішнє. Зовнішнє навчання ставить за мету традиційну передачу вчителем знань, і учні мають засвоїти ці знання. Засвоєння знань під час зовнішнього навчання є самоціль у собі. Внутрішнє ж навчання спрямоване на розкриття унікального потенціалу учнів і спрямоване на вплив особистості загалом, на взаємодію, на активність учня. Якщо у вчителя є прагнення до самоактуалізації, діти сприймають процес навчання як стимуляцію і їхнього внутрішнього зростання. Вчитель, який прагне до самоактуалізації, знаходить можливість і для свого власного саморозвитку. Крім того, самоактуалізація є умовою і для духовного розвитку. Вчителі з тенденцією до самоактуалізації роблять процес навчання привабливим для дітей, створюють позитивний психологічний клімат, досягають позитивної міжособистісної взаємодії, забезпечують умови для внутрішнього розвитку дітей. Вчителі, які не схильні до самоактуалізації, також можуть створювати атмосферу, сприятливу для учіння, але тільки для сильних учнів.

Чи усі вчителі спроможні досягти гуманістичного підходу у своїй педагогічній діяльності? Дослідники зазначають, що не всі. Так, К. Роджерс зважував на ті дослідження, що засвідчують: ефективні вчителі відрізняються від неефективних високою самооцінкою, позитивним ставленням до себе. Вони вільні від тривожності й самокритики, здатні позитивно впливати на Я-концепцію та успішність учнів. Учителі, які внутрішньо приймають себе, з більшою легкістю приймають і учнів. Вчителі, які схильні до неприйняття себе, частіше не приймають і учнів. Тому ступінь прийняття себе вчителем є одним із важливих факторів, що визначає характер впливу на «Я-концепцію» школярів, які перебувають у постійному контакті з цим учителем. Учителі, які наділені позитивним прийняттям себе, упевненістю у собі, у своїх педагогічних здібностях, вступають у спілкування з учнями з більшою легкістю, тому вони більш ефективно розв'язують педагогічні й навчальні завдання, що постають перед ними в педагогічній діяльності [29, с. 32–59]. Ролі вчителя і учнів у рамках гуманістичного навчання відрізняються від ролей, що надає їм традиційне шкільне навчання. За умов гуманістичного навчання учневі надається гранично активна роль, він має самостійно обирати те, що, як і скільки він буде вчити. За К. Роджерсом, центральне поняття у взаємодії вчителя з учнем – це «свобода учіння». Здатність учителя забезпечити учням свободу учіння зумовлюється особистісними якостями педагога й особливостями його поведінки.

Формувальний потенціал міжособистісної взаємодії

Проблема розуміння людьми один одного, взаємодії, взаєморозуміння вивчається і в психолого-педагогічному аспекті. Розуміння вчителем особистості учня визначається як важлива умова керівництва навчально-виховним процесом і керівництва розвитком учня, як компонент педагогічних здібностей. Учень формується як особистість саме тоді, коли він вчиться обирати в конкретних життєвих ситуаціях ті чи ті способи поведінки. Але зумовлюються ці вибори саме впливом образів і понять про інших людей, взаємодією з ними. Із зміною знань вчителя про учня змінюється і поведінка

вчителя стосовно учня. Вчителі розуміють учнів по-різному, на різних рівнях. В.С. Кондратьєва у своєму дослідженні виділила й описала три рівні розуміння вчителем учня під час міжособистісної взаємодії в процесі навчання. Вищий рівень розуміння вчителем особистості учня характеризується відображенням стійких інтегративних особистісних властивостей кожного учня, виявленням головних цілей і мотивів поведінки, встановленням міжособистісних зв'язків між вчителем і особистістю учня, об'єктивністю оцінних суджень щодо учня, незалежністю оцінювання учня від його успішності-неуспішності в навчанні, уміння вчителя проникати в приховані резерви особистості учня, здібністю передбачати виникнення тих чи тих особливостей поведінки і навчальної діяльності учня та на цій основі проектувати подальший розвиток особистості кожного учня. Середній рівень розуміння вчителем особистості учня характеризується тим, що в такого вчителя превалює сприйняття лише окремих наочно сприйнятих ним якостей і фактів, що розглядаються без зв'язку з особистістю учня в цілому, пізнаються мотиви і цілі лише окремих вчинків дитини. Оцінювання особистості учня суб'єктивне і залежить від рівня його успішності в навчанні. Нижчий рівень розуміння вчителем особистості учня характеризується тим, що вчитель сприймає лише зовнішній малюнок вчинку учня без проникнення в приховані мотиви і цілі його поведінки. Характер оцінювання особистості учня у такого вчителя суб'єктивний, з високою залежністю від навчальної успішності учня. Такий вчитель не виявляє інтересу до внутрішнього світу особистості учнів. Але ж від рівня розуміння особистості учня залежать і педагогічні впливи на учнів у міжособистісній взаємодії учителя і учня. Отже, вчителі з вищим рівнем розуміння особистості дітей використовують різноманітні впливи на дітей, і репертуар цих впливів ширший, ніж в інших учителів: організаційні впливи вони застосовують частіше, ніж оцінювальні впливи.

Поведінка вчителя стосовно учня – не просто педагогічні впливи. У вчителів-майстрів ці впливи підкоряються загальній стратегії педагогічних впливів. Особистість учня пізнається вчителем, по-перше, з оперативної-поточної інформації про психічні стани учня і його конкретну поведінку, по-друге, зі сприйняття стійких інтегративних якостей учня. На інформації першого плану базується застосування тактичних прийомів розв'язання педагогічних задач. Інформація лише про зовнішній бік поведінки учня, без проникнення в сутність учинків і дій учня унеможливорює досягнення позитивного ефекту навіть у розв'язанні часткових педагогічних задач, наприклад – встановлення дисципліни на уроці. Визначення дальньої перспективи розвитку особистості здійснюється з урахуванням виниклих станів, стійких якостей особистості, що стають об'єктом формувальних впливів (рівень педагогічної майстерності). Цій верхній стратегічній лінії педагогічного формування підкорені всі тактичні впливи вчителя, що зумовлені сприйняттям оперативної-поточної інформації стосовно учня.

Варто зазначити, що педагогічна діяльність учителя містить репродуктивний і творчий компоненти, позаяк педагогічна діяльність переважно спрямована на творення особистості дитини [26]. Переважання репродуктивних актів у педагогічній діяльності є небезпечним для саморозвитку вчителем творчого рівня педагогічної діяльності, оскільки ця перевага пов'язана із замкненістю, схильністю до неправильних, помилкових оцінок, безапеляційністю вчителя [34, с. 5–14.]. Відсутність творчості у

педагогічній діяльності призводить до фіксації в ній авторитарно-рольових стереотипів. Це викликає деформацію особистості педагога, заважає прояву його творчо-пошукової активності, перебиває розвиток досвіду, в особистості вчителя з'являється закрита пізнавальна позиція та відчуженість, як риса характеру, що призводить до особистісної стагнації і перебиває можливість розвитку творчості в педагогічній діяльності і досягнення рівня майстерності.

Вчитель у традиційній системі освіти

З огляду на вищевикладене, розглянемо сучасні емпіричні дослідження з означеного питання. Педагогічна діяльність – це складний і багатокомпонентний процес. У педагогічній діяльності вчителя виділяються конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти, додатково до яких розглядаються інформаційна, розвивальна, орієнтувальна, мобілізаційна і дослідницька сторони [19, с. 352–372]. Багато авторів (Т. Башанська, М.В. Савчин, І.О. Синиця, О.І. Щербаков та ін.), аналізуючи виділені структурні компоненти педагогічної діяльності, її стрижневою основою вважають все ж таки комунікативну складову. За своєю природою педагогічна діяльність є діалогічною, оскільки нормативно визначені професійні цілі вчителя пов'язані зі здійсненням його впливу на розвиток учнів: інтелектуальний, моральний та ін.

Предметом педагогічної діяльності є інша людина, особистість, а метою – формувальний, конструктивний вплив на її розвиток. Крім того, що мета педагогічної діяльності окреслюється в комунікативно-інтерактивній площині, процесуальний аспект педагогічної діяльності також функціонує, головним чином, у спілкуванні та взаємодії вчителя з учнями. Педагогічний процес організовується для того, щоб педагог на основі використання професійних засобів діяльності міг здійснювати конструктивний вплив, що сприяв би інтелектуальному та особистісному розвитку учнів. Таким чином, переважною сферою реалізації цільових моментів педагогічної діяльності вчителя з учнями є міжособистісна взаємодія. Практично всі названі вчителями проблеми їхньої педагогічної діяльності є інтерактивними і класифікуються як ситуації взаємодії вчителя з учнями. У проблемних ситуаціях виникають протиріччя між метою та реальними умовами взаємодії вчителя з учнями, а ці умови можуть перешкоджати досягненню мети і результатів педагогічної діяльності. Характеристика педагогічної діяльності визначається тим, що за своєю суттю вона спрямована на «творення» особистості дитини. Оскільки особистість учня унікальна і неповторна, то педагогічна творчість передбачає також і постійне новаторство, нескінченну різноманітність шляхів, які прокладає вчитель, спрямовуючи розвиток особистості дитини. Як уже зазначалося, переважання у педагогічній діяльності репродуктивних актів є небезпечним, оскільки педагогічна репродуктивність пов'язана з безапеляційністю педагога, його замкненістю у спілкуванні, схильністю до неперевіраних, суб'єктивних оцінювань [17, с. 5–14], що детермінує з'явлення закритої пізнавальної позиції особистості (термін М.О. Холодної) та сприяє ізоляції особистості вчителя від його професійного спілкування з іншими педагогами.

У традиційному навчанні значна частина педагогів (до 80 %) не зосереджує уваги на проблемних сторонах своєї професійної діяльності. У якості найбільш значущих ці вчителі відзначають для себе непрофесійні проблеми, що гальмує в них піднесеність,

самоактуалізацію, досягнення творчості як компоненти їхньої професійної діяльності. Професійна проблематика не осмислюється ними. Педагогічна репродуктивність гальмує творчість у педагогічній діяльності і розвиває авторитарний тип взаємодії. Всього 15 % вчителів здатні осмислити, виділити і розв'язати професійні задачі на творчому рівні. [37, с. 160–202]. В.О. Сухомлинський вважав, що головною умовою створення позитивної взаємодії вчителя є любов до дітей. І.О. Синиця говорив про те, що егоїзм вчителя призводить до маніпулювання дітьми замість досягнення позитивної міжособистісної взаємодії, і називав це аморальним явищем. Педагогічна майстерність – це насамперед вибір правильних впливів і створення позитивної взаємодії вчителя з учнями, а, отже, вона залежить від моральності вчителя, а вже потім – знання предмета, методики викладання. Любов до дітей, на думку дослідника, проявляється у педагогічному такті вчителя [32].

Негативна міжособистісна взаємодія

Якщо між учителем та учнями виникає негативна міжособистісна взаємодія, вона провокує і негативні взаємовпливи сторін, що взаємодіють, а це призводить до поганих наслідків, тому необхідно вивчати її та запобігати її проявам [3]. Причини виникнення негативної взаємодії: психологічне нездоров'я вчителя, низький його професіоналізм. Позитивна взаємодія базується на вмінні вчителя визначати індивідуальний підхід до учня і встановлювати з ним психологічний контакт. Як уже зазначалося, діади «вчитель – учень» виявляють три типи взаємодії: демократичний інтегративний – суто демократичний; демократичний не інтегративний – ліберальний і авторитарний. О.І. Кузьміна, вивчаючи взаємодію між учителями й учнями під час вирішення творчих завдань, виявила, що ліберальний тип взаємодії характеризується відсутністю контакту, стихійним виконанням учнями заданих завдань, самоусуненням вчителя від контакту з учнями у вирішенні сумісного творчого завдання, відсутністю підтримки, допомоги, вказівок від учителя, учні відчувають психологічний дискомфорт, почувуються кинутими. Дослідниця описала два типи реакції учнів на ліберальну взаємодію з ними вчителя: автономність учня або його залежність. Автономна реакція учнів: самостійність, усамітнення, анархічність за відсутності сумісної діяльності з учителем взагалі. Учні з наявною самодетермінацією намагаються знайти контакт з ліберальним учителем. В учнів, у яких самодетермінація не розвинена, за наявності залежного реагування виникає деструктивна взаємодія з учителем, і навіть конфлікт. Учні обурені і вважають, що це – аморально з боку вчителя. Несамодетерміновані учні розгублені і поводяться з викликом, реагують апатичністю та ретрофлексією.

Авторитарний тип взаємодії: натиск, контроль, критика. Виокремлюються два типи реакцій на таку взаємодію: слухняні учні й учні-бунтарі. Слухняні учні все ретельно виконують, але не відчувають задоволення від такої «співпраці». Бунтівні учні чинять опір учителю: вони влаштовують бар'єр контакту з учителем, усамітнюються, але відчувають напруженість, дискомфорт. Авторитарний вчитель через дистанційність не досягає конструктивної взаємодії, в основі якої покладається любов до дітей, встановлюється психологічний контакт і учням пропонується свобода у виконанні творчого завдання.

Демократичний тип взаємодії характеризується довірою, відповідальністю, налагодженням творчого контакту між учителем і учнем, сумісним розв'язанням творчої

задачі, взаємоповагою, творчим партнерством, моральними стосунками, самовираженням учня і вчителя, задоволенням учнів і вчителя від сумісної співпраці. Отже, лише за демократичного стилю поведінки і спілкування вчитель досягає позитивної міжособистісної взаємодії з учнями при розв'язанні творчого завдання [16].

Як досягається міжособистісна взаємодія у традиційному навчанні

Потрібно зазначити, що усі дослідники навчального процесу, педагогічної діяльності говорили про різний рівень професіоналізму вчителів. На думку І.О. Синиці, умовою досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнем, формування пізнавальної діяльності учнів, розвитку їх особистості є педагогічна майстерність [32]. Зокрема, він зазначав, що серед учителів є цікаві, яскраві постаті, які запам'ятовуються учням на все життя, і є сірі, яких учні швидко забувають або пригадують лише в комічних ситуаціях. Дослідник говорив про вчителів, які оволоділи педагогічною майстерністю, і тих, хто не є майстром своєї справи. Є вчителі-майстри, які за наявності педагогічних здібностей одразу оволодівають педагогічною майстерністю, і вчителі-майстри, яким ця педагогічна майстерність дається важкою копіткою працею.

В.О. Амінов визначає педагогічні здібності як чутливість до міжособистісних стосунків. На думку дослідника, наявність і відсутність педагогічних здібностей визначаються за такими критеріями.

Наявність здібностей	Відсутність здібностей
Чутливість і мобільність ЦНС	Нечутливість і лабільність ЦНС
Спрямованість на взаємодію	Спрямованість на себе
Виражені соціальні настановлення, демократичний стиль спілкування	Настановлення на авторитарний стиль поведінки
Спрямованість на сумісну діяльність	Замкненість учителя, дистанція, відчуженість, підозрілість
Довіра до дітей	Пригнічування дітей
Надання дітям можливості самовираження	Нерозбірливість у соціально-психологічних процесах класу
Соціальний інтелект	

Таким чином, досягненню позитивної міжособистісної взаємодії сприяють педагогічні здібності вчителів, рівень їх сформованості та розвитку, оскільки педагогічно здібні вчителі чутливі до міжособистісних стосунків, а нездібні вчителі не чутливі до міжособистісних стосунків і дуже відчужені [15, с. 101–106].

Дослідження С.В. Кондратьєвої (1988 р.) виявило, що у вчителів, які не досягають педагогічної майстерності, класифікація типів учнів є вузькою і збідненою, такою, що не вичерпує усієї багатоманітності причин недоліків навчальної діяльності учнів. Отже, ступінь проникнення в особистісну сутність учня, ставлення вчителя до себе і до учнів впливає на налагодження того чи іншого виду взаємодії; на поведінку, яку вчитель перший застосовує щодо учнів.

Вчитель-майстер	Вчитель – «поганий вчитель»
У роботі з учнями використовує до 43 різних прийомів формувальних впливів	У роботі з учнями використовує 17-19 різних прийомів формувальних впливів
Уявлення про можливі типи учнів більш збагачені, тобто вчитель краще розуміє відмінників, середняків, відстаючих учнів. Учителі-майстри визначають багато причин неуспішності учнів: 1) недоліки в пізнавальній сфері, неухважність, несформованість мислительних операцій, прогалини в знаннях; 2) недоліки в емоційній сфері: або велика загальмованість – або надмірна збудливість; 3) недоліки у вольовій сфері – відсутність посидючості; 4) несформованість пізнавальних інтересів, самостійності, відповідальності; 5) одночасне поєднання низки недоліків	Погані вчителі виокремили лише два типи невстигаючих, а саме: 1) ледарі; 2) тупі

Як досягається міжособистісна взаємодія у гуманістичному навчанні

У нашому дослідженні йдеться про вміння вчителів досягати саморозвитку власної особистості і так впливати на учнів у процесі взаємодії, щоб учні набували бажання і можливості досягати саморозвитку власних якостей та вмінь. Традиційна освіта загалом не приділяє уваги саме формуванню в учнів якостей, умінь, рис характеру тощо, а переважно націлена на передачу знань, контролю їх засвоєння. Авторитарний стиль учителя у своєму негативному прояві призводить до поведінки уникнення (агресивної поведінки) учнів. Психологи досліджують, що фрустраторами агресивної поведінки учнів є відсутність позитивних емоційних взаємних стосунків учнів з педагогом і переважування негативної взаємодії учнів і вчителя, стреси, постійне відчуження, залежність, страхи перед невдачею [12, с. 148–149].

Цілі вчителя пов'язані зі здійсненням впливу на розвиток учнів. Об'єктом педагогічної діяльності є учень, інша людина, а метою (предметом) педагогічної діяльності – формувальний вплив на учня з допомогою міжособистісної взаємодії. Формувальний вплив розподіляється на виховний (розвивально-особистісний) і навчальний (розвивально-когнітивний). Таким чином, педагогічна діяльність здебільшого функціонує у спілкуванні та взаємодії вчителя з учнями. Формувальний вплив педагога має сприяти інтелектуальному та особистісному розвитку учнів, а не призводити до гальмування

їхнього розвитку. Але, на жаль, часто виникає і негативна міжособистісна взаємодія вчителя з учнями, і вчитель може деструктивно впливати на учнів, особливо не розбираючись у наслідках своїх дій [22, с. 40–44].

З приводу вивчення феномена педагогічної діяльності О.В. Власова зазначає, що педагогічна праця – це один із найскладніших видів людської діяльності. Специфічною ознакою педагогічної діяльності є продуктивність-непродуктивність. За цим критерієм авторка описує п'ять типів продуктивності педагогічної діяльності:

1. Непродуктивний рівень, або репродуктивний – діяльність педагога виглядає як ретрансляція знань.

2. Малопродуктивний рівень (адаптивний) – учитель підлаштовує знання до особливостей аудиторії.

3. Середньо-продуктивний (локально моделюючий) – педагог володіє стратегіями навчання за окремими темами предмета.

4. Продуктивний (системно-моделюючий рівень) – педагог володіє стратегіями навчання за окремими розділами предмета.

5. Високопродуктивний рівень розвитку професійної діяльності дає педагогові змогу перетворювати свій предмет у засіб формування особистості учнів, потреб учнів у самовихованні і самоосвіті [9, с. 312–323].

Таким чином, формувальні вміння притаманні вчителю з високим рівнем розвитку його професійної діяльності.

Треба зазначити, що в психологічному обігу використовується термін формувальний експеримент – як особливий метод психологічного дослідження, за якого дослідник певним чином будує навчання, виховання досліджуваного з метою одержати задану зміну його психіки. На відміну від методу констатації (зрізів), спрямованого на вивчення фактів, і лонгітюдного дослідження, спрямованого на опис процесів у природних умовах, формувальний експеримент спрямований насамперед на виявлення причин в умовах перебігу процесів. На цей час серед досліджень, проведених за формувальною стратегією, виявляється окремий напрямок, спрямований не стільки на лабораторний експеримент, як на широкий масовий формувальний експеримент. Цей напрямок надав нову назву методу – «навчаючий експеримент» у психології розвитку школи В.В. Давидова [28, с. 82].

Ми застосовуємо термін «формувальні вміння вчителя» і розуміємо під цим поняттям і наявність педагогічних здібностей вчителя, і вищий рівень розвитку його педагогічної діяльності (педагогічну майстерність), що дає змогу вчителю формувати в учнів певні вміння, якості, види діяльності, зокрема і навчально-пізнавальну діяльність. За дослідженням В.Е. Галажинського, у 11 % вчителів наявне вміння знаходити протиріччя; у 21 % вчителів – відсутність ініціативи, за наявних інтелектуальних здібностей. У 53 % вчителів спостерігається втеча від протиріч, психологічний захист [10]. Досліджуючи вчителів, які здатні до проведення занять у гуманістичній школі, К. Роджерс та його послідовники дійшли висновку, що лише 10 % вчителів працюють в людиноцентрованому напрямку. Учителі для гуманістичного навчання мають пройти спеціальну підготовку і навчитись створювати виражені фасилітативні умови: емпатію, конгруентність, позитивне прийняття. За таких умов учні краще відвідують

школу, демонструють більш високі значення по шкалі «Я-концепція» (кращі позитивні уявлення про себе); у них покращується самоповага стосовно сфер взаємодії з учителями, зовнішності, міжособистісної компетентності, академічної успішності. Учні досягають більш значущого просування в навчанні, збільшують обсяг читання, у них підвищується рівень мислення (операціональний компонент пізнавальної діяльності), досягається більша спонтанність самовираження (творчий компонент) і покращується дисципліна [30, с. 349–386].

Отже, важливо досліджувати не тільки навчальні чи виховні, але і формувальні вміння вчителя. Учитель із розвинутими формувальними вміннями має творчу позицію і самостійно ставить перед собою такі завдання, як налагодження психологічного контакту і з усім класом, і з кожним учнем окремо; створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці; досягнення позитивної психологічної взаємодії з учнями, також завдання цілеспрямованого розвитку розумових умінь учнів, виховання певних особистісних рис характеру, формування пізнавальної діяльності, пізнавальної активності, творчих здібностей, саморегулювальних якостей учнів тощо.

У нашому дослідженні виявлялося, які саме якості вчителя сприяють розвитку формувальних умінь (на прикладі формування пізнавальної діяльності учнів і структурних її компонентів), а які – заважають становленню професійної майстерності вчителя і водночас блокують розвиток пізнавальної діяльності учнів. До того нами було виявлено, що саме через сформовану самодетермінацію у вчителя здійснюється морально-етична і духовна саморегуляція власної поведінки в процесі педагогічної діяльності і регуляція самої педагогічної діяльності, тобто здебільшого за цих умов унеможлиблюється роздвоєння особистості, досягається не декларована, показова, а справжня цілісність особистості [20, с. 234–264].

Висновки. Для досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями важливими є вміння вчителя створити сприятливу психологічну атмосферу в класі, забезпечувати сприятливий і безпечний психологічний простір, вчитель не тільки має додержуватися гуманістичної спрямованості, але й бути наділений педагогічними здібностями, розвиненим педагогічним тактом, досягати творчого рівня педагогічної діяльності, здобувати педагогічну майстерність. За таких умов вчитель зможе мати позитивні формувальні впливи на учнів, розвивати їхні пізнавальні здібності, виховувати учнів, ставати для них взірцем. Таких учителів – незначний відсоток і, на жаль, більшість педагогів не досягають високих рівнів розвитку педагогічної діяльності.

Міжособистісна взаємодія може виступати у формі діалогу, спілкування. Розрізняємо два основних типи взаємодії: позитивної – виявляється у формі співробітництва, співпраці і негативної – виявляється у формі авторитаризму у взаємодії учителя та учнів та нав'язуваного суперництва між учнями. Співробітництво розвиває творчість, суперництво – її гальмує [36, с. 4]. Міжособистісна взаємодія навіть і в традиційному навчанні може бути як позитивною, так і негативною. Позитивна взаємодія є сприятливою, розвивальною, конструктивною для її учасників. Негативна взаємодія є стресовою, несприятливою, деструктивною, регресивною для них. Для досягнення позитивної взаємодії необхідно враховувати зворотні зв'язки. Необхідне їх прогнозування вчителем. Гуманістична психологія приймає тільки позитивну взаємодію, яка має бути

психотерапевтичною (пацієнт – психотерапевт; вчитель – учень, священник – вірянин) (К. Роджерс) [29; 30]. Значна частина педагогів не зосереджує уваги на проблемних сторонах своєї професійної діяльності (до 80 %). Всього 15 % вчителів здатні осмислити, виділити і розв'язати професійні задачі на творчому рівні [37].

Виявляють три типи взаємодії: демократичний (інтегративний) – суто демократичний; демократичний (не інтегративний) – ліберальний і авторитарний [16].

Ліберальний тип взаємодії відноситься до агресивно-деструктивного типу, він блокує творчість і розвиток учнів. Демократичний тип взаємодії – позитивний, розвивальний, такі вчителі – це вчителі-майстри, здібні вчителі з вищим рівнем розвитку педагогічної діяльності. Авторитарний тип взаємодії – нейтральний, більш негативний, він не блокує, але і не розвиває творчість та особистість його учасників, як вчителя, так і учнів. Таких учителів, на жаль, більшість, і вони дотримуються традиційної форми навчання [22, с. 40–44].

Для досягнення рівня педагогічної майстерності і вміння вчителя працювати в школах з розвивальним або гуманістичним типами навчання вчителям необхідно здобувати додаткову освіту з підвищення кваліфікації.

Література

1. Абрамова Г.С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками. Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 96–99.
2. Башанська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі. Початкова школа. 2004. № 12. С. 55–58.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание : перевод с англ. Москва : Прогресс, 1986. 422 с.
4. Бодалёв А.А. Формирование понятия о другом человеке как о личности. Л., 1980. 135 с.
5. Бодалёв А.А. Психология личности : монография. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1988. 188 с.
6. Брушлинский А.В. О формировании психического / Александр Владимирович Брушлинский. Субъект. Мышление. Учение. Воображение. Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «Модэк», 1996. С. 343–364.
7. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. 2-е изд., перераб. и доп. СПб. : Питер, 2006. (Серия «Мастера психологии»). С. 158–161.
8. Виннер Н. Кибернетика и общество. Москва : Изд-во иностранной литературы, 1958. 200 с.
9. Власова О.І. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с. С. 312–323.
10. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук. Томск, 2008. 42 с.
11. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.
12. Дерешкявичус П., Йовайша Л. Некоторые итоги эгрессивного поведения подростков. Воспитание, обучение и психическое развитие : тезисы докладов к V Всесо-

юзному съезду психологов СССР / под ред. В.В. Давыдова, А.К. Марковой. Москва, 1977. С. 148–149.

13. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. М., 1989. С. 6–27, 47–81.

14. Кондратьева В.С. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга. Психология межличностного познания / под ред. А. А. Бодалёва ; Акад. пед наук СССР. Москва : Педагогика, 1981. 224 с. С. 158–174.

15. Кузьмина Н.В. Одарённость педагогов как фактор развития способностей учащихся. Проблемы способностей в советской психологии. Москва, 1984. С. 101–106.

16. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. СПб. : Питер, 2007. 336 с. (Серия «Учебное пособие»)

17. Максименко С.Д. Особистість починається з любові / Сергій Дмитрович Максименко. Генеза здійснення особистості. Київ : ТОВ «КММ», 2006. С. 67–83.

18. Максименко С.Д. Механізми розвитку особистості. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 40. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2018. С. 7–23.

19. Мар'яненко Л.В. Експериментальне дослідження професійних здібностей вчителів. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д. Максименка. Київ : Ніка-Центр, 2009. Вип. 37. С. 352–372.

20. Мар'яненко Л.В. Самодетермінація учнів у процесі навчально-пізнавальної діяльності. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі : колективна монографія / за ред. Максименка С.Д. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 234–264.

21. Мар'яненко Л.В. Досягнення міжособистісної взаємодії вчителя з учнями і професіоналізм вчителя (погляди І.О. Синиці). Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті : збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (16–17 березня 2018 року, м. Одеса). Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2018. С. 56–59.

22. Мар'яненко Л.В. Міжособистісна взаємодія і процес формування навчально-пізнавальної діяльності учнів. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Volume 29, Number 5, 2018. Scientific Journal. С. 40–44. URL: <http://farplss.org/>

23. Мар'яненко Л.В. Формувальні вміння вчителів. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 травня 2018 року, Київ) / за ред. С.Д. Максименка. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. С. 143–149.

24. Маслоу А. Психология бытия : пер. с англ. М.-К. : Рефл.-Бук, Веклер, 1997. 300 с.

25. Обозов Н.Н. О трёхкомпонентной структуре межличностного взаимодействия. Психология межличностного познания / под ред. А.А. Бодалёва ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1981. С. 80–92.

26. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.

27. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. Москва : АСТ-ПРЕСС, 1998. 303 с.

28. Психология развития : словарь / под ред. А.Л. Венгера. Психологический лексикон : энциклопедический словарь в шести томах / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского. Москва : ПЕР СЭ, 2005. С. 82.

29. Роджерс К. Вчитися бути вільним. Гуманістична психологія : антологія : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів : у 3-х т. Т. 1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. [упоряд. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна)]. Київ : Пульсари, 2001. 252 с.

30. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учится. Москва : Смысл, 2002. 527 с.

31. Савчин М.В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояв у педагогічній взаємодії. Рідна школа. 1996. № 1. С. 70–71.

32. Синица И.Е. О такте и мастерстве (беседы с молодыми педагогами). Киев : Радянська школа, 1976. 168 с.

33. Слободяник Н.В. Психолого-педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 31. С. 156–167.

34. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Калошина Т. Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества. Вопросы психологии. 1991. № 5. С. 5–14.

35. Теорія особистості у філософії, психології та педагогіці добра і культури І.А. Зязюна, Рибалка В.В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навчальний посібник. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович. 2009. С. 398.

36. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

37. Чернобровкін В.М. Психологічні аспекти прийняття рішень у проблемних ситуаціях педагогічної діяльності як мисленнєвого процесу. Стратегії творчої діяльності: школа В.О. Моляко / за заг. ред. В.О. Моляко. Київ : Освіта України, 2008. С.160–202.

38. Щербаков А.И. О методологии и методах изучения психологии труда и личности учителя. Психология труда и личности учителя : В. 1. Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1976. С. 3–29.

39. Энциклопедия психологических тестов. Профессиональное консультирование, профессиональный отбор, профессиональная ориентация, тесты для безработных. Москва : АСТ, 1997. С. 244.

Розділ 3.4. Психологічні аспекти особистісної взаємодії суб'єктів неінституалізованого індивідуального освітнього простору в юнацькому віці

Гострота проблеми міжособистісної ізоляції в умовах сучасного світу, яка часто переживається як самотність і ускладнює процес особистісної взаємодії та діяльнісної реалізації особистості в освітньому просторі, в юнацькому віці обумовлена пріоритетом таких цінностей, як дружба, любов, інтимна близькість, а також з активізацією процесів становлення самосвідомості.

Самореалізація особистості відіграє важливу роль у житті людини. Це є досягнення та втілення так званої самодетермінації (самоспричинення, самопокладання особистості), активна лінія самопобудови та самоздійснення. Справжня самореалізація,

за словами Д. Леонт'єва, має за результат те, що суспільство визнає як талант, талановитий здобуток людства.

Форми самореалізації можуть бути різними, вони залежать від об'єктивних обставин та ситуації в цілому. А от зміст і напрямок такого «пошуку себе» визначається самою людиною і залежить від її свідомого, бажано, вибору та рівня усвідомлення, від її розуміння себе, своїх бажань та активної життєвої позиції. Від багатьох чинників, таких як: уміння спілкуватись, рівня соціалізації, розвитку соціального та емоційного інтелекту, вміння цікавитись новим та цінувати, як то кажуть, життя, бажання вчитись.

У процесі навчання людина сама керує розвитком свого індивідуального освітнього простору, знаходить свій оптимальний шлях.

Зараз ми перебуваємо в стадії швидкої зміни всього стилю життя. Школа не може забезпечити можливості для всіх у різних видах освіти. Зміни в країні, в суспільстві спричинили потребу глибоких трансформацій в освіті. Освіта людини перетворюється на більш цілеспрямовану систему, де програма навчання будується все більше в залежності від актуальних вікових та особистісних потреб, з індивідуальним підходом і акцентами на індивідуальність та формування компетенцій. Самореалізація та розвиток особистості засобами неінституалізованої освіти набуває актуальності.

Питання впливу сучасних медіа на свідомість молодого людини, її поведінка, оцінки, формування нових цінностей стають нагальними та невідворотними і відкривають нові простори для досліджень. Неінституалізована освіта стає дієвим інструментом у формуванні всебічно розвиненої самоорганізованої особистості.

Проблема психологічного аналізу впливу неінституалізованої освіти на дітей юнацького віку не є до кінця дослідженою. Незважаючи на певні досягнення таких вчених, як Ю.Д. Бабаєва, А.Є. Войскунський, В.В. Леміш, Г.С. Мельников, А.В. Федоров та ін., сьогодні на порядок дня виходять нові питання, зокрема, неінституалізовані медіаосвітні стратегії, моделі, методи і технології, які можуть найефективніше підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, наскільки вони ефективні в розкритті особистості молодого людини.

До недавнього часу поняття неінституалізованої освіти знаходилося у тіні та не було актуалізовано, як це спостерігається на даний час – у добу інформатизації суспільства, діджиталізації та оцифрування інформації.

У загальному розумінні неінституалізована освіта – це освоєння соціально-культурного досвіду поза встановлених жорстких рамок організованого педагогічного процесу. Неформальне та інформальне навчання відноситься до навчання, що відбувається поза навчальним планом формальної освіти. Формальна освіта пов'язана зі школами й навчальними закладами. Їй важко швидко реагувати на зміну актуальних потреб особистості. Неформальна ж – із суспільними групами та іншими організаціями; інформальна освіта оточує людину повсюди – у взаємодії з друзями, сім'єю, колегами по роботі тощо. Неінституалізовані освіти дуже близькі за змістом. Різниця між цими поняттями в тому, що неформальна освіта сама собою не співпадає із тією освітою, яка є у школах, коледжах або закладах вищої освіти.

Якщо мета традиційної формальної освіти як педагогічної технології полягає в управлінні індивідом у ім'я його блага, яке переважає створення освітніх програм

з формування особистості із заданими властивостями, то мета неінституалізованої освіти не ставить за мету будь-яке управління, а надає право обирати технології та інструменти цієї освіти самостійно кожному. В результаті подібних трансформацій особистість стає невід'ємною частиною медіапростору, сприймаючи його як органічне середовище свого буття та існування, не остерігаючись будь-якого неправомірного контролю з боку формальних суб'єктів.

Головне завдання неінституалізованої освіти полягає в тому, щоб підготувати молодь до життя в інформаційному суспільстві, навчитися сприймати інформацію, орієнтуватись у медіапросторі, пройти базові основи медіаосвіти, вибирати з неї краще для себе й усвідомлювати наслідки впливу медіатехнологій на психіку [1]. Незважаючи на той негативний вплив, які містять сучасні ЗМІ, не варто залишати осторонь і той позитивний вплив на юнацьку аудиторію, який вони спричиняють.

Варто зазначити, що вітчизняні та зарубіжні дослідники виділяють юнацьку аудиторію в якості одного з головних об'єктів впливу кіберпростору та медіа технологій. І це не випадково, адже в цьому віці відбувається становлення стійкої самосвідомості і формування стабільного образу «Я». Формується особистісна ідентичність. В емоційній сфері юнаків зберігається підвищена вразливість, чутливість. У дітей юнацького віку ці емоційні стани усвідомлюються не як результат зовнішніх впливів, а як стан особового «Я». Внутрішній світ поступово відкривається, емансипуючись від дорослих. На допомогу приходять телебачення, Інтернет, друковані та цифрові ЗМІ, радіо, соціальні мережі тощо. Все це дозволяє розкрити потенціал юнаків, у т. ч. власного «Я», той інтелектуальний комунікаційний ресурс, який дозволяє індивіду максимально й ефективно самореалізуватися в інформаційному суспільстві.

Однак психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів неінституалізованого освітнього простору, у тому числі і у кіберпросторі, як стверджує Л.О. Шатирко, можуть проявлятися дуже по-різному, наприклад у таких проявах кібербулінгу, як залякування та цькування [3]. Поведінка юнацької аудиторії у медіапросторі, як і інших людей, в принципі має свої психологічні закономірності та особливості. Варіаційність питань, що штовхають на пошук інформації в мережах, створюють центральну «воронку» ідентифікації – Хто ми і навіщо? Пошук відповідей лежить у межах уявного простору, що являє собою сукупність ідей, світоглядних конструкцій, які готова сприйняти в себе юнацька аудиторія і навіть Світ у собі.

В такий чуливий і тонкий момент формування юнацької психіки можуть виникати різноманітні явища кіберзалежності, такі, наприклад, як фабінг [6] та синдром «втрачених можливостей» (FoMo) [5]. І, до речі, інтернет-опитування 325 осіб виявило, що більш за все потерпають від фаберів найближче коло людей: сім'я, друзі, а в сім'ї – більше батьки, ніж бабусі-дідусі. Фабінг впливає на тих, у кого з фабером тісніші стосунки, і в якійсь мірі регулюється соціальними нормами та правилами. Ця тенденція дає змогу дослідити в майбутньому вплив фабінгу на соціальні відносини загалом. Очевидно, що для формування здорового способу життя та орієнтування у просторі самоосвіти, навіть базові знання з кібербезпеки та медіаосвіти в цілому, самостійне активне усвідомлення наслідків впливу інформаційного простору на психіку та психологічна профілактика загрози формування різних видів кіберзалежності – дуже важливі та сприяють гармонійному розвитку обдарованої особистості.

Не викликає суперечок той факт, що на сьогодні медіаосвітня політика передбачає набір маніпулятивних стратегій, що виключається у разі неформальної та інформальної освіти, коли вибір стоїть саме за юнацькою аудиторією. Не можна заперечувати і той факт, що сьогодні медіапростір знаходиться в сфері впливу різних політичних і фінансових структур зі своїми завданнями та інтересами.

Неформальна та інформальна освіти відкривають двері у нову реальність очима юнаків. Вони самі обирають, що дивитися по телебаченню, що читати в Інтернет, які саме сайти інформаційних агентств відвідувати, або які ролики ютуб дивитися, із ким вести листування у соціальних мережах, а з ким-ні. Навіть рекламні повідомлення юнацька аудиторія має право обирати для навчання сама. У будь-який час юнаки можуть самі залишити коментарі з приводу будь-яких подій.

Неінституалізована освіта стає умовою особистісного розвитку дітей юнацького віку, реалізуючись у наступних сферах: особистісний аспект (розвиток власної особистості, інтуїції, особистісних якостей); аксіологічний аспект (становлення системи цінностей); когнітивний аспект (придбання нових знань про людину, культуру, про самого себе); діяльнісно-творчий аспект (безпосередньо діяльність, самореалізацію).

Як одна з форм сучасного освітнього простору, неінституалізована освіта органічно підходить, на наш погляд, для високочутливої людини з її особливостями. В такий спосіб людина може собі дозволити деяку несинхронність з темпоритмом загального життя та культури в цілому. Буде мати змогу більш широко та ефективно розвивати свої таланти, відкривати та помічати нові сенси, ідеї, деталі, дослухатись до своїх потреб та піклуватись про себе, щоб не перенавантажувати свій організм сенсорними подразниками. І в той же час бути корисними для суспільства як ніхто інший, використовуючи свою здібність до емпатії, враховуючи свою критичність, перфекціонізм і водночас втому від великої кількості контактів.

Без сумніву, у цьому віці можливо досягти найвищого рівня медіаінформаційного світогляду, а саме надихнутись ідеєю свободи, різноманітності, партнерства, взаємодії та взаємозумовленості, визнання індивідуальності, розвитку та критичної солідарності і самокритики. Неінституалізована освіта дозволить юнацькій аудиторії ефективно самовизначатися і самореалізовуватися в житті, визначати вектор та перспективи життєвого шляху, що стане поштовхом до успішної соціальної адаптації, саморозвитку і задоволеності життям, що припускає з'єднання узагальнених психологічних знань зі знаннями про себе, своє «Я», соціальну групу, з якою ведеться спілкування, конкретну людину, ситуації.

С.Д. Максименко, засновник школи генетичної психології, стверджує, що перспектива життєвого шляху та усвідомлення способів її досягнення робить дії людини впевненими, цілеспрямованими, живить їх енергією. Брак життєвої перспективи або її втрата можуть викликати стан фрустрації, тобто порушення планів, зневіру, безнадійність, відчай. [4, с. 35].

У результаті неінституалізованої освіти у дітей юнацького віку актуалізується критичне мислення, підвищиться здатність до рефлексії, сформується цілісне бачення світу, своя картина світу. За допомогою адекватного використання психологічних засобів пізнання, самопізнання і спілкування, навіть аналізу свого не такого вже велико-

го минулого досвіду, вималюється напрямок вирішення своїх актуальних «юнацьких» проблем. Своєю чергою, оволодіння знаннями і вміннями для вирішення конкретних психологічних проблем дозволить вибудувати свою міністратегію поведінки і діяльності в різних ситуаціях.

Мотиви контакту з медіа і медіатекстами можуть бути доволі різними. А саме: жанрові, тематичні, емоційні, моральні, інтелектуальні, естетичні, терапевтичні та ін. У кожній ситуації юнаки самі обирають свій потрібний напрямок. Пояснення цьому і те, що як сучасний викладач навчального закладу або психолог як спеціаліст порівняно слабо підготовлені до виконання цих важких завдань, без вирішення яких, однак, їх діяльність щодо навчально-виховного та психологічного супроводу освітнього процесу у контексті сучасних медіа не буде продуктивною. Не на всі відповіді може бути надана коректна відповідь, яка б задовольнила юнацьку аудиторію. Шаблони відповідей вже давно нікого не влаштовують, адже юнацька аудиторія у будь-якому випадку все одно звернеться до інформальної медіаосвіти.

Медіакомпетентність юнацької аудиторії не міститься у площині будь-яких шаблонів друкованих, радіо-, телевізійних і Інтернет-повідомлень із точки зору визначення впливу на споживача медіаінформації. Медіакомпетентність буде оцінена на рівні свого «Я» однією сім'єю, суспільством. Базовим концептом, вихідним для інтерпретації результату неформальної та інформальної медіаосвіти, є поняття «культура», тобто що саме дивиться, слухає або читає юнацька аудиторія. Саме тому не варто забувати про націлювання особи юнака у потрібний інформаційно-споживацький ракурс. Тільки так можливо застерегти від негативного впливу сучасних медіа. Завдання наставників (це можуть бути дорослі, вчителі, психологи тощо) – навчити грамотно працювати із інформацією, оминаючи інформаційний спам, але не вдаватися до будь-якої формалізації.

Отже, результативність неінституалізованої освіти знаходиться у площині нижчеперелічених умінь та навиків, розширюючи горизонт формальної інституалізованої медіаосвіти. Неінституалізована освіта, яка знаходиться поза стандартним розумінням освіти, є провідником розкриття індивідуальності особистості. Ціннісна персоніфікація кіберпростору збільшує ефект впливу на юнацьку аудиторію через діючий механізм проєкції та ідентифікації. Уособлена цінність медіаосвіти призводить до виникнення відчуття насиченості, отримання відповідей на ряд хвилюючих питань як до самого себе, такі і до оточуючих.

Неінституалізована медіаосвіта підвищує здатність до самоаналізу, самокритики, здатність до рефлексії, самовизнання та самосприйняття свого «Я», оточуючих через призму медіа, контент-аналізу, власного досвіду.

Психологічні основи кібербезпеки, наприклад такі, як вміння здійснювати пошук у Мережі Інтернет, вміння шукати достовірну інформацію з різних джерел соціальних мереж та перевіряти першоджерела, вміння оминати «спам», відрізняти фейкові новини та загрозливі сторінки в соціальних мережах, знати прояви кібербулінгу та перші ознаки виникнення кіберзалежностей, вчитись критично мислити, висловлювати свою думку, відстоювати її, вміти працювати з сайтами – все це сприяє гармонійному розвитку особистості, вибору конструктивних життєвих стратегій і способів взаємодії з людьми й інформацією у віртуальному та реальному світі, успішному пошуку своїх

унікальних шляхів самоосвіти та самореалізації особистості як у формальному, так і в неінституалізованому освітньому просторі.

Подальшого дослідження потребують виділення критеріїв, які більш якісно диференціюють долучення до неінституалізованої освіти, розробка відповідних діагностичних методик результативності.

Література

1. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч.-метод. посіб. / [О.Т. Баришполець та ін.] ; за ред. Л.А. Найдьонової, О.Т. Баришпольця ; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. К.: Міленіум, 2010. 438 с.

2. Практична психологія віртуальної реальності / Немеш О.М.; монографія. К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.

3. Психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору у проявах залякування та цькування / Л.О. Шатирко / Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред. кол.: І.О. Корієнко (гол. ред.) та ін. Мукачєво : РВВ МДУ, 2019. Вип. 1(3). С. 199–211.

4. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. Т. 1. : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : монографія / Сергій Дмитрович Максименко. Київ : Форум, 2002. 319 с.

5. Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use/ <https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-018-9959-8>

David, M.E., & Roberts, J.A. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2, 155–163.

Розділ 3.5. Психологічні механізми профілактики наркозалежності суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми

На наш погляд, важливо розглянути поняття, які є актуальними для вивчення особливостей суб'єктів освітнього простору. А саме: самосвідомість, емоційний розвиток, переконання старшокласника тощо. За Д.Б. Ельконіним, юнацький вік триває від 14 до 17 років. У дитини знову з'являється потреба до самопізнання, формується сама свідомість, ставляться завдання саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації. Здійснюється професійне й особистісне самовизначення. Провідна діяльність цього періоду – навчально-професійна, в процесі якої формуються світогляд, професійні інтереси, ідеали.

Самосвідомість – це, насамперед, механізм, за допомогою якого людина пізнає себе і ставиться до самої себе. Ми поділяємо погляд П. Чамати [16], згідно з яким виділяються три основні компоненти самосвідомості:

- когнітивний (пізнавальний) – система уявлень і знань індивіда про себе (самопізнання, самоаналіз, уявлення про себе, самооцінка тощо);

- емоційно-оцінний – емоційна оцінка своїх уявлень і знань індивіда про себе, емоційне ставлення до себе (почуття скромності, гордості, власної гідності тощо);

- поведінковий (регулятивний) – усі ті прояви психічної активності, у яких виступає свідоме регулювання власних дій, вчинків, свого ставлення до оточуючих і до самого себе (самовладання, самодисципліна, самоконтроль тощо).

Розвиток самосвідомості вивчали такі вчені, як М. Боришевський Б.Д. Ананьєв, Л.І. Божович, У. Джеймс, І.С. Кон, Т. Мак-Партланд та інші.

Зокрема, розвиток самосвідомості дає нові інтелектуальні можливості, які виникають у ранній юності, розширюють горизонти самосвідомості молодшої людини. Розвиток самосвідомості в цьому віці настільки яскравий та наочний, що дослідники різних психологічних напрямків мають єдину позицію в оцінці його значення для формування особистості.

Також М. Боришевський зазначає: «Щоб збагнути винятково важливу роль самосвідомості... слід підкреслити, що предметом чи, точніше, об'єктом самосвідомості... є все єство людини, будь-які її сторони: це і усвідомлення, й оцінка свого тіла в цілому, його особливостей порівняно з тілесними характеристиками оточуючих людей, усвідомлення й оцінка... власних моральних якостей..., своїх ставлень, свого місця серед них – і так до нескінченності» [18 с. 86–87]. Самосвідомість характеризується також своїм головним продуктом – уявленням про себе, образом Я, який може набувати різної модальності. Образ Я є результат самопізнання, форма узагальненого уявлення людини про себе [29]. Образ Я включає уявлення про себе як про жінку чи чоловіка; певний зміст інтересів, нахилів, ціннісних орієнтацій. Основу, ядро образу Я становить самооцінка, яка є однією з умов успішної діяльності особистості.

Рання юність є періодом пошуку власного Я, основою формування якого виступає структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Завдяки їй у молодшої людини розвивається адекватна ідентичність, яка забезпечує готовність до життєво важливих виборів, до особистісного та соціального самовизначення, формування життєвих перспектив. Юнацький вік є сензитивним для впливу на процес формування ціннісних орієнтацій як стійкого елемента життєвої перспективи. У ранньому юнацькому віці поглиблюються та розширюються рефлексивні характеристики самосвідомості. Найважливішим надбанням цього віку є відкриття свого внутрішнього світу. Завдяки рефлексії молода людина набуває здатності заглиблюватись у себе, в свої переживання, усвідомлювати свої емоції не тільки як похідні від певних зовнішніх подій, а як стани власного Я.

В своїх здобутках Е. Еріксон, розглядаючи розвиток самості в цьому віці, розкриває взаємозв'язок біологічного дозрівання із соціальними ролями та очікуваннями індивіда. На думку вченого, психосоціальна ідентифікація відбудеться в тому випадку, коли молода людина зможе об'єднати все, що вона знає про себе, в єдине ціле, осмислити, пов'язати з минулим та спроектувати в майбутнє. В тому випадку, коли індивід виявився неспроможним вирішити завдання ідентифікації, він не може визначити своє Я, що спричиняє кризові явища в розвитку ідентичності [20]. Формування ідентичності в ранньому юнацькому віці завершується більш структурованою системою ціннісних орієнтацій, яка визначає життєві пріоритети та послідовність постановки й реалізації цілей. З'являються досить визначені міркування щодо того, ким бути і як будувати своє подальше життя. Завдяки відчуттю індивідуальної самототожності, єдності та

наступності власного Я молода людина готова вибрати життєві цілі, формувати життєві плани, будувати життєві перспективи, робити зважений, обміркований життєвий вибір. Не менш важливим для нашого дослідження є розуміння емоційного розвитку, тому що саме у юнацькому віці емоційна сфера підростаючої особистості стає більш складною та багатогранною.

В юності нерідко зустрічається загострення переживання самотності, яке, згідно з думкою Е. Фрома, якщо триває довго і не зникає з переходом у новий вік, може призвести до психічних розладів такою ж мірою, як фізичний голод до смерті. Переживання самотності в ранньому юнацькому віці в нормі не є стабільним і зникає при встановленні хороших особистісних стосунків з оточуючими людьми [31]. Винятково важлива риса особистості, яка започатковується у ранній юності, – самоповага, що являє собою узагальнену самооцінку, міру прийняття чи неприйняття себе як особистості. Юнаки та дівчата із заниженою самоповагою мають низький рівень соціальних домагань особистості, ухиляються від усякої діяльності, у якій наявний момент змагання. Зміни в свідомості, самосвідомості й світогляді особистості, що відбуваються в цьому віці, позначаються на розвитку її інтересів (пізнавальних, естетичних, суспільно-політичних, етичних). Інтереси стають зрілішими, серйознішими, тривалішими, стійкішими, поглиблюється їх зміст [53]. Виразнішого характеру набувають професійні інтереси суб'єктів освітнього простору. Вони виявляються в поглибленому вивченні навчальних предметів, пов'язаних з обраною галуззю діяльності, поєднуються з усвідомленням своєї придатності до даного виду діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність у юнаків та дівчат стійкої позитивної мотивації шлюбу як важливої життєвої цінності (ідеальне Я), усвідомлене бажання мати сім'ю, глибоку переконаність у її значущості, прагнення бути щасливим у подружньому житті, потребу в оволодінні знаннями, вміннями та навичками, які є необхідними для створення та успішного функціонування сім'ї (реальне та динамічне Я). Даний компонент знаходить своє вираження в ціннісно-смісловій сфері Я – у настановленнях, ціннісних орієнтаціях, переконаннях, мотивах, моральних нормах, життєвій позиції. Цей компонент готовності відображає змістові характеристики самосвідомості, а саме: вибір життєвих цілей, перспективи особистісного зростання, мотиваційні засади діяльності особистості у будь-якій сфері людського буття, сімейному житті зокрема.

Когнітивний (пізнавальний) компонент – це наявність у юнаків та дівчат системи знань, необхідних у сімейному житті, зокрема з педагогіки і психології, достатнього рівня поінформованості з питань моралі, питань фізіології і сексології шлюбу, а також правничих знань, господарсько-економічних засад функціонування сім'ї. Стійка зорієнтованість дівчини чи юнака на створення сім'ї формується також на основі знань про сім'ю, закономірності перебігу подружнього життя. До нього входять ті особистісні утворення, функція яких полягає у забезпеченні адекватної орієнтації на свою майбутню сімейну роль. Такими у даному випадку виступали знання, осмислений власний життєвий досвід.

Емоційно-регулятивний компонент передбачає здатність до рефлексії та саморегуляції поведінки й емоційних станів, а також усвідомлення юнаками та дівчатами

сформованості таких якостей, як емпатія, співчуття, співпереживання, взаєморозуміння, взаємодопомога, підтримка, здатність контролювати гнів, агресію, негативні переживання тощо. Емоційно-регулятивний компонент включає переживання особистістю хвилюючих подій зустрічі з людиною іншої статі, побачень, залицянь, кохання, перших спроб побудови близьких стосунків. Сюди входить широкий спектр емоційних установок щодо себе (від самоповаги до самоприниження, від поваги до іншого до нівелювання його Я), самокерівництво та саморегуляція поведінки й емоційних станів.

Оскільки передумовою успішного виконання сімейних ролей є система умінь та навичок, то ми виокремлюємо поведінковий компонент готовності. Він включає соціально-психологічні вміння, особливості сценаріїв гендерної та сексуальної поведінки, специфіку самоорганізації життєдіяльності.

Напрямки профілактичної роботи наркозалежності суб'єктів освітнього простору.

Політичні та соціальні процеси, що відбуваються в Україні і спрямовані на утвердження демократичних засад розвитку держави, зумовлюють необхідність відповідних змін у всіх сферах народного господарства, в тому числі і в галузі освіти, складовою якої є виховання.

