



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

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

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

КОНФЕРЕНЦІЮ ПРИСВЯЧЕНО 30-РІЧЧЮ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ

Збірник тез наукових доповідей

8 липня 2021 року

Київ

2021

Рекомендовано до розповсюдження за ухвалою вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 11 від 30 вересня 2021 року).

Нова українська школа: психологічні проблеми : збірник тез наукових доповідей II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Київ, 8 липня 2021 року) / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2021. 74 с.

Редакційна колегія:

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

Метою проведення конференції, присвяченої 30-річчю незалежності України, є висвітлення засад, розвитку та практичного застосування концепції Нової української школи. Зокрема розглянуто психологічні та педагогічні проблеми розвитку особистості в умовах Нової української школи; психолого-педагогічні аспекти взаємодії суб'єктів освітнього простору (освітні, вікові, гендерні, взаємодія з дітьми з особливими потребами); психологічні проблеми адаптаційних розладів у суб'єктів освітнього простору в ускладнених сучасних умовах (зокрема, психологічні наслідки пандемії COVID-19, гібридної війни, диджиталізації суспільства, негативних інформаційних впливів); питання психологічної культури та медіаграмотності вчителя; новітні психологічні технології і методики в педагогічному процесі; психологічний супровід реформування сучасної школи в умовах викликів сьогодення (карантинних обмежень, дистанційної освіти).

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

© Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України, 2021

Зміст

| | |
|--|----|
| Бойко С. Т. Особливості психологічного супроводу шкільного навчання в умовах інформаційного суспільства | 4 |
| Гнатюк О. В. Психолого-педагогічні проблеми навчання і розвитку молодших школярів в умовах нової української школи | 9 |
| Гурлева Т. С. Психологічна допомога суб'єктам освітнього простору в умовах негативних інформаційних впливів | 14 |
| Калініченко А. П. Формування культури миру: юридично-психологічний аспект | 18 |
| Лебединська І. В. Наративне мислення як чинник розвитку особистості | 21 |
| Литвинчук Л. М. Проблема адаптаційних можливостей у суб'єктів освітнього простору в ускладнених умовах: наслідки пандемії COVID-19 | 25 |
| Манилова Л. М. Психологічне забезпечення освітнього процесу в контексті Нової української школи | 28 |
| Мар'яненко Л. В. Генетичний підхід у дослідженні процесу формування пізнавальної діяльності в розвивальному навчанні | 33 |
| Назар М. М. Мультимедійні навчальні технології: переваги та недоліки | 38 |
| Невмержицький В. М. Психологічна стійкість учнів в умовах навчання і виховання | 41 |
| Поклад І. М. Стимулювання творчих проявів особистості засобами мистецтва | 45 |
| Пророк Н. В. Вольова регуляція поведінки: психологічні наслідки байдужості до її розвитку в сучасних школярів | 50 |
| Снівак Л. М. Особливості проявів адаптаційних розладів у старшокласників закладів загальної середньої освіти в ускладнених сучасних умовах | 55 |
| Терещенко Л. А, Мойзріст О. М. Психологічні наслідки пандемії COVID-19 у дітей та шляхи їх подолання | 57 |
| Царенко Л. Г. Стрес і психотравма як базові чинники порушень адаптації | 61 |
| Царенко Л. Г., Бойко С. Т. До питання особливостей термінологічного поля поняття «адаптація» | 66 |
| Чекстере О. Ю. Сором'язливість як ускладнювальний фактор адаптації дитини до соціуму | 70 |

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Бойко Світлана Тихонівна,
науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України
ORCID ID: 0000-0003-3575-3515

Сучасне суспільство перебуває на етапі переходу до якісно іншої форми свого існування – *інформаційного* (або *постіндустріального*) суспільства, коли на передній план виходить інформація. Це новий етап суспільного розвитку, в який вступили розвинуті країни з початком четвертої інформаційної революції. Інформація стає головним економічним ресурсом, внаслідок чого відбувається перерозподіл ресурсів на користь науки та освіти, основною формою власності стає інтелектуальна власність. Реалії інформаційного суспільства, у якому центральну роль відіграє теоретичне знання, спричиняють серйозний вплив на трансформацію людських цінностей. Адже тепер, за Д. Беллом, елітарність має базуватися на кваліфікаційно-освітніх характеристиках індивіда, а не на володінні власністю (успадкованою або отриманою за рахунок підприємницьких здібностей) чи політичній позиції (отриманій завдяки підтримці партій чи груп) [1, с. 330–342].

Інформаційне суспільство є особливим типом соціального структурування і влади, що заснована і здійснюється через засоби комунікації шляхом управління інформаційними потоками. Засоби комунікації, що трансформують та дозують інформацію, стають головним інструментом впливу в сучасному суспільстві.

Однією з характерних рис сучасного інформаційного суспільства є створення глобального інформаційного простору, що забезпечує взаємодію людей та їхній доступ до світових-інформаційних ресурсів. Інформація стала одним із важливих стратегічних ресурсів і є могутнім засобом впливу на

особистість та суспільство в цілому, а наука стає безпосередньою продуктивною силою.

Адже з'явилися нові інформаційні освітні технології, які дають змогу підвищити якість навчання, більш ефективно взаємодіяти учасникам навчального процесу і між собою, і з комп'ютерною технікою; створюється інтерактивне середовище навчання з необмеженими можливостями. Комп'ютеризація освіти вимагає від педагогів не тільки розвинених дидактичних умінь, теоретичної та методичної підготовки, а й технологічної культури, впевненого володіння сучасними педагогічними концепціями і технологіями. У вирішенні питань, що виникають перед сучасними освітянами, необхідно використовувати базу знань, напрацьовану видатними педагогами та психологами. Зокрема, дослідники зазначають: «Віхи цивілізаційного поступу українського соціокультурного простору формували інтелектуали у різних галузях знань, серед них і відомий педагог В. Сухомлинський, який поклав в основу майбутнього розвитку школи ідею справжнього, а не штучно ідеологізованого пріоритету людини і людського в діяльності вчителя, змінив авторитарну педагогіку, а також завдання розвитку дитини, а саме: інтелектуальні, які спираються на живий дитячий інтерес і пізнавальні потреби...» [2, с. 199–200].

Разом з тим є певні труднощі психологічного характеру, які необхідно вчитися долати. Адже комп'ютеризація освіти супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу, впровадженням інноваційних технологій навчання, які повинні відповідати сучасним технічним можливостям інформаційного суспільства. Зокрема, має місце наявність серйозного психологічного бар'єру перед новими, раніше невідомими технологіями і необхідністю його подолання; проблема комп'ютерної грамотності; неспівмірне співвідношення обсягу інформації, що надається комп'ютером, і обсягу відомостей, які користувач може засвоїти (це стосується і педагога чи психолога, і учня); робота з комп'ютером не передбачає формування вміння висловлювати свої думки чітко, повно і

послідовно; використання інтернету дає можливість студентам завантажити готовий реферат, контрольну роботу, доповідь, що виключає застосування творчого підходу; робота з комп'ютером призводить до скорочення соціальної взаємодії і спілкування; перехід від знакової форми подання знання на сторінках підручника до системи практичних дій, що мають логіку, відмінну від логіки організації системи знаків, створює психологічні труднощі; підміна стійкої мотивації (замість зацікавленості в придбанні власне знань і навичок – прагнення отримати позитивну оцінку) знижує ефективність застосування електронних ресурсів; дисплей комп'ютера як засіб сприйняття інформації поступається книзі за зручністю ефективності читання: психологічно воно менш комфортне і не таке звичне.

Невід'ємним складником суспільних трансформацій є інформатизація навчального процесу – одне із найбільш актуальних і важливих стратегічних завдань, адже це фундамент, що лежить в основі реформування і модернізації системи вітчизняної освіти. Зрозуміло, що пов'язані з цим проблеми привертають увагу науковців та освітян. Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як І. В. Ставицька, В. Ю. Биков, Я. В. Булахова, О. М. Бондаренко, В. Ф. Заболотний, Г. О. Козлакова, О. А. Міщенко, О. П. Пінчук, О. В. Шестопап та інші.

Фахівець в сучасних умовах має оволодіти вмінням швидко орієнтуватися в потоці інформації, що стрімко зростає, та знаходити потрібне, а також умінням осмислити й застосувати отриману інформацію. Зокрема, педагог повинен самостійно критично мислити, вміти побачити проблему і шукати шляхи її вирішення, використовуючи сучасні технології, уміти застосовувати отримані знання, а також генерувати нові ідеї, мислити творчо – більше того, ці знання і вміння він має передати учню.

У США в 1980-ті роки розвиток критичного мислення було спеціально виділено в переліках декларованих освітніх цілей у більшості штатів і шкільних систем країни. У 1990-ті роки розвиток критичного мислення став однією з основних освітніх цілей і в переважній більшості європейських країн. Попри те,

що термін «критичне мислення» вживали такі відомі психологи, як Ж. П'яже, Дж. Брунер, Л. С. Виготський, у професійній мові психологів та педагогів України та інших пострадянських країн це поняття стало вживатися порівняно недавно (що не дивно – адже тоталітарна держава, якою був СРСР, зовсім не була зацікавлена у розвитку такої здібності своїх громадян).

В сучасній ситуації поняття «критичне мислення» розширюється, трансформується, розглядається в контексті загальної критичної грамотності та медіакомпетентності людини. Але, як показують дослідження, такі інтелектуальні вміння критичного мислення особистості, як уміння аналізувати, бачити причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати свою точку зору, і в Україні, і в інших країнах сформовані недостатньо добре і вимагають розвитку. Можна констатувати, що існує суперечність між потребою сучасного суспільства у кваліфікованих фахівцях психолого-педагогічного профілю, які володіють високим рівнем розвитку критичного мислення, що сприяє продуктивності психолого-педагогічної діяльності та недостатнім науково-методичним забезпеченням процесу розвитку критичного мислення психологів та педагогів в умовах вищої професійної освіти.

Потрібно зазначити, що однією із загроз для психологічного здоров'я педагога, психолога є синдром «професійного вигорання», що його кваліфікують «як складний багатовимірний конструкт, довготривалу стресову реакцію, що виникає внаслідок впливу на особистість монотонних нервово-психічних навантажень у професіях типу “людина – людина”, які пов'язані з міжособистісним спілкуванням, що супроводжується емоційною насиченістю та когнітивною складністю, захисною реакцією у формі часткового або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючі впливи, а також як позитивне (творче “горіння”) та негативне (виснаження, дистрес, форма дезадаптації) явище» [3, с. 120].

Донедавна дослідники навіть не розглядали в якості одного з чинників, що викликає професійне вигорання педагогів, *інформаційний стрес*, в основі якого лежать порушення інформаційно-когнітивних процесів регуляції

діяльності. Тривале споживання соціально шкідливої інформації; надто великий об'єм інформації, а з іншого боку – довготривалий дефіцит високозначимої інформації; довготривале обмеження доступу до інформації; особливості використання сучасних електронних технологій викликають порушення вищої нервової діяльності, функцій сну. Основними ознаками інформаційного стресу є підвищений або знижений тиск, головний біль, втрата зосередженості, втрата сил, страх перед майбутнім, невпевненість у собі, роздратування.

Надзвичайно важливими в розвитку інформаційного стресу є чинники, пов'язані з особливостями розвитку сучасних технологій. Зокрема, робота на комп'ютері може супроводжуватися такими чинниками, що викликають інформаційний стрес: втрата інформації; збої в роботі комп'ютера; інформаційне перевантаження; повільна робота інформаційної системи; спам; програма з недоброзичливим або прихованим інтерфейсом.

Отже, роль викладача в інформаційному суспільстві не може обмежуватися просто передачею інформації учням. Він повинен підтримувати і стимулювати в учнях здатність до критичного і творчого мислення, сприяти розвитку комп'ютерної грамотності, виховувати навички спільної діяльності, вчити їх ефективно спілкуватися та успішно діяти в різних ситуаціях. Інтернет як мережа освітніх спільнот відкриває можливість навчання через дослідження, надаючи як викладачам, так і учням доступ до найбагатших джерел інформації.

Новітні технології – вже не просто один із засобів перевірки та закріплення отриманих знань. Тепер вони відкривають зовсім нові пізнавальні можливості і перспективи для самостійного навчання учня. Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для навчання та створення освітніх мереж є неодмінною умовою подальшого розвитку освіти.

Література

1. Белл Д. Социальные рамки информационного общества. *Новая технократическая волна на Западе*. Москва : Прогресс, 1986. С. 330–342.
2. Павко А., Курило Л. Педагогічні ідеї В. В. Сухомлинського в інтелектуальних вимірах історії та сучасності. *Вісник Львівського університету*. (Серія педагогічна). 2016.