Національною програмою патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства поставлено ряд завдань: утвердження високих моральних цінностей, політичної культури та трудової моралі, збереження повноцінного фізичного розвитку дітей і молоді, попередження злочинності, запобігання інформації, що містить у собі елементи національної поведінки, насильства, жорстокості, порнографії, пропаганди наркогенних речовин. Пріоритетним є всебічний та гармонійний розвиток особистості, яка здатна до саморозвитку, самовиховання і самореалізації, у своїй діяльності керується загальнолюдськими цінностями, глибоко розуміє традиції свого народу. Успіх виховного процесу залежить від відносин між вчителем і учнем, які повинні будуватися на основі співдружності, співробітництва і ділового партнерства. Вчитель і учень – рівноправні суб'єкти навчально-виховної діяльності.

Превентивне виховання передбачає реалізацію заходів, спрямованих на попередження злочинів і злочинності, вдосконалення способу життя учнів без порушень норм моралі; розвиток умов, що сприяють збереженню здоров'я та життя дітей, виявлення негативних змін у поведінці учнів, вивчення причин і умов, що призводять до скоєння злочину, попередження їх подальшого розвитку; організацію змістовного дозвілля, поліпшення роботи з підлітками з девіантною поведінкою, надання їм допомоги в самовихованні [25]. Здійсненню превентивного виховання сприяють психолого-педагогічна профілактика та корекція відхилень у поведінці учнів, використання нестандартних форм виховання, забезпечення зайнятості та змістовного відпочинку дітей під час канікул, допомога соціально дезадаптованим категоріям дітей, профілактика дитячої бездоглядності, просвітницька робота щодо запобігання протиправній поведінці, наркоманії, алкоголізму, захворюваності на ВІЛ/СНІД та хворобам, що передаються статевим шляхом; правильне статеве виховання [46].

Складний процес виховання здійснюється за допомогою різноманітних форм роботи, вибір яких залежить від змісту та завдань виховної роботи, вікових особливос-

тей вихованців з урахуванням основних напрямків діяльності школярів [10]. Становлення людини не протікає без складностей і протиріч. Чим багатша і різнобічніша особистість, тим суужніше шлях її розвитку. У пошуках себе, сумнівах і помилках, у подоланні того, що ще вчора здавалося досягненням, а сьогодні уже вимагає корекції, в умінні конструктивно виходити з кожного нового кризового стану і полягає нормальний шлях психічного розвитку людини [12, 26]. Щоб допомогти підростаючій людині перебороти виникаючі відхилення в її поведженні і розвитку, потрібно враховувати, на якому віковому етапі знаходиться дитина, яку сходинку свого життєвого шляху вона зараз переборює, у чому типові складності того чи іншого віку.

Визначені вікові й індивідуальні особливості дисгармонійного розвитку школяра нерідко виявляються причиною його важковиховуваності. Щоб правильно поставити педагогічний діагноз, виявити характерні для кожного типу дисгармонійного особистісного розвитку особливості, педагогу необхідно всебічно проаналізувати поведження учня в різних сферах його взаємодії з навколишніми, вивчити індивідуальну історію його становлення. Для цього потрібно або звертатися за допомогою в психологічну консультацію, або організувати педагогічний консиліум для аналізу залежності порушень поведження даного підлітка від його індивідуально-психологічних особливостей. Крім традиційних виховних прийомів, учителі-новатори застосовують методи активного психологічного впливу: групові дискусії, ситуаційно-рольові ігри, міжособистісний тренінг, пантомімічні ігри, терапевтичні монологи й ін. Вікові й індивідуальні особливості дисгармонійного розвитку особистості звичайно тісно взаємозалежні. Так називані «вікові симптоми», що відбивають перекручені і перебільшені прояви нормального вікового розвитку, неминуче накладають відбиток на сам процес становлення особистості, викликаючи своєрідні затримки дисгармонії. З іншого боку, властиві кожній дитині індивідуально-типологічні особливості, специфічні характерологічні властивості впливають на переживання ними типових вікових криз.

Для розуміння шляхів і форм керування процесом гармонійного розвитку особистості необхідно цілеспрямовано вивчати індивідуальні варіанти проходження дитиною послідовних вікових етапів, подолання нею криз, особливості переходу від одного вікового етапу до іншого. Своєрідна чутливість учня, що знаходиться на тій чи іншій віковій стадії, його підвищена сприйнятливність до визначених впливів, несприятливих впливів вимагають від дорослих своєчасної діагностики причин виникаючих порушень поведження, уміння підібрати ефективні профілактичні і корекційні педагогічні прийоми, змінити стиль спілкування, форми взаємодії.

Рекомендації щодо профілактики наркозалежності у навчально-педагогічному процесі.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що під профілактикою девіантної поведінки дітей підліткового віку вчені розуміють комплекс цілеспрямованих колективних та індивідуальних впливів на свідомість, почуття і волю учнів з метою вироблення в них імунітету до негативних впливів оточуючого середовища, попередження асоціальної спрямованості, їхньої антигромадської поведінки і перебудови ставлення учнів до оточуючої дійсності в процесі перевиховання [1–3].

Головна мета профілактичної діяльності з дітьми, схильними до девіантної поведінки, полягає в сприянні адаптації дитини в світі, допомозі їй у встановленні добро-

зичливих стосунків, усуненні дефіциту спілкування, сприянні в розв'язанні власних проблем, розвитку в підлітків почуття відповідальності за свою поведінку, яке сприяє усвідомленню не лише своїх прав, а й обов'язків [1–2].

Серед провідних шляхів профілактики девіантної поведінки учнів основної школи можна визначити:

- пропаганду здорового способу життя;
- залучення школярів до активної діяльності за інтересами (спортивної, трудової, технічної, музичної тощо);
- організацію трудового виховання, що дає можливість залучити переважну частину схильних до девіантної поведінки учнів до цікавої роботи в позаурочний час, оволодіти їм певною спеціальністю;
- проведення ранньої діагностики і педагогічної корекції;
- оздоровлення середовища і надання допомоги неповнолітнім, які опинились у несприятливих умовах життя і виховання;
- реалізацію індивідуального підходу з опорою на позитивні якості;
- організацію самовиховання дітей підліткового віку.

Варто звернути увагу на те, що існує первинна і вторинна профілактична робота. Первинна профілактика носить інформаційний характер і спрямована на формування в особистості неприйняття та категоричної відмови від асоціальних стандартів поведінки та негативних звичок. До форм зазначеної профілактики належать: рольові та ділові ігри; педагогічна психотерапія; аутотренінги; мозкові атаки; організація госпрозрахункової трудової діяльності; діяльність консультаційних клубів та клубів спілкування підлітків «групи ризику»; фітотерапія; переконання; авансування довір'ям; систематична об'єктивна оцінка діяльності учня; вправлення (привчання); заохочення (схвалення); покарання; педагогічний «вибух»; проведення тематичних дискотек; методи саморегуляції; проведення занять у формі тренінгів; моделювання на заняттях ситуацій, наближених до реальних; використання активних та інтерактивних методів навчання; проведення тижнів та годин здоров'я, виставок малюнків із заохочувальними призами; організація спортивних змагань, поїздок на природу; арттерапія; метод створення ситуацій успіху; метод перспективних ліній.

Вторинна профілактика ставить за мету обмеження поширення окремих негативних явищ, що мають місце в суспільстві. Виходячи з цього, педагогічна робота в межах вторинної профілактики зосереджується в різноманітних осередках допомоги особистості: курс соціотерапії «12 кроків»; спеціальна лінія «Телефону довіри»; анонімні кабінети тестування на ВІЛ; консультативні пункти для батьків, діти яких ВІЛ-інфіковані чи наркозалежні; мобільні консультаційні пункти; соціально-психологічні тренінги; центри ресоціалізації наркозалежної молоді. Проводять цю роботу вчителі, фахівці-психіатри, психотерапевти, психологи, медичні працівники, співробітники громадських організацій, волонтери.

До методів саморегуляції, що дозволяють трансформувати негативні переживання в позитивні емоційні стани, розвинути стійку мотивацію до самовдосконалення, навчитися керувати диханням, розслабляти м'язи, через підсвідомість впливати на роботу внутрішніх органів, відносяться аутотренінгові, медитативні та релаксаційні впра-

ви, якими можна займатись як під керівництвом психолога, так і самотійно у вільний час. Масового розповсюдження на сучасному етапі розвитку суспільства набув і волонтерський рух, який знайшов свій прояв у виїзних лекціях та зустрічах у літній період лікарів, психологів, наркологів із підлітками. Таким чином, під профілактикою наркозалежності у підлітковому віці розуміється комплекс цілеспрямованих колективних та індивідуальних впливів на свідомість, почуття і волю учнів з метою вироблення в них імунітету до негативних впливів оточуючого середовища, попередження асоціальної спрямованості, їхньої антигромадської поведінки і перебудови ставлення учнів до оточуючої дійсності в процесі перевиховання.

Особливо небезпечна ситуація складається серед молодого покоління України, тому що воно є найбільш незахищеними у соціальному плані. Так, середній вік залучення до наркотиків по Україні становить 15–17 років; почастишали випадки первинного вживання наркотиків дітьми 11–13 років; з'явилися наркомани у віці 4–6 років. Згідно з проведеними дослідженнями, кожний третій у віці 18–20 років пробував вживати так звані «легкі» наркотики (маріхуану, коноплю). Більшість сучасних юнаків та дівчат мають доволі поверхневі знання про шкідливість наркотичних речовин та ще меншу обізнаність щодо наслідків наркотичного захворювання. Гостро дана проблема стоїть і перед педагогічним колективом вищих спеціалізованих навчальних закладів, таких як Державної служби України з надзвичайних ситуацій, Міністерства оборони України, Служби безпеки України, адже їхні випускники в силу специфіки своєї професії працюють у стресових умовах і при широкому розповсюдженні у державі наркотичних речовин можуть використовувати наркотики чи алкоголь як засіб для зняття психічної напруги.

На сьогодні одним із найважливіших завдань є збереження психічного здоров'я молоді, пропаганда здорового способу життя та профілактика узалежненої поведінки. Для реалізації поставлених завдань необхідно застосовувати різноманітні форми та методи соціального навчання: лекційно-просвітницьку та індивідуально-консультативну роботу; моделювання та аналіз ситуацій спілкування; дискусії, спрямовані на обговорення та корекцію ціннісних орієнтацій і установок курсантів; читання та обговорення науково-популярної літератури з даного питання, тренінгові профілактики у групі. Група може значно полегшити процес самодослідження. Існує низка загальних принципів, характерних для психокорекційних груп, які виокремив Lakin T.:

- полегшення вираження емоцій;
- поява почуття належності до групи;
- можливість, а іноді й обов'язковість саморозкриття;
- випробування нових видів поведінки – як у групі, так і за її межами [254].

Зазначимо, що найефективніша робота психотерапевтичної групи досягається у об'єднанні осіб, що мають схожі проблеми. Включення у груповий процес осіб із різними проблемами може викликати напруженість і конфронтацію.

У психологічній профілактиці та лікуванні наркозалежних осіб велика увага приділяється «дефектам характеру», які покликані приховати брак самоповаги і пов'язані з цим міжособистісні проблеми. Через самопрезентацію на групових заняттях, історії про себе, про те, як особа стала жертвою своєї згубної пристрасті і як повертається до нормального життя, активно розвивається й емоційна сфера та певним чином кори-

гується нездатність піклуватися про себе. Участь у групових заняттях наочно демонструє, що вони не здатні свідомлювати, терпіти і виражати свої почуття, та показує характерну реакцію наркозалежних.

І.Д. Ялом [23] виокремив десять лікувальних факторів, характерних для більшості груп:

1. Згуртованість. Ця характеристика міцності, єдності міжособистісних взаємодій у групі виступає умовою досягнення успіху в процесі профілактики та лікування в умовах групи, оскільки наркоман самостійно навряд чи впорається зі своїм захворюванням і потребуватиме допомоги собі подібних.

2. Навіювання надії – це закріплення віри в успішність одужання і надія на досягнення благополуччя. Згадані психологічні фактори вже самі собою мають психотерапевтичний вплив, тим більше, якщо вони підкріплені живими прикладами успішних членів групи, з великими термінами тверезості.

3. Узагальнення. До участі у групових психотерапевтичних заняттях наркомани схильні вважати свої проблеми унікальними, але в процесі групового розвитку починають усвідомлювати, що й інші мають схожі проблеми і також відчувають неповноцінність та міжособистісне відчуження.

4. Альтруїзм. Усвідомлення, що кожен у групі може бути потрібний і корисний іншим, має значну терапевтичну дію. Альтруїзм – відчуття взаємної необхідності як старожилів, так і новачків. Не є секретом той факт, що якщо в групі не з'являються нові наркозалежні, група може швидко припинити реальну активність, що своєю чергою може призвести до почастішання зривів навіть у тих, хто має великі терміни тверезості.

5. Надання інформації/міркування. В деяких психотерапевтичних групах використовується дидактичне інструктування та інформування учасників. Надання інформації – це можливість і необхідність обміну інформацією щодо способів подолання проблем, пов'язаних із залежністю.

6. Перенесення. Будь-які труднощі в сфері спілкування та соціальної адаптації, детерміновані подіями теперішнього або минулого, особливо емоційними порушеннями в сім'ї, виявляються в групі, яка сама, згідно з психодинамічною теорією, стає схожою на сім'ю. Між учасниками групи з часом складаються стосунки, які можуть бути схожі на певні форми взаємодії у спілкуванні зі своїми близькими, тобто в групі хворий починає проявляти ті ж патерни поведінки, що і, наприклад, у сім'ї.

Література

1. Воронцова Т.В. Основи здоров'я: Підручник для 6-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Т.В. Воронцова, В.С. Пономаренко. К.: Алатон, 2006. 200 с.

2. Воронцова Т.В. Основи здоров'я: Підручник для 7-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Т.В. Воронцова, В.С. Пономаренко. К.: Алатон, 2007. 208 с.

3. Воронцова Т.В. Основи здоров'я: Підручник для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів / Т.В. Воронцова, В.С. Пономаренко. К.: Алатон, 2008. 160 с.

4. Воронцова Т.В. Захисти себе від ВІЛ. Тренінги життєвих навичок: Посібник для учнів старшого підліткового та юнацького віку / Т.В. Воронцова, В.С. Пономаренко. К.: Алатон, 2011. 168 с.

5. Всесвітня організація охорони здоров'я [Електронний ресурс]. Режим доступу: <<http://www.who.int/topics/tobacco/ru/>> 21 жовтня. 2014.
6. Всесвітня організація охорони здоров'я [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.who.int/topics/alcohol_drinking/ru/> 2014. 1 жовтня.
7. Литвинчук Л.М. Зміст та технології психотерапії у роботі із залежностями: сучасний погляд на проблему / Л.М. Литвинчук // Збірник наукових праць національної академії Державної прикордонної служби України. Сер.: Психологічні науки / [гол. ред. О.Ф. Волобуєва]. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2016. № 3 (5). С. 134–149.
8. Литвинчук Л.М. Сучасні погляди на проблему психологічної залежності наркоманів / Л.М. Литвинчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Т. VII, вип. 43. С. 84–94.
9. Литвинчук Л.М. Оцінка індивідуальних особливостей трансперсональної поведінки залежних від опіоїдів / Л.М. Литвинчук // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. Вип. 8 / упоряд.: Р.В. Павелків, Н.В. Корчакова. Рівне : РДГУ, 2017. С. 162–167.
10. Нейробиология патологических влечений алкоголизма, токсиконаркоманий / [Воробьева Т.М., Волошин П.В., Пайкова Л.Н. и др.]. Харьков : Основа, 1993. 176 с.
11. Нечипоренко В.В. Пограничные психические расстройства в современном обществе (обзор литературы) / В.В. Нечипоренко, С.А. Королев // Обозрение в психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2008. № 4. 126 с.
12. Носачев Г.Н. Психотерапия и психокоррекция в наркологической реабилитации : Методология и семантика / Г. Н. Носачев // Самар. мед. и психол. реабилитационный центр «Надежда». Самара, 2001. 112 с.
13. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс] /под ред. А. Ребера, 2002. Режим доступа : <http://vocabulary.ru/>
14. Пак Т.Б. Комплексная психотерапия лиц с героиновой зависимостью / Т.Б. Пак // Актуальные вопросы биологической, клинической и профилактической наркологии. М. 2007. С. 83–84.
15. Пак Т.В. Противорецидивная и поддерживающая психотерапия лиц, зависимых от психоактивных веществ / Т.В. Пак // Вопросы наркологии Казахстана. Павлодар. 2006. Т. VI, № 2. С. 39–42.
16. Пак Т.В. Технологии терапевтического сообщества в реабилитационных программах наркозависимых / Т.В. Пак, С.К. Бейсембаева // Вопросы ментальной медицины и экологии. Москва : Павлодар, 2008. Т. XIV, № 3. С. 47–49.
17. Перлз Ф. Гештальт-семинары / Ф. Перлз. Москва : Ин-т общегуманитарных исследований, 1998. 325 с.
18. Пермина С.В., Кривулин Е.Н. Факторы, влияющие на устойчивость ремиссий и дальнейшую социализацию наркозависимых / С.В. Пермина, Е.Н. Кривулин // Актуальные проблемы возрастной наркологии. Челябинск, 2009. С. 50–52.
19. Петренко В.О. Судово-фармацевтичне вивчення розвитку психічних і поведінкових розладів у жінок внаслідок зловживання психоактивними речовинами / В.О. Петренко. Київ : Наука, 2012. 102 с.

20. Петровский Б.В. Энциклопедический словарь медицинских терминов. Б.В. Петровский. Москва : Сов. энцикл., 1984. 511 с.
21. Пиаже Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. Санкт-Петербург : Питер, 2003. Т. 192. 273 с.
22. Пинчук И.Я. Распространенность психических расстройств в Украине / И.Я. Пинчук // Журн. АМН України. 2010. Т. 16. № 1. С. 168–176.
23. Притц А. Групповой психоанализ / А. Притц, Э. Выкоукаль // Теория техника – применения // Пер. М.М. Сокольская, науч. и общ. ред. Д.М. Шанаева. Москва : Издательство «Verte», 2009. 203 с.
24. Прищенко Р. Азбука помощи наркозависимым: православный взгляд / Р. Прищенко // Пособие для помогающих и желающих помогать. Київ : Знание, 2014. 255 с.
25. Проценко С.А. Скрытая мотивация в реабилитации наркозависимых : автореф. дисс. на соискание научной степени канд. психол. наук: спец. 2003. 27 с.
26. Райгородский Д.Я. Психология личности. Хрестоматия. Самара : ИД «БАХ-РАХ-М», 2006. Т. 1. 512 с., Т. 2. 544 с.
27. Реабилитация и индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение подростков, склонных к употреблению ПАВ (стационарно-дистанционный сетевой проект «Ступени») : Практическое пособие [Старцева Н.Г., Селиванова О.А., Беседина Е.В., Мамаева К.Г.]. Тюмень : Изд-во Тюменского государственного университета, 2007. 148 с.
28. Batchelder A.W. «Damaging what wasn't damaged already» : Psychological tension and antiretroviral adherence among HIV–infected methadonemaintained drug users / Batchelder A. W. et al. AIDS Care, 2013. P. 1370–1374.
29. Bates M.E. A role for cognitive rehabilitation in increasing the effectiveness of treatment for alcohol use disorders / Bates M.E., Buckman J.F., Nguyen T.T. // Neuropsychol Rev. 2013. Vol. 23 (1). P. 27–47.
30. Bays H. Colesevelam HCl : a non-systemic lipidaltering drug / H. Bays, C. Dujovne // Expert opinion on pharmacotherapy. 2003. Т. 4. № 5. С. 779–790.
31. Biederman J. Age-dependent decline of symptoms of attention deficit hyperactivity disorder: impact of remission definition and symptom type / Biederman J., Mick E., Faraone S.V. // American journal of psychiatry. 2000. Т. 157. № 5.

ЧАСТИНА 4.

Вікові та індивідуальні особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті розвитку особистості

Розділ 4.1. Психолого-педагогічна взаємодія як чинник особистісного розвитку учня

Необхідність вивчення психолого-педагогічної міжособистісної взаємодії в системі «учитель–учень» детерміновано актуальною потребою реалізації гуманістичної моделі виховання та розвитку підростаючого покоління. Необхідно зазначити, що в складних умовах соціально-економічних перетворень у нашій країні проблема розвитку особистості учня набуває особливої значущості. Однак практика показує, що в зв'язку з відсутністю достатньої кількості досліджень рівня ефективності освітнього процесу, все ще відсутні емпіричні дослідження, котрі пропонують алгоритми з оптимізації навчальної діяльності в рамках психолого-педагогічного контексту. Крім того, сама педагогічна система може продукувати несвідоме використання вчителями обмеженої кількості паттернів поведінки в системі «учитель – учень». Водночас психолого-педагогічна проблема перетворення освітнього простору має передбачати реформування внутрішнього змісту педагогічного процесу: через реорганізацію соціально-психологічної та педагогічної взаємодії, в якій саме вчитель є провідним суб'єктом розвитку особистості учня.

На підставі вищенаведеного можна стверджувати, що традиційно в школі домінуючим суб'єктом є вчитель, який проявляє ініціативу в спілкуванні, планує навчальні ситуації, ініціює розвиток особистості учня; психолого-педагогічна взаємодія виступає складовою будь-яких видів соціальної взаємодії, що відбуваються в царині освіти та розвитку особистості учня; сучасна система підвищення професійної компетентності вчителів більше орієнтована на оволодіння педагогічними технологіями та в меншій мірі – на навчання психолого-педагогічного контексту ефективної взаємодії з учнями.

У сучасній школі однією з центральних фігур є вчитель, особистісні якості якого визначають особливості взаємодії з учнями, і таким чином впливають не лише на ставлення учнів до предметів, але й на загальний настрій дітей, атмосферу їх емоційного та особистісного благополуччя в навчальному колективі. Отже, однією з актуальних проблем психологічної науки є проблема комплексної оцінки, прогнозування, корекції та формування ефективного стилю психолого-педагогічної взаємодії, що потребує обґрунтування феноменології ефективності психолого-педагогічної взаємодії, розробки методів її оцінки та прогнозу.

Психолого-педагогічна взаємодія – явище більш глибоке, ніж просто сумісна діяльність педагога та учня, оскільки змістом її є інтраактивна та інтерактивна взаємодія груп, спільнот, процесів, які характеризують освітній простір.

Але саме в силу об'ємності предмету, що вивчається, важко охопити його цілісність і тому трактування психолого-педагогічної взаємодії найчастіше зводиться до пояснення стану та динаміки деяких механізмів організації педагогічного процесу і вияву технологій його реалізації [7]. У зв'язку з цим формується потреба в спеціальних дослідженнях, науково-теоретичному аналізі тенденцій і перспектив розвитку сучасних підходів до проблеми психолого-педагогічної взаємодії.

Психолого-педагогічна взаємодія – явище різнобічне, тому воно містить: контакт в дияді (два учасники навчального процесу), триаді (і далі за збільшенням кількості учасників: учитель, учень, батьки, психолог та ін.), групі як сукупному суб'єкті, що розрізняється за складом, за характером діяльності, що виконується (учнівські колективи, педагогічний колектив, батьківський комітет, єдиний шкільний колектив тощо); складний взаємозв'язок суспільних явищ – системи освіти, суспільства, соціального заказу тощо [4; 15].

Перелік цих праць показує, що взаємодія – явище достатньо широке, самодостатнє та самоцінне в психолого-педагогічному процесі. Воно створюється вже самою освітньою ситуацією, оскільки складається визначально з двох взаємозумовлених форм діяльності, з яких одна – та, що навчає, бере участь в передачі досвіду, накопиченого людством, а друга – та, що навчається, – спрямована на отримання суспільного досвіду, на трансформацію його в особистісне надбання того, хто навчається.

Отже, психолого-педагогічна взаємодія становить сутність навчального процесу та обійтися без її вивчення для подальшого розвитку психолого-педагогічної теорії й практики є неможливим.

Розв'язання проблеми розвитку ефективної взаємодії учасників освітнього процесу багато вчених бачать у формуванні освітнього простору, яке розуміється як складний інтегративний процес, що містить у собі компоненти взаємодії вчителів і учнів, вихователів і вихованців, орієнтований на особистість як найважливішу цінність. Особливе психологічне значення поняття «освітній простір» має в контексті розвиваючої освіти. Для нашого дослідження важливим є розрізнення понять «освітній простір» і «розвиваюча освіта». Відомий фахівець у галузі психології В. Панов вказує, що в контексті розвиваючої освіти предметом розвитку виступає психічний розвиток учня в цілому, який повинен забезпечити формування в учнів і вчителів здатності бути суб'єктом свого розвитку, як компоненту системи «учень – учитель». Психолого-педагогічну взаємодію суб'єктів освітнього простору дослідники розуміють як співробітництво, що породжується потребою в сумісній діяльності, в процесі якої людина пізнає та перетворює світ. Це проявляється в становленні та розвитку контактів між людьми, у формуванні міжособистісних взаємин. Психолого-педагогічна взаємодія – це особистісний контакт викладача зі студентами або учнями, спрямований на взаємні зміни в їх поведінці, діяльності, відносинах, настановленнях [9].

На думку дослідників, для ефективної психолого-педагогічної взаємодії потрібно визнання цінності учня (студента); визнання його унікальності; пріоритет особистісного розвитку, коли навчання виступає не як самоціль, а як засіб розвитку особистості кожного, хто навчається; орієнтація на соціалізацію – усвідомлення та засвоєння людиною сучасних культурних цінностей, знань соціального, духовного життя, адап-

тація до правил і норм сучасного суспільства; орієнтація педагогічної взаємодії на самореалізацію учня (студента); створення умов для удосконалення моральних вчинків, самостійної постановки пізнавальних проблем [7; 8].

Підкреслимо що, взаємодія з батьками учнів є важливою психолого-педагогічною функцією професійної діяльності вчителя. Саме вчитель може допомогти батькам розібратися у вікових та індивідуально-психологічних особливостях дитини, надати допомогу у вирішенні різного роду проблем, які виникають між батьками та дітьми. В свою чергу вчитель може отримати додаткову інформацію про індивідуальні особливості кожної дитини.

Взаємодія, яка відбувається між учителем і учнем, учителем і батьками учнів, передбачає розвиток усіх сфер життя: взаємозбагачення інтелектуальної, емоційної, діяльнісної сфери учасників освітнього процесу, їх координацію та гармонізацію.

У сучасному світі проблема взаємин педагогів з батьками посідає центральне місце у вихованні, тому що досить важко вчителю знайти індивідуальний підхід не лише до дитини, але й до його батьків, та й не кожен батьки будуть згодні співпрацювати з учителями через безліч різних обставин.

Педагоги дуже часто відчують труднощі різного характеру, наприклад, через несформованість у них навичок повноцінного спілкування, недостатньої комунікативної компетенції, недостатнього професійного досвіду. Ці чинники призводять до небажання працювати із сім'єю в цілому та індивідуально з учнями. В подоланні цих труднощів велику роль відіграє ефективна взаємодія вчителя з батьками учня [7].