3. Назарук Н. Каузально-телеологічний формат профілактики «професійного вигорання» вчителя. *Психологія особистості*. 2012. № 1 (3). С. 120.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ І РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

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

Нова українська школа (НУШ) – це ключова реформа Міністерства освіти і науки України, мета якої – створити школу, в якій буде приємно навчатися і яка даватиме учням не тільки знання, а ще й уміння застосовувати їх на практиці протягом життя. НУШ – це сучасна школа, до якої приємно ходити учням, школа, у якій прислухаються до думки кожного, вчать критично мислити, не бояться висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами своєї країни [2]. «Метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості», – зазначено у Державному стандарті початкової освіти [1, с. 1]. Головним результатом початкової освіти є здорова дитина, мотивована на успішне навчання, дослідницьке ставлення до життя; це учні, які вміють учитися з різних джерел і критично оцінювати інформацію, відповідально ставитися до себе та інших людей, усвідомлювати себе громадянами України [2].

Реформування змісту початкової освіти передбачає не лише оволодіння учнями відповідною сумою предметних знань та спеціальних умінь і навичок, а й формування в них бажання та уміння вчитися, сприяє набуттю життєво важливих компетентностей, зокрема таких:

- вільне володіння державною мовою;

- здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами;
- математична компетентність;
- компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій;
- інноваційність;
- екологічна компетентність;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- навчання впродовж життя;
- громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей;
- культурна компетентність;
- підприємливість та фінансова грамотність тощо [1].

Молодший шкільний вік – це період, коли формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи. Провідною діяльністю молодшого школяра стає навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом. У процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку:

- довільність психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності);
- вміння свідомо ставити мету, шукати засоби її досягнення, долати труднощі;
- внутрішній план дій;
- уміння організовувати навчальну діяльність;
- рефлексія.

Початкова школа – важливий етап у житті школярів, оскільки саме в цей період відбувається перебудова свідомості дитини, її емоційної сфери,

соціальна та психологічна адаптація до умов школи. Саме в цьому віці закладаються основи знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання. Також часто від бажання вчитися в початковій школі залежить і прагнення до навчання у наступних класах.

Перед дитиною стоїть завдання успішного оволодіння навчальною діяльністю. Підтверджено, що найбільш успішно навчання учнів здійснюється за умови їх позитивного ставлення до навчальної діяльності. Тоді вони докладають багато зусиль для засвоєння знань, оволодіння уміннями і навичками, уважні на уроках, намагаються якомога краще виконати різноманітні навчальні завдання.

Однак навчальна діяльність через свою специфіку має об'єктивну складність, оскільки школяр постійно освоює щось нове, те, чого він раніше не знав, чим не володів, стикаючись водночас із багатьма труднощами: новий режим життя, нові стосунки з учителями та однокласниками, нова незнайома обстановка, засвоєння великої кількості інформації тощо. Молодший школяр тільки поринає в атмосферу шкільного життя, а навчальна діяльність висуває до нього такі вимоги, яких не було на попередніх етапах його розвитку. Стикаючись із труднощами, що виникають під час навчання, не всі учні молодшої школи через свої особисті та інтелектуальні особливості здатні їх подолати. Це впливає на емоційну, соціальну й особистісну сфери дитини і на кожному рівні проявляється по-різному.

Так, на емоційному рівні дитина може відчувати підвищену тривожність, занепокоєння, страх, невпевненість, гнів чи агресію.

На соціальному рівні – проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими у школі та в сім'ї.

На особистісному рівні можуть спостерігатися проблеми із самооцінкою, відсутність бажання вступати в контакт з оточенням тощо.

Зазначимо, що частина дітей, які приходять до школи, мають бажання вчитися, отримувати нові знання, високі оцінки, прагнуть зайняти нове, доросліше становище в житті. Однак усе частіше учителі визнають, що сучасні

школярі проявляють менше зацікавленості в навчанні, у них спостерігається загальне зниження інтересу до навчального процесу, відсутнє бажання читати книжки, виконувати завдання, дізнаватися щось нове, у деяких учнів взагалі проявляється негативне ставлення до школи, знижується цінність навчання. Таких дітей більше цікавлять сучасні девайси, нові комп'ютерні ігри, а школа приваблює лише тим, що можна зустрітися з однокласниками, поспілкуватися і погратися з ними на перерві тощо. Така поведінка викликає переживання, провокує напруженість, втому, невпевненість і незадоволеність собою, що призводить до неспішності у навчанні і невдач у школі.

Чинниками, що призвели до появи в учнів негативного ставлення до школи і навчання, часто виступають такі:

- страх перед школою, що з'явився в результаті неправильного виховання дитини в сім'ї;
- відсутність умінь долати труднощі, несформоване у дошкільному віці, що змушує дитину протистояти учінню і вимагає додаткових зусиль;
- сформовані неправильні уявлення дітей про надмірну легкість учіння в школі, що не відповідають дійсності та із появою шкільних проблем призводить до неготовності дитини до навчання у школі та небажання вчитися.

Тому вже на початку навчання в початковій школі необхідно виявляти причини небажання таких школярів вчитися, пояснити дитині, що школа – це новий етап у її житті, нова соціальна роль – «школяр», у зв'язку з якою з'являються нові вимоги і правила, які потрібно виконувати.

Ще одним фактором, що призводить до небажання вчитися і ходити до школи, виступають переживання, які можуть бути не пов'язаними з навчальною діяльністю. Вважається, що чинниками таких переживань є різноманітні психотравмівні ситуації.

Психотравмівні ситуації – це такі умови життя і взаємини між значущими іншими людьми (вчителями, однокласниками, батьками, ровесниками), які впливають на дитину та призводять до появи негативних емоцій, переживань. Наприклад, конфліктні ситуації в сім'ї, розлучення батьків, тяжка хвороба або

втрата одного з батьків, наслідки пандемії COVID-19 тощо. Впродовж уроку такі діти неуважні, швидко втомлюються, тривалий час не можуть зосередитися на предметі, більш нетерплячі, збуджені та роздратовані, на відміну від інших однокласників. Вони настільки заглиблюються у свої переживання, що взагалі «не чують» пояснень вчителя, не розуміють і, як наслідок, не засвоюють навчальний матеріал.

Психотравмівні ситуації можуть виникати і в школі, наприклад, через непорозуміння з учителями. Так, на основі негативних афективних переживань, що з'являються під час спілкування з учителем, школяр розпочинає неадекватно сприймати ставлення учителя до себе. Це призводить до порушення навчально-виховного процесу в цілому. У стосунках з іншими учнями – однокласниками або учнями старших класів може відбуватися таке явище, як шкільний булінг (систематичні переслідування з образами, цькування, упереджене ставлення у навчальному закладі тощо), що також може бути причиною негативного ставлення до школи і навчання тощо.

Сучасна школа передбачає створення умов для творчого розвитку та самореалізації кожної особистості, формування потреби та здатності особистості до самоосвіти. Однак це неможливо, якщо з дитинства не прищеплене бажання вчитися та отримувати задоволення в процесі навчання. Тому професійна діяльність учителя початкової школи полягає не лише в передачі знань, формуванні ключових компетентностей, а повинна ґрунтуватися на засадах психолого-педагогічної діагностики, яка уможливорює шляхом вивчення особистості учня забезпечення оптимальних умов для навчання і виховання, збереження психічного здоров'я.

Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СУБ'ЄКТАМ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ НЕГАТИВНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ВПЛИВІВ

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

ORCID: orcid.org/0000-0002-6518-5216

Сучасний медіапростір визначається повною непередбачуваністю, часто-густо агресивністю, маніпулятивною спрямованістю. Медійні тексти справляють неабиякий вплив на процес становлення цілісної і гармонійної або ж навпаки – дисгармонійної особистості, можуть або сприяти психологічному благополуччю, або викликати у людини почуття небезпеки, безнадії, страху, недовіри до світу і самої себе, спотворюючи її плани і життєву перспективу.

Будь-який текст може мати характер: 1) діалогу з читачем (діалогічний текст); 2) маніпуляції (маніпулятивний текст); 3) передачі фактів, тих чи інших відомостей (інформаційний текст); 4) поєднувати різні види зазначених вище текстів («змішаний» або «компаративний» текст). Різні тексти характеризуються специфічними особливостями опису (подання, викладу) матеріалу, аби належним чином взаємодіяти з читачем, впливати на людину, її свідомість і поведінку. Зокрема, діалогічний текст вибудовується за принципом ведення діалогу між суб'єктами взаємодії; маніпулятивний – маніпуляції свідомістю читача; мета чи кінцевий результат змішаного тексту – не лише надати інформацію, а й справити психологічний тиск, нав'язати орієнтири і конкретні способи і шляхи вирішення проблем або спонукати людину до розвитку і становлення власної, незалежної, виваженої позиції щодо питання чи проблеми, яка розглядається або лише згадується у текстовому матеріалі.

Сучасні друковані ЗМІ та інтернет, окрім інформаційної функції, встановлення діалогу з читачем або маніпулювання ним, є простором психологічної допомоги. Такої допомоги потребують різні верстви населення, люди, які входять до різноманітних груп постраждалих від соціально-політичної дестабілізації, від воєнних дій на сході України, від пандемії

коронавірусу, пов'язаних з цим карантинних обмежень тощо [1; 3]. Тому психологічна допомога має сприяти розвитку особистості, забезпечення її цілісності і безпеки.

Діалогічно орієнтований психолог допомагає розвитку особистості, становленню її світоглядних орієнтирів, життєвих цінностей і смислів, сприяє пробудженню і зміцненню власних сил і можливостей особистості. Але, на жаль, роль консультанта, а то й психотерапевта у медіапросторі подеколи намагаються виконувати люди й навіть цілі групи, мета яких – дезорієнтувати читачів, надати їм хибні орієнтири, спрямувати на неправильні, навіть соціально шкідливі вчинки. Тому громадяни мають брати до уваги ті матеріали, які розміщені на перевірених інформаційних джерелах, які зарекомендували себе як правдиві, чесні, що вчасно, цікаво, з повагою до особистості читача, надають актуальну для нього інформацію.

В умовах негативних інформаційних впливів суб'єкти освітнього простору мають вибудовувати діалог (суб'єкт-суб'єктна взаємодія, «спів-буття», за М. М. Бахтіним). Метою такого діалогу може бути обмін між учасниками взаємодії (а саме, педагогами, вчителями – з одного боку, і учнями, студентами – з другого боку, а також людьми різних вікових і статусних груп) з питань особливостей текстового медіаматеріалу, способів розпізнавання шкідливих маніпулятивних впливів і протидії їм, необхідності збереження цілісності власної особистості, розвитку діалогічних способів спілкування зі світом, іншими людьми. Фахова психологічна допомога спрямована до підвищення медійної, комунікативної, читацької грамотності всіх учасників освітнього процесу, покращення їхньої комунікації у медіапросторі, зокрема через тексти.

Будь-яка сучасна людина має бути стійкою до підступів маніпуляторів, агресивного, нищівного впливу на власну особистість, думки й наміри. Саме в такому разі треба говорити про суб'єктність особистості, ті якості та їх єдність, які у результаті формують здатність читача відфільтрувати інформацію, критично ставитись до неї, свідомо протистояти різноманітним маніпуляціям. Серед таких суб'єктних якостей можна назвати довіру до себе, відповідальність,

автономність, діалогічність, які, за нашими даними, позитивно корелюють між собою [3, с. 159–177]. Від авторів, медіакомунікантів вимагається якість текстового продукту, уміння не лише донести до свідомості читача актуальну й корисну інформацію, а й сприяти його особистісному розвитку, забезпеченню людині психологічної безпеки.

Опора на суб'єктність може убезпечити особистість від її руйнування і переформатування на догоду маніпуляторів, що є можливим у ході конструктивного, розвивального спілкування. А коли людина втрачає довіру до себе і здатність протистояти агресивному тиску, коли вона невпевнена у своїй інформаційній компетенції і дезорієнтована у власних переживаннях, стає неспроможною розпізнати тонку, майже непомітну і невідчутну маніпуляцію, тоді їй необхідна підтримка з боку інших людей, а також фахова психологічна допомога.

Психологічна допомога учасникам освітнього процесу у розвитку і зміцненні здатності протистояти маніпулятивному медіавпливу базується на принципі «суб'єкт-суб'єктної», діалогової взаємодії фахівця з громадянами, у стосунках співучасті та співробітництва. До цієї технології входить опрацювання з клієнтами таких питань: інфогігієна в сучасному інфопросторі; розуміння особливостей спілкування через текст; маніпулятивні загрози і пастки, які містяться в текстовому повідомленні; важливість розвитку й саморозвитку суб'єктних якостей у протистоянні медіаманіпуляціям; практичні навички розпізнавання текстів різної спрямованості. Сучасний читач має постійно підвищувати свою читацьку, комунікативну, діалогічну компетентність.

За результатами теоретичного осмислення проблеми психологічних умов протистояння маніпуляціям через текст, а також аналізу проведених психологічних досліджень і наробок консультативної допомоги читачам у протидії медіаманіпуляціям через текст, було розроблено *«Пам'ятку для читача медіатекстів: як убезпечити себе від маніпуляцій»* [2].

Зазначена Пам'ятка охоплює кілька орієнтирів психологічної допомоги

сучасному читачеві, який мотивований на зміцнення власних можливостей протистояти маніпулятивним впливам текстових матеріалів в друкованих ЗМІ та інтернет-виданнях. Це:

- розуміння і вміння вирізняти найбільш поширені ознаки маніпуляцій в тексті: особливості заголовка й використання епітетів, заплутування, нелогічність, недотримання причиново-наслідкових зв'язків у викладенні змісту тощо;

- окреслення мішеней впливу на читача з боку маніпулятора: проблеми, почуття, інтереси, смисли і цінності, сподівання, емоції, побоювання окремих груп населення тощо, їх особливості (підліткова аудиторія, студентство, викладацька спільнота тощо);

- активізація суб'єктних властивостей читача у протидії деструктивним медіавпливам: розвиток відповідальності, автономності, незалежності, довіри до себе, діалогічності та ін.;

- допомога собі, а також іншим людям в убезпеченні від руйнівного впливу медіатекстів (членам родини, друзям, знайомим тощо);

- розуміння ролі фахового психолога у посиленні своєї здатності критично мислити, аналізувати тексти, бачити в них можливі небезпеки і пастки, бути готовим до обговорення отриманих відомостей з іншими людьми, до діалогу, розуміння й уміння ведення якого може сприяти кращому розвінчанню недіалогічних, маніпулятивних, руйнівних медіатекстів.

Спеціальні заняття психолога з клієнтом можуть доповнюватись опрацюванням окремих пунктів запропонованої Пам'ятки, стати основою для практичних вправ по визначенню маніпуляцій і знаходженню внутрішніх резервів протистояти намірам і способам поведінки, які нав'язуються медіаманіпулятором.

Результативність психологічної допомоги забезпечується поєднанням підвищення знань з інфобезпеки, інфогігієни і розвитку особистістих рис і якостей, що сприятимуть успішному запобіганню деструктивному впливу медіатекстів.

Література

1. Актуальні проблеми психологічної протидії негативним інформаційним впливам на особистість в умовах сучасних викликів : *Матеріали методологічного семінару НАПН України 8 квітня 2021 року* : зб. матеріалів / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Педагогічна думка, 2021. 555 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/726024/>
2. Гурлева Т. С. «Пам'ятка для читача медіатекстів» у техніці роботи з попередження маніпулятивного впливу на особистість через призму довіри до себе. *Актуальні проблеми психології. Т. III : Консультаційна психологія і психотерапія* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. Максименка С. Д. К., 2020. Вип. 16. Консультаційна психологія і психотерапія. С. 115–142. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/726060/>
3. Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу : *монографія* / за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 178 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020_labpsychother.pdf

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИРУ: ЮРИДИЧНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Калініченко Альона Павлівна,
кандидат юридичних наук,
старший науковий співробітник відділу організації
наукової діяльності та захисту прав інтелектуальної власності,
Національна академія внутрішніх справ

Питання культури миру є злободенною та еволюційною темою для людства у нинішні часи, адже вміщує та розширює розуміння поваги, реалізацію, рівність, гідність і розквіт людини як особистості та найвищої соціальної цінності.

«Мир є не відсутність війни, але чеснота, що виникає з твердості духу», – вислів, який належить нідерландському філософу-раціоналісту Бенедикту Спінозі, вказує, що формування твердості духу людини лежить в основі досягнення миру як чесноти, способу мислення та, врешті, усвідомлення.

Статут Організації Об'єднаних Націй щодо питань освіти, науки і культури зазначає: «Думки про війну виникають у головах людей, тому у

свідомості людей слід вкорінювати ідею захисту миру». Ключові слова, що їх містить текст документу та які мають значення для дослідження проблеми культури – це «свідомість» та «вкорінення ідеї захисту миру». Тобто у свідомість слід укорінити ідею миру.

З методологічної точки зору свідомість – це певний психологічний процес, який керує діями індивіда. З класичної точки зору, формування свідомості виникає суспільно-історично, тобто традиції, звичаї, історичні події та суспільство, як певне середовище, включаючи заклади освіти, впливає на цей процес. Свідомість кожного індивіда має структурування: відразу формується, потім відбувається її відтворення та зі зміною життєвих ситуації виникає трансформація.

Л. Д. Кривега зазначає, що світогляд – невід'ємний атрибут людської свідомості [1, с. 6]. Формування світогляду індивіда, який наскрізно пронизаний ідеєю миру, є запорукою еволюції свідомості людства.

«Декларація і Програма дій в галузі культури миру», затверджена Резолюцією 53/243 Генеральної Асамблеї ООН, закріплює, зокрема у статті 4, що «становлення культури миру проявляється в ціннісних настановленнях, світогляді, типах поведінки і способу життя, які сприяють розповсюдженню ідеалів миру серед окремих людей, груп и народів». Тобто ціннісні настановлення, світогляд та погляди, традиції, поведінка та спосіб життя формують поняття та є ключовими елементами «культури миру».

Відповідно до тексту Декларації про культуру миру, культура миру базується на:

а) повазі до життя, припиненні насильства, заохоченні ненасильства і практичній відмові від насильства за посередництвом освіти, діалогу і співпраці;

б) повній повазі до принципів суверенітету, територіальної цілісності й політичної незалежності держав і невтручання в питання, які за своєю суттю належать до внутрішньої юрисдикції будь-якої держави, відповідно до Статуту Організації Об'єднаних Націй і міжнародного права;

- c) повній повазі і заохоченні до всіх прав людини і основних свобод;
 - d) прихильності до мирного врегулювання конфліктів;
 - e) зусиллях, спрямованих на задоволення потреб нинішнього і майбутніх поколінь в галузі розвитку навколишнього середовища;
 - f) повазі й заохоченні права на розвиток;
 - g) повазі й заохоченні рівних прав та можливостей жінок і чоловіків;
 - h) повазі й заохоченні права кожного на свободу вираження поглядів і переконань та свободу інформації;
 - i) прихильності принципам свободи, справедливості, демократії, терпимості, солідарності, співпраці, плюралізму, культурного розмаїття, діалогу і взаєморозуміння на всіх рівнях суспільства і між народами;
- а також заохоченні сприятливого національного та міжнародного середовища, що сприяє миру [1].

«Батько історії» – давньогрецький мислитель Геродот з Галікарнаса у дев'яти історичних книгах зібрав свідчення, як елліни та варвари впродовж сотень років відточували мистецтво ведення і планування війни, а от про планування миру історія людства не зберегла відомостей [2]. Питанням денним для органів влади, які реалізують політику у сфері культури й освіти має стати формування ідеї культури миру.

Одним із завдань педагогіки є формування та розвиток людської особистості й розроблення основних теоретико-методологічних і методичних основ виховання. Саме вкорінення у свідомість людей ідеї миру має бути ключовим та базисним, якщо тримати вектор «культури миру»

Адже культура миру ґрунтується на гуманізмі, толерантності, які слід закладати та виховувати, викоріненні ненависті й ворожнечі у людських відносинах та мистецтві розуміти й поважати кожного. Усі ці питання належать до сфери педагогіки і психології. Відповідне закріплення програм, які направлені на формування та впровадження «культури миру» мають знайти своє відображення в нормативно-правових документах, адже велике значення у формуванні свідомості громадян також належить правовому забезпеченню.

Література

1. Кривега Л. Д. Мирозренческие ориентации личности в условиях трансформации общества. Запорожье : ЗГУ, 1998. 202 с.
2. Декларація і Програма дій в галузі культури миру. *Резолюція 53/243 Генеральної Асамблеї ООН*. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_617#Text
3. Цюрупа М. Культура миру проти культури проти культури ненависті. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2014. Вип. 3. С. 264–272. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzipiend_2014_3_25

НАРАТИВНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Лебединська Ірина Вадимівна,
*кандидат філософських наук, доцент,
провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Як істота емпірична, існування якої є обмеженим у часі і просторі, людина в осмисленні себе та свого власного досвіду користується символічним інструментарієм, який дає їй змогу осмислювати й переживати те, чого без наявності цих інструментів вона ніколи не змогла би зазнати. Якщо щось можна розповісти, показати, намалювати, станцювати або вигукнути, то це тільки тому, що воно вже є відпочатково символічно опосередкованим. Наявність цих ресурсів забезпечує людині подію «другого народження» і є умовою її існування як людини. Утім, те, що нам сьогодні здається очевидним, не завжди було таким. І саме з переосмислення цих речей у подібному контексті розпочинається новий етап розвитку психології, який прийнято називати дискурсивним поворотом або третьою революцією в психології. **Метою дослідження** є артикуляція особливостей наративного типу мислення.

Усвідомлення того, що між досвідом, який людина переживає і досвідом артикульованим, існує розрив, який запускає в дію важливі механізми смислоутворення, дало змогу дослідникам називати ці символічні розриви найрадикальнішими тактами історії (М. Фуко) або абсолютними модусами

існування (Б. Латур), на місцях яких між несвідомим переживанням і символічним порядком вибудовується «внутрішній театр людини» структурований мовою, цінностями, культурними кодами.

Соціальні практики, які підтримують або руйнують наші переконання, наші світоглядні настанови, містяться на іншому рівні від індивідуального досвіду, і людина вимушена встановлювати з ними відносини таким чином, щоб сприймати їх як порядок, з яким їй доводиться існувати, узгоджувати власні проекти, життєві завдання, ставити цілі і будувати майбутнє. Головна проблема полягає в тому, як має бути структурований цей зовнішній, сторонній для людини інституціонально-символічний світ, щоб вона не тільки змогла зберегти свою онтологічну безпеку, психічне благополуччя і нормальне функціонування, але й була здатна вільно розвиватися і креативно конструювати своє життя. Щоб дати відповідь на це питання, Дж. Брунер, якого вважають одним із засновників дискурсивної психології, запропонував ідею існування двох типів мислення: парадигматичного і наративного. Парадигматичний тип (mode) мислення, на думку вченого, базується на раціональній аналітиці, логічній доказовості та емпіричному спостереженні, які є основою наукової раціональності і пояснюють як працює фізичний світ. Наративний тип мислення, за Дж. Брунером, стосується в основному «мінливості людських намірів» організованих у часі. Щоб пояснити собі та іншим, як працює людський світ, як і чому людські істоти роблять те, що вони роблять, люди зазвичай використовують історії, які стосуються людських бажань, цілей, мрій та потреб [1, р. 97].

Формою, яка надає нашим переживанням певної єдності, послідовності і навіть інтриги, є наратив. «Наративи являють собою форми, внутрішньо притаманні нашим способам отримувати знання, які структурують наше сприйняття світу і самих себе. Говорячи іншими словами, можна сказати, що дискурсивний порядок, у який ми сплітаємо наші сприйняття світу і самих себе, виникає лише як *modus operandi* самого цього наративного процесу. Ми відпочатково маємо справу не з репрезентацією, не з онтологічними

сутностями, а з певним специфічним способом конструювання і встановлення реальності» [2, с. 40].

Наративні форми, які структурують наративний тип мислення, функціонують як своєрідний культурний депозитарій, з якого люди «позичають» у своїх спробах зрозуміти та ідентифікувати себе. У результаті кожен з нас може побудувати своє життя навколо цих спільних історій, які фактично стають ризиком для конструювання особистості. Вважається, що приблизно з трирічного віку люди починають розповідати історії про свої власні переживання, а вже з підліткового віку вони набувають здатності об'єднувати накопичені маленькі шматочки історій у більш-менш цілісну життєву історію. Дитина не отримує особливих знань, як розповідати історії. Слухаючи казки, міфи, спілкуючись із дорослими, які розповідають їй різні історії, вона засвоює логіку розгортання цих історій самим фактом народження у певній культурі, яка існує як символічний універсум наративних моделей і різного роду сценаріїв, які і вчать її як виражати і слухати те, що тобі розповідають і/ або що ти переживаєш. Здатність створювати наративи пережитого досвіду, тобто артикулювати його в наративній формі окремі дослідники вважають (Дж. Зінгер) головною активністю у формуванні ідентичності особистості, яка триває протягом усього життя людини.

Розповідаючи історії свого життя, люди реконструюють минулі події і поєднують їх як із сучасними переживаннями, так і з передбачуваним майбутнім. Інтерналізовані життєві історії функціонують, вважає McAdams, для посилення почуття діячності. Кожна нова розповідь історії представляє її нове прочитання, а оповідач виступає автором, актором, коментатором і дослідником власного життя. Водночас, на думку П. Рікера, темпоральність, яка є властивістю наративу, формує наративну ідентичність особистості, а не навпаки. «Оповідь формує ідентичність персонажа, яку можна назвати її наративною ідентичністю, конструюючи ідентичність історії, що розповідається. Саме ідентичність історії створює ідентичність персонажа» [3, с. 178].