Далі розглянемо психологічні закономірності продуктивної взаємодії вчителя та батьків учнів. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам виокремити такі закономірності цього процесу:

1. Закономірність динаміки взаємодії вчителя та батьків учнів. Це означає, що процес взаємодії вчителя та батьків потрібно розглядати як взаємодію між батьками та учнями, яка розвивається та має «ступінчастий» характер; що вище проміжні досягнення, то вагомніше кінцевий результат.

2. Закономірність управління процесом взаємодії. Продуктивність психолого-виховного впливу залежить від інтенсивності зворотніх зв'язків між педагогом, батьками та учнями, характеру та обґрунтування коректуючих впливів на учнів.

3. Закономірність обумовленості процесу взаємодії вчителя та батьків учнів. Результати взаємодії вчителя та батьків залежать від характеру взаємодії всіх суб'єктів виховного процесу, від умов здійснення процесу (психолого-педагогічних, організаційно-педагогічних та ін.).

4. Закономірність відповідності змісту, форм і методів психолого-педагогічної взаємодії віковим особливостям і можливостям учнів [4; 6; 7; 10].

М. Западаєва [15] виокремлює типи взаємодії педагогів з батьками учнів: батьки намагаються зрозуміти та прийняти позицію педагога; батьки байдуже ставляться до діяльності педагога; конфліктні батьки, які категорично не бажають співпрацювати з педагогами.

Видатний учений Ш. Амонашвілі запропонував вирішити проблему взаємодії педагогів з батьками учнів з позицій гуманістичного підходу. На його думку, вчителі та

батьки повинні співпрацювати між собою, об'єднати всі свої зусилля на створення сприятливих умов для розвитку особистості дитини, тому що перед ними стоїть важлива мета – виховувати добре розвинену дитину [3].

Зазначимо, що основою психолого-педагогічної взаємодії є спілкування, яке Ш. Амонашвілі образно називає «педагогічною симфонією», підкреслюючи роль педагогічної майстерності в умінні будувати діалог різних індивідів, у яких відображаються їх особистісні позиції. Вчений розглядає роль педагога як диригента діалогу, який виявляє точки зору, особистісні позиції та оцінки, висловлювання і зводить їх до цілісності світорозуміння [3].

Спілкування – це процес взаємодії між людьми, в якому відбуваються обмін діяльністю, інформацією, досвідом, умінням і навичками, а також результатами діяльності. Спілкування є одним із виявів людської сутності, особистісною формою існування і функціонування суспільних відносин. Воно є невід'ємною і дуже важливою стороною людського існування, необхідною передумовою формування людини як соціальної істоти, здатної до співіснування із собі подібними [4; 9].

Що стосується педагогічного спілкування, то це – професійне спілкування педагога з усіма учасниками навчально-виховного процесу, яке спрямоване на створення оптимальних умов для здійснення мети, завдань виховання і навчання; як професійно-етичний феномен воно вимагає від педагога спеціальної підготовки не лише стосовно технології взаємодії, а й морального досвіду, педагогічної мудрості в організації взаємин з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу. За своїм змістом і сферою функціонування воно може бути професійним і непрофесійним. Професійне педагогічне спілкування є комунікативною взаємодією педагога з учнями, батьками, колегами, спрямованим на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності, взаємин. Воно забезпечує передачу через учителя учням людської культури, допомагає у засвоєнні знань, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій під час обміну думками [1]. Отже, професійне педагогічне спілкування передбачає високу його культуру, яка засвідчує вміння педагога реалізовувати свої можливості у спілкуванні з іншими людьми, здатність сприймати, розуміти, засвоювати, передавати зміст думок, почуттів, прагнень у процесі навчання і виховання. На противагу йому непрофесійне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, спричинює зниження працездатності, порушення динаміки мовлення, небажання думати і діяти самостійно, відчуженість, стійке негативне ставлення до педагога, навчання [1].

Провідним компонентом педагогічного спілкування є емоційні переживання, які охоплюють усі інші складові – наочні уявлення (образи), судження тощо. Саме емоційні відносини – позитивні, негативні, амбівалентні – проявляються в змісті і формах педагогічної поведінки – вербальних та невербальних. При цьому використовуються закріплені в мові та культурних традиціях засоби вираження позитивного та негативного ставлення [10]. Для повного обґрунтування феномена педагогічного спілкування потрібно звернути увагу на таку його характеристику, як стиль. При цьому під стилем спілкування дослідники розуміють індивідуально-типологічні способи, методи й особливості соціально-психологічної взаємодії педагога та учнів.

Поняття «стиль» можна сприймати в різних значеннях – як у широкому, так і у вузькому. В широкому розумінні він охоплює особливості всіх компонентів діяльності, а вузькому – лише особливості поведінки людини [8]. Отже, стиль не є лише характеристикою діяльності, але й складним багатфакторним утворенням, що передбачає як психічні, так і важливі соціальні детермінанти.

Стиль педагогічного спілкування вчителя впливає як на результати навчання його учнів, так і на психологічні чинники навчальної діяльності дітей, стимулюючи або, навпаки, стримуючи їх розвиток. Стиль спілкування педагога з учнями безпосередньо впливає на атмосферу емоційного благополуччя в колективі, яка, своєю чергою, впливає на ефективність навчальної діяльності школярів [7; 13].

Отже, стиль психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу стає пріоритетним напрямом для досліджень. Необхідність емпіричного дослідження особливостей психолого-педагогічної взаємодії в системі «учитель – учень» детерміновано актуальною необхідністю реалізації гуманістичної моделі виховання та розвитку підростаючого покоління.

О. Митрахович [11] пропонує типологію стилів педагогічної взаємодії, виходячи з поєднання стилів спілкування педагога та ставлення вчителя до учнів:

- погоджено-позитивний тип педагогічної взаємодії, що характеризується єднанням демократичного спілкування та позитивного ставлення до учнів;
- погоджено-негативний тип педагогічної взаємодії, що характеризується поєднанням авторитарних прийомів у спілкуванні з негативним ставленням до учнів;
- неузгоджений позитивно-негативний тип педагогічної взаємодії, що характеризується поєднанням позитивного ставлення та авторитарного стилю спілкування;
- неузгоджений негативно-позитивний тип педагогічної взаємодії, що характеризується поєднанням демократичного стилю спілкування та негативних тенденцій по відношенню до учнів;
- невизначений тип педагогічної взаємодії, що характеризується поєднанням ліберального стилю спілкування з різними ситуаційно-зумовленими паттернами ставлення вчителя до учня.

Треба зазначити, що у психолого-педагогічній літературі проблема класифікації стилів немає однозначного рішення. Однак усіх авторів визначення цього феномена об'єднує те, що розглядаючи стиль спілкування, вони мають на увазі характер взаємин між суб'єктами в процесі сумісної діяльності, які переломлюються через призму індивідуально-особистісних характеристик суб'єктів взаємодії. Для цього індивід застосовує індивідуально-своєрідну систему психологічних засобів, до яких свідомо або стихійно звертається з метою найкращого урівноваження своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності [4; 11].

Нами було проведено дослідження реалізації вчителями стилю спілкування під час проведення занять. Параметр «ставлення педагога до дітей» оцінювався за допомогою оцінки взаємин з класом як колективним суб'єктом психолого-педагогічного впливу. Позитивний або негативний тип ставлення до дітей визначався методом експертної оцінки під час колективного обговорення референтних педагогічних ситуацій.

У табл. 1 представлено види співвідношення стилю спілкування, модальність ставлення до дітей та в дужках – символічні показники відповідного типу взаємодії.

Зв'язок стилю психолого-педагогічної взаємодії та модальності ставлення вчителя до дітей

	Авторитарний	Демократичний	Ліберальний	Негативний
Позитивне ставлення	Неузгоджений позитивно-негативний (+-)	Погоджено-позитивний (++)	Невизначений (0)	Проти показання до професії (...)
Невизначене ставлення (1-а група)	Погоджено-негативний (--)	Неузгоджений негативно-позитивний (-+)		

Отже, кожен учитель у результаті дослідження його стилю педагогічного спілкування отримував певну кількість балів за кожною із шкал. Переважання балів за певною шкалою свідчить про необхідність віднесення конкретного вчителя до відповідного психолого-педагогічного стилю. Дані за всіма 45 педагогами було зведено до таблиці частот (табл. 2).

Таблиця 2

Частотний показник стилю психолого-педагогічної взаємодії

Параметр	Авторитарний	Демократичний	Ліберальний	Негативний
Частота	25	15	5	0

Колектив школи являє собою єдність педагогічного та учнівського колективів, їх взаємодія характеризується об'єктивним характером. Однак дослідники зазначають, що педагогічний колектив виконує особливу роль по відношенню до учнівського, тому що він формулює задачі стосовно створення та покращення учнівського колективу, обирає методи, форми їх реалізації; включає учнів до колективної діяльності, стимулює розвиток особистісних якостей і здібностей учнів. Саме педагоги визначають організаційну структуру дитячого колективу, зміст його діяльності, спілкування школярів у процесі цієї діяльності. Необхідно зазначити, що ефективність учнівського колективу залежить від діяльності вчителів, спрямованої на використання можливостей дитячого колективу [10].

Дослідники відзначають, що від того, як педагоги і учні сприймають один одного, залежить багато чого. Що більш різноманітним є життя дітей, яке організується педа-

гогами, то більшими є можливості для прояву особистісних якостей дітей і дорослих, то більш глибинними та змістовими є їх взаємини. З накопиченням досвіду взаємодії відбувається накопичення знань один про одного, усвідомлення причин, що викликають ті чи інші дії, вчинки педагогів і учнів. Виховні ідеї педагогічного колективу реалізуються в переконаннях, поглядах, вчинках учителів, у їх спілкуванні з учнями.

За допомогою методики «Незавершені речення» (модифікація Т. Федорової) [15] ми визначили уявлення учнів про найважливіші якості сучасного вчителя та образ сучасного учня з точки зору вчителя.

Результати емпіричного дослідження дали змогу визначити уявлення учнів про найважливіші якості сучасного вчителя і показали, що більша частина учнів адекватно розуміє вміння цікаво та зрозуміло пояснювати навчальний матеріал, розум, стриманість, доброту та ін., як зазначені вище якості сучасного вчителя (рис. 1). При цьому учні шостих класів виокремлюють такі особистісні чинники, як доброта, краса, розум, гумор. Учні восьмих класів найбільш значущими якостями вважають професійність, відповідальність, терпіння. Ця тенденція відповідає психологічним особливостям молодшого та старшого підліткового віку, коли учні більш глибоко та професійно пізнають соціальні процеси суспільства.

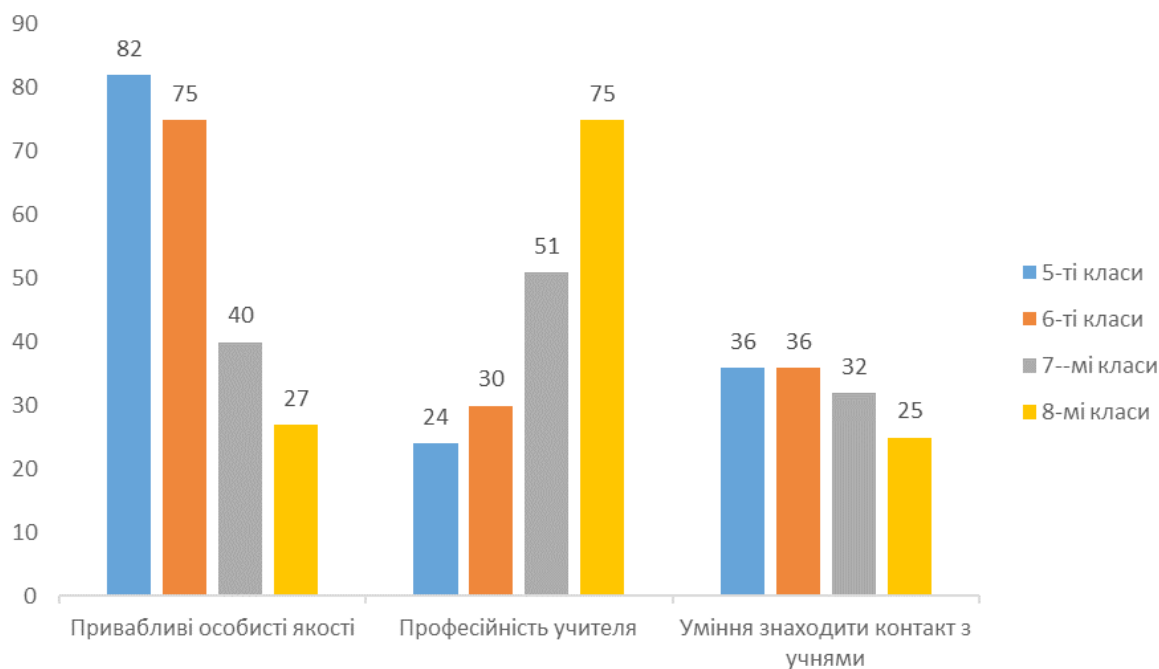


Рис. 1. Найважливіші якості вчителя з точки зору учнів (5–8 класів) (у %)

Розглянемо результати дослідження визначення образу сучасного учня вчителями. За результатами аналізу отриманих даних було виявлено, що головними якостями сучасного учня, які найбільш яскраво сформовані нині, педагоги вважають наявність регулятивної компетенції (дисциплінованість, старанність). Також педагоги відзначають соціально-особистісну компетентність – сформованість особистісних якостей учня, таких як доброзичливість, працьовитість, допитливість.

Особливий вплив, на думку вчителів, відіграє сформована мотивація в учнів до навчання, а саме – зацікавленість в отриманні знань. Найменш розвинутими педаго-

ги вважають сформованість пізнавальних навчальних дій і розвиток конкретних навчальних умінь – їх назвали небагато вчителів. Педагоги вважають, що успішність сучасних школярів у навчанні залежить від вираженості в учня особистісних якостей. Регулятивний і мотиваційний компоненти посідають друге місце, а навчальні дії (на думку вчителів) – сформовані недостатньо.

Дослідження особливостей взаємодії в системі «учитель – учень» показало, що вивчення цієї проблеми є досить актуальним. Учень отримує в школі не лише знання, а й профільні вміння. Саме тут розвивається його особистість, його світогляд і перші способи взаємодії, які надалі будуть реалізовані в дорослому житті. Всі базові компетенції учнів формуються, зокрема і під впливом учителів.

Отже, поняття «взаємодія» є базовою категорією філософії, психології та означає зв'язок, вплив, розвиток різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного, інші об'єкти. У психологічній науці загальне визначення взаємодії дається через «вплив»: процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їх зв'язок. Психолого-педагогічна взаємодія завжди посідає провідну позицію в категорійній низці психолого-педагогічних понять.

Важливість дослідження психолого-педагогічної взаємодії в наш час пояснюється тим, що динамічно розширюється комунікативна сфера, з'являються нові форми контактів, розширюються можливості не лише безпосередньої, але й опосередкованої (дистантної, віртуальної та ін.) сумісної діяльності, що представлено і в освітній сфері; при тому очевидно, що важко організувати педагогічний процес без продуманої взаємодії суб'єктів освітньої ситуації, без опори на активну співучасть у процесі пізнання.

Ефективною оптимізацією психолого-педагогічної взаємодії є: діалогічність між всіма учасниками освітнього простору; інтенсивність зворотного зв'язку між дітьми та педагогами; усвідомленість важливості та цінності міжособистісної взаємодії. Колектив школи являє собою єдність педагогічного та учнівського колективів, їх взаємодія характеризується об'єктивним характером. Трансляція стилю психолого-педагогічної взаємодії безпосередньо пов'язана з педагогічним стажем. Рівень показника емоційного прийняття учня є вище у тих учителів, хто притримується погоджено-позитивного стилю психолого-педагогічної взаємодії.

Дослідження взаємин у системі «учитель – учень» дозволило виявити уявлення учнів про найважливіші якості сучасного вчителя; визначити образ сучасного учня з точки зору вчителя.

Перспективним напрямом дослідження є здійснення подальшого аналізу проблеми психолого-педагогічної взаємодії в межах наукових концепцій філософів і психологів.

Література

1. Абрамова Г.С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками. Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 96–99.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М.: МГУ, 1980. 450 с.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Изд-во Университетское, 1990. 37 с.
4. Акимова М.Н. Модели педагогического общения. Самара, 2011. 156 с.

5. Бодалев А.А. Рабочая книга практического психолога: пособие для специалистов, работающих с персоналом. М.: АСТ, 2001. 212 с.
6. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. К.: КНЕУ, 2004. 383 с.
7. Горянина В.А. Психология общения. М. : АСАДЕМА, 2002. 32 с.
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 413 с.
9. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия. СПб.: Речь, 2007. 164 с.
10. Коротаева Е.В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика: монография. Екатеринбург : Изд. УрГПУ, 2013. 203 с.
11. Митрахович О.А. Особенности оценочной деятельности учителя: вчера, сегодня, завтра. Минск : Изд-во Психология, 2002. С. 20–28.
12. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студентов пед. вузов. М.: Академия, 2007. 342 с.
13. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М.: Прогресс, 1995. 90 с.
14. Фетискин Н.П., Козлов В.В. Диагностика стилей педагогического общения. М.: Изд-во Института психотерапии, 2009. С. 273–275.
15. Фёдорова Т.Б. Развивающее взаимодействие учителя с учащимися в педагогическом процессе. СПб.: Изд-во Русь, 2004. 221 с.

Розділ 4.2. Психологічна безпека розвитку особистості учня в освітньому просторі школи

Проблема захищеності особистості від впливу несприятливих факторів у сучасному світі, який постійно змінюється й ускладнюється, є надзвичайно актуальною. Це зумовлено суперечностями між вимогами щодо безпеки сучасного соціального середовища та наявними у ньому ризиками і загрозами, між потребою людини у захисті, стабільності, упевненості, благополуччі та реальними психічними станами її існування. Виклики сьогодення ставлять перед людиною завдання бути здатною до повноцінного життя і розвитку у ситуаціях невизначеності, вимагають від неї успішності, рівноваженості, виваженості та життєстійкості. Тому особливої значущості і гостроти набувають питання безпеки, зокрема психологічної безпеки, адже вона є підґрунтям розвитку та повноцінного існування людини, суспільства і держави [19; 22; 25].

Феномен безпеки відзначається глобальністю і застосовується до багатьох процесів різних аспектів буття та в кожному конкретному випадку відображає специфічні ознаки безпеки суб'єкта, включаючи загальні характеристики, тому його вивчення вимагає комплексного підходу і консолідації зусиль фахівців різних галузей наукового знання. Цей феномен розглядають з різних точок зору: філософської, соціальної, педагогічної, біологічної, медичної, військової тощо. Поєднує їх всіх одне – мета захистити людину від будь-яких загроз у всіх вимірах її буття, забезпечити їй сприятливі умови життєдіяльності, які будуть оптимальними для функціонування і розвитку.

Психологічна безпека входить у категорію соціальної безпеки і є складовою національної безпеки України. Психологічна складова (підсистема) системи національної

безпеки виражається сукупністю індивідуально-психологічних, соціально-психологічних, політично-психологічних, релігійно-психологічних, морально-психологічних, етнопсихологічних та інших чинників, які здійснюють певний вплив на соціальну психіку народу (як державно-політичну націю), зумовлюючи появу певного психічного стану окремого громадянина й соціально-психологічного стану суспільства загалом [25].

Аналіз літератури засвідчив, що під безпекою розуміють певну якість буття людини, але найчастіше її визначають від зворотного, тобто як відсутність небезпеки. Отже, «безпечний – це незагрозливий, такий, що не може заподіяти зла або шкоди, нешкідливий, збережений, вірний, надійний. Безпека – відсутність небезпеки, збереження, надійність» [31]. Саме безпека є підґрунтям благополуччя (благополуччя як «наявність всього доброго і корисного для щастя, бажаний стан, удача, успіх, душевне привілля, спокій, мир, достаток, задоволення») [31].

Безпека (особистісна, особиста, майнова) є найголовнішою запорукою людського розвитку. Її наявність спричиняє недоторканість людини, її власності, майна, свободи, гідності, самого життя (тобто витримуються, захищаються чіткі межі особистості, межі дозволеного і недозволеного, які приймаються всіма людьми в даній соціальній групі). Безпека – це захист людини і попередження небезпеки, забезпечення особистості безперешкодного користування доступними для її розвитку благами, яких вона здатна привласнити (осягнути) [8]. Це стан захищеності людини, її життя, здоров'я, цінностей, в результаті чого дія зовнішніх та внутрішніх чинників не призводить до погіршення функціонування організму або розвитку людини в цілому, її свідомості, психіки та не перешкоджає досягненню певних бажаних для неї цілей, а, навпаки, сприяє розвитку власного потенціалу. Безпеку також можна розглядати як відсутність загроз і ризиків, пов'язаних із можливою шкодою для людини з боку простору її існування та життєдіяльності (навколишнє середовище, соціальний простір, освітній простір, віртуальний простір, внутрішній простір) [8]. З боку особистості психологічна безпека проявляється у саморегуляції, а саме: у здатності зберігати врівноваженість, стійкість, спокій, добре самопочуття в соціумі (в тому числі і з наявними психотравмувальними впливами); чинити опір деструктивним факторам. Психологічна безпека розглядається як стан психологічної захищеності і здатність людини та середовища відображати несприятливі зовнішні та внутрішні впливи. Порушення безпеки супроводжується виникненням у людини низки станів, пов'язаних з емоційним фоном, а саме: напруженості, тривоги, страху, стресу, що може спричинити деструктивні зміни в різних сферах особистості. Водночас опанування чимось новим з боку людини завжди містить елементи непевності і ризику. Тому підвищена (надмірна) захищеність може призвести до зупинки у розвитку особистості [1].

Таким чином, безпеку розглядають як:

- стан об'єкта (системи, процесу), за якого виключається можливість виникнення небезпечної події або її наслідки мінімізуються;
- здатність, властивість людини (об'єкта, системи, процесу) протистояти небезпечним станам або виключати можливість їх виникнення;
- сукупність умов діяльності або зовнішнього середовища, у яких виключено негативний вплив на людину;

– систему заходів, спрямованих на забезпечення захисту людини від впливу небезпечних ситуацій чи подій.

У самому загальному вигляді безпека людини залежить від:

– самої людини, її якостей і властивостей, які вона виявляє у різноманітних реакціях на небезпеку; від соціальних, фізичних та психологічних (механізмів психологічного захисту) засобів, які вона використовує для захисту від тривожних чи небезпечних ситуацій;

– середовища, яке традиційно поділяють на фізичне й соціальне, причому у соціальному виокремлюють макросередовище, до якого відносять демографічні, економічні, політичні та інші фактори впливу на людину, та мікросередовище – її безпосереднє оточення: сім'ю, учнівський клас, школу, студентську групу, референтні, професійні групи тощо. Таким чином, психологічна безпека передбачає підтримку певного балансу між негативними впливами навколишнього середовища на людину та її стійкістю, здатністю долати такі впливи власними ресурсами або за допомогою захисних факторів середовища. Психологічна безпека особистості і середовища невіддільні одне від одного і являють собою модель сталого розвитку та нормального функціонування людини у взаємодії з середовищем [1; 7; 28; 30].

Потреба в безпеці й захисті від усього, що загрожує життю і здоров'ю, є провідною у групі основних потреб людини та визначає соціальну поведінку, формуючи певні мотиви діяльності. Гуманістична психологічна парадигма постулює, що безпека є базовою потребою людини. З урахуванням соціального характеру буття людини, потреби у любові, прихильності, повазі та інші прояви конструктивної взаємодії теж можна віднести до безпеки в її психологічному розумінні [21]. Але є періоди і ситуації, в яких саме потреба в безпеці виходить на перше місце і починає впливати на поведінку людини, на інші базові групи потреб, на психічні особливості і характеристики особистості. Якщо розглядати соціальний аспект проблеми, то гостро потреба в безпеці дає про себе знати в періоди кризових соціальних змін, один із яких ми зараз проживаємо. Відсутність адекватних можливостей для задоволення даної групи потреб у безпеці викликає в особистості емоційні негативні, гостро пережиті психічні стани, на тлі яких протікають практично всі психічні процеси людини [1; 6; 17; 27; 30]. Якщо підходити з точки зору вікового становлення особистості, то потреба в безпеці у дитячо-підлітковому проміжку онтогенетичного розвитку безумовно є на просто важливою, а вкрай необхідною. Саме відчуття безпеки зберігає сили і надає ресурс для подальшого розвитку дитини. Безпечний простір існування та життєдіяльності є базовою умовою, без якої неможливий подальший розвиток особистості дитини. Це важливе положення закладене у Національну доктрину розвитку освіти України, зокрема висвітлено у положеннях Нової Української Школи. У рамках даної концепції освітній простір має надавати людині умови для безперервної освіти впродовж усього життя (life-long learning); особиста психологічна безпека вчителів, учнів та їх батьків розглядається як захищеність їх життя, здоров'я, прав і свобод, честі та гідності; психологічна безпека освітнього простору – це пряме продовження особистої безпеки, а також захист громадського порядку і спокою, духовних цінностей, прав і свобод навчальних закладів і їх нормальної діяльності. Отже, створення безпечного освітнього

простору для усіх суб'єктів педагогічної взаємодії є важливим актуальним державним завданням, яке кожен із фахівців має вирішувати на своєму рівні (соціальному, психологічному, педагогічному тощо) [19; 22; 25].

Вагомою частиною життєвого простору дитини є освітній простір. Освітній простір – це сукупність створених духовно-матеріальних умов взаємодії і функціонування, за яких відбувається привласнення людиною культурного надбання суспільства, соціалізація, соціально-психологічна адаптація особистості, її пристосування до подій суспільних змін. Основна мета освітнього простору – це створення умов, які сприяють становленню особистості, здатної до свідомої й активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку [23; 27; 35]. Важливість проблеми психологічної безпеки в освітньому просторі почала усвідомлюватися в повному обсязі лише в останні роки. Навчальні заклади, зокрема загальноосвітні школи як соціальний інститут суспільства, є суб'єктами безпеки. Особливістю навчальних закладів є те, що для повноцінного функціонування вони здатні і повинні будувати свою власну систему безпеки як через навчання і виховання, так і через забезпечення завдань розвитку. І тут вирішення проблеми має йти у напрямку дослідження ризиків безпеки особистості в освітньому середовищі, що визначають поведінку людини і характер її міжособистісних відносин. З цієї позиції психологічна безпека розглядається як диференціація сфери функціонування особистості й умов її навчання (праці), як психологічна сутність загроз та безпека у навчальній (діловій) взаємодії, як підвищення рівня індивідуальної захищеності людини шляхом формування у неї якостей життєстійкості та механізмів організації більш безпечної поведінки.

Сучасна психологія розглядає простір як взаємодію, координацію різних ставлень, відносин, смислової наповненості для людини структурної організації культур, як характерну рису нашого сприйняття. Механізм ставлення закладено в організації простору, в якому співіснують різні смисли. Отже, досвід доводить існування систем ставлень, сукупність яких може бути означена як простір [35]. Дві площини простору – простір особистості (внутрішній світ людини) і соціокультурний простір – перетинаються у освітньому просторі, який, по суті, задає систему соціальних відносин. В основі цього перетину знаходиться система освіти, структурним компонентом якої є загальноосвітня школа. На різних рівнях освітнього простору через освітню діяльність, метою якої є формування особистості, створюється соціокультурне середовище, яке надає можливість для становлення, саморозвитку та самовизначення особистості. Це відбувається через систему стосунків та сукупність діяльнісно-комунікативних актів учасників навчально-виховного процесу. Створення освітнього простору включає внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, і зовнішні, які включають освоєння дитячо-дорослим співтовариством навколишнього середовища [1; 3; 26; 35].