Історія життя, що позитивно розвивається, демонструє тенденцію до нарощування об'єму і смислової насиченості (Н. Чепелева). Для оцінки рівня розвитку історії життя Т. Хабермас запропонував чотири критерії: сценарну узгодженість, часову узгодженість, причиново-наслідкову узгодженість і тематичну узгодженість. Відповідність автобіографічного нарративу цим критеріям, на думку дослідника, пов'язана з високим рівнем психологічного благополуччя.

Наратив як універсальна форма структурування, розуміння та інтерпретації досвіду людини є не тільки важливою дискурсивною технологією її саморозвитку та самоідентифікації, але й не менш важливим, за А. Giddens, ресурсом її онтологічної безпеки, ресурсом, на якому тримається європейська культурна пам'ять і сучасні освітні технології.

Висновки. Наративне мислення є важливим чинником розвитку особистості.

Наративне мислення, що позитивно розвивається, демонструє тенденцію до нарощування об'єму і смислової насиченості.

Існують експериментально доведені критерії розвитку наративного мислення, яке втілюється в автобіографічних наративах та історіях життя.

Література

1. Adler, J. M. & McAdams, D. P Time, Culture, and Stories of the Self . *Psychological Inquiry*. 2007. Vol. 18. No. 2. P. 97–128.
2. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы. *Вопросы философии*. 2000. № 3. С. 29–42.
3. Рікер П. Сам як інший / пер. з фр. Київ : Дух і Літера, 2000. 458 с.

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЙНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ У СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ: НАСЛІДКИ ПАНДЕМІЇ COVID-19

Литвинчук Леся Михайлівна,
*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*
<https://orcid.org/0000-0002-5085-4499>

Стрес є складовою частиною життя кожної людини, і без нього не можна обійтися так само, як без їжі й пиття. На сьогоднішній день стрес – одне з найпоширеніших явищ. Стрес, на думку Сельє, створює «смак до життя». Разовий стрес може бути корисним, оскільки дає людині струс, допомагає їй вийти із застійних процесів, але людина, що перебуває в постійному стресі, не може нормально жити, працювати, любити, стає агресивною, з'являються страхи і фобії. Це впливає на організм і психіку людини, руйнуючи її, призводить до серйозних психологічних захворювань, є причиною багатьох негативних вчинків і навіть злочинів [1,2].

Нестійка психіка осіб, що пережили COVID-19, робить людину дратівливою, чутливою, більш вразливою до негативного впливу навколишнього середовища. Психологічні наслідки тривалого стресу важкі – швидке емоційне вигорання, психосоматичні захворювання (виразки, інфаркти, астма), депресії, безсоння. Накопичуючись, усе це призводить до руйнації психіки людини, послаблення її організму.

Практично кожна ситуація, що її переживає людина в часи пандемії, яка класифікується як критична, кризова, екзистенційна чи термінальна, може стати по-справжньому травматичною. Травму може заподіяти вимушена самотність, неприйняття з боку оточення. Дуже небезпечний і тривалий стресовий стан може бути наслідком тяжкої хвороби, викликаної COVID-19 в Україні.

До стресу призводять також крах надій, вимушена необхідність суттєвої корекції життєвих планів. Взагалі кожна ситуація, що несе в собі загрозу життю, здоров'ю чи благополуччю, є потенційно травматичною [3].

Пандемія коронавірусу може спровокувати кризу психічного здоров'я у світі, заявляють в ООН. «Проблеми психічного здоров'я, зокрема депресія і тривожність, є однією з найбільших причин нещастя у нашому світі. Після десятиліть занедбаності й недостатнього інвестування в послуги із психічного здоров'я, пандемія COVID-19 зараз вражає сім'ї і громади з додатковим психічним стресом, – стверджує генеральний секретар ООН Антоніо Гутерріш, – навіть коли пандемія буде під контролем, горе, тривога і депресія продовжуватимуть впливати на людей і громади», – додав він.

Медичні працівники, які лікують хворих на COVID-19 і стають свідками смерті, вже демонструють пов'язаний із коронавірусом психологічний стрес. У кількох країнах медичні працівники вчинили самогубства.

Жінки також стикаються з підвищеним ризиком домашнього насильства і жорстокого поводження через вимушену самоізоляцію, зазначили в ООН.

Криза позначається і на дітях – соціальна ізоляція, перерва в навчанні, стрес у сім'ї і непевність щодо майбутнього впливають на емоційний розвиток дитини, наголошують експерти в галузі охорони здоров'я. Тривогу і невпевненість у майбутньому спричиняють також дезінформація і чутки про вірус.

Вербальна і невербальна інформація, що призводить до психічної травми у суб'єктів освітнього простору, вважається патогенною, тобто загрозливою для психічного, фізичного і душевного здоров'я.

Вона може вражати одноразово, діяти як удар і викликати гострий, тяжкий стрес із сильними, але порівняно нетривалими переживаннями, які з часом послаблюються, а іноді безслідно минають.

Багато слабких негативних подразників накопичується, підсумовується, стаючи підґрунтям серйозної психічної травми. Так непомітно створюються внутрішні умови для виникнення психосоматичних захворювань, розвитку невротичних станів, що безумовно позначається на показниках «успішність-неуспішність» і в освітньому просторі.

Постає питання про доцільність впровадження психологами відповідних програм з профілактики таких феноменів.

Цікавим є нове дослідження Центру науки продуктивності при Королівському музичному коледжі, яке показало, що класична музика знижує стрес як для слухачів, так і для музикантів. Результати можуть допомогти в розробленні методів лікування розладів настрою або станів, які підсилюють стрес. Дослідники зібрали дані від 15 співаків та 49 глядачів під час виступу. Це були результати ЕКГ, анкети та зразки слини, які перевірили на рівень гормонів стресу: кортизол і кортизон. Спів і спостереження за тим, як співають інші, знижувало стрес. Рівень гормонів стресу серед аудиторії впав після завершення вистави. Люди також відзначали зниження страху, напруги, розгубленості та смутку, а також збільшення відчуття розслаблення.

Література

1. Lytvynchuk L., Tkach B., Pomytkina L., Vicen V. Psychological rehabilitation of youth opioid addicted. European institute of further education : monograph. Podhajska, 2019.
2. Lytvynchuk L., Pomytkina L. Psychological characteristics of speech utterances as a problem substing control maladjusted individuals. *European science: scientific journal*. Vol 1. No 4, 2020. Slovak Republik: European Institute of Further Education, 136–145. URL: <http://www.eidv.eu/subory/publikacie/2019-europska-veda-11.pdf>
3. Максименко С. Д., Даниленко Г. М., Лінський І. В., Ткач Б. М., Литвинчук Л. М. Українське Лонгітюдне Дослідження Ukrainian Longitudinal Study (ULS) : методичні рекомендації. з використання психодіагностичних інструментів першої хвили дослідження. Київ-Харків : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2019.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Манилова Лідія Михайлівна,
*кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*
ORCID ID: 0000-0002-0300-3827

Ми повинні готуватися до того, що в майбутньому діти з України будуть конкурувати з величезною кількістю європейців і азіатів, які вже в молодших класах налаштовані на жорстку конкуренцію. Тому ми зобов'язані дати сучасним учням все для того, щоб вони в цій конкурентній боротьбі не просто виглядали гідно, але й перемагали.

У середньостатистичній школі 68 % дітей говорять, що їм нецікаво вчитися. Водночас 72 % випускників не знають, ким хочуть бути в майбутньому, а 80 % дітей і їхніх батьків вважають, що школа не дає знань, які стануть у нагоді в майбутньому. Ініціатори проекту НУШ пропонують відроджувати цінність викладання і навчального процесу. Проект створювався для школи, де діти хочуть вчитися, спілкуватися, набувати практичних знань і сучасних компетенцій для успішного майбутнього в конкурентному світі.

Скільки ж триватиме навчання?

У новій українській школі учні навчатимуться 12 років:

- 4 роки в початковій школі (навчання починається в 6-річному віці);
- 5 років у гімназії (після закінчення якої школярі будуть здавати іспит у формі ЗНО);
- 3 роки в ліцеї або закладі професійної освіти (після закінчення яких випускники також будуть проходити ДПА у вигляді ЗНО).

Як пояснюють творці Концепції НУШ, введення додаткового року навчання в старшій школі пов'язано з низкою впроваджень, які неможливо вмістити в 11-річну школу. Втім, 12-й клас введуть не раніше 2029 року, коли буде введено нові стандарти, підготовлено вчителів та нові підручники. Тривалість навчання – разом зі здобуттям вищої освіти – не зміниться.

Одне з нововведень реформи – це створення спеціального ваучера. У середньому на кожного учня держава виділяє приблизно 9 тисяч грн. Одне з нововведень, які планується втілити в життя – створення особливого ваучера з цією сумою грошей, який будуть видавати батькам учнів з тим, щоб вони самі могли вирішувати, як саме її розподіляти.

Ключова мета реформи – створити школу, в якій буде приємно вчитися і яка буде давати учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у житті.

Тепер головне завдання для учнів українських шкіл – опанувати за 12 років навчання не стільки окремі предмети, скільки так звані «компетентності». Одна з основних цілей Нової української школи – дати дітям не лише загальні знання, а й навички, як ці знання застосувати. Власне, стандарт середньої освіти якраз і потрібен для того, щоб визначити, якими повинні бути очікувані результати від навчання в середній школі. Поєднання знань з умінням їх застосувати називається компетенціями – ними повинен володіти учень після закінчення навчання. Кожна з компетенцій – це комбінація знань, умінь, навичок, способу мислення, а також поглядів і цінностей. У рамках одного шкільного предмета учні – залежно від форми подачі того чи іншого матеріалу – можуть оволодіти відразу декількома компетенціями.

Реформа вводить таке поняття, як наскрізні вміння – вони загальні для всіх компетенцій. Це, по суті, навички, якими повинна володіти людина ХХІ століття. Крім стандартних, як-от уміння висловлювати власну думку усно й письмово, критичне й системне мислення, здатність логічно обґрунтовувати позицію, тепер школярів навчатимуть керувати емоціями, оцінювати ризики та приймати рішення, вирішувати проблеми і співпрацювати з іншими. Наприклад, уміння керувати емоціями передбачає, що дитина буде в змозі розпізнавати власні емоції та емоційний стан інших, розуміти, як емоції можуть допомагати і заважати. По суті, дітей вчитимуть розвивати емоційний інтелект, що, як вважають деякі сучасні вчені, є навіть важливішим для успіху в житті, ніж рівень IQ.

Зазначимо, що одним з головних завдань НУШ було створення для дітей дружнього освітнього середовища. Наскільки це вже вдалося? Загалом конфліктів було виявлено мало. Тільки 3 % учнів розповіли, що «їх лаяли за щось», а з кожним одинадцятим з опитаних учнів однокласники не хотіли працювати на уроці.

Також кожен з 16 третьокласників зізнався, що вчителька відмовлялася приділяти йому увагу окремо, тому що на це не було часу. Тож негативу стало мало, але позитиву й заохочення все ще не вистачає. Майже третина учнів зазначила, що дуже рідко отримують похвалу за успіхи від учителя.

Метою діяльності соціально-психологічної служби школи є сприяння створенню умов для соціального та інтелектуального розвитку учнів, охорони психічного здоров'я, надання психологічної та соціально-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу відповідно до цілей та завдань системи освіти.

Завдання соціально-психологічної служби – створити умови для продуктивного руху дитини тими шляхами, які вона сама вибрала відповідно до вимог педагогів і батьків (а іноді і всупереч їм); допомагати їй здійснювати свідомий особистісний вибір у цьому складному світі, конструктивно вирішувати конфлікти, засвоювати найбільш значущі й ефективні методи пізнання, спілкування, пізнаючи себе і інших.

В НУШ психолог не повинен брати участь у здійсненні виховної роботи, розробляти і впроваджувати програми з навчально-виховної роботи, адже він – не вихователь. Він не повинен займатися просвітницько-пропагандистською діяльністю, адже він – не ідеолог. Більше не стоїть завдання займатися корекцією відхилень в інтелектуальному і психофізичному розвитку, адже він – не дефектолог. А тим більше не повинен допомагати у виборі навчального закладу залежно від рівня психологічного розвитку або складати разом з учнем життєві плани, як того вимагало від психологів попереднє Положення.

Найбільше фахівців тішить, що зникла нереалістична вимога забезпечити індивідуальний підхід до кожного учасника освітнього процесу. Один психолог

на 700 учнів, їхніх батьків та колектив учителів (за нормативами ставок) не в змозі це зробити. До слова, планується, що жорсткого обмеження кількості психологів залежно від кількості учнів більше не буде. Школа сама буде вирішувати, який штат психологів їй необхідний відповідно до специфіки та особливостей освітнього процесу.

Нові завдання психологів у школі:

1. *Медіація*. Медіатор – це посередник у конфлікті, що допомагає сторонам досягти згоди. Будь-який шкільний конфлікт (протистояння учня і вчителя, груп дітей, колективне цькування, сварки серед педагогів тощо) – вибухонебезпечне явище. Тому виявляти й гасити його в зародку – це спосіб забезпечити психологічний комфорт під час навчання. А ще психолог-медіатор повинен завоювати таку ж репутацію, як у школах США: незалежна особа, що неупереджено розбирає мотиви й аргументи, а не «представник учителів».