Ми розглядаємо психологічну безпеку освітнього простору навчального закладу як стан, вільний від прояву психологічного насильства у взаємодії, який сприяє задоволенню основних потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значимість середовища та забезпечує психічне здоров'я включених до неї учасників [13; 17; 35]. До *характеристик* феномена психологічної безпеки освітнього простору

ру дослідники відносять цілісність, інтегративність, складність (поліструктурність), виразність, сполучність, ситуативність, єдність діяльності і переживання, усвідомленість, модальність, активність, інтенсивність та якість. Як *складне* утворення, психологічна безпека виявляється на трьох рівнях реагування: фізіологічному (відсутність стресу, тривожності, соматичних захворювань, у позитивному самопочутті тощо); психічному (психологічне благополуччя, позитивний настрій, відчуття захищеності та адекватний перебіг психічних процесів); поведінковому (доброзичлива, активна, впевнена поведінка; позитивне ставлення до себе, однолітків, вчителів, школи; наявність належного рівня навчальної та пізнавальної мотивації). Глибина та *ступінь виразності* цього стану також мають рівневу структуру – від стану повної наявності до відсутності психологічної безпеки через стани нестійкої психологічної безпеки, для яких притаманні певна ступінь виразності суб'єктивних переживань і об'єктивних фізіологічних та поведінкових проявів.

Психологічна безпека, як цілісне емоційне самопочуття учнів у школі, виявляється у такій характеристиці, як *модальність*. Показниками цієї характеристики можуть слугувати наявність у школярів позитивного ставлення до суб'єктів педагогічного процесу та освітнього середовища, позитивного самопочуття, активної поведінки і переживання захищеності на противагу стану тривоги, який має протилежні прояви. Безпека проявляється як суб'єктивно у *переживанні* (позитивний настрій у школі, спокій, відсутність тривоги і образ), так і об'єктивно у *поведінці* під час навчальної діяльності (активність на уроках, впевнена поведінка під час відповіді на запитання вчителя тощо).

Відчуття психологічної безпеки виникає в конкретній ситуації в результаті дії соціальних факторів (доброзичливості, підтримки, поваги з боку інших, стилю педагогічної взаємодії), які впливають на якість і тривалість перебігу цього стану (*ситуативність*). Проте всі ці зовнішні впливи переломлюються через індивідуальні особливості кожного конкретного учня. Так наявний стан психологічної безпеки буде визначатися не тільки силою та іншими особливостями стимулів, що діють на учнів в освітньому середовищі школи, а також індивідуально-типологічними особливостями самих дітей (рівнем сенситивності, силою нервової системи, типом темпераменту, самооцінкою, наявністю захворювань). Наявність у дитини стану психологічної безпеки з одного боку обумовлюється індивідуальними психологічними якостями особистості (високою самооцінкою, впевненістю у собі тощо), а з іншого – самопереживання психологічної безпеки впливає на самооцінку та впевненість у собі. Тут доречно підкреслити *активну природу* стану психологічної безпеки, завдяки якій стає можливою адаптація учня до соціального середовища класу і школи в цілому. При психологічній безпеці це буде оптимальний рівень активності у навчанні і взаємодії, при небезпеці – спостерігаємо підвищений або знижений рівень активності. Важливою характеристикою психологічної безпеки освітнього простору є її *усвідомленість*, яка впливає на регуляцію (блокування або пролонгацію) цього стану і залежить від віку та рівня розвитку рефлексивності у школяра.

Таким чином, психологічну безпеку школяра можна визначити як поліструктуроване цілісне інтегративне утворення, яке характеризує психологічний стан учня та його поведінку в певний означений період (базовий захист суб'єктів освітнього простору нав-

чального закладу), проявляється як *суб'єктивно* у переживанні (позитивний настрій у школі, спокій, відсутність тривоги і образ), так і *об'єктивно* у поведінці під час навчальної діяльності (активність на уроках, впевнена поведінка під час відповіді на запитання вчителя тощо); має активну природу; позитивно впливає на пізнавальні процеси і може переходити у якість особистості (впливати на рівень самооцінки та впевненості у собі, здатність опиратися на внутрішній ресурс під час дії деструктивних впливів).

Вважаємо, що існують періоди, коли для учнів стан безпеки особливо важливий. Це критичні періоди розвитку і перехідні періоди навчання. Перехід до кожної наступної освітньої ланки відкриває нові можливості, але може викликати відчуття непевності, незрозумілості, дезадаптованості. Дезадаптація особистості в її психосоціальному розумінні виражається в неможливості відповідати повністю, тобто успішно справлятися з рівнем і змістом завдань та проблемних ситуацій, які висуває соціальна ситуація розвитку. Причинами шкільної дезадаптації можуть бути утруднення в навчальній діяльності, деструктивний характер взаємодії між дитиною, однокласниками та учителем, переживання самого школяра з цього приводу. Шкільна дезадаптація виявляється зовні – в порушеннях успішності, поведінки і міжособистісних взаємин; внутрішньо – у викривленні особистісного розвитку особистості, в психогенних захворюваннях і реакціях, в підвищеному рівні тривожності. Отже, перед практикою постає завдання особливої уваги до безпеки цих складних періодів для особистості [9; 10; 11].

Підсумуємо. Безпека як соціально-психологічний феномен інтенсивно вивчається сучасною психологічною і суміжними з нею науками. Це зумовлено як світоглядними причинами (цінністю гуманістичної парадигми для сучасної науки, приватного і суспільного життя), так і об'єктивними, серед яких – збільшення соціально-психологічних ризиків, які впливають на людину, а також підвищення сили та частоти впливу різноманітних небезпек і загроз. Тому перед наукою постає актуальне завдання вивчити сутність психологічної безпеки, детально конкретизувати розуміння різноманітних поглядів, пов'язаних із порушенням безпеки, запропонувати дієві шляхи убезпечення життєдіяльності особи на всіх рівнях її існування.

Безпека – це попередження небезпеки і захист людини на всіх рівнях її життєдіяльності, забезпечення безперешкодного користування особистістю доступними для її розвитку благами, яких вона здатна привласнити (осягнути). Потреба в безпеці є однією з фундаментальних людських потреб. Вона є умовою повноцінного розвитку, тому що спрямовує психологічний ресурс людини на її особистісне зростання. Психологічна безпека розглядається як стан психологічної захищеності і здатність людини та середовища відображати несприятливі зовнішні та внутрішні впливи. Дослідники виокремлюють у структурі психологічної безпеки два аспекти – безпеку середовища і безпеку особи. Як важлива умова існування та розвитку людини і суспільства, психологічна безпека реалізується за допомогою певних форм соціальних взаємодій: спільної діяльності, адаптації людини до життєвого середовища та дотримання певних відносин між ними.

Безпека освітнього простору школи є необхідною якісною, базовою умовою, без якої неможливий розвиток особистості учня. Психологічні дослідження засвідчили, що проблема безпеки загострюється і починає впливати на поведінку, потреби, пси-

хічні особливості й особистісні характеристики учнів у критичні періоди їхнього розвитку та перехідні періоди шкільного навчання. Порушення безпеки супроводжується виникненням у дитини низки станів, пов'язаних з емоційним фоном, а саме: напруженості, тривоги, страху, стресу, що може спричиняти деструктивні зміни в різних сферах особистості.

Література

1. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура, психическое здоровье школьников [Электронный ресурс] / И.А. Баева, В.В. Семикин. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredypsichologicheskaya-kultura-i-psihicheskoe-zdorovie-shkolnikov>
2. Баева И.А. Психология безопасности как направление психологической науки и практики. Национальный психологический журнал. 2006. № 1. С. 66–68.
3. Баланда А. Безпека як соціальний феномен: дискурс людського розвитку. Україна: аспекти праці. 2007. № 1. С. 25–28.
4. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 92–100.
5. Беяева П.И. Психологическая безопасность школьника как психическое состояние. Вестник новгородского государственного университета. 2011. № 64. С. 73–76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17360657>
6. Бондарчук О.І. Психологічна безпека освітнього середовища: сутність та умови створення: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Київ. 2018. 24 с. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713076>
7. Брокгаузъ Ф.А., Ефронъ И.А. Энциклопедический словарь / под ред. профессора И.Е. Адуреевского / Фонтанка, 92, Семёновская Типо-Литография (И.А. Ефрона), СПб., 1891. Томъ III. С. 304–308.
8. Дзюбко Л.В. Вирішення психологічних проблем переходу школярів з початкової до середньої освітньої ланки відповідно до вимог нових Державних стандартів базової середньої освіти. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: Колективна монографія [за ред. Максименка С.Д.]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 265–279.
9. Дзюбко Л.В. Безпечність переходу до основної освітньої ланки: як це враховано у концепції нової української школи. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (м. Київ, 31 травня 2018 року). Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство» 2018. С. 74–83. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712194>
10. Дзюбко Л.В., Бучма В.В. Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель – учень» в умовах Нової української школи. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: матеріали II Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 21 березня 2019 р.). Київ. С. 55–64. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717764>
11. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: монографія /за заг. ред. Г.О. Балла, М.В. Папучі. Ніжин : Міланік, 2007. 343 с.

12. Дікова-Фаворська Д.М. Шкільне насильство та перспективи формування толерантної взаємодії в освітньому середовищі [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.nbuu.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Mtpsa/2010_16/Dikova.pdf
13. Приходько І.І. Небезпеки і загрози для психологічної безпеки. Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Львів, 2009. № 1. URI: http://www.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/01_2009/09riipbo.pdf
14. Качинський А. Безпека, загрози і ризик: наукові концепції та математичні методи. Київ, 2004. 456 с.
15. Кимберг А.Н. Психология безопасности личности: предмет и проблемы в перспективе субъектного подхода. Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 1. С. 72–82.
16. Кіричевська Е.В. Насильство в освітньому середовищі : діагностика, аналіз, стратегії подолання [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b35.html>
17. Кодекс безпечного освітнього середовища комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків. 2018. 35 с. URI: <http://www.hgpa.kharkov.com/wp-content/uploads/2019/normatyvni/kodeks.pdf>
18. Концепія нової Української школи [Електронний ресурс]: Режим доступу: <https://www.slideshare.net/tsnua/ss-70132344>
19. Лазорко О.В. Психологія професійної безпеки особистості : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 440 с.
20. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2001. 364 с.
21. Нова Українська школа [Електронний ресурс] Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
22. Освітній простір у контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. Київ-Оттава : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools, 2020. – 233 с., URL: <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2020/05/d09c...>
23. Подоляк Я.В. Психологія безпеки : монографія. Харків. 2009. 324 с.
24. Про Концепцію (основи державної політики) національної безпеки України : Постанова Верховної ради України [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.uazakon.com/document/spart85/inx85170.htm>
25. Психология безопасности как теоретическая основа гуманитарных технологий в социальном взаимодействии / под ред. И.А. Баевой. СПб. : Питер, 2007. 288 с.
26. 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. Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b35.html>
27. Секач М. Ф., Шевченко В. Г. Психология безопасности : монография. Благовещенск : Изд-во БГПУ, 2007. 174 с.
28. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ, Рад. школа. 1981. 319 с.
29. Токарева Н.М. Модулювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС». 2015. 448 с.

30. Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля. Издание поставщиков Двора Его Императорского Величества, Товарищества Вольфъ, СПб., Гост. Дворъ, 18, Москва, Кузнецкій Мостъ, 12, 1903. Т. 1 (А-З), С. 167.

31. Харламенкова Н.Е. Представление о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты. Современная личность: психологические исследования / отв. ред. М.И. Воловикова, Н.Е. Харламенкова. Москва, 2012. С. 141–160.

32. Чапка М., Конти У. Психолого-педагогічний словник / М. Чапка, У. Конти / урносльоньська вища школа педагогічна імені кардинала Августи Хлонда в Мисловіціх, – Мисловіце, 2011. 730 с. С. 64, С. 70. Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/Безпека>

Розділ 4.3. Діалогічне спілкування як форма взаємодії вчителів з учнями підліткового віку

Аналіз наукових досліджень і публікацій вказують на актуальність питання формування суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між вчителем і учнями підліткового віку на основі діалогічного спілкування. Тлумачення взаємодії є широким: як самостійна категорія, як інтерактивний бік спілкування, як вид людської активності тощо. Питання співробітництва, діалогу, партнерства у відносинах суб'єктів освітнього простору є одними з важливих питань психолого-педагогічних досліджень останніх років. Взаємодія вчителя й учнів – цілісна соціально-психологічна система, яка складається з єдності перцептивного (співсвідомість), комунікативного (спілкування) та інтерактивного (співробітництво, співтворчість) компонентів, які взаємообумовлюють один одного: вчитель може зрозуміти внутрішній світ учня, спілкуючись з ним, довіра і відкритість у спілкуванні виникає за умови розуміння вчителем внутрішнього світу учня, результат співпраці та співтворчості залежить від передбачення емоційних реакцій іншої людини в конкретних ситуаціях [4]. Педагогічна взаємодія визначається як комунікативна діяльність, домінуючим мотивом якої є комунікативний мотив, що є рушійною силою психічного розвитку особистості. Особистісно орієнтоване спілкування – це взаємодія, що передбачає виконання нормативних заданих функцій з виявом особистого ставлення, своїх почуттів суб'єктів освітнього процесу [20]. Тобто спілкування вчителя з учнями спрямовано на розвиток учнів за допомогою певних дій, форм роботи, а не тільки на виконання нових завдань. Основу навчального спілкування становить тріада суб'єкт – предмет – суб'єкт. Функціональну структуру навчального спілкування складають процеси відображення, розуміння, доведення. У контексті нашого дослідження формою взаємодії у системі «вчитель – учень» виступає діалогічне спілкування. Діалогічне спілкування є суб'єкт-суб'єктною взаємодією вчителя з учнями, що забезпечує розвиток в учнів творчості, активності і пізнавальної самостійності, а також сприяє усуненню бар'єрів міжособистісного спілкування [1]. У діалозі людина конститує і розкриває себе як особистість, як суб'єкт самодетермінації, вільного самовизначення відносно дійсності, усвідомлюючи власну «самобутність, яка набуває свого повного і універсального вираження саме в процесі діалогу. Діалог інтерпретується як особлива форма взаємодії між рівноправними і рівнозначними свідомостями: усе вітальне за своєю сутністю діалогічне [3 с. 327]. Діалогічна форма педагогічного спілкування відзначається конструктивністю і поліфонічністю взаємодії, передбачає

існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких педагог взаємодіє з учнями на основі партнерських стосунків (безкорисливо-альтруїстичне зосередження, безоцінне прийняття партнера, визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій педагога і учня, їх рівноцінності у довірливому діалозі і спільній творчості) [29, с. 51]. Критеріями визначення діалогічного спілкування є: 1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра партнерів. Ця ознака і є сутністю суб'єкт-суб'єктних стосунків. У педагогічному спілкуванні – це визнання активної ролі учня в освітньому процесі. Мова йде про надання вчителем інформацію про нього, але учень мусить сам учитися давати собі оцінку. Так забезпечуються співробітництво, рівність і активність обох сторін. 2. Домінанта педагога на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Особистісна рівність у педагогічному діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників стосовно їхніх інтересів. 3. Учень, його особистість стає цікавим і важливим для вчителя. Він уважний до реакції дитини, будує свою взаємодію в площині інтересів співрозмовника і пропонує шляхи розв'язання проблем залежно від його потреб. Звернення педагога в діалозі завжди має установку на відповідь партнера, яку він цінує, приймає з визнанням права на його особисту позицію у взаємодії. 4. Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення. Спілкування-діалог пов'язане з відкритою позицією, засобом реалізації якої є персоніфікована манера висловлення. Персоніфікація тексту повідомлення – критерій діалогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та учнів до особистого досвіду, що пов'язаний із предметом повідомлення. У діалозі співрозмовник висловлює не лише предметну думку, а й своє ставлення до неї, що й зумовлює взаємодію. Персоніфікація як уособлення і модальність як суб'єктивно особистісне ставлення педагога та учнів до інформації створюють саме такі умови, які спонукають до обміну змістом (діалогу), інакше відбувається формальний обмін інформацією. 5. Поліфонія у спілкуванні – критерій діалогічного спілкування, який передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладу своєї позиції. Поліфонія передбачає пошук розв'язків у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника. 6. Двоплановість позиції педагога у спілкуванні. У процесі професійного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із самим собою; активно включаючись у взаємодію, він водночас аналізує ефективність втілення власного задуму. Основними ознаками діалогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні (педагогічного спілкування) є особистісна орієнтація співрозмовників (здатність бачити й розуміти співрозмовника); рівність психологічних позицій співрозмовників (не допускати домінування педагога в спілкуванні, він має визнавати право учня на власну думку, позицію); проникнення у світ почуттів і переживань, готовність прийняти точку зору співрозмовника (спілкування за законами взаємної довіри, коли партнери прислуховуються один до одного, розділяють почуття, співпереживають, що має особливий педагогічний ефект), нестандартні прийоми спілкування.

Важливість дослідження взаємодії вчителя з учнями підліткового віку зумовлена тим, що цей віковий період є важливим у становленні особистості, визначенні її життєвих цінностей. Підлітковий вік знаменує собою низку кількісних і якісних змін у всіх сферах особистості учня [31]. Спостерігається формування самосвідомості і самооцін-

ки. Підліток навчається усвідомленню своїх власних змін, у нього інтенсивно розвивається особистісна рефлексія. Також відбувається інтеріоризація морально-етичних норм, переосмислення системи моральних цінностей, формування моральних переконань. Отже, віковою особливістю особистості підлітка є становлення емпатійності. Тому важливо звернути увагу на набуття підлітками позитивного досвіду емоційних стосунків з оточуючими людьми. Розвиток емоційних контактів у цьому віці суттєво впливає на прояв особистісних можливостей людини в подальшому. Треба зазначити, що сферою емоцій підлітка є поєднання сензитивності з зовнішньою грубістю, ворожістю та розбещеністю, емоційної нестійкості та навіюваності, афективного збудження з підвищеною впертістю, негативізмом. Наявність у підлітка одночасно як рис дитячості, так і дорослості нерідко ускладнюють взаємодію з ним оточуючих. Характерними формами взаємодії є взаємодія на основі дружби і любові, альтруїстична поведінка, конфліктна поведінка, деструктивні форми взаємодії (агресія, обман, егоїзм, упередження). Діалогічне спілкування визначається як рівноправна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, що має на меті взаємне пізнання, самопізнання і саморозвиток партнерів по спілкуванню, а також сприйняття співрозмовниками один одного як неповторної індивідуальності [14, с. 26]. Таким чином, взаємодія вчителя з учнями в освітньому процесі вимагає високого рівня самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Мова йде про педагогічну майстерність вчителя як необхідну умову діалогічного спілкування. Визначення педагогічної майстерності видатним українським вченим І.О. Синицею має особливу актуальність при розгляді питань стосовно професійних компонентів особистості вчителя. Складовими компонентами педагогічної майстерності І.О. Синиця вважав: педагогічний такт вчителя; його світогляд (вміння вчителя виховувати в учнів почуття громадянина); досконале знання вчителем предмета навчання, виховання в учнів норм, правил, навичок, звичок, якими він володіє сам; володіння методикою навчання і виховання [26].

Необхідною характеристикою здатності педагога здійснювати діалогічне спілкування є емпатія як співпереживання, розуміння будь якого почуття (гніву, печалі, радості), що його переживає інша людина, і відповідний вияв свого розуміння цього почуття. Визначальними характеристиками діалогічної взаємодії є свобода суб'єктів взаємодії, їх рівноправність, особистий контакт на основі співпереживання та взаєморозуміння [8]. Саме тому актуальними є питання пошуку шляхів розвитку та оптимізації діалогічної взаємодії, що ґрунтується на засадах гуманізму, толерантності, взаєморозуміння. Вважаємо, що один із таких шляхів полягає у розвитку емпатійності особистості. Емпатія сприяє більш ефективному пізнанню людьми емоційних станів і переживань один одного. Емпатійне сприймання є основним у процесі встановлення довірчого контакту з іншою людиною. Емпатія є особливим способом пізнання, проникненням у внутрішній світ іншого, таким розумінням, при якому «розуміння» означає бачення внутрішнього світу іншого так, як його бачить він сам, із його внутрішньої системи координат. Емпатія як процес проникнення у переживання іншої людини, розуміння особливостей її емоційного стану сприяє взаємному саморозкриттю суб'єктів спілкування, регулює їх взаємодію, забезпечуючи тим самим адекватні способи поведінки. Таким чином, емпатія розвивається в контексті суб'єкт-суб'єктного (діалогіч-

ного) спілкування. Як було вище зазначено, діалогічне спілкування відзначається конструктивністю і поліфонічністю взаємодії та передбачає існування суб'єкт-суб'єктних взаємин, за яких вчитель взаємодіє з учнями на основі партнерських стосунків. Мається на увазі безоцінне прийняття партнера, визнання принципової рівності особистісних (а не статусних) позицій вчителя і учня, їх рівноцінності у довірливому діалозі і спільній творчості [29, с. 51]. Однією з якостей особистості вчителя, що забезпечує прийняття учня як рівноправного партнера у спілкуванні є педагогічна проникливість у його внутрішній світ. Проникливість учителя дозволяє реалізувати педагогічний діалогізм, що виступає важливою складовою взаємодії вчителя з учнями [14, с. 42]. Зазначимо, що педагогічна проникливість притаманна вчителю з високим рівнем емпатії. Таким чином, на теоретичному рівні було визначено, що основними принципами діалогізації освітнього процесу є емоційна та особистісна розкритість вчителя й учня, їх психологічна налаштованість на актуальні стани один одного, безцінність, довірливість та щирість вираження переживань. Це все вказує на становлення діалогічної взаємодії в системі «вчитель – учень», тобто взаємодії особистостей з певною системою загальнолюдських потреб і цінностей (потребою у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самореалізації, потребою виявити свою індивідуальність, бути значущим). Суттєвою ознакою високого рівня культури діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу є сформованість комунікативної здатності як спроможності до побудови суб'єкт-суб'єктних відносин.

Мета дослідження полягала в емпіричному вивченні психологічних детермінант діалогічного спілкування суб'єктів педагогічної взаємодії. Було використано наступний комплекс методик психологічної діагностики. З метою визначення домінуючих стилів спілкування вчителів з підлітками використовувався опитувальник «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі [21]. Опитувальник «Діагностика емпатії» (А. Меграбян і Н. Епштейн) було застосовано для визначення рівня емпатійних тенденцій вчителів та учнів [19]. Опитувальником передбачено визначення чотирьох рівнів емпатійності: високого, середнього, низького та дуже низького. Методика діагностики «Спрямованість особистості у спілкуванні (СОС) С.Л. Братченко» використовувалася для визначення у вчителів ціннісно-сміслового компоненту міжособистісної взаємодії. Під спрямованістю особистості у спілкуванні автор методики вбачає певну так звану «комунікативну парадигму», що репрезентує уявлення людини про сенс міжособистісної взаємодії, її цілі та засоби, бажані та допустимі способи поведінки [5, с. 43]. Виділяється шість видів спрямованості особистості у спілкуванні, в основі кожного з них лежить певне ціннісне ставлення до Іншого. Діалогічна спрямованість (Д СОС) характеризується спілкуванням на взаємній повазі та довірі, на взаєморозумінні, емпатійній відкритості і комунікативному співробітництві, прагненні до взаємного самовияву. Авторитарна спрямованість (Ав СОС) – орієнтація на домінування у спілкуванні, прагнення придушити особистість партнера, підпорядкувати його собі. Маніпулятивна спрямованість (М СОС) визначається ставленням до партнера як до засобу, об'єкта своїх маніпуляцій. Альтероцентристська спрямованість (Ал СОС) характеризується «центрацією» на партнері (орієнтація на його цілі, потреби, почуття, безкорисливе жертвування власними інтересами й ігнорування власних цілей). Конформна спрямо-

ваність (К СОС) проявляється у відмові від рівності у спілкуванні на користь партнера, орієнтація на підпорядкування силі авторитету, на «об'єкту» позицію для себе. Індиферентна спрямованість (І СОС) – орієнтація на предметну взаємодію, уникнення спілкування як такого. Готовність підлітків до діалогічності міжособистісних стосунків визначалася за допомогою методики «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. В. Духновського. Згідно з методикою, параметрами діалогічності є самоцінність і конструктивність міжособистісних стосунків. Шкала методики «Самоцінність стосунків» спрямована на виділення типів емоційної спрямованості особистості (песимістична, реалістична та оптимістична), що визначають емоційний компонент міжособистісної взаємодії (позитивний, негативний та ситуативний). Шкала методики «Конструктивність стосунків» спрямована на виділення типів когнітивної спрямованості особистості у процесі взаємодії. Нонконформістська спрямованість визначає налаштованість особистості на досягнення бажаного результату. Конформістська спрямованість проявляється у прагненні ефективної самопрезентації в очах Іншого. Конструктивна спрямованість є оптимальною комбінацією двох попередніх. *З метою виявлення в учнів комунікабельності як потреби у спілкуванні використовувався опитувальник «Потреба у спілкуванні» Ю.М. Орлова [21].* Отримані бали свідчать про дуже низьку потребу у спілкуванні, низьку, середню, високу та дуже високу. Методика В.В. Бойко «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» діагностувала в учнів рівень перешкод у встановленні емоційних контактів [21]. Методика дозволяє виявити проблеми особистості, які пов'язані з невмінням керувати та дозувати емоції, неадекватністю проявів емоцій, негнучкістю, нерозвиненістю та невиразністю емоцій, домінуванням негативних емоцій, небажанням зближатися з людьми на емоційній основі. Усі перераховані емоційні проблеми виявляються відповідними шкалами, за сумою балів по кожній з яких і визначається рівень емоційних бар'єрів особистості. Отже, чим вищим є рівень емоційних бар'єрів, тим нижче оцінюється рівень адекватності емоційного реагування у міжособистісній взаємодії.