2. *Психологічний супровід інклюзії*. У кожній школі фахівець повинен підготувати учнів, а також їхніх батьків до здорової взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами (ООП). Розмови тут недостатньо. Радять проводити тренінги, лекторії, семінари, консиліуми, на яких будуть зруйновані стереотипи щодо спільного навчання. А якщо психолог увійде в спеціальну команду супроводу дитини з ООП (за таку роботу повинні доплачувати), він повинен забезпечити психологічний супровід навчання, а ще – консультувати вчителів і батьків щодо створення ефективних умов для цієї дитини.

3. *Навчання протидії стресу*. Психолог сприяє збереженню та посиленню психічного здоров'я. Ось таке, здавалося б, нелегке завдання. А зробити це реально, не огортаючи турботою кожну дитину (це, до речі, не завжди зміцнює), а навчаючи школярів справлятися зі стресом і напругою. Хто, як не фахівець, повинен розповісти про те, як справитися з переживаннями перед контрольною, подолати негатив, вплинути на свій настрій, позбутися психологічної втоми в кінці дня. Використовувати ці «психогігієнічні штучки» повинні вміти все сучасні діти, починаючи з першокласників.

4. *Допомога вчителям.* Щоб поліпшити психологічний стан учителя, шкільні психологи повинні взаємодіяти не тільки з дітьми, але й з учителями. У новому Положенні зазначено, що психолог повинен консультувати всіх учасників навчального процесу і надавати їм психологічну допомогу. А ще – робити психологічну експертизу: сприяти вчителям в освоєнні й розробленні інноваційних освітніх програм і технологій. У школах, де вчителів навчають, як зняти стрес і повноцінно відпочити за невеликий проміжок часу, де багато ідей для поліпшення атмосфери (мотиватори, обмін компліментами, приємні сюрпризи один одному), позитивний ефект першими відчували учні. Їхні успіхи в навчанні значно покращилися.

З метою удосконалення якості психологічного супроводу впровадження Концепції НУШ в закладах освіти важливо сприяти усвідомленню керівниками закладів освіти ролі психологічної служби у реформуванні системи освіти, формуванні психологічної готовності педагогів до змін; комплексно впроваджувати стратегії психологічного супроводу освітньої діяльності; застосовувати в роботі з учителями індивідуальні та групові консультації; тематичні семінари, тренінги, навчальні студії, рефлексивні зустрічі, психологічні п'ятихвилинки та ін.; організувати роботу психологічних студій для вчителів з метою підвищення їхньої професійної компетентності; проводити системну роботу з педагогами та батьками із впровадження педагогіки партнерства, а результати обговорювати на дискусійній платформі.

ГЕНЕТИЧНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РОЗВИВАЛЬНОМУ НАВЧАННІ

Мар'яненко Ліана Василівна,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Метою генетичної психології є вивчення умов, за яких людина може досягти такого рівня досконалості її пізнавальної діяльності (і будь-якого виду діяльності взагалі), коли виникає здібність творчості (знайдення творчих образів, здійснення відкриттів). Такі зміни пізнавальної діяльності досягаються у процесах перетворення власних психічних явищ людини (їх змісту, форми, станів свідомості і способів дій), що зумовлює високий рівень функціонування пізнавальної діяльності, який сягає рівня творчості.

Застосування генетичного методу в психології пов'язано з іменами Д. Болдуїна, К. Гросса, Карла і Шарлоти Бюлер, А. Біне, А. Валлона, Е. Клапареда, Р. Заззо, Ж. П'яже та ін. У дореволюційній Росії генетичний метод широко використовували К. Д. Ушинський, П. К. Каптерев, А. Ф. Лазурський, І. А. Сікорський у дослідженні проблем дитячої психології. У радянській психології розуміння законів розвитку психіки дитини розширили П. П. Блонський, Л. С. Виготський, А. В. Запорожець, Г. С. Костюк, О. М. Леонтьєв, Л. С. Рубінштейн та їхні учні.

Г. С. Костюк вважав, що пізнавальна діяльність особистості є надто складним психологічним явищем, що вбирає в себе духовне життя особистості, різноманітні творчі вияви і творчу діяльність. Він виділив такі компоненти пізнавальної діяльності: по-перше, чутливість пізнавальних аналізаторів; по-друге, становлення пізнавального образу; по-третє, пізнавальні дії: сенсорні, перцептивні, мнемічні, мислительні; по-четверте, рух від неповної інформації про пізнавальний предмет до повної інформації про нього; по-п'яте, категоризація розробленого пізнавального образу; по-шосте, творчість (перехід від перцептивних задач до більш складних творчо-пізнавальних задач).

Г. С. Костюк зауважував, що хоч розвиток і пов'язаний з вихованням, навчанням, але має свої особливості, що не тотожні ні вихованню, ні навчанню. Розвиток має рушійні сили. Пізнавальні процеси (мислення, відчуття, сприйняття, пам'яті) в генетичному підході не абсолютизуються, тобто не перетворюються на самостійні сутності (що відбувається в загальнопсихологічному вимірі), а вивчаються як результати дій, діяльності, поведінки [1, с. 16].

Доведено, що якісні зміни в пізнанні, творчості, самостійності, активності не визначаються тільки однозначно віком. Зростання усіх цих феноменів найбільш узагальненої активності відбувається завдяки особистісному ставленню учня до виконання навчальних завдань (самостійних, творчих); завдяки цілеспрямованому формуванню в учнів умінь: передбачати, планувати, здійснювати контроль, адекватно оцінювати результати своєї роботи. Після формувального експерименту сформований рівень, скажімо, самостійної пізнавальної діяльності може перевищувати рівень, характерний для певного віку учня. У загальнопсихологічному вивченні такі пізнавальні процеси, як осмислення, сприймання, довільна пам'ять, активна уява, волюва дія, мислення розглядаються у вигляді природжених властивостей психіки і свідомості людини. Генетична психологія розглядає ці пізнавальні процеси як продукт тривалого розвитку в активній життєдіяльності людини.

Отже, якісні зміни в самостійності й ініціативності не визначаються віком. Вони визначаються генетичним методом у навчанні, тобто переходом навчання від традиційного до розвивального. Традиційне навчання за сучасними програмами дає учням можливість дійти лише до уявлення про результати своєї діяльності. Генетична психологія розглядає пізнавальну діяльність учнів в плані того, як вони нею оволодівають, активно працюють, регулюють пізнавальні дії і вчинки завдяки використанню пізнавального змісту. Якщо знання учень набуває в процесі інших видів діяльності, то вони виділяються учнем в логічні схеми. Також наукові знання, що здобуваються в результаті застосування вчителем генетичного методу, впровадження

формувального експерименту й інших наукових методів дослідження – такі знання обов'язково систематизуються.

Дослідження психічного розвитку учнів з допомогою формувального експерименту дає змогу створювати і розробляти нові види експериментального (розвивального) навчання. Адже формувальний експеримент – це тип реального навчання і виховного процесу. Мета формувального експерименту – завжди досягнення вищих результатів, порівняно з традиційним навчанням. Формуванню підлягають такі види психічної реальності: 1) пізнавальні процеси (пам'ять, мислення); 2) інші психічні процеси; 3) розумові дії; 4) діяльність: пізнавальна, творча.

Варто зазначити, що гіпотеза Л. С. Виготського про вивчення розвитку психіки людини дала поштовх низці досліджень О. М. Леонт'єва, П. Я. Гальперіна, О. В. Запорожця, Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова.

Теоретичне осмислення впровадження видів розвивального навчання можна розглядати як здійснення генетичного (розвиткового) підходу. Експериментально-генетичне дослідження – це перевірка ефективності запровадження того чи того виду розвивального навчання. Щоб у процесі навчання керувати розвитком, треба знати умови виникнення психічного феномену, що підлягає розвитку, треба знати закони розвитку структур психіки і свідомості, пізнати їх природу і закономірності функціонування. Однією з проблем генетичної психології є розвиток здібностей учня.

Розвиток здібностей залежить від того, чи створений зв'язок задатків і навколишнього середовища, зв'язок задатків і внутрішнього світу людини. Розвиток здібностей залежить від організації учіння і життєвого шляху учня.

Можливості пізнання людини безмежні. Пізнавальні здібності трансформують пізнавальний зміст інформації у пізнавальний образ. Інтеграція знань у цілісність відбиває сутність людини, яка пізнає. Розвивальне навчання забезпечує пізнання на основі активності дитини: учень пізнає, діючи, а пізнаючи – діє, розв'язує необмежене коло пізнавальних задач, що постають перед ним.

Щоб керувати розвитком особистості упродовж усього життя, необхідно визначити етапи: дошкільники, учні, працівники. На цих етапах наскрізними є такі проблеми, що їх треба враховувати: вікові особливості, творчість (розкриття), самокерування, самоконтроль.

У психології прийнято періодизацію психічного розвитку в онтогенезі (Виготський-Ельконін), яка будується за критерієм провідної діяльності: предметно-маніпулятивна діяльність (ранній дошкільний вік), гра (пізній дошкільний вік), навчальна діяльність (молодший шкільний вік), спілкування (підлітковий вік). Інші види діяльності, як-от спортивна, художня, музична, також можуть займати місце провідної діяльності в межах навчальної діяльності. Щоб зберегти здорову дитину і досягти її розвитку, треба встановити: по-перше, гігієнічні норми; по-друге, сприятливе оточення; по-третє, соціальні та соціально-психологічні впливи (система навчання та виховання), що входить у створення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень».

На етапі шкільного дитинства проблема навчання є головною, оскільки саме навчання є формою керування розвитком [2].

М. О. Холодна аналізує декілька моделей розвивального навчання.

Вільну модель (Р. Штайнбер, Ф. Г. Кумбе, Ч. Сільберман) описано в книзі «Одарённые дети» (пер. з англ., за ред. Г. В. Бруменської, В. М. Слущкого. Москва, 1991). У навчанні за цією моделлю максимально враховується внутрішня ініціатива дитини. Дитина сама визначає інтенсивність і тривалість занять, вільно планує час і самостійно обирає засоби. Наявна імпровізація дітей і вчителя. Проте відсутня класно-урочна система, немає обов'язкових навчальних програм, контролю, оцінок. Навчання здійснюється без підручника як монографічний курс. Ключовий психологічний елемент – «свобода інтелектуального вибору».

Діалогічна модель розвивального навчання передбачає створення умов для індивідуальної мислительної творчості. Ключовий психологічний елемент – формування діалогічної індивідуальної свідомості (В. С. Біблер, С. Ю. Курганов

та ін.). Навчання відбувається за розробками навчальних діалогів для вчителів, також конструюються і підручники для учнів.

Особистісна модель розвивального навчання, вона ж – гуманістична модель – передбачає одночасний розвиток слабких і сильних учнів, формування цілісної картини світу, створення на уроці атмосфери довіри у спілкуванні, міжособистісної позитивної взаємодії, міжособистісної співпраці учнів і вчителя. Система навчання заснована на особистісно-гуманному підході до дітей. Підкреслена увага до індивідуальності кожного учня, спрямованість на співробітництво з дітьми, досягнення особистісного зростання (Ш. О. Амонашвілі, Л. В. Занков). Гуманістична модель передбачає вільне навчання учня за власними проектами учнів і вчителів, а також власним вибором завдань під керівництвом, консультуванням і ретельним наглядом вчителя (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Бернс та ін.). Застосовуються підручники і додаткові матеріали, які обирають самі учні [2].

Власне розвивальна модель передбачає цілеспрямоване формування спеціально організованої навчальної діяльності: формування в учнів здібності мислити від загального до конкретного, цілеспрямоване навчання таких мислительних дій, як аналіз, планування, рефлексія. Ключовий елемент – формування способів навчальної діяльності (Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, В. В. Рєпкін).

Структурувальна модель розвивального навчання запроваджує навчання на основі збільшення навчальної інформації (збільшення дидактичних одиниць – ЗДО). Передбачається самостійне засвоєння учнями знань на основі порівняння, узагальнення, аналогії. Розробляються власні підручники з математики, відповідно до цієї моделі. Ключовий момент – «фреймова організація знань» (П. М. Ерднієв, Б. П. Ерднієв).

Модель проблемного навчання (активізувальна модель). Підвищення пізнавальної активності учнів за рахунок їх введення в проблемні ситуації. Треба зазначити, що в цій моделі зберігаються всі моменти традиційного навчання: контроль засвоєння знань, умінь, навичок (ЗУН) з допомогою оцінок.

Досягається підвищення пізнавальної мотивації і мислительної активності. Основний психологічний елемент – «пізнавальний інтерес» (А. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін, Г. І. Щукіна, А. В. Фурман та ін.).

Формувальна модель інноваційного навчання. З допомогою орієнтувальної основи дії вчитель досягає засвоєння учнями знань. Ключовий елемент: «розумові дії». Розробляються допоміжні інструкції і допоміжні дидактичні матеріали для вчителя (І. Ф. Талізін, П. Я. Гальперін).

Збагачувальна модель інноваційного навчання. Формування (виховання) інтелекту за рахунок актуалізації і ускладнення ментального досвіду дитини. Спеціально конструюються навчальні підручники (тексти), з допомогою яких забезпечується формування базових компонентів ментального досвіду учня. Ключовий психологічний елемент: «індивідуальний ментальний досвід» (Е. Г. Гельфман, Л. І. Демідова, М. О. Холодна) [3].

Література

1. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посібник. Київ : НПЦ Перспектива. 1988. 220 с.
2. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 527 с.
3. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. Перераб. и доп. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 272 с.

МУЛЬТИМЕДІЙНІ НАВЧАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ:

ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ

Назар Максим Миколайович,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ORCID ID 0000-0002-9104-2585

Сучасне дистанційне навчання характеризується активним залученням інформаційних технологій – інфокомунікативних, інтерактивних, мультимедійних. Мультимедійні технології відіграють тут особливу роль через той факт, що їх застосування дає змогу психологічно збагатити навчальний процес та інтернет-комунікацію з іншими учасниками цього процесу (вчителем,

ведучим онлайн-тренінгу, тьюторами, іншими учнями тощо) змістом, який наближає діяльність у віртуальному просторі до «традиційних», або позакомп'ютерних аналогів. Опосередкування лише текстовими повідомленнями перестає бути обов'язковим у дистанційному навчанні, що знімає попередні обмеження у проєктуванні, організації та здійсненні дистанційних навчальних проєктів. Навчальні програми включають в себе відеоролики, аудіозаписи, анімації тощо, а також все активніше застосовують «живе», безпосереднє спілкування між учасниками навчального процесу у режимі онлайн [3].

Застосування мультимедійних технологій у навчанні та освіті має цілу низку сильних якостей, серед яких: забезпечення значної інтерактивності у співпраці учнів з навчальними матеріалами; можливості створювати, покращувати та корегувати навчальні дії, комплекси дій і стилі в контексті використання інтерактивного відео-інструментарію; оснащення процесу освіти та навчання доступом до значних обсягів даних – як таких, що займають незначний (тексти, документи) і середній (графіки, діаграми, аудіозаписи), так і великий обсяг (відеоролики, фільми) – завдяки використанню флеш-накопичувачів, жорстких дисків, DVD-дисків і «хмарних» сховищ інформації; поєднання інформації різних модальностей, як-от звук і відео чи статичні зображення, що здійснюється завдяки функціонуванню в архітектурі обчислювальної машини центрального та графічного процесорів, аудіокарти та відповідних під'єднаних периферійних пристроїв, і забезпечує більшу цілісність відображення та моделювання навчального матеріалу, полегшує та пришвидшує навчальний процес; розширення потенціалів навчання за рахунок покрокової роботи з навчальними матеріалами у цифровому форматі, керуванням рівня їхньої деталізації, темпу відтворення, аналізом окремих кадрів чи елементів, їхнім розглядом у різних аспектах і варіантах (кут, освітлення, кольори, шумність, переміщення тощо), наданням зворотного зв'язку до матеріалів у вигляді доповнення коментарями та оцінюванням балами; наявність доступних інструментів для надання та отримання

зворотного зв'язку з приводу тих або інших навчальних матеріалів і питань у мережевому просторі з використанням інтернет-комунікації (електронна пошта, обговорення у соціальних мережах, месенджерах, дискусійних форумах, чатах тощо); швидкість доступу до потрібної інформації; можливості її зручного та гнучкого структурування, збереження та поновлення, конвертації в різні формати; здешевлення і підвищення комфортності освітнього та навчального процесу завдяки доступу до мережевих мультимедійних матеріалів як учнів, так і викладачів чи ведучих; привабливість мультимедійних та інфокомунікативних технологій для багатьох представників сучасного суспільства, здатність посилювати мотивацію до навчання; оптимізація часу на освіту та навчання [1; 2].

Водночас мультимедійні технології в навчальному процесі мають і слабкі якості, як-от: необхідність володіння кожним учасником навчального процесу потрібного комп'ютерного забезпечення, доступу до інтернету на достатній швидкості, мультимедійного функціоналу обладнання, відсутності адміністративних обмежень на доступ до мультимедійних матеріалів з корпоративних мереж; необхідність встановлення, налаштування та індивідуального оволодіння мультимедійним програмним комплексом; можливість суттєвих фінансових витрат на розробку та налаштування такого програмного комплексу (наприклад, в інтерактивних відеоматеріалах); здатність учасників освіти та навчання відволікатися від навчального процесу, втрачати концентрацію уваги чи взагалі перемикатися на інші види діяльності під впливом практичної безмежності обсягу інформаційних масивів у мережі та її розважальних можливостей; психологічна складність для деяких учнів працювати з інформацією, що передається через комп'ютер чи електронні девайси; відсутність чи концептуальна розмитість стандартів навчання з використанням мультимедійних технологій; необхідність у деяких випадках підготовки значної кількості мультимедійних матеріалів для створення відповідних занять і курсів; певне обмеження можливостей передачі особистої позиції та поведінкових моделей викладача через мультимедійний контент;

брак, а іноді майже повна відсутність мультимедійних навчальних занять і програм українською мовою [1; 2].

Все це вказує на необхідність більш ґрунтовного дослідження психологічних можливостей і шляхів застосування мультимедійних технологій у навчанні та освіті, а також виявлення засобів подальшої оптимізації цих технологій для збільшення їх продуктивності та застосованості у різних контекстах.

Література

1. Гуревич Р. С., Шестопалюк О. В., Шевченко Л. С. Застосування мультимедійних засобів навчання та глобальних інформаційних мереж у наукових дослідженнях : посібник. Вінниця, 2004. 135 с.
2. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М. Л. Смульсон та ін.; за ред. М. Л. Смульсон. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
3. Назар М. М. Характерні психологічні особливості дистанційної освіти через мережу Інтернет. *Медіаосвіта в Україні: наукова рефлексія викликів, практик, перспектив*. Київ, 2013 р. URL: http://ispp.org.ua/bibl_11.htm (дата звернення: 27.05.2022).

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ УЧНІВ В УМОВАХ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

Невмержицький Володимир Максимович,
*кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України*

Питання навчання молодого покоління, пов'язані з проблемами у вихованні або сімейними проблемами, набувають актуальності в ускладнених сучасних умовах. Важливу роль у цьому відіграє психологічна стійкість учнів, життя яких наповнене різними викликами (зокрема, перешкодами і неуспіхом у їх подоланні). Певна кількість вищезазначеної категорії суб'єктів освітнього простору легше справляється і швидше відновлюється від наслідків їх впливу, деяким це важче або не викликає труднощів; деякі з них є більш стійкими ніж інші.

Саме поняття стійкості використовується по-різному і в різних контекстах, хоча перші дослідження психологічної стійкості простежуються із 70-х років ХХ ст. Наприклад, М. Руттер визначив стійкість як динамічний процес, що містить взаємодію між факторами ризику та захисними факторами – як у самої людини, так і в людей, що її оточують [1]. Лонгітудне дослідження Е. Вернер та Р. Сміт, проведене із 700 дітьми (третина яких з народження перебувала в «групі ризику» – «проблемні» сім'ї, шкільна неуспішність), засвідчило, що дві третини вибірки мали серйозні проблеми в дитинстві (підлітковому віці), яких вони у подальшому позбулися. Але третина, що залишилася, виявилася психологічно стійкою. Ці діти мали певні природні здібності (наприклад, розумові) та мали можливість отримати соціальну підтримку поза сім'єю від певного турботливого дорослого: сусіда, вчителя або наставника. Крім цього, інші дослідження також свідчать про наявність групи критеріїв, особистісних якостей та характеристик навколишнього середовища, пов'язаних з успішною адаптацією і здоровим розвитком у несприятливих умовах [2]. Існує низка захисних механізмів, які сприяють психологічній стійкості людини на трьох рівнях: 1) як особистості; в умовах родини; 2) у школі і серед однолітків; 3) у суспільстві загалом. На рівні особистості захисні механізми згруповані за такими показниками: генетично обумовлена стійкість (тип темпераменту, нейробіологічні характеристики); здібності/інтелект (висока успішність у навчанні; планування, прийняття правильних рішень); встановлення відносин з іншими (відповідальність стосовно інших); комунікативні навички (просоціальна поведінка, прихильність до інших); особисті якості (уміння успішно долати негативні емоції; самоефективність; адекватна самооцінка; внутрішній локус контролю; почуття гумору; оптимізм; успішні стратегії подолання стресу; визначені життєві цінності; навчання на власному досвіді; адаптивність; наполегливість). На рівні сім'ї показниками визначено: підтримку (теплота у стосунках, взаємозв'язок та віра в дитину; формування і заохочення її взаємин з турботливим дорослим); соціально-економічний статус (задовільне матеріальне становище). На рівні школи та

однолітків захисними механізмами є: хороші стосунки з однолітками, позитивний вплив учителя на успішність у школі (або в іншій сфері), успішна співпраця з батьками. На рівні суспільства захисними механізмами визначено: довіру до особистості, відсутність обмежень, наявність ресурсів для розширення прав і можливостей суспільства, традиційні види діяльності та звичаї [2; 3].

Важливе місце у вивченні психологічної стійкості займає позитивна психологія, яка пропонує вивчати та розвивати позитивне в особистості і зміщує фокус досліджень від виправлення того, що є поганим, до поліпшення того, що вже є добрим. Метою цієї галузі психології є пошук балансу у вивченні позитивних і негативних аспектів буття людини, а не ігнорування його негативних реалій. Це краще розуміння механізмів і процесів, що зумовлюють позитивні результати, яке може більш ефективно допомогти тим, хто перебуває під впливом, відповідно, негативних результатів. Водночас часто помилково вважають, що негативного краще уникати або не враховувати, позитивне завжди краще за негативне. Це спонукає до вивчення того, коли позитивні характеристики особистості пов'язані з позитивними результатами діяльності, або коли цей зв'язок відсутній – то з яких причин. Завдяки цьому досліджують характеристики психологічно стійких людей і те, що є необхідним для розвитку психологічної стійкості. Ці дослідження спрямовуються у двох напрямках: покращення особистих навичок самовладання та розвиток захисних факторів навколишнього середовища. Подолання життєвих труднощів або травматичних ситуацій завжди може бути корисним у підвищенні психологічної стійкості та посттравматичному зростанні. Тому оберігання дітей від впливу усього негативного та забезпечення їх лише позитивним в житті не сприяє, отже, розвитку психологічної стійкості.

Це викликає увагу до питання батьківського потурання дітям, яке має прояв у такі способи, як: матеріальний (надмірне дарування речей та розваг); структурний (невизначена структура сім'ї та відсутність правил у ній) та реляційний (надмірний захист, коли за дитину роблять те, що вона повинна була

зробити сама). Надмірно захищені діти мають прояви дисфункціонального мислення і поведінки (налаштованість на невдачу; невміння відкладати задоволення потреби; зосередженість на матеріальних цінностях; відсутність самоконтролю та почуття подяки за те, що отримали).

Таким чином, все вищезазначене спричинило виникнення потреби у розробленні та використанні стратегій і програм розвитку психологічної стійкості, що стали б інструментами запобігання та виправлення відхилень у процесі нормального розвитку учнів. Було розроблено низку підходів до підвищення стійкості, що базувалися в основному на теорії і практиці когнітивно-поведінкової та раціональної емоційно-поведінкової терапії. Їх ефективне здійснення вимагає співпраці всіх верств суспільства: сім'ї, закладів освіти і суспільства загалом. Створення для учнів середовища, у якому вони відчуватимуть підтримку та турботу з боку педагогів, з великою вірогідністю дасть змогу задовольнити їхні потреби особистісного розвитку, зокрема, в любові та безпеці. Це допоможе у досягненні позитивних особистісних результатів у пізнавальній, соціально-емоційній і морально-духовних сферах, у запобіганні виникнення проблем в навчанні і вихованні.

Література

1. Rutter M. Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*. 1999. № 21. P. 119–144.
2. Miljković. D. Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*. 2017. №11. S. 33–46.
3. Fleming J., Ledogar R. J. Resilience, an Evolving Concept: A Review of Literature Relevant to Aboriginal Research. *Pimatisiwin. Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*. 2008. № 6 (2). P. 7–23.

СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧИХ ПРОЯВІВ ОСОБИСТОСТІ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Поклад Ірина Миколаївна,
*кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та
історії психології ім. В. А. Роменця,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. Стратегія Нової української школи передбачає розвиток тих якостей особистості, які визначають її культуру, гуманістичний потенціал, духовність, широкі творчі інтереси. Оновлення змісту освіти й методів її реалізації є актуальними і для викладання мистецьких дисциплін, спрямованими на розвиток якостей, що становлять «надприродний» результат навчання і не вимірюються кількістю засвоєної інформації та вміннями використовувати її на практиці. Адже мистецтво опосередковано може передавати найінтимніші процеси внутрішнього життя індивіда, розкривати складний комплекс його свідомих та надсвідомих реакцій. Проникнення у глибинний смисл мистецьких творів, який передає гра тембрових і гармонійних барв музики, ритм поезії, пропорції архітектури, вимагає від кожного реципієнта напружених переживань, роздумів, діалогів із самим собою, що пов'язані з його внутрішньою діалектикою та з об'єктивною реальністю існування мистецтва.

Мета дослідження – проаналізувати психолого-педагогічні погляди науковців на проблему розвитку творчих проявів особистості через активізацію сприймання.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Одним із важливих завдань мистецтва є більш творче сприймання особистістю навколишнього середовища, яке відбувається у формі відчуттів і почуттів, а, отже, важливу роль у всій її діяльності відіграє сенсорний розвиток. Відчуття викликають процеси, які відбуваються в різних частинах нашого тіла. Відображаючись у мозку людини, вони викликають відповідні дії. Почуття відповідають певному

морально-емоційному стану людини. Науковці наголошують, що почуттєвий досвід є основою і для формування мислинневих процесів. Так, І. М. Сеченов вказував, що джерелом думки є почуттєве пізнання дитиною навколишнього світу [3].

Розвиток сенсорних процесів має велике значення для досконалості практичної діяльності особистості (як фізичної так і розумової). Наприклад, такі спеціальності як художник, архітектор потребують добре розвиненого зорового сприйняття. У діяльності музиканта велике значення має вміння розрізняти звуки за висотою, тривалістю. Спортсмени й артисти потребують швидкості та пластичності рухових реакцій. Таким чином, формування сенсорної культури є невід'ємним складником організації педагогічного процесу оптимізації та стимулювання творчої діяльності учнів.

Ще на початку ХХ століття було здобуто експериментальний та клінічний матеріал, який свідчив, що навіть прості сенсорні психічні функції є продуктом сумісної діяльності різних рецепторних та ефекторних органів. Ідея прижиттєвого утворення та посилення складних зв'язків, функціонування яких забезпечує психічну діяльність, свого часу висловив І. М. Сеченов. Провідна роль у цьому процесі, на думку вченого, належить саме руховим частинам рефлексів, тобто не самим відчуттям і образам, а їх руховим наслідкам. Цю ідею формування функціональних об'єднань було покладено в основу вивчення структури таких функцій, які виявляють загальні, прості та універсальні психічні здібності. Рухова активність живого організму є основою його взаємодії з навколишнім середовищем. Ця взаємодія здійснюється завдяки руховим, довільним реакціям. «Все різноманіття мозкової діяльності зводиться остаточно до одного тільки явища – м'язового руху» – писав І. М. Сеченов про залежність рухів від центральної нервової системи [3, с. 9].

Згідно із загальною теорією фізичного виховання, формування рухового навичу починається з утворення правильного уявлення про структуру дії. Рухові уявлення з'являються на основі зорового й рухового сприйняття. Провідними є зорові і слухові відчуття, а потім вони поступаються кінестетичним.

Кінестетичними або руховими відчуттями (від грецького «кінезіс» – рух і «айстезіс» – відчуття) називають відчуття рухів і положень частин власного тіла в просторі. Вони мають важливе значення у підтриманні м'язового тону, координації рухів, формуванні моторики дітей і пізнанні різних предметів зовнішнього світу [1].

Спочатку зорові відчуття, уявлення виступають як загальні, недиференційовані. Формуватися вони починають після виконання руху разом із мовною і мислинневою діяльністю. Слово допомагає виділити з різноманітного комплексу розпливчатих м'язових відчуттів найбільш вагомий для цього руху дії, що у свою чергу веде до більшої чіткості м'язових відчуттів [2].

Кінестетичні відчуття викликають скорочення й розслаблення м'язів та виробляють еластичність зв'язок. Вони пов'язані зі статичними та гравітаційними відчуттями, які у свою чергу забезпечують статику тіла, його рівновагу та положення в просторі. Ці відчуття мають і життєво важливе значення для нормального функціонування та розвитку цілого організму, тому що задоволення його найнеобхідніших потреб стає неможливим, якщо порушується нормальне положення тіла в просторі. Це підтверджує наш висновок про те, що вивчаючи психічне, необхідно зважати на фізіологічну основу.

Основою розвитку відчуттів у дитини є її наявні зв'язки із зовнішнім світом, які сприяють вдосконаленню аналітико-синтетичної діяльності її аналізаторів. Водночас підвищується здатність аналізаторів диференціювати різні властивості свого організму, вдосконалюється їх синтезувальна діяльність. Це стосується всіх без винятку відчуттів дітей, особливо зорових, слухових, кінестетичних або рухових [2]. Треба також зазначити, що відчуття та сприймання дітей відрізняються індивідуальними відмінностями. Одні діти виявляють у рухах більшу емоційність, а інші – вносять елементи суб'єктивного характеру, властиві тільки їм. У процесі розвитку відчуттів і сприймання у дітей закладаються основи сенсорної культури, яка має велике значення для художньо-творчої діяльності.

Значне місце в розвитку відчуттів посідає кінестетичний аналізатор. Від його розвитку значною мірою залежить досконалість рухової сфери, точність і розчленованість рухів, необхідних для всіх видів людської діяльності. Як уже зазначалося, у ранньому віці рухи дитини хаотичні, неточні і мало диференційовані. Вони розвиваються в міру того, як вона вчиться ходити, маніпулювати різними предметами. Подальше вдосконалення аналізатора дитини пов'язано з її ігровою поведінкою, трудовими заняттями, фізичною культурою, заняттями хореографією і музикою, які потребують дуже тонких і диференційованих рухів [2].

Кінестетичні відчуття особливо вдосконалюються в учнів тоді, коли вони включаються в діяльність (розумову, фізичну), що ставить до них підвищені вимоги. Просте повторення рухів мало дає для підвищення кінестетичної чутливості. У випадках, коли рухи повторюються для досягнення свідомо поставленої мети, кінестетична чутливість значно підвищується.

Почуття, зокрема й естетичні, – специфічна форма відображення навколишнього світу. Естетичні почуття універсальні й інтегрують у собі всі інші почуття. Вони виступають як своєрідний критерій людяності, показник рівня «олюднення» людини. Саме в них закріплюється істинно людське й ціннісне відношення до світу. Вони не можуть виникнути і розвиватися там, де в повсякденному оточенні немає тих поєднань предметів, форм, барв, рухів, звуків, дій, що можуть бути сприйняті як зразки прекрасного [1]. Проте тільки наявності цих об'єктів ще не досить для виникнення у дітей естетичних почуттів. Засоби формування естетичних почуттів різноманітні, але найбільш ефективним є мистецтво.

Емоційний досвід закладається в ранньому віці. Розвиток і осмислення його йде протягом усього життя людини. Кожний вік дитини характеризується особливостями вияву емоційних станів і почуттів та потребує відповідних засобів їх розвитку і виховання. Досвід показує, що для того, щоб дитина могла сприймати світ рухів і звуків, щоб красиве викликало в неї естетичні почуття, учитель повинен організувати на заняттях спеціальні форми діяльності:

спостереження, слухання, різноманітні форми відтворення видимих, чутних, відчутних явищ дійсності. Навчання учнів аналізу явищ дійсності з позиції естетики створює великі можливості для формування в молодших школярів естетичних почуттів.

Можливість емоційного переживання пов'язана зі здатністю виконання рухів вільно, вишукано, граціозно. Рухи дають можливість відобразити не тільки емоційні переживання, але і ставлення дитини до музичного твору чи до конкретного виду діяльності. Адже на думку вчених, розмірковуючи над мистецьким твором, людини може піднятися до досягнення вищих духовних цінностей, закладених у ньому, та через них усвідомити саму себе.

Висновки. Отже, залучати дитину до світу Прекрасного, знайомити її з кращими світовими зразками мистецтва і тим самим підвищувати її загальну культуру, виховувати з ранніх років художній смак, закласти ті доброзичливі основи, які допоможуть їй стати людиною з витонченим почуттям прекрасного, людиною, чия душа відкрита назустріч усім проявам творчого таланту, – завдання надзвичайно важливе і водночас складне. І тому продумана педагогом навчальна і виховна діяльність буде змістовною і суттєвою в тому випадку, коли він буде враховувати всі вищенаведені рекомендації.

Література

1. Костюк Г. С. О психологических основах повышения эффективности обучения. Київ: Рад. школа, 1977. С. 48–58.
2. Поклад І. М. Механізм організації рухів та дій в хореографічній діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Київ, 2000. Т. 2. Ч. 5. С. 213–218.
3. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга. Москва, 1952. 352 с.

ВОЛЬОВА РЕГУЛЯЦІЯ ПОВЕДІНКИ: ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ БАЙДУЖОСТІ ДО ЇЇ РОЗВИТКУ У СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

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

Чому взагалі ми піднімаємо питання про вольову регуляцію поведінки дитини і необхідність її безпосереднього розвитку, зокрема, із старшого дошкільного віку? Ми живемо в доволі жорсткому конкурентному середовищі і, як показує величезний досвід, більш-менш нормально жити (маємо на увазі – вміти вчитися, вміти працювати, вміти спілкуватись із оточенням, вміти вдосконалювати себе) можуть ті, хто має достатньо розвинуті вольові якості (серед найважливіших – цілеспрямованість, дисциплінованість, ініціативність, сміливість). Це той факт, що не потребує довгої аргументації. І здавалось би, увага (як батьків, так і педагогів) до розвитку вольової сфери дітей має бути високою. Але сучасна педагогічна практика та наукові психологічні дослідження фіксують низький рівень розвитку цієї сфери психіки у значної кількості дітей. Тому актуальність цієї тематики надважлива. Нагадаємо деякі моменти, які допоможуть зрозуміти небезпеку недооцінки ролі вольової сфери в житті людини.

Отже, розвиток вольової регуляції дає можливість людині володіти власними психічними процесами (зокрема, увагою, пам'яттю, мисленням). Так, без формування наполегливості та самостійності (під час виконання різних завдань, під час засвоєння навчального матеріалу тощо) не можна розвинути пам'ять. Підтримувати і розвивати увагу та пізнавальний процес також неможливо без вольових зусиль. Такі вольові якості, як старанність, зібраність, зосередженість, володіння собою, ретельність, дисциплінованість, організованість, ініціативність, самоповага, вимогливість до себе тощо – створюють передумови успішної діяльності. А от перелік основних вольових якостей, що визначають активність (у позитивному сенсі) людини:

відповідальність за доручену справу, упевненість у власних силах, самостійність, вимогливість до якості власної праці, уміння долати важкі ситуації [3; 1].

Зрозуміло, більшість із перелічених вольових якостей притаманні дорослій, точніше, психологічно і соціально зрілій людині. Але ці якості показують нам те, до чого треба прагнути на довгому шляху виховання. І розвиваються ці якості поступово, крок за кроком, день за днем, в процесі уважної індивідуальної «роботи» із дитиною. Ті, хто сподівається на те, що разом із вступом до школи маленький учень (дивним чином, наче із помахом чарівної палички) швидко набуде таких важливих якостей і вмінь – сильно помиляються. Діти, яким у дошкільному дитинстві батьки не зуміли допомогти в розвитку волі, у школі мають багато проблем через це. Більш того, дефіцит вольових якостей може серйозним чином відобразитися на всьому життєвому шляху людини. І це не перебільшення.

Перед тим, як навести деякі психологічні наслідки байдужості до розвитку вольової регуляції поведінки у дітей, дуже коротко розглянемо сучасні наукові уявлення про становлення вольової сфери.

Поступове формування вольової сфери дитини, як прийнято вважати, починається із розвитку процесів саморегуляції поведінки в різних формах взаємодії з людьми. Саморегуляція поведінки і діяльності – це один із внутрішніх процесів (поряд із самопізнанням та емоційно-ціннісним ставленням до себе), через які виявляється (і проявляється) самосвідомість дитини у реальній життєдіяльності [4; 2]. Підкреслимо: ці процеси перебувають у постійному розвитку, виступаючи при цьому в єдності. Тобто в процес регуляції (який є завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості) включаються результати і самопізнання дитини, і її емоційно-оцінювального ставлення до себе. Саме на них *саморегуляція* і базується. До старшого дошкільного віку (це період від п'яти років) вже накопичуються умови для її розвитку: *ув процесі різноманітної діяльності* формуються і перевіряються *знання про себе*, про свої можливості (наприклад, що я можу

зробити, а що – ні; можу так стрибнути, а так – не можу; туди залізти можу, а туди – ні); накопичується *досвід* дій, досвід помилок і успіхів. Поступово формується узагальнений образ «Я». Він ще дуже простий, мозаїчний, часто фантазійний. Але в діяльності дитина перевіряє правильність цих оцінок самої себе, зокрема дивлячись – чи збігаються її оцінки із оцінками дорослих. Отже, старший дошкільний вік стає винятково важливим етапом для розвитку волі [4; 2].