Методика та організація дослідження. У дослідженні брали участь 24 вчителі середньої та старшої школи. Під час дослідження були отримані наступні результати. Діалогічне спілкування як форма взаємодії потребує емпатійної відкритості до співрозмовника, суб'єктного ставлення до нього. Емпатія як соціально-психологічна властивість особистості є здатністю до взаємодії з іншими людьми на основі співпереживання, співчуття та співучасті. Опитувальник «Діагностика емпатії» (А. Меграбян і Н. Епштейн) було застосовано для визначення рівня емпатійних тенденцій учителів. Опитувальником передбачено визначення чотирьох рівнів емпатійності: високого, середнього, низького та дуже низького. За результатами опитувальника, у 63 % досліджуваних вчителів виявлено середній рівень емпатійних тенденцій. Це означає, що вчителі проявляють співчуття та співпереживання до партнерів по спілкуванню. Вони вміють контролювати свої емоційні прояви, характеризуються здатністю емоційного відгуку на переживання учнів. Високий рівень емпатійних тенденцій виявлено в 29 % учителів. Це означає, що вони є високо сензитивними до переживань учнів, здатні до розпізнання їх емоційних станів і здійснення адекватних дій. Особистісна зрілість емпатійних здібностей характеризується співчутливістю до стану учнів. Учителі схильні до

надмірних емоційних проявів, однак при цьому не втрачають самоконтроль. Низький рівень емпатійних тенденцій мають 8 % учителів, що свідчить про їх недостатню здатність емоційних реакцій на переживання учнів, обмеженість можливостей співчуття та співпереживання. Їм важко зрозуміти почуття і переживання оточуючих. Нездатність до емоційних проявів передбачає труднощі в їх соціальній адаптації та міжособистісній взаємодії з учнями. Рівень емпатії зумовлює певне ціннісне ставлення особистості у міжособистісній взаємодії, що відображається у типах спрямованості у спілкуванні. З метою визначення домінуючої спрямованості особистості вчителя у спілкуванні було використано методику С.Л. Братченко «Спрямованість особистості у спілкуванні». Характер спрямованості вчителів у спілкуванні є також показником їх готовності до діалогічного спілкування з учнями, в основі якого лежить спрямованість на іншу людину. У 71 % вчителів з високим рівнем емпатії спостерігається діалогічна комунікативна спрямованість, що характеризується ставленням до партнера по спілкуванню на основі емпатійної відкритості взаєморозуміння, співробітництва. Людина з такою спрямованістю у спілкуванні виявляє високий рівень довіри особистості до самої себе і до партнера. Індиферентна спрямованість у 29 % вчителів цієї категорії характеризується домінуванням орієнтації на вирішення суто ділових питань, на ділову комунікацію і предметну взаємодію, уникненням спілкування як такого. При такій спрямованості і партнер як особистість, і саме спілкування з усіма його проблемами, по суті, ігноруються, будь-які ситуації сприймаються насамперед як «діяльнісні». У 80 % вчителів, що мають середній рівень емпатійності, спостерігається альтероцентристська спрямованість, яка характеризується добровільною «центрацією» на партнері, прагненням зрозуміти його потреби та максимально їх задовольнити, навіть перешкоджаючи власному благополуччю. Конформна спрямованість, яка виявлена у 20 % цієї категорії вчителів, проявляється у відмові від рівності у спілкуванні на користь партнера, орієнтації на підпорядкування силі авторитету, на «об'єктну» позицію для себе, у некритичній згоді й уникненні протидії. Людина з такою спрямованістю у спілкуванні схильна до наслідування, реактивної взаємодії. Їй властива готовність до компромісів, бажання в будь-який спосіб уникнути конфліктів і зіткнень, відсутність прагнення до справжнього взаєморозуміння з партнером. У вчителів із низьким рівнем емпатії (8 %) спостерігається авторитарна та маніпулятивна спрямованості. Авторитарна спрямованість – це орієнтація на домінування у спілкуванні, прагнення подавити партнера, підпорядкувати його собі. Особливістю маніпулятивної спрямованості є ставлення до партнера по спілкуванню як до засобу та об'єкта своїх маніпуляцій. При такій спрямованості людина прагне зрозуміти співрозмовника, щоб одержати потрібну їй інформацію. При цьому сам суб'єкт спілкування залишається «закритим», приховує свої справжні цілі й почуття або демонструє якості та особливості, які можуть надати вигоду в конкретній ситуації і принести успіх у процесі взаємодії саме з цим партнером. Отже, змістові бар'єри, спричинені наявністю особистісного змісту, утруднюють міжособистісне спілкування, перешкоджають встановленню і гармонізації міжособистісних відносин. Виявленню емпатії перешкоджають егоцентризм, відсутність поваги до чужих поглядів, «комунікативна агресивність», що є ознаками спрямованості авторитарного типу. Нерозуміння почуттів партнера по спілкуванню обумовлено ставленням

до нього як до об'єкта своїх маніпуляцій, що є ознаками спрямованості маніпулятивного типу. У вчителів з авторитарною та маніпулятивною спрямованістю взаємодія з учнями будується на основі суб'єкт-об'єктних відносин. Емпатійна відкритість до партнера по спілкуванню притаманна діалогічному типу спрямованості, що характеризується відсутністю змістових бар'єрів. Діалогічна спрямованість є найбільш сприятливою для встановлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «вчитель – учень». Діалогічна спрямованість відповідає принципу співробітництва. Важливим для міжособистісної педагогічної взаємодії є вибір відповідного стилю спілкування, що знаходиться у взаємозв'язку зі здатністю вчителя до емпатії. З метою визначення домінуючих стилів спілкування вчителів з підлітками використовувався опитувальник «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі (модифікація Л. Собчик). Високі показники за владно-лідерським типом міжособистісних стосунків у 8 % вчителів з низьким рівнем емпатії, свідчить про вираженість у них лідерських якостей у всіх видах групової діяльності. Характерним для вчителів є потреба давати всім поради, командувати іншими. Високі показники за співробітницько-конвенційним типом у 71% вчителів з високим рівнем розвитку емпатії свідчить про потребу вчителя у співробітництві, що супроводжується установкою на зовнішню комунікацію. У вирішенні конфліктної ситуації вчитель схильний до компромісу. Конвенційний тип передбачає наявність у вчителя високої культури спілкування, що сприяє оптимальному розв'язанню ним особистих і міжособистісних проблем. У 29 % вчителів цієї категорії мають високі показники за владно-лідерським типом. У 80 % вчителів, що мають середній рівень емпатійності, високі показники за співробітницько-конвенційним типом, що свідчить про прагнення співробітництва з партнерами по спілкуванню, до встановлення з ними суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У 20 % цієї категорії вчителів – високі показники за покірно-сором'язливим типом, що характеризується схильністю вчителя поступатися всім і усьому, підкорятися сильнішому без урахування ситуації, приписувати собі провину. Таким чином, найбільш домінуючими стилями спілкування вчителів є владно-домінуючий (I октант), співробітницько-конвенційний (VII октант) та покірно-сором'язливий (V октант). Наявність владно-домінуючого та покірно-сором'язливого стилів свідчить про неготовність вчителів до діалогічного спілкування з учнями. Припустимо, що вибір відповідного стилю спілкування обумовлений здатністю вчителя до емпатії. Виявлено, що для вчителів з владно-домінуючим та покірно-сором'язливим стилями спілкування характерними є середній та низький рівні розвитку емпатії. Вчителі з співробітницько-конвенційним стилем спілкування (діалогічним) мають високий рівень розвитку емпатії. Таким чином, діалогічне спілкування вимагає емпатійної відкритості до співрозмовника, суб'єктного ставлення до нього. Порівняльний аналіз отриманих даних про розвиток емпатії та типи спрямованості у спілкуванні показав, що для вчителів із високим рівнем емпатії характерна діалогічна спрямованість. У вчителів із низьким рівнем емпатії спостерігається авторитарна та маніпулятивна спрямованість. Це узгоджується з теоретичними уявленнями про те, що рівень емпатії зумовлює певне ціннісне ставлення особистості у міжособистісній взаємодії, яке відображається у типах спрямованості у спілкуванні. Наявність взаємозв'язку між ціннісним ставленням вчителів у взаємодії та стильовими особливостями їх спілкування з учнями отрима-

ло експериментальне підтвердження. Аналіз та узагальнення одержаних результатів засвідчили, що для вчителів з владно-домінуючим стилем характерна авторитарна та маніпулятивна спрямованість у спілкуванні. Домінування маніпулятивної чи, навпаки, конформної спрямованості спостерігається у вчителів з покірно-сором'язливим стилем. Діалогічна спрямованість виражена у вчителів з співробітницько-конвенційним стилем. Отже, показник спрямованості у спілкуванні вчителів може свідчити про їх готовність до гармонізації діалогічної взаємодії. Готовність підлітків до діалогічності міжособистісних стосунків визначалася за допомогою методики «Діалогічність міжособистісних стосунків» С.В. Духновського. Для емпіричного дослідження комунікабельності як потреби в спілкуванні учнів підліткового віку використовувався опитувальник «Потреба у спілкуванні» Ю.М. Орлова. Опитувальник «Діагностика емпатії» А. Меграбяна і Н. Епштейна було застосовано для визначення рівня емпатійних тенденцій учнів. Емпатія як здатність до адекватного емоційного реагування виражається у відсутності виражених емоційних бар'єрів. З метою емпіричної перевірки даного положення була застосована методика В.В. Бойко «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні».

Результати дослідження. Експериментальну вибірку склали учні 8-х класів у кількості 62 чоловік. Дані проведеного дослідження свідчать про те, що 77 % учнів мають середню потребу у спілкуванні, 23 % учнів – низьку потребу у спілкуванні. 48 % вибірки мають середній індекс діалогічності стосунків, що характеризується відкритістю до спілкування, вмінням слідувати за собою та управляти своїми емоційними проявами. В учнів спостерігається відсутність прагнення відстоювати свої інтереси у процесі спілкування. У 53 % учнів даної вибірки середній рівень емпатійних тенденцій. Для них характерним є стриманість емоційних почуттів, що може перешкоджати встановленню ширих взаємин з оточуючими. Середній рівень емоційних перешкод свідчить про наявність в учнів проблем у емоційній сфері (небажання зближуватися з людьми на емоційній основі), що певною мірою ускладнює взаємодію з іншими людьми. Високий рівень емпатійних тенденцій у 34 % учнів цієї вибірки проявляється у співчутливості та вмінні швидко встановлювати контакти. Рівень емоційних перешкод нижче середнього означає наявність певних проблем в емоційній сфері. Низький рівень емпатійних тенденцій у 13 % учнів свідчить про їх нездатність емоційно реагувати на переживання інших. Також у них середній рівень емоційних перешкод (невміння керувати та дозувати емоції). 33 % вибірки мають низький індекс діалогічності стосунків, що проявляється у домінуванні над іншими. Спілкування учнів орієнтовано на задоволення власних потреб та інтересів безвідносно до інтересів інших людей та мети спільної діяльності. 25 % учнів мають середній рівень емпатійних тенденцій. Стриманість в емоційних проявах іноді заважає встановленню ширих взаємин з іншими. Середній рівень емоційних перешкод означає певні труднощі у спілкуванні (небажання зближуватися з людьми на емоційній основі). Низький рівень емпатійних тенденцій у 75 % учнів вказує на труднощі встановлення емоційних контактів. Високий рівень емоційних перешкод (домінування негативних емоцій, неадекватність проявів емоцій) вказує на труднощі у встановленні контактів з оточуючими внаслідок неспіввідношення своєї поведінки з поведінкою інших. 19 % вибірки мають високий індекс

діалогічності стосунків, що характеризується щирістю стосунків з оточуючими, гнучкістю реагування на зміни ситуацій взаємодії. Це підтверджується отриманими під час дослідження даними. Середній рівень емпатійних тенденцій у 67 % учнів свідчить про стриманість їх емоційних проявів стосовно оточуючих. Рівень емоційних перешкод нижче середнього вказує на наявність незначних емоційних перешкод у взаємодії (невміння керувати емоціями та дозувати їх). Низький рівень емпатійних тенденцій у 8 % учнів вказує на труднощі встановлення емоційних контактів. Середній рівень емоційних перешкод означає складності у спілкуванні (небажанням зближатися з людьми на емоційній основі). Високий рівень емпатійних тенденцій у 25 % учнів вказує на зрілість їх емпатійних здібностей. Характерним для них є емоційний відгук на переживання іншої людини, що проявляється у співчутті та співпереживанні. Наявність низького рівня емоційних перешкод у цих учнів свідчить про те, що емоції зазвичай, не заважають спілкуванню з іншими людьми. Тобто емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні в них практично відсутні. Отже, діалогічність спілкування учнів детермінована низкою психологічних чинників, а саме: готовністю до діалогічності міжособистісних стосунків, комунікабельністю, розвитком емпатії. Найбільш вираженими емоційними бар'єрами в учнів підліткового віку, які були виявлені під час дослідження, є небажання зближуватися з людьми на емоційній основі, неадекватний прояв емоцій та домінування негативних емоцій.

Визначальною рисою освітнього процесу є взаєморозуміння, взаємоповага та співробітництво вчителя і учнів. Діалогічний характер спілкування вчителя з учнями забезпечує гуманістичну спрямованість освітнього процесу, створює адекватні умови для задоволення загальнолюдських потреб (потреба у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самореалізації, потреба виявити свою індивідуальність, бути значущим), сприяє досягненню високого рівня самоповаги і самоприймання, забезпечує передачу позитивного знання і соціального досвіду. Зокрема, наголосимо на розвиток культури діалогічного спілкування вчителя як важливої домінанти його професійної компетентності. Суттєвою ознакою високого рівня культури діалогічного спілкування є сформованість комунікативної здатності як спроможності до побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії, складовими якої є мотиваційний, вольовий та поведінковий компоненти. Діалогічність спілкування вчителя з учнями залежить від його емпатійної відкритості, діалогічної комунікативної спрямованості. Важливим для міжособистісної взаємодії вчителя з учнями підліткового віку є вибір ним відповідного стилю. Співробітницько-конвенційний стиль передбачає домінування діалогічної форми спілкування. Знання вчителем механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з підлітками на основі діалогічного спілкування сприятиме створенню умов для розвитку особистості учнів, розкриттю їх інтелектуального і творчого потенціалу.

Література

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: книга для вчителя / За ред. Балла Г.О., Киричука О.В., Шемалашвілі Р.М., Київ : ІЗМН, 1997. 136 с.
2. Бахтин М.М. Автор и герой: к философским основам гуманитарных наук / Михаил Михайлович Бахтин, Санкт-Петербург : Азбука, 2000. 336 с.

3. Бахтин М.М. «Эстетика словесного творчества» Москва : Искусство, 1986. 445 с.
4. Башинська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі як педагогічна проблема. Початкова школа. 2004. № 12. С. 55–58.
5. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала: Методическое пособие для школьных психологов. Псков : ПОИПКРО, 1997. 320 с.
6. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. Санкт-Петербург : Питер, 1998. 100 с.
7. Бубер М. Я и Ты / пер. с нем. М.И. Левина, С.В. Лёзов и др. Москва : Республика, 1995. С. 16–92.
8. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів : навчально методичний посібник / упоряд. І.С. Булах, Л.В. Долинська. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 114 с.
9. Бучма В.В. Агресія як деструктивна форма взаємодії між вчителем і учнями підліткового віку. Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності: матеріали круглого столу, присвяченого творчій спадщині І.О. Синиці (Київ, 12 листопада 2018 р.). Київ, 2018. URL:<https://fdotadotr.wordpress.com/about/>
10. Бучма В.В. Культура діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу. Традиція і культура. Філософія мистецтва: матеріали Міжнародної наукової конференції (19 квітня 2019 р., Київ). Київ, 2019, С. 1.
11. Дзюбка Л.В. Безпечність переходу до основної освітньої ланки: як це враховано у концепції нової української школи. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 31 травня 2018 р.) / за ред. С.Д. Максименка. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. С. 74–83. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712194/>
12. Ефимов В. О понятии «общечеловеческие ценности». Здравый смысл. 2008. № 4 (49). С. 12–16.
13. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії. Діалогічна взаємодія у навчально виховному процесі загальноосвітньої школи: книга для вчителя / За ред. В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волинця та ін. Київ : ІЗМН, 1997, С. 31–46.
14. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії: монографія / З.Я. Ковальчук. Львів : СПОЛОМ, 2013. 600 с.
15. Корняка О.М. Психологія комунікативної культури школяра. Київ, 2006. 336 с.
16. Максименко С.Д. Генетико-психологічні проблеми становлення особистості. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі: колективна монографія / за редакцією Максименка С.Д., Кіровоград, 2013. С. 10–68.
17. Новолокова Н.П. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. Харків : «Основа», 2012. 176 с.
18. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.
19. Пашукова Т.І. Практикум із загальної психології / Т.І. Пашукова, А.І. Допіра, Г.В. Дьяконов / за ред. Т.І. Пашукової, Київ : Т-во «Знання», КОО, 2000. 204 с.
20. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. 2-ге вид. допов. і переробл. Київ, 2004. 422 с.

21. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика / Д.Я. Райгородский. Самара Бахрах, Москва, 2001. 672 с.
22. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы / К. Роджерс. Москва : Владос, 2000. 464 с.
23. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. 2-е вид., доп., Київ : Академвидав, 2011. 384 с.
24. Седих К.В. Психологія взаємодії систем: «сім'я і освітні інституції»: монографія / К.В. Седих. Полтава : Довкілля, 2008. 260 с.
25. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / В.А. Семиченко. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
26. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя. Київ : Рад. школа (Пед. б-ка). 1981, 319 с.
27. Токарева Н.М. Гуманізація освітнього простору як передумова успішної соціалізації школярів. Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія / авт. колектив : Н.М. Токарева, А.В. Шамне, О.О. Халік та ін. / ред. Н.М. Токаревої. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 108–119.
28. Шатирко Л.О. Психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору у проявах залякування та цькування. Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред. кол. : І.О. Корієнко (гол. ред.) та ін., Мукачево : РВВ МДУ, 2019. Вип. 1(3). С. 199.
29. Шейн С.А. Диалог как основа педагогического общения. Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 44–52.
30. Щербан Т.Д. Психологія навчального спілкування: автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2005. 32 с.
31. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды, Москва : Педагогика, 1989. 560 с.

Розділ 4.4. Особливості й проблеми впливу педагогічної взаємодії на розвиток обдарованості школярів

Актуальність дослідження

Одним із головних завдань системи освіти стало раннє виявлення, навчання і виховання творчо обдарованих і талановитих дітей. Це пов'язано з потребою суспільства в неординарній особистості, здатній до успішної й творчої реалізації себе у складних і швидко змінюваних соціально-економічних умовах. Крім того, визначальним напрямком нинішньої модернізації системи освіти виступає гуманістична орієнтація в організації процесу формування творчої особистості – зокрема, в молодшому шкільному віці як особливо чутливому до вияву і розвитку креативності й творчих потенцій.

Подальша гуманізація процесу навчання актуалізує проблему ефективності взаємодії та якості взаємин між педагогом і обдарованими учнями. Йдеться про таку педагогічну взаємодію, за якої вчитель усвідомлював би необхідність підходу до освіти як до гуманної діяльності, коли активне одностороннє діяння, характерне для авторитарної педагогіки, замінюється спільною діяльністю педагогів і учнів. В основі їхньої співпраці мають бути взаємсприймання, взаємопідтримка, довіра і доброзичливе взаємоставлення. Тим часом з нинішньої шкільної практики видно, що одна з

основних ідей гуманістичної освітньої парадигми – ідея співпраці, діалогу, творчого характеру спілкування, партнерства у взаєминах вчителя з дітьми – в педагогічній діяльності реалізується зі складнощами. Бо у школі все залишилося так, як і раніше: критерії оцінювання діяльності і вчителя, і учня ті самі, тобто відповідно до заданих нормативів. Вчителі вважають, що учень є передусім об'єктом педагогічної дії, розуміють своє призначення, як трансляцію інформації, формування знань, умінь і контроль за їх застосуванням.

Складнощі також пов'язані з адаптацією дитини до шкільного середовища, що за своєю природою кардинально відрізняється від дошкільного середовища з його безумовним прийняттям дитини, заохоченням до експериментування, відкритим емоційним самовиявом. Нове для дитини шкільне середовище встановлює жорсткі норми життєдіяльності, пріоритет дисципліни, єдині вимоги для всіх у школі. Тому зміна традиційного (здебільшого авторитарного) характеру взаємодії в системі «вчитель – учень» у процесі навчання в школі є необхідною умовою для розвитку обдарованості молодших школярів.

І тут вихідною позицією мають стати: по-перше, виявлення обдарованих школярів та адекватне оцінювання їхніх навчальних здобутків завдяки правильному погляду вчителя на самостійну дитячу активність і, по-друге, забезпечення особливого – *психологічно рівноправного* – спілкування між педагогом і учнем, що сприяє вияву творчих потенцій.

Зміст поняття «обдарованість» у психологічній науці

В наш час питання підходів до з'ясування природи обдарованості та її розвитку лишається гостро дискусійним, спонукаючи науковців до вдосконалення наукових дефініцій цього поняття і психологічного інструментарію його дослідження.

Дослідження показало, що під *обдарованістю* розуміється зазвичай високий рівень розвитку певних здібностей: інтелектуальних, художніх, практичних і т. ін., який або вже виявляється у дитини, або існує потенційно, тобто його можна розвинути за наявності сприятливих умов. Г.С. Костюк обдарованість трактує як сукупність психічних властивостей, що зумовлюють особливо успішне виконання тієї чи іншої діяльності. Вчений наголошує, що обдарованість складається й розвивається під впливом відповідної діяльності, в процесі виховання та навчання [9]. Загалом же обдарованість – це і здатність, і потреба людини втілювати, образно кажучи, потенціал «внутрішньої енергії душі» в об'єктивному світі, в тій чи іншій соціокультурній сфері.

Аналіз підходів до вивчення психологічних особливостей обдарованої людини показав, що особлива увага у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених приділялась вивченню природи обдарованості – зокрема, її інтелектуальному та креативному напрямкам (Р. Айзенка, Р. Амтхауера, Дж. Галахера, Дж. Гілфорда, А.Г. Маслоу, Дж. Рензуллі, К. Роджерса, Р. Стернберга, Л. Терстоуна, Е.П. Торренса, Дж. Уїтмора, Д.Б. Богоявленської, Л.С. Виготського, Ю.З. Гільбуха, В.М. Дружиніна, Є.П. Ільїна, Г.С. Костюка, Я.О. Пономарьова, Б.М. Теплова, М.О. Холодної, В.Д. Шадрікова, Н.Б. Шумакової, О.І. Щєбланової, В.С. Юркевич й ін.).

Так, автор мюнхенської моделі обдарованості К. Хеллер зазначає, що високообдарованим дітям більшою мірою властиві високі інтелектуальні здібності – надчут-

ливість до знань, інтерес до дивергентних завдань, висока концентрація уваги. Їх вирізняють неабиякі креативні здібності: оригінальність, продуктивність й асоціативність мислення. Високообдаровані діти мають феноменальну пам'ять, високу здатність до швидкого засвоєння знань та вирішення проблем, виявляють пізнавальний інтерес [38].

Поряд з «інтелектуальним» тлумаченням поняття обдарованості у літературі набула поширення й інтерпретація цього поняття через вид творчої діяльності, що знайшло своє відображення у понятті «*творча обдарованість*». Зокрема, Б.М. Теплов пов'язував розвиток обдарованості з включенням дитини в будь-яку творчу діяльність. У теорії Е.П. Торренса творчі можливості, або креативність, становлять основу дитячої обдарованості. Тому дехто з вчених підходив до вирішення проблеми обдарованості з позиції вияву дитиною творчого потенціалу. У концепціях О.М. Матюшкіна і В.С. Юркевич обдарованість розглядається як прояв творчого потенціалу, що виражається у високій дослідницькій і творчій активності.

У зв'язку з цим зауважимо, що креативність виступає відносно самостійним чинником обдарованості: вона не обов'язково корелює з рівнем інтелекту школяра та успішністю його навчання. Креативність дитини залежить не тільки від її особистісних якостей, а й від умов виховання в сім'ї та навчання. Креативного учня зазвичай вирізняють інтерес і підвищена чутливість до всього складного, незвичного; він відкритий до нового досвіду; вміє бачити проблеми в тому, що іншим здається тривіальним і зрозумілим. Його відмітними рисами є відкритість до різних ідей, винахідливість, самостійність поглядів та оцінок, нехтування стереотипами.

Згідно з результатами досліджень (О.М. Матюшкіна, В.Т. Кудрявцева, О.О. Мелік-Пашаєва, О.І. Савенкова, О.Я. Савченко, Л.В. Синкевич, В.Д. Шадрікова, Н.Б. Шумакової й ін.), саме прагнення до творчої діяльності є відмітною рисою обдарованих дітей. Названі дослідники звертають особливу увагу на потребу вияву проблем обдарованих, що ускладнюють процес їх самореалізації та розвитку і зумовлюють труднощі в ході педагогічної взаємодії.

Особливості та проблеми педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованими школярами

Діти з випереджаючим розвитком здібностей стикаються, як відомо, з безліччю особистісних і міжособистісних проблем. Дослідження показало, що до суто особистісних проблем належать *проблеми емоційного розвитку, саморегуляції, автономності* та ін. До міжособистісних проблем зазвичай відносяться *проблеми соціалізації, адаптації та навчання* і тісно пов'язані з останнім *проблеми педагогічної взаємодії вчителя й обдарованого* та спілкування його з однолітками.

Зі вступом до школи очевидною стає невідповідність обдарованого школяра вимогам навчальної діяльності: виконувати репродуктивні завдання йому нецікаво і нудно, а існуючі норми поведінки перешкоджають його вільному самовираженню. Крім того, дослідники (О.Л. Яковлева, Ж.К. Терасьє) зауважили, що у обдарованих школярів – через особистісні особливості – має місце ціла низка психологічних проблем: передусім це труднощі спілкування з вчителями й однолітками, а також підвищена тривожність, недостатня саморегуляція через невміння керувати собою у складних ситуаціях і працювати в умовах монотонної, нудної діяльності. Більшість дослідни-

ків творчо обдарованих дітей визначає серед специфічних особистісних рис емоційну неврівноваженість, нейротизм (В.І. Панов); підвищену вразливість (А. Танненбаум, Ю.Д. Бабаєва); надзвичайну чутливість (К. Абромс, Дж. Уїтмор, Д.Б. Богоявленська); невротичні розлади (К.О. Курилович) та ін.

Тим часом психологічні проблеми, з якими стикається педагог у взаємодії з учнями з нестандартними мисленням та поведінкою, пов'язані передусім з різноманітністю видів творчої обдарованості. Адже обдарованість як психологічне явище проявляється по-різному. Як відомо, є обдарованість явна і стабільна, яка має місце протягом усього шкільного життя учня. Значно частіше вчителі мають справу з обдарованістю віковою (тимчасовою), коли, яскраво проявляючись в одному віці, вона раптово зникає або зненацька виникає в іншому віці. «Згасання обдарованості» може бути обумовлене різними причинами. Одна з них – відсутність у структурі обдарованості творчого компонента. Ще одна можлива причина пов'язана зі зміною зовнішніх умов, оскільки школа з її нівелюючою системою навчання заважає розвивати творчі здібності дітей. Менш вивчена і важко піддається визначенню «прихована обдарованість». Тому вчителю у своїй роботі треба враховувати ту обставину, що повільність і погана успішність у шкільному навчанні не є безумовними ознаками відсутності в учня обдарованості. Обдарованість може мати латентний, потенційний характер. Прихована обдарованість виступає більше як явище природно-психологічне: це означає, що кожна дитина за своєю природою має здатність до творчого саморозвитку. Саме цим зумовлюється безліч теоретичних підходів до з'ясування обдарованості і множинність запропонованих методів навчання учнів, що ускладнює роботу педагога з ними.

Крім того, термін «обдарована дитина» вживається стосовно зовсім різних за своїми здібностями дітей. Насправді ж, на думку В.С. Юркевич, існують два основних типи обдарованості дитини:

– «особлива, або виняткова, обдарованість», коли діти виявляють особливий інтерес до інтелектуальної діяльності, легко розуміють та засвоюють складні пізнавальні матеріали, мають високу ефективність розумової діяльності, підвищену критичність у сприйманні неточної інформації;

– «звичайна обдарованість», або «висока норма», притаманна учням, які характеризуються високими пізнавальними потребами, успішністю у навчанні, високою адаптивністю до нових ситуацій, зовнішньою привабливістю та здоров'ям [22]. Згідно з даними В.С. Юркевич, «особливо обдарованим дітям» складно спілкуватися з іншими людьми. А швидке випередження однолітків позначається на їхньому соціальному та емоційному розвитку. Неординарні особливості цих дітей можуть сприйматися оточенням як навмисне бажання виділитися, що, своєю чергою, може викликати несхвалення вчителів і глузування однокласників. Водночас у другій групі обдарованих – дітей «високої норми» – проблем у спілкуванні виникає навіть менше, ніж у звичайних учнів. Зазвичай «нестандартний» учень викликає у вчителів суперечливе ставлення. Схильність цих дітей до критичного мислення часто сприймається як нетолерантність, а великий словниковий запас – як прояв зарозумілості «всезнайки» [20; 21]. Внаслідок цього спостерігаються численні непорозуміння та проблеми у взаємодії між вчителем і обдарованими школярами.

Важливою педагогічною проблемою в системі взаємин «вчитель – учень» залишається суб'єктивність у спілкуванні педагога й учнів, яка проявляється передусім у вибіркового ставленні його до дітей. У результаті дослідження встановлено, що вчителі частіше звертаються чи виявляють інтерес до школярів, які викликають у них те чи інше емоційно-сміслові ставлення – симпатію, стурбованість, неприязнь, тоді як учні, до яких педагог байдужий, залишаються поза його увагою. Вчитель схильний також краще ставитися до більш інтелектуальних, дисциплінованих, спокійних дітей, а от незалежні, активні і самовпевнені учні – це найбільш проблематична для вчителів група учнів. Дехто з вчителів вважає за краще взагалі не мати обдарованих дітей у себе в класі. Внаслідок цього взаємодія між вчителями й учнями ускладнюється: до цього призводить небажання чи невміння цих суб'єктів педагогічного процесу зрозуміти один одного, наявність психологічних бар'єрів, стереотипів сприймання талановитих учнів, що, своєю чергою, веде до конфліктності у спілкуванні.

Як відомо, у початковій школі вчитель проводить зі школярами більшу частину свого робочого часу, будучи основним вчителем-предметником. У результаті він має можливість спостерігати за проявами у дітей обдарованості (схильність до незвичних рішень, оригінальність мислення, винахідливість і кмітливість, допитливість, інтерес до нового, самостійність і незалежність у поведінці) в різних навчальних ситуаціях. Проте, як показало дослідження, педагоги не спроможні достатньою мірою об'єктивно оцінити креативність учня. Вчителі початкових класів здатні зазвичай помітити у своїй практиці здебільшого так звану інтелектуальну обдарованість, орієнтуючись переважно на академічну успішність дітей. Вони відзначають насамперед успішних у навчальній діяльності школярів, тобто в особистості учня більшість вчителів схильні помічати здатність до засвоєння знань, а не творчі можливості. Тому до «здатних і обдарованих» вчителі відносять здебільшого учнів, які мають високі академічні досягнення. Однак проблема полягає в тому, що високоспроможна до навчання дитина здатна прекрасно вчитися, виборювати перші місця на олімпіадах і конкурсах, але не бути обдарованою.

Дослідження також показало, що деякі школярі, які отримали високі бали з тестів креативності, в школі вважаються «важкими», і вчителям з ними складно працювати. Вчителі характеризували цих школярів, як «нерівномірно успішних», «незрозумілих, дивних у поведінці», «замкнених, конфліктних», «непосидючих», «таких, які дратують інших» тощо. Більшість учителів початкових класів не готові приймати і враховувати у своїй роботі якості, характерні для творчо обдарованих учнів, і саме з цими дітьми у них спостерігаються труднощі у взаєминах.

Поза тим для більшості учнів початкових класів ідеальним учителем є їх реальний вчитель. У цей період значущість вчителя для обдарованої дитини є практично безмежною, а часом і безальтернативною. Така ситуація виникає внаслідок того, що до схеми визначального для цього віку типу взаємин «дитина – значущий дорослий» додається ще й беззаперечний авторитет педагога в очах обдарованого молодшого школяра.

Однак, як свідчать шкільна практика і дослідження, відповідні уявлення дитини про взаємодію з учителем та однолітками в навчальній діяльності не формуються за час навчання в початковій школі. При цьому необхідно зважати і на те, що обдаровані

учні протягом свого шкільного життя – порівняно зі «звичайними» школярами – реалізують особливу систему взаємин зі своїм референтним оточенням. Безперечно й те, що в цьому плані не є винятком і характер взаємин обдарованого школяра зі своїми вчителями. Вміння обдарованої дитини будувати спільну дію з педагогом, бути ініціативним і доброзичливим у співпраці з ним можливе лише тоді, коли в діяльності вчителя переважає високий рівень толерантності до творчих можливостей своїх учнів, а також настановлення на особистісну взаємодію. На вияв обдарованості молодшого школяра впливає характер стилю взаємодії педагога й учнів: авторитарний, ліберальний чи демократичний, що визначає особливості комунікативного компонента освітнього процесу як системи. Найчастіше педагог виявляє, як показує практика, так званий «змішаний стиль» взаємодії, що характеризується переважанням двох яких-небудь стилів – проте один з них домінує.

Дані наших спостережень за діяльністю вчителів початкових класів дали змогу з'ясувати особливості груп вчителів, які розрізняються за ступенем вираження у них стилю педагогічної взаємодії. Перша група вчителів у своїй діяльності вдається до прийомів, відомих як авторитарний стиль педагогічної взаємодії. При цьому ефективну діяльність учнів вони забезпечують через «вольовий тиск» на них: звертаються до учнів у формі розпоряджень, вказівок; у спілкуванні з дітьми гранично лаконічні; гальмується ініціатива учнів, фруструється природне бажання школяра бути прийнятим, почутим і дістати схвалення. У складних ситуаціях вчитель з авторитарним стилем взаємодії вважає свою позицію єдино правильною, а виникнення конфліктів пов'язує з поведінкою школяра, впливом сім'ї або пояснює зовнішніми обставинами. Такий стиль взаємодії вчителя позбавляє обдарованих учнів ініціативи і самостійності, що може призвести до залежності, невпевненості в собі, а також нерідко обумовлює взаємне відчуження педагога і учня.

Для другої групи вчителів характерні суб'єкт-суб'єктні відносини і демократичний стиль педагогічної взаємодії. Вони щиро взаємодіють з дитиною; створюють у класі емоційно безпечну атмосферу, вільну від страху, психологічного тиску; підтримують допитливість і дослідницьку активність учня; дають можливість проявитися дитячій креативності, сприяють формуванню у нього позитивної самооцінки. Ці вчителі ставляться толерантно до таких особливостей характеру і поведінки обдарованих дітей, як небажання підкорятися правилам, невміння вислуховувати до кінця співрозмовника, намагання висловлювати свою думку, коли про це не просять, а також до їх швидкої зміни настрою. Саме ці вчителі більш об'єктивно оцінюють креативність своїх учнів.

Як відомо, на сприйманні, мисленні і спілкуванні педагога неусвідомлено позначаються напрацьовані ним – на підставі педагогічної діяльності й індивідуального життєвого досвіду – способи поведінки в стандартних ситуаціях (стереотипи). Це, безумовно, дає змогу традиційними і вже напрацьованими методами швидко і без особливих зусиль вирішувати проблеми, що виникають у стандартних навчальних ситуаціях. Проте в нестандартній ситуації зазначені стереотипи не дають можливості побачити всю проблемність ситуації і діапазон варіантів для її розв'язання. У зв'язку зі своїми особливостями обдаровані школярі вільно чи мимоволі можуть створювати своєю поведінкою такі нестандартні ситуації, коли напрацьовані «вчительські» стере-

отипи не тільки не є корисними для їх вирішення, а навіть шкідливими і для дитини, і для самого вчителя.

Тим часом відсутність у багатьох педагогів спеціальних навичок взаємодії з креативними дітьми зумовлює численні соціально-психологічні проблеми. Вони виявляються нерідко в певних формах дезадаптивної поведінки обдарованих дітей (асоціальної чи навіть агресивної) як їх реакції на практику недобррозичливого ставлення та недовіру до них (їхніх дій) ровесників і дорослих; на незадоволення взаєминами з оточенням; на тривале нехтування важливих потреб обдарованих в активності, демонстрації своїх можливостей, лідируванні в навчанні тощо. Можлива і протилежна реакція дитини на придушення її природних проявів та потреб – заглиблення в себе, у світ своїх фантазій і мрій, апатичність, млявість, втрата інтересу до дружніх контактів, відсутність прагнення брати участь у шкільних справах тощо [1; 10; 15]. Звідси зрозуміло, що робота з обдарованою дитиною вимагає від вчителя компетентності та неабиякої віддачі і водночас великого терпіння, випробовування на міцність.

Як показало дослідження, здібного учня повинен вчити сприйнятливий до змін і компетентний вчитель. Дослідники проблеми дитячої обдарованості – Ю.З. Гільбух, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, Л.В. Попова, В.С. Юркевич, О.Л. Яковлева й ін. – відзначають, що вчитель обдарованих школярів повинен володіти не лише спеціальною предметною компетентністю, спрямованою на забезпечення ефективності педагогічної взаємодії. Він має володіти ще й *психолого-педагогічною компетентністю*, потрібною для реалізації комунікативно-виховної функції взаємодії. Ця компетентність передбачає дотримання певних правил у спілкуванні – адже творчо обдарована дитина особливо потребує довірливого ставлення до себе, схвалення її поведінки з боку дорослого і створення ситуації успіху. У зв'язку з цим важливою характеристикою професійного мислення педагога має стати, за М.М. Кашаповим, *абнотивність*, що характеризує його здатність (її набуття) помітити обдаровану дитину і виявити психолого-педагогічну підтримку в розвитку її творчого потенціалу [8].

Обов'язковим психологічним принципом роботи педагога з творчо обдарованими дітьми має стати принцип «прийняття іншого», орієнтований на спільну співпрацю і творчість. Згідно з цим принципом вчитель має приймати учня як індивідуальність з уже сформованими особливостями, а взаємодія між ними повинна будуватися на основі суб'єкт-суб'єктності, коли учень і вчитель виступають у ролі психологічно рівноправних партнерів зі спілкування. Такий підхід є базовим для гуманістичної психології і педагогіки співпраці. Відтак з'ясовані у результаті дослідження особливості обдарованих дітей, до яких передусім відносяться оригінальність думки, нестандартність стратегій мислення, особлива емоційна чутливість, творча активність і які часто поєднуються з незрозумілими поведінковими реакціями, вимагають від педагога спеціальних знань, особливої педагогічної інтуїції і певних психотехнічних навичок у взаємодії з такими дітьми.

Шляхи розвитку обдарованості школярів

Розвиток творчої особистості являє собою тривалий і безперервний процес, що включає період шкільної освіти як один із найважливіших його етапів. У зв'язку з цим зауважимо, що обдарованість дитини – це проблема оточуючих її дорослих: і вона

стосується передусім педагога. Вчитель як творець освітнього середовища має виступати ключовою постаттю не тільки в подоланні негативних особистісно-поведінкових проявів, які часто супроводжують творчо обдарованих дітей у шкільному житті, а й у створенні умов для прояву креативності та цілеспрямованого її розвитку.

Психологічні дослідження останніх років показали, що розвиток обдарованої дитини може бути загальмований на будь-якому етапі шкільного життя, адже традиційна система навчання є несприятливим чинником для розвитку обдарованих школярів, за винятком «академічно успішних». Надання великого обсягу не зовсім привабливої для учня інформації, використання репродуктивних методів навчання привчає його до шаблонності у виконанні завдань та призводить до гальмування творчих процесів мислення. Будь-яка спонтанність, нестандартність обдарованих дітей нерідко зумовлюють критику з боку вчителя. А в працях таких авторів, як Н.С. Лейтеса, Н.Б. Шумакової, О.І. Щєбланової, В.С. Юркевич й ін., зазначається, що оточуючі часто не розуміють реальний рівень здібностей творчо обдарованих дітей і нормальний для такої дитини процес розвитку розглядають як аномальну непристосованість до життя в суспільстві. Тому творчий потенціал обдарованого учня, його неабиякі здібності розвиваються здебільшого стихійно і не завжди використовуються у процесі навчання. На нашу думку, обдарованість – це не стільки генетично зумовлений феномен, скільки цілеспрямований процес розвитку певних здібностей, якостей особистості, які можуть бути прихованими в окремих дітей і які треба розкрити через створення сприятливого середовища та включення у діяльність.

Психологічна наука визначила чіткі позиції щодо розвитку обдарованості дітей. В результаті до найважливіших його напрямків віднесено: включення дитини в діяльність – передусім експериментальну та творчу, створення сприятливого середовища для розкриття потенційних можливостей обдарованого – психологічна безпека і свобода, свобода від оцінювання, атмосфера дозволеності. Розвиток дитини визначається як пошук відповідей на власні проблеми і питання, які зумовлюють вибірковість щодо нового. Серед умов, чинників і принципів, які сприяють становленню обдарованості дитини, дослідники називають передусім принцип визнання права на помилку, забезпечення умов для підтримання допитливості і дослідницької активності, створення особливої атмосфери, «вільної від страху, знецінення результатів, завищеного очікування успіху, психологічного тиску, вимог відповідності та високих результатів» [13, с. 20–26]. Звідси вияв обдарованості є результатом поєднання творчої інтелектуальної свободи і самоорганізації дитини. Обдарований школяр у своєму розвитку потребує інакших навчальних програм, зміни наявних норм взаємин, що і становить зміст головного проблемного поля в роботі вчителів з цією категорією учнів. Практика свідчить, що творче або дослідницьке навчання, засноване на самостійному набутті дитиною знань про навколишній світ, – найбільш природна і продуктивна форма навчання для дітей, яких вирізняє висока пізнавальна потреба і дослідницька активність.

Дослідження показало, що середовище – передусім *освітнє середовище* – відіграє ключову роль у розвитку творчих здібностей і в забезпеченні різноманітності форм творчої діяльності, бо обдаровані діти, як правило, вже з раннього віку вирізняються

високим рівнем здатності до самонавчання, тому вони потребують не стільки цілеспрямованих навчальних впливів, скільки «створення варіативного, збагаченого й індивідуалізованого освітнього середовища» [11, с. 15].

Для створення такого середовища важлива психологічна підтримка педагога, яка полягає у здатності розуміти дитячі почуття, вмінні обирати оптимальну тактику реагування на прояви обдарованої дитини, віддаючи перевагу, на чому наголошує А.М. Федосєєва (2014), здатності до співпереживання через «особливий склад її особистості». Адже співпереживання педагога обдарованому в ході розв'язання навчальних та життєвих завдань створює оптимальні умови для його психічного розвитку. Спираючись на результати досліджень, нинішня освітня система розглядає створення вчителем *розвивального середовища* як одну з найважливіших умов становлення передумов обдарованості. На відміну від досвіду попередніх років, пріоритетом для організації роботи з дітьми у навчальному середовищі стає не програма освітньої організації, нехай навіть найідеальніша, і не плани, написані педагогом, а *власна активність дитини*. Крім того, нинішня система освіти висуває низку важливих вимог до організації розвивального предметно-просторового середовища, серед яких найбільш значущими є вимоги до *трансформованості й поліфункціональності* предметного простору. В умовах спеціально організованого предметного середовища дитина виступає, за Л.С. Виготським, дослідником, який самостійно впливає на явища і предмети, що його оточують [3]. Створення такого середовища дослідники пов'язують насамперед з *методом експериментування, експериментально-дослідницькою діяльністю* в процесі навчання. Адже спеціально організована дослідницька діяльність сприяє розвитку активної, самостійної і креативної особистості. Крім того, дослідницька діяльність спрямована на пізнавальний розвиток, що є одним із основних напрямків розвитку дитини в молодшому шкільному віці й справляє неабиякий вплив на процес її творчого становлення. Така діяльність поєднує в собі освітні вимоги і враховує вікові особливості молодших школярів, даючи змогу самостійно знаходити рішення, підтвердження або спростування власних уявлень, забезпечуючи управління тими чи іншими предметами та явищами.

Педагогічна практика показує, що експериментально-дослідницька діяльність є унікальним методом навчання, який дає дітям реальне уявлення про різні сторони об'єктів, які вони вивчають, про їхні взаємини з іншими людьми та середовищем їх проживання. Та попри надзвичайно важливе значення предметно-розвивального середовища, а також ігрової та експериментально-дослідницької діяльності з її проблемними ситуаціями, важко переоцінити роль у розвитку обдарованої дитини, на що вказував у свій час С.Л. Рубінштейн, *близького дорослого* та взаємодії з ним.

Справжній вчитель сприймає здібного учня не тільки як джерело додаткової роботи, а й як можливість для власного розвитку. Якщо вчитель хоче розвивати обдарованість і творчість учнів, він і сам повинен вдосконалювати свої творчі навички, гнучкість мислення, знижувати розумову ригідність, іноді відмовлятися від традиційних думок і критично перевіряти їх своїми силами. Тоді він не відкидатиме незвичайні думки учнів, а заохочуватиме їх до творчого пошуку і незалежності в судженнях. У підсумку

зауважимо, що прояв обдарованості в молодшому шкільному віці та її цілеспрямований розвиток у процесі навчання можна розглядати як потенціал психічного розвитку, конче потрібний зростаючій особистості на наступному етапі її життєвого шляху. Це запорука розвитку активної, самостійної і творчої особистості.

В результаті психологічного дослідження ми дійшли таких **висновків**.

– Продуктивність і успішність взаємодії в освітньому процесі – особливо на початкових етапах навчання – залежить саме від педагога, від його вміння створити умови для спільного процесу отримання і засвоєння знань. Тому потрібно, щоб педагог мав уявлення про ті прийоми і методи активного навчання, які сприяють розвитку творчих здібностей обдарованих дітей та успішній навчальній взаємодії.

– Вчитель має виступати ключовою постаттю у створенні комфортного *предметно-розвивального середовища* для розвитку творчої природи обдарованої дитини, у спеціальній організації її *дослідницької діяльності*, у виробленні навичок самоорганізації й наполегливості у вирішенні складних проблем.

– У процесі дослідження з'ясовано, що найбільш ефективною для всіх учасників педагогічного процесу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія, стиль спілкування, орієнтований на спільний творчий пошук вчителя і обдарованого школяра. Сприятлива атмосфера педагогічної та міжособистісної взаємодії між вчителем і обдарованими учнями сприяє якісній перебудові їх особистості, створює нові можливості для розвитку і вияву творчих потенцій.

У перспективі дослідження – розробка психолого-педагогічного супроводу розвитку та реалізації творчих можливостей обдарованої дитини у різні періоди її шкільного навчання.

Література

1. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности / Ю.Д. Бабаева // Вестник Московского университета. 2008. № 2. С. 154–168.
2. Богоявленская М.Е. Природа «проблем» одарённых / М.Е. Богоявленская // Одарённый ребёнок. 2004. № 4. С. 74–83.
3. Выготский Л.С. Умственное развитие ребенка в процессе обучения / Л.С. Выготский. Москва-Ленинград, 1935. 416 с.
4. Городецька Н.Г. Психологічний аналіз інноваційних бар'єрів у діяльності сучасних педагогів / Н.Г. Городецька // Проблеми загальної та педагогічної психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. 2008. Т. X, Ч. 1. С. 100–108.
5. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир : Вид-во Рута, 2006. 320 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 448 с.
8. Кашапов М.М. Специфика творческого мышления педагога в работе с одарёнными обучаемыми // Материалы VI Международной конференции / Под ред. Л.И. Ларионовой. Иркутск, 2009. С. 92–101.
9. Костюк Г.С. Здібності та їх розвиток у дітей / Г.С. Костюк // Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. К.: Рад. школа, 1989. С. 307–376.

10. Курилович Е.А. Школьные неврозы и одаренные дети / Е.А. Курилович // Одаренный ребенок. 2002. № 2. С. 87–92.
11. Матійків І.М. Тренінг емоційної компетентності: навч.-метод. посібник / І.М. Матійків. Київ : Педагогічна думка, 2012. 112 с.
12. Матюшкин А.М., Яковлева Е.Л. Учитель для одаренных // Общественные движения и социальная активность молодежи // Материалы Всесоюзной научной конференции. Москва, 1991. С. 192–202.
13. Одаренность: методы выявления и пути развития: Сборник статей, докладов и материалов Всероссийской конференции (28 сентября 2017 года, г. Москва): в 2-х частях / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.К. Балтян. Москва : МГТУ имени Н.Э. Баумана, 2018. 302 с. Ч. I. С. 20–26.
14. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. Москва : Академия, 2000. 416 с.
15. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учебное пособие / А.И. Савенков. М.: Генезис, 2010. 448 с.
16. Ушакова І.В. Емоційні стани інтелектуально обдарованих осіб / І.В. Ушакова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. Випуск XI. С. 86–95.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / Холодная М.А. [2-е изд., перераб. и доп.]. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.
18. Чудакова О.М. Особливості та проблеми педагогічної взаємодії між вчителем і обдарованими школярами / О.М. Чудакова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2019. Вип. 15. С. 422–433.
19. Шарапановская Е.В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков. Диагностика и коррекция. / Е.В. Шарапановская. – Москва, 2006. 300 с.
20. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одарённых детей / Н.Б. Шумакова. Москва : МПСИ: Воронеж : МОДЭК, 2004. 336 с.
21. Щербланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И. Щербланова. Москва : Изд-во БИНОМ, Лаборатория знаний, 2011. 245 с.
22. Юркевич В.С. Современные проблемы работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2010. Том 2. № 5. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n5/Yurkevich.shtml
23. Gross M.U. Social and emotional issues for exceptionally intellectually gifted students // The social and emotional developments of gifted children. That do we know? / Ed. By M. Neihart, S.M. Reis, N.M. Robinson, S.M. Moon. – Washington: Prufrock Press, Inc., 2002. P. 19–29.
24. Ziegler, A., Raul, T. Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness // High Abilit. Stud. 2000. Vol. 11. № 2.

Розділ 4.5. Соціальна компетентність молодших школярів. Досвід дослідження в контексті гуманістичної парадигми

Розвиток соціальної компетентності учнів як соціальна та виховна проблема.

Теоретичні засади реформування сучасної початкової освіти ґрунтуються на пріоритетності гуманістичної парадигми та впровадженні у педагогічну практику компетентнісного підходу, які вдало інтегрують найкращі напрацювання у психолого-педагогічній науці та нівелюють ті, які не відповідають очікуванням сучасного суспільства до якісної освіти. Гуманізація національної системи освіти, її переорієнтація на особистість учня та визнання необхідності компетентнісного підходу в навчальному процесі створили передумови для активного пошуку оптимальних шляхів підготовки їх до життя з урахуванням максимального вияву потенційних здібностей кожного. Зміна освітньої парадигми у напрямку гуманізації змісту освіти передбачає насамперед розвиток компетентної особистості, готової успішно діяти в нових та нестандартних умовах життєдіяльності. У Державному стандарті початкової освіти одним із результатів навчання визначено «засвоєння учнями відповідно до вікових особливостей різних видів соціального досвіду, системи цінностей суспільства, морально-правових норм, традицій тощо» [5]. Тому розвиток соціальної компетентності учнів постає як одна з найважливіших проблем і першочергових завдань загальної середньої освіти.

У свою чергу у Концепції Нової української школи соціальна компетентність пояснюється як уміння співпрацювати заради певного результату, досягати компромісів, розв'язувати конфлікти. Також у структурі соціальної компетентності виділяють здатності, які повинні бути сформовані в дитини: ініціативність, вирішення проблем, прийняття рішень, співпраця в команді [13, с. 11–12]. У найширшому розумінні соціальна компетентність у сучасному суспільстві передусім означає здатність людини вибудувати стратегії конструктивної взаємодії з іншими людьми у навколишній соціальній реальності, яка постійно змінюється.

Особливого сенсу набуває розвиток соціальної компетентності для учнів молодшого шкільного віку як першого періоду системного залучення дитини до громадського життя. Початок навчання у школі знаменує для дитини нову соціальну ситуацію розвитку, зміна якої полягає у виході дитини за рамки сім'ї, в розширенні кола значущих осіб, у виділенні особливого типу стосунків з дорослим, опосередкованих задачею («дитина – дорослий – задача»). Центром життя молодшого школяра стає нова система – «дитина – педагог» і новий вид діяльності. Найвагомішими новоутвореннями молодшого шкільного віку є: довільність, внутрішній план дій та рефлексія, які відкривають принципово нові можливості в усвідомленні дитиною себе як особистості, так і суб'єкта взаємодії [2]. Рефлексія дозволяє школярику зрозуміти, що оцінка його вчинків, дій та мотивів визначаються не лише його власним ставленням до самого себе, але перш за все тим, як це виглядає з позиції оточуючих людей. Довільність створює можливість для вироблення навиків самоконтролю та саморегуляції. Внутрішній план дій сприяє розвитку самоорганізації як у засвоєнні соціальних норм поведінки, так і в послідовному опануванні та застосуванні навиків конструктивної взаємодії з однолітками, дорослими та у складних, зокрема конфліктних ситуаціях. Ще одним з новоутворень цього віку, на думку І.Д. Беха, є більш системний і диференційований процес індивідуаліза-

ції. Розуміння вагомості ролі соціальної компетентності молодших школярів у їх соціальному розвитку обумовив вибір предмета нашого дослідження.

Теоретичні основи дослідження соціальної компетентності як основи соціалізації учнів молодших класів. Вивчення вікових особливостей соціальної компетентності молодших школярів та можливостей її розвитку доцільно розпочати з окреслення теоретичних основ, які виступлять базою для розгортання емпіричного дослідження. На сьогодні соціальна компетентність є робочою дефініцією не лише для соціальної, вікової та педагогічної психології чи психології праці, а також для педагогіки, соціології та філософії. У розумінні її сутності перевагу віддають набуттю *соціальних знань*, опануванню вмінь і виробленню на їх основі різних *поведінкових сценаріїв, особистісних якостей і здібностей*.

Зіставлення різних трактувань уможливило виділення ключових смислових одиниць, які визначають зміст поняття «соціальна компетентність»:

- рівень (або результат) соціалізації особистості;
- інтегрована здатність, сукупність знань, умінь та якостей особистості;
- набутий індивідуальний досвід; здатність до діяльності, до вирішення задач;
- готовність до дії.

Розмаїття поглядів щодо сутності соціальної компетентності та узагальнення її ключових смислових одиниць спонукало нас виробити власну робочу дефініцію поняття «**соціальна компетентність**» – це багатогранне та поліфункціональне особистісне утворення, яке забезпечує людині успішну адаптацію у соціумі, прийняття нею правил, норм і законів соціального життя і одночасно – формування у неї вміння самореалізовуватися, здійснювати власний вибір, формувати для себе і суспільства прийнятну систему цінностей.

Сутність соціальної компетентності особистості лежить у площині взаємин «особистість – суспільство»:

- прикладна: застосування соціальних знань і вмінь у практичній життєдіяльності;
- адаптаційна: реалізація потреб людини у взаємодії з іншими;
- інтегративна: забезпечення можливості бути прийнятим у співтовариство, соціальну групу, суспільство тощо;
- орієнтаційна: дає змогу людині обрати стратегічний вектор життєдіяльності;
- статусно-рольова: допомагає людині посісти належне місце в суспільстві, досягнути соціального статусу відповідно до вироблених знань і умінь, засвоїти соціальні ролі [14, с. 44]. Подібна поліфункціональність соціальної компетентності, на яку вказують більшість дослідників, забезпечує особистості як успішну соціалізацію, так і соціальну адаптацію.

Основні ознаки соціальної компетентності, характерні для молодшого шкільного віку:

- сформованість мотивації досягнення в навчальній діяльності;
- розвиток продуктивних прийомів і навичок навчальної діяльності;
- сформованість навиків самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції;
- керівництво у поведінці свідомими та соціально-нормативними цілями, опанування основними правилами соціальних норм поведінки;
- задоволеність собою, адекватна та достатньо висока самооцінка, оволодіння критичністю щодо себе та до оточуючих;

- опанування навичками конструктивної взаємодії з однолітками та дорослими;
- вміння набувати міцні, дружні стосунки;
- сформованість навичок конструктивної поведінки у складних життєвих ситуаціях.

Відповідно до вікової моделі соціальної компетентності молодших школярів нами окреслена наступна її структура:

– *когнітивний компонент*: знання норм і правил поведінки та взаємодії між людьми; знання про себе (свої сильні/слабкі сторони) та свого місця серед однолітків і дорослих тощо; знання продуктивних способів та прийомів навчальної діяльності; розуміння основних принципів вирішення конфліктів;

– *комунікативно-поведінковий компонент*: вміння та навички взаємодії (вступ у контакт, вміння вербалізувати власні думки та бажання, слухання та реагування на думку й переживання інших людей); вміння діяти відповідно до соціально прийнятих норм, виявляючи при цьому різні способи поведінки та застосовуючи ефективні стратегії спілкування; вміння виконувати соціальні ролі, зокрема школяра; навички конструктивної поведінки у складних та/або нових ситуаціях; сформованість навичок самоконтролю;

– *мотиваційно-ціннісний*: сформованість навчальної мотивації; прагнення дотримуватися правил, свідоме керівництво у поведінці соціально прийнятими нормами; мотивація на досягнення успіху в діяльності; позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе та до оточуючих; прагнення до встановлення дружніх стосунків;

– *особистісно-оцінковий компонент*: адекватно позитивна самооцінка, почуття власної гідності; самоорганізація та саморегуляція; соціальна відповідальність; критичне ставлення до себе, рефлексія.

Отже, здійснений теоретичний аналіз проблеми дозволив нам вибудувати наступну методологію дослідження.

III. «Методичне забезпечення емпіричного дослідження соціальної компетентності молодших школярів».

Об'єкт дослідження – соціальна компетентність як інтегративне особистісне утворення молодшого школяра.

Предмет дослідження – вікові особливості соціальної компетентності молодших школярів та психологічні умови її розвитку в освітньому просторі.

Мета – теоретико-експериментальне вивчення вікових особливостей соціальної компетентності молодших школярів та виокремлення на цій основі психологічних умов її розвитку в умовах освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми.

Завдання дослідження:

1. Дослідити структуру і функціональні можливості соціальної компетентності молодших школярів та виокремити на цій основі вікові особливості соціальної компетентності молодшого школяра.

2. Обґрунтувати інструментарій і провести емпіричне дослідження соціальної компетентності учнів молодших класів.

3. Виокремити психологічні умови розвитку соціальної компетентності молодших школярів в умовах освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми.

Методологічну і теоретичну основу дослідження склали: принципи гуманістичної психології і педагогіки, які розглядають людину як вищу цінність, ідеї соціальної обу-

мовленості розвитку дитини, основні положення концепції соціальної обумовленості розвитку особистості; сучасні психолого-педагогічні погляди на гуманізацію освіти через формування «Я» простору особистості учня; науково-психологічні уявлення про сутність та закономірності розвитку дітей молодшого шкільного віку; положення про сутність та формування соціальної компетентності.

Програма дослідження

На першому етапі проводилося анкетування вчителів та батьків, вивчення педагогічної документації, спостереження за освітнім процесом з метою виявлення у школярів труднощів в адаптації до умов шкільного життя та виявлення особливостей загального рівня розвитку соціальної компетентності молодших школярів. В якості психодіагностичного інструментарію використовувалися: анкета за авторським варіантом, опитувальник визначення сформованості соціальної компетентності молодших школярів (автори Е.А. Перелигіна, І.С. Фішман).

Другий етап складався з 4-х серій, кожна з яких характеризувалася своєю спрямованістю і передбачала визначення особливостей розвитку кожного із структурного компонента соціальної компетентності.

1 серія – мета: виявлення особливостей рівня розвитку когнітивного компонента соціальної компетентності. В якості психодіагностичного інструментарію застосовувалася бесіда за авторським варіантом.

2 серія – мета: виявлення особливостей та рівня розвитку комунікативно-поведінкового компонента соціальної компетентності. В якості психодіагностичного інструментарію застосовувалися методика «Рукавички» (методичний задум запозичений у О.В. Хухлаєвої), карта спостережень за проявами комунікативних здібностей у дітей (автори А.М. Щетиніна, М.А. Никіфорова), адаптована нами для учнів молодшого шкільного віку.

3 серія – мета: виявлення особливостей та рівня розвитку мотиваційно-ціннісного компонента соціальної компетентності. Психодіагностичний інструментарій: анкета «Мотиви вибору друга», опитувальник «Мотивація успіху – страх невдач» (автор А.О. Реан).

4 серія – мета: виявлення особливостей та рівня розвитку особистісно-оцінкового компонента соціальної компетентності. Психодіагностичний інструментарій: проєктивна методика Розенцвейга, шкали оцінки власної компетентності та самоприйняття (автор С. Хартер, адаптована Н.С. Чернишовою), тест шкільної тривожності Філліпса, методика вивчення самооцінки (автор С. Дембо-Рубінштейн, модиф. А. Прихожан).

Третій етап дослідження спрямований на з'ясування умов, детермінуючих становлення соціальної компетентності молодшого школяра як суб'єкта різних сфер життєдіяльності. На цьому етапі застосовувався комунікативно-особистісний опитувальник для батьків та вчителів (автор Р.С. Немов), карта спостережень Д. Стотта. Для оцінки сформованості соціальної компетентності молодших школярів за обраними структурними компонентами виділено основні критерії, які конкретизували показники діагностики рівнів сформованості соціальної компетентності дітей молодшого шкільного віку (таблиця 1).

Критерії та показники діагностики рівнів сформованості соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку

Компоненти соціальної компетентності	Критерії	Показники
КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ	<ul style="list-style-type: none"> - ступінь поінформованості, обізнаності про об'єкти соціальної дійсності; - розуміння сутності соціальних ролей 	<ul style="list-style-type: none"> - обсяг і діапазон знань норм і правил поведінки та взаємодії між людьми; - обсяг і діапазон знань про себе (свої сильні/слабкі сторони) та свого місця серед однолітків і дорослих тощо; - кількість знань щодо продуктивних способів та прийомів навчальної діяльності; - знання (кількість та адекватність) основних принципів вирішення конфліктів
КОМУНІКАТИВНО-ПОВЕДІНКОВИЙ КОМПОНЕНТ	<ul style="list-style-type: none"> - міра прояву соціально значущих дій; - спроможність регулювати поведінку, співвідносячи її із встановленими нормами і правилами 	<ul style="list-style-type: none"> - рівень сформованості вмій та навиків взаємодії (вступ у контакт, вміння вербалізувати власні думки та бажання, слухання та реагування на думку й переживання інших людей); - вміння діяти відповідно до соціально прийнятих норм, виявляючи при цьому різні способи поведінки та застосовуючи ефективні стратегії спілкування; - вміння виконувати соціальні ролі, зокрема школяра; - навички конструктивної поведінки у складних та/або нових ситуаціях; - сформованість навичок самоконтролю
МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ	<ul style="list-style-type: none"> - соціальна спрямованість діяльності та готовність до неї; - наявність зовнішньої та внутрішньої мотивації до соціально значущої діяльності та комунікації 	<ul style="list-style-type: none"> - рівень сформованості соціальних інтересів молодших школярів (кількість та спрямованість); - ініціатива; - рівень сформованості навчальної мотивації; - свідоме керівництво у поведінці соціально прийнятими нормами; - наполегливість у подоланні труднощів; - позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе та до оточуючих; - прагнення до встановлення дружніх стосунків

особистісно- оцінковий компонент	<ul style="list-style-type: none"> - здатність до самоаналізу; - емоційно-ціннісне самоприйняття; - рефлексія 	<ul style="list-style-type: none"> - наявність особистих цілей, намірів; - володіння моральними цінностями; - рівень сформованості самооцінки, почуття власної гідності; - рівень самоорганізації та саморегуляції; - характер самооцінних суджень; - соціальна відповідальність
---	--	--

На основі визначених критеріїв та показників проведено констатувальний експеримент з метою дослідження рівня розвитку соціальної компетентності учнів молодшого шкільного віку. В експерименті брали участь 56 учнів віком від 7 до 10 років загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва у фронтальній та індивідуальних формах.

З метою об'єктивного оцінювання досліджуваного явища ми скористалися трьохрівневою оцінкою ступеня її сформованості: низький – показник не реалізується або реалізується формально чи ситуативно; середній – показник реалізується, має постійний характер прояву, проте трапляються випадки неусвідомленого виконання або під контролем дорослого; високий – показник постійно реалізується учнем, з усвідомленням, повнотою й чіткістю виконання.

Результати емпіричного дослідження соціальної компетентності учнів молодших класів. Результати анкетування вчителів та батьків представлені у таблиці 2. Показниками «легкої» адаптації ми вважали: бажання відвідувати школу, гарне самопочуття дитини, задоволення від перебування в школі, вміння контактувати з однолітками та вчителями, шкільна успішність з більшості предметів. Адаптацію середнього рівня важкості ми розглядали як чергування бажання і небажання ходити на навчання, задовільного сприйняття шкільного життя і бажання брати у ньому участь – з незадовільним і небажанням, гарного настрою – з поганим, періодичні прояви конфліктності з однолітками та вчителями, значні труднощі у навчанні. Ознаками «важкої» адаптації вважали постійне небажання відвідувати школу, хворобливість, поганий настрій, конфліктність, погана шкільна успішність. Рівень «складно визначити» розглядався нами як опосередковане сприйняття учнем необхідності відвідувати школу, розуміння, але регулярне порушення правил поведінки, певні труднощі у навчанні.

Таблиця 2.

Група	Характер адаптації							
	«Легка»		«Середньої важкості»		«Важка»		Складно визначити	
	Клас	%	Клас	%	Клас	%	Клас	%
Педагоги	1	39	1	31	1	25	1	5
	2	42	2	28	2	23	2	7
	3	47	3	27	3	17	3	9
Батьки	1	45	1	21	1	28	1	6
	2	49	2	18	2	24	2	9
	3	51	3	16	3	23	3	10

Представлені результати експертної оцінки виявили наявні складності під час адаптації молодших школярів до шкільного життя. Результатом діагностики стало виявлення загального рівня сформованості соціальної компетентності у віковому аспекті (мал. 1).



Мал. 1. Розподіли сформованості рівнів розвитку соціальної компетентності учнів 1–3 класів

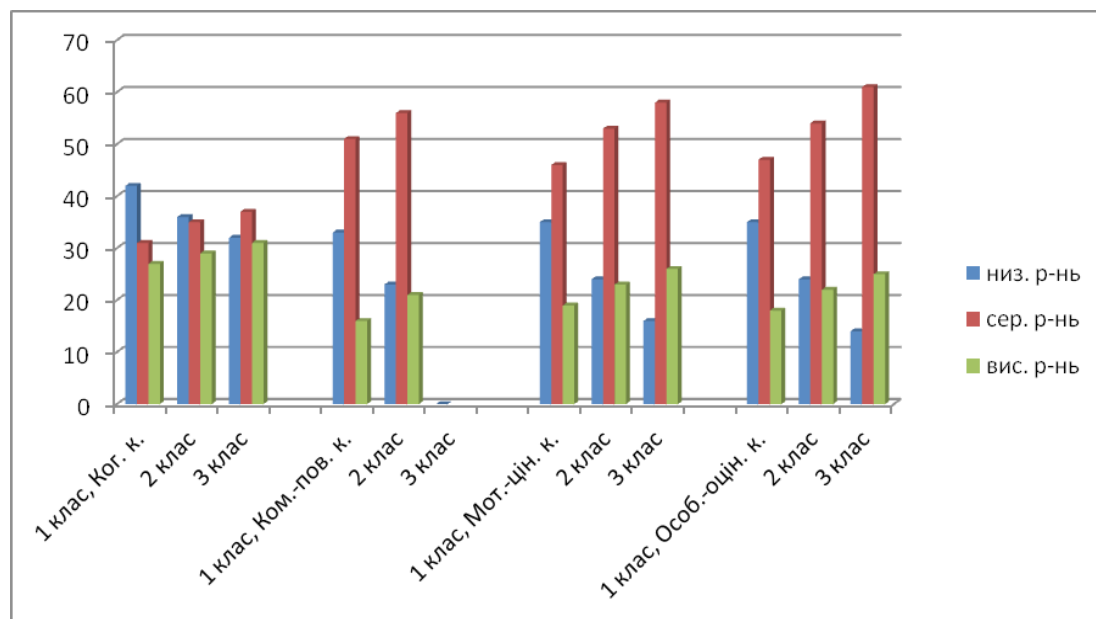
Результат діагностики виявив, що понад 25 % учнів різного віку мають високий рівень сформованості соціальної компетентності і з віком він лише зростає. Цим учням притаманна наявність всіх компонентів соціальної компетентності, що дозволяє їм пристосовувати свій стиль спілкування до певної комунікативної ситуації, виявляючи ініціативність, самостійність, доброзичливість та товариськусть. На основі отриманих результатів другого етапу дослідження встановлено рівневу організацію розвитку структурних компонентів соціальної компетентності учнів 1–3 класів, які представлені у таблиці 3.

Таблиця 3.

Розподіл рівнів сформованості соціальної компетентності молодших школярів (%)

Структурні компоненти	Рівні сформованості соціальної компетентності					
	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Клас	%	Клас	%	Клас	%
когнітивний компонент	1	42	1	31	1	27
	2	36	2	35	2	29
	3	32	3	37	3	31
комунікативно-поведінковий компонент	1	33	1	51	1	16
	2	23	2	56	2	21
	3	17	3	59	3	24
мотиваційно-ціннісний компонент	1	35	1	46	1	19
	2	24	2	53	2	23
	3	16	3	58	3	26
особистісно-оцінковий компонент	1	35	1	47	1	18
	2	24	2	54	2	22
	3	14	3	61	3	25

Порівняння отриманих результатів досліджуваних за показниками, які характеризують певні рівні сформованості соціальної компетентності, дозволило стверджувати, що з віком спостерігається чітка тенденція до її розвитку (мал. 2). Так, починаючи з 2-го класу, кількість учнів середнього і високого рівнів неухильно зростає, натомість низького рівня – неухильно зменшується. Найбільше зміни стосуються особистісно-оцінкового і мотиваційно-ціннісного компонентів.



Мал. 2. Динаміка вікових змін структурних компонентів соціальної компетентності

Поясненням такої особливості може слугувати те, що з віком зростає здатність до самоаналізу, рефлексії та більш адекватне позитивне емоційно-ціннісне самоприйняття, які детермінують собою розвиток самокритичності та вимогливості щодо себе. З'являється більш виражена соціальна спрямованість на навчальну діяльність, що знаменує собою появу зовнішньої та внутрішньої мотивації до соціально значимої діяльності та комунікації. Вищенаведені результати співвідносяться з колом виявлених умов, які детермінують певний рівень розвитку соціальної компетентності учнів, а саме:

- умови проживання у сім'ї та характер взаємин батьківсько-дитячих стосунків;
- особливості психологічного клімату у класі та характер взаємин з педагогом, його стиль взаємодії з учнем та арсенал методів і прийомів, що використовуються для розвитку соціальної успішності;
- характер взаємин школярика з однокласниками;
- ініціювання ціннісного ставлення батьків та педагогів як до самої особистості дитини, так і до її успіхів та невдач;
- створення єдиного освітнього простору для розвитку соціальної компетентності молодших школярів за умови взаємодії сім'ї та школи;
- поступове залучення школяриків у соціально значущу діяльність, формування мотиву цієї діяльності;
- набуття та розширення діапазону соціального досвіду з максимальною опорою на використання наявного досвіду учня;
- формування соціальної вправності та розвиток соціально-вагомих якостей (іні-

ціативності, відповідальності, доброзичливості, чемності, поваги до іншого і до себе, емпатійності, стійкості та наполегливості у вирішенні поставленого завдання тощо);

– врахування вікових та індивідуальних особливостей школярів для якомога більшого усвідомлення ними того, які саме властивості потрібно в собі розвивати для соціальної успішності;

– фізичний стан та характер психоемоційного стану дітей.

Основні принципи та зміст роботи щодо розвитку соціальної компетентності у молодшому шкільному віці.

Процес розвитку соціальної компетентності доволі тривалий і складний. Тенденції щодо підвищення її рівня вказують на можливість запровадження розвивальної роботи з кожною віковою категорією. Серед основних принципів організації такої роботи треба виділити:

– ціннісно-орієнтований, що визначає орієнтацію учня на іншу людину;

– прийняття кожного учня таким, яким він є, визнаючи його цінність, значущість та унікальність;

– принцип активності й волі самовираження кожного учня (постановка його в позицію саморозвитку, самоконтролю та саморегуляції);

– принцип симпатії й участі (школяр має почуватися у цілковитій безпеці, педагог при цьому надає підтримку сам і ненав'язливо організовує її з боку однолітків).

Зміст психолого-педагогічної роботи педагога та шкільного психолога з формування у молодших школярів соціальної компетентності як упорядкованої системи знань, умінь та навичок, які допомагають збалансувати у них їх свідоме ставлення до навколишнього з практичними уміннями співбуття у соціумі. Цей зміст може реалізуватися у наступних видах діяльності:

– навчальній (реалізується у таких формах, як урок з елементами ігор-вправ, іграх-тренінгах, психологічних хвилинок);

– самостійній діяльності учнів (художній, руховій, мовленнєвій, ігровій, дослідницькій тощо);

– позанавчальній діяльності (реалізується у таких формах, як екскурсії, походи, свята та розваги, гуртки тощо);

– інших видах діяльності, зокрема з організації практичного соціально-морального досвіду школярів.

Висновок

Шкільний досвід учня молодших класів є неоціненним для всього його особистісного розвитку, зокрема і для становлення соціальної компетентності, як особистісного утворення, яке формується в результаті успішної адаптації, соціалізації та навчання дитини. Накопичення нею позитивного соціального досвіду сприяє розкриттю її особистісного потенціалу та успішно готує до дорослого життя.

Під час дослідження розкрито змістовну, функціональну сутність та цінність розвитку соціальної компетентності саме у молодшому шкільному віці як важливого новоутворення цього віку. Показано, що розвиток соціальної компетентності у молодшому шкільному віці є магістральною лінією особистісного становлення дитини, та експериментально доведено, що гуманістична парадигма в освітньому процесі є продуктивною психологічною основою оволодіння молодшими школярами різними компетентностями, зокрема і соціальною.

Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : підручник. К.: Либідь, 2008. 848 с.
2. Возрастная и педагогическая психология : учебник / под ред. А.В. Петровского. М.: Просвещение, 1973. С. 66–97.
3. Галакова О.В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Московский педагогический государственный университет. М., 2013. 24 с.
4. Галакова О.В. Модель развития социальной компетентности младших школьников. Вестник Воронежского государственного технического университета, 2012. Т. 8. № 10–2. С. 121–127.
5. Державний стандарт початкової освіти : [Електронний ресурс]. URL : https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59891/
6. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного і молодшого шкільного віку: монографія / А.М. Богущ, Л.О. Варениця, Н.В. Гавриш та ін.; наук. ред. А.М. Богущ; за заг. ред. Н.В. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
7. Докторович М.О. Соціальна компетентність як наукова проблема. Психологія і суспільство, 2009. № 3. С. 144–147.
8. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Ін-т пробл. виховання АПН України. К., 2007. 20 с.
9. Егоров Д.Е. Формирование социальной компетентности студента среднего профильного учебного заведения в процессе социального образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Казанский федеральный университет. Казань, 2003. 188 с.
10. Ефимова Е.М. Социальная устойчивость личности как условие успешной адаптации к современной социокультурной среде. Педагогическое образование в России, 2012. URL : www.sgu.ru/files
11. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников : дис. ... д. психол. н. : 19.00.07 / Самарский университет. Самара, 2006. 460 с.
12. Калинина Н.В. Развитие социальной компетентности школьников в образовательной среде: психолого-педагогическое сопровождение : монография. Ульяновск : УИПК ПРО, 2004. 228 с.
13. Краснокутская С.Н. Формирование социальной компетентности студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Северо-Кавказ. гос. техн. ун-т. Ставрополь, 2006. 178 с.
14. Никитина С.В. Становление социальной компетентности старшеклассников современной общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Омский государственный педагогический университет. Омск, 2004. 214 с.
15. Слот В. Нидерландская модель социальной помощи детям и подросткам, ориентированная на модель социальной компетенции. Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы, 2000. № 1. С. 60–74.
16. Смагина Т.М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема. Вісник Житомирського державного університету. Вип. 50. Педагогічні науки, 2010. С. 138–142.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження психологічних вимірів особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору дає підстави для формулювання наступних висновків:

Діяльнісний підхід є продуктивною основою аналізу феномена особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору, яка уможлиблює конструювання системи одиниць, що відображують особливості мотиваційно-потребових, нейропсихологічних, інструментальних, ціннісно-смыслових, емоційно-вольових і рефлексивних вимірів, структурних характеристик та умов взаємодії суб'єктів у різних сегментах освітнього простору в їх цілісності; існує діялісна зумовленість становлення окремих характеристик взаємодії в певні вікові періоди у вигляді психічних новоутворень.

Освітній простір виступає системоутворювальною основою особистісної взаємодії суб'єктів протягом дитячого та юнацького віку й зберігає визначальне значення в інші періоди життя людини. В певні вікові періоди формування інтегративних компонентів особистісної взаємодії відбувається на основі оволодіння суб'єктом провідною діяльністю; формування складових особистісної взаємодії на різних етапах онтогенезу має гетерогенний та гетерохронний характер.

Особистісна взаємодія суб'єкта в освітньому просторі має індивідуальний характер та індивідуальну варіативність; відмічається домінуючий вплив індивідуальних-типологічних характеристик на характер взаємодії в системах «учень – учень» та «педагог – учень» в освітньому просторі в підлітковому віці; аутосимпатія і самоприйняття виступають ядром самовідношення у підлітків і помітно впливають на характер взаємодії в системі «учень – учень».

Базовою особистісною детермінантою стратегій взаємодії в освітньому просторі є здатність до саморозвитку та самовдосконалення, базовою суб'єктною детермінантою – рефлексія. В дорослому віці провідну роль у виборі стратегій взаємодії в освітньому просторі займає самоповага, зріле «Я» особистості (що має такі характеристики, як автономність, самоідентичність, інтернальність), наявність усвідомленої освітньої мети, як орієнтира саморозвитку та активної життєвої стратегії.

На основі перевірки в процесі дослідження гіпотез про зв'язок встановлено наявність зв'язку:

- між характером взаємодії в системах «учень – педагог» із структурними компонентами пізнавальної діяльності, рівнем розвитку пізнавальної діяльності учня;
- між сформованістю компонентів рефлексії, самооцінки, самоконтролю в молодшому шкільному віці та характером взаємодії в системі «учень – учень»;
- між структурно-змістовними характеристиками взаємодії суб'єктів освітнього простору і рівнем навчальних досягнень учасників.

На основі експериментальної перевірки каузальних гіпотез, встановлено характер причинно-наслідкових зв'язків у наступних підсистемах одиниць аналізу:

- між особистісними смислами, значеннями освітнього простору і вибором особистістю домінуючих стратегій взаємодії (спрямованих на себе або на інших, конструктивних-деструктивних стратегій);

- між індивідуальними особливостями особистості і стильовими механізмами взаємодії;
- між комунікативною успішністю, досвідом позитивної соціальної взаємодії і успішністю взаємодії в освітньому просторі;
- між актуалізацією потреби рефлексивних умінь у взаємодії й активним поступом в освітньому просторі;
- між феноменом самоприйняття «Я-тілесного» та успішністю взаємодії в освітньому просторі на підлітковому етапі розвитку;
- між розумінням суб'єкт-об'єктного розмежування реальності і побудовою суб'єктних стратегій взаємодії в контексті навчальної діяльності в молодшому шкільному віці;
- між емоційними складовими переживання особистістю взаємодії з іншими суб'єктами освітнього простору і свого буття в освітньому просторі, відчуттям особистісного благополуччя та успішністю навчання.

Парадигма генетичної психології дозволяє виокремити в предметному полі вивчення психологічних особливостей взаємодії суб'єктів освітнього простору такі актуальні та недостатньо вивчені аспекти, як дослідження взаємодії психічного розвитку людини як суб'єкта діяльності з генетично обумовленими задатками та особливостями.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Максименко Сергій Дмитрович – доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Бучма Вікторія Володимирівна – старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Гурова Ольга Вадимівна – молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Дзюбка Людмила Віталіївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Луцьов Віталій Євгенович – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Маслюк Андрій Миколайович – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Мар'яненко Ліана Василівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Каплуненко Ярина Юріївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Кривоконь Наталія Іванівна – доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Литвинчук Леся Михайлівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Невмержицький Володимир Максимович – кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Папуча Микола Васильович – доктор психологічних наук, головний науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Пушкарська Леся Павлівна – молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Слободяник Наталія Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Терещенко Людмила Анатоліївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Тополов Єгор Вікторович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Ткач Богдан Миколайович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Федько Вікторія Володимирівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Чудакова Олена Миколаївна – молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Шатирко Лариса Олексіївна – старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

Наукове видання

**Психологічні виміри особистісної
взаємодії суб'єктів освітнього простору в
контексті гуманістичної парадигми**

Монографія

*За науковою редакцією академіка НАПН України
С.Д. Максименка*

Підписано до друку 04.09.2020.

Формат 60x84/8. Авт. арк 16,0.

ТОВ «Видавничий Дім «Слово»
04071, м. Київ, вул. Олегівська, 36
(свід. серія ДК №1289 від 20.03.2003 р.)
Тел. (044)462-48-63, (067)448-33-67
e-mail: vd_slovo@ukr.net