Вольова регуляція стає основною формою регуляції поведінки на рівні соціального суб'єкта. Тобто вона є різновидом довільної регуляції поведінки і діяльності, її *особистісним* рівнем: здійснювати чи не здійснювати ті чи інші вольові дії, вирішує людина як особистість. Науковці схиляються до думки, що *воля є вищою психічною функцією* [1; 3]. Як і в роботі всякої вищої психічної функції (наприклад, мовлення, соціальної перцепції, поняттєвого мислення), у вольовій регуляції реально беруть участь *усі психічні процеси* (мислення, пам'ять, увага, мотивація і емоції).

Основним *критерієм* здатності *регулювати власну поведінку* (власні дії), *першим проявом волі*, необхідним компонентом здійснення *саморегулювання будь-якої дії* – є вміння *загальмувати*, стримати небажані дії. До цього додаються і вміння *мобілізувати себе* для подолання труднощів (тим чи іншим чином підвищуючи свої спонукання до рішення якихось задач), здатність діяти свідомо, цілеспрямовано (а не імпульсивно) [1; 3].

Тлом, на якому відбувається вольовий розвиток особистості, є сім'я. Адже дорослі можуть впливати на дитину в різних життєвих ситуаціях, і впливати постійно. Від рівня розвитку вольової регуляції буде залежати характер адаптації дитини до життя поза сім'єю. Але далеко не всі сучасні батьки розуміють значущість вольової сфери, тож нехтують її розвитком у своїх дітей. Наприклад, вони недооцінюють важливість (для нормального емоційно-вольового розвитку дитини) умінь виконувати обов'язкові правила поведінки, важливість розуміння обов'язковості завершення розпочатої справи, важливість почуття відповідальності (яке поступово виховується через

залучення дошкільника до виконання вимог, за якість та своєчасність чого треба звітуватись перед іншими і самим собою). А всі ці вміння і якості розвиваються, в основному, в процесі буденного життя дитини. Але багато батьків зневажливо ставляться до формування у дитини навичок практичного життя, практичної вмілості, вправності. Часто діти у таких батьків більшу частину дня сидять нерухомо і «втикають» у смартфон. Як наслідок – у них не тільки закріплюються звички до постійної опіки дорослих у повсякденному житті і формуються егоїстичні орієнтації. Головне – такі діти мало що вміють робити самостійно.

Якщо у дитини не розвинута довільна регуляція поведінки, то вона не вміє підпорядковувати свої дії поставленій меті, не вміє долати труднощі, мобілізуватися, тобто не вміє конструктивно діяти в буденних і, тим більше, у складних ситуаціях. Наприклад, зіткнувшись із труднощами, така дитина починає плакати, нервувати, вередувати, кидає розпочате на півдорозі, переформулює чи підмінює поставлену мету діяльності іншою, просто перестає виконувати важке для себе завдання. Сама регуляція поведінки не стає предметом усвідомлення для дитини (наприклад, для чого я маю уважно слухати вчителя, а не займатися тим, що мені хочеться); вона не спроможна поставити перед собою певні цілі. Якщо такі прояви ми бачимо у 6–7-річних дітей – це ще можна віднести до вікових особливостей, але ці ж прояви в учнів 2–3-х класів уже свідчать про низьку пристосованість до життя.

Часто батьки не тільки непослідовні у своїх дисциплінарних вимогах, а й взагалі недооцінюють важливість дисципліни. Вони то надають дітям багато свободи у виборі поведінки і діяльності, то (іноді раптом) застосовують ті чи інші види покарання. Водночас висловлювання та дії батьків неоднозначні й суперечливі. Тому діти часто не розуміють, що саме їм слід робити. А для розвитку довільної поведінки і вольових якостей послідовність батьківських вимог до дисципліни є винятково важливою. Адже ми маємо тут справу із найважливішими потребами дитини – у прийнятті дорослими, у спілкуванні, у визнанні. Дитина не може нормально жити без уваги, любові і розуміння з боку

батьків, без їхнього захисту, підтримки, допомоги. Тобто ці потреби є сильними мотиваторами дисципліни. Найчастіше – дитина бажає бути хорошою, прагне відповідати вимогам дорослих. І від того, які будуть ці вимоги, наскільки чіткими, послідовними і зрозумілими для дитини будуть вияви дорослими свого ставлення до вчинків дитини – залежить закріплення в її досвіді тих чи інших типів поведінки. Розвитку довільної поведінки і вольових якостей сприяє не тільки *принциповість* дисциплінарних вимог дорослих (коли дитина бачить, що вимоги батьків справедливі, розумні, підпорядковані певній меті), а й *швидкість реакції батьків* на вчинок дитини (вони мають бути негайними, тобто йти одразу за відповідним вчинком).

Отже, якщо батьки зацікавлені в гармонійному і різнобічному розвитку своїх дітей, у підготовці їх до життя – необхідно якомога більше уваги приділяти розвитку їхньої вольової сфери. Адже вольові якості (про які ми говорили вище) є не тільки основою успіху у всякій діяльності, а й необхідні для виживання.

Література

1. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции : учебное пособие. 3-е изд. СПб. : Питер, 2006. 208 с.
2. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) : навч. посіб. для вищ. навч. закладів. Київ : Освіта, 1998. 255 с.
3. Психологія : підручник / за ред. Ю. Л. Трофімова. Київ, 1999.
4. Субботский Е. В. Ребенок открывает мир. Москва, 1991.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ АДАПТАЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УСКЛАДНЕНИХ СУЧАСНИХ УМОВАХ

Співак Любов Миколаївна,
*доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри психосоматики
та психологічної реабілітації,
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова*

Світова пандемія COVID-19 і карантинні обмеження актуалізували питання про адаптацію людини до життєдіяльності в ускладнених сучасних умовах. Водночас на кожному віковому етапі в людини з'являється потреба вирішення низки важливих життєвих завдань, що також впливає на результат її адаптації до змінених умов. На особливу увагу заслуговує неуспішний результат цього процесу, що може зумовити появу емоційних і поведінкових розладів, порушень психічного і фізичного здоров'я людини.

Чинниками неуспішної адаптації, крім світової пандемії та карантинних обмежень, визначено стресові події, життєві кризи, зміну соціальних ролей тощо. Основними проявами адаптаційних розладів людини є такі: суб'єктивний дистрес, емоційні порушення (пригніченість настрою, тривожність, депресивна реакція чи депресія), зневіра у власних силах, неспроможність прийняття рішення щодо вирішення складної життєвої ситуації тощо. На кожному віковому етапі неуспішна адаптація призводить до ускладнень повсякденної життєдіяльності й соціальної активності людини. В юності до цих ускладнень приєднуються й порушення поведінки особистості [1].

Ранній юнацький (чи старший шкільний) вік вважається перехідним від дитинства до дорослості. Професійне й особистісне самовизначення особистості цього віку ускладнюються в сучасних нестабільних умовах сьогодення, уможливаючи появу адаптаційних розладів. Старшокласники закладів загальної середньої освіти можуть переживати пригніченість настрою у зв'язку зі зміною звичних умов життєдіяльності, що зумовлені карантинними

обмеженнями. Особливості дистанційного навчання (комунікація і доступність програмних засобів, ефективність освітніх інформаційних технологій, активність на онлайн-уроках і необхідність виконання домашніх завдань, дотримання академічної доброчесності та справедливості оцінювання, наявність сучасної техніки і доступ до інтернету, швидкість зворотного зв'язку і т. ін.) можуть призводити до появи в старшокласників фізичної втоми, тривожності, змін стану здоров'я, поведінкових розладів тощо. Останні є проявами адаптаційних розладів.

За результатами проведеного теоретичного аналізу останніх наукових досліджень, присвячених вивченню дезадаптації учнів закладів загальної середньої освіти, виявлено провідні чинники цього процесу та його особливості за певних умов. З'ясовано, що до основних психологічних чинників шкільної та соціальної дезадаптації учнів середніх класів належать такі: переважні цінності, негативна мотивація учіння, симптомокомплекси, комплекс меншовартості, окремі якості особистості (конфліктність, надмірна вразливість, низька комунікабельність), нерозвинутий «Я-образ», високий рівень тривожності й низький рівень рефлексії. Соціальними чинниками шкільної та соціальної дезадаптації учнів середніх класів констатовано такі: суперечки в мікрогрупах і шкільних класах щодо прийнятих норм і правил, ізоляція в класі, конфлікти зі значущими іншими [2].

Встановлено, що в умовах сьогодення основними соціальними і психологічними чинниками дезадаптації учнів старших класів у процесі підготовки до складання зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) є такі: велика тривалість карантину; специфіка дистанційного навчання; зміни форми підготовки до ЗНО; невизначеність дат проведення пробної та основної сесій ЗНО, а також дат проведення вступної кампанії; можливий нерівномірний розподіл учителями навантаження для школярів; недостатня ефективність взаємодій у системах «учень-вчитель», «учень-батьки»; високий рівень тривожності; прояви депресії, апатія; адекватність сприймання й оцінювання, як себе, так і значущих інших; тип темпераменту [3].

Доцільно відзначити й недостатню розробку методів діагностики процесу порушення адаптації «через відсутність адресності багатьох клінічних проявів, труднощів з розмежуванням хворобливих станів з нормальними реакціями на стресові події, наявністю значних культуральних особливостей у реагуванні на стрес та ін.» [1, с. 35].

З огляду на недостатню вивченість проблеми адаптаційних розладів в українських школярів в ускладнених сучасних умовах, перспективним для подальших наукових досліджень вважаємо питання проявів і психологічної діагностики адаптаційних розладів в учнів старших класів вітчизняних закладів загальної середньої освіти.

Література

1. Злишков В. Л., Лукомська С. О., Федан О. В. Психодіагностика особистості у кризових життєвих ситуаціях. Київ : Педагогічна думка, 2016. 219 с.
2. Зуєва К., Співак Л. Соціальні та психологічні чинники дезадаптації підлітків в умовах сучасних суспільних трансформацій. *Актуальні проблеми теоретичної та консультативної психології* : зб. наук. праць за матеріалами IV Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (20-21 червня 2019 р., м. Київ). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 23-26.
3. Штомпель Л. М. Психологічні особливості адаптації / дезадаптації учнів у підготовці до складання ЗНО в умовах карантину. *Психологічний часопис*. 2020. Том 6. Вип. 9. С. 101–108. <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.9.10>

ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПАНДЕМІЇ COVID-19 У ДІТЕЙ ТА ШЛЯХИ ЇХ ПОДОЛАННЯ

Терещенко Людмила Анатоліївна,
*кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*
Мойзріст Олена Михайлівна,
*молодший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України*

Діти, як показують медико-статистичні дані України та інших країн, значно рідше інфікуються і хворіють на COVID-19, а ті діти, що захворіли,

переносять хворобу зазвичай легше, ніж дорослі люди. Але вплив пандемії на їхнє психічне здоров'я і віддалені наслідки у дітей можуть бути набагато важчими і складнішими, ніж у дорослих.

За словами директора Європейського регіонального бюро ВООЗ Hans Henri P. Kluge (2020): «Ця ситуація дійсно є безпрецедентною для всіх нас, особливо для дітей, чиє повсякденне життя зазнало різких і суттєвих змін. Діти, швидше за все, відчувають занепокоєння, тривогу і страх, водночас їх можуть лякати ті ж речі, що і дорослих людей».

Так, під час поширення інфекції, в обставинах загальної тривожності і страхів, вони можуть боятися за власне здоров'я і життя, за життя своїх батьків і рідних, їх також може лякати незрозуміла перспектива лікування в стаціонарі.

Коли в рамках необхідних карантинних заходів закриваються школи, життя дітей стає менш упорядкованим і позбавленим тих стимулів, які дає їм шкільне середовище – у них менше можливостей проводити час зі своїми друзями і отримувати ту соціальну підтримку, яка є такою необхідною для підтримки їхнього психологічного благополуччя.

Багато сімей перебувають в умовах самоізоляції чи карантину, що може призводити до зростання домашнього насильства.

У період пандемії діти з числа біженців та мігрантів все частіше стикаються з проявами ксенофобії та дискримінації, це зазначають у багатьох країнах.

Реакції на захворювання у дитини формуються інакше, ніж у дорослої людини. Розуміння того, що діється в організмі та уявлення про хворобливі процеси залежать від рівня розвитку мислення і визначаються віком дитини. Також мають значення своєрідність інтерперсональних взаємин у сім'ї, сімейні обставини, тип виховання, батьківська реакція на хворобу дитини або її страх захворіти.

Найбільш важливими та емоційно значущими для дитини є знання, які вона отримує від батьків. Саме до них вона насамперед звертається по допомогу, за поясненнями, з ними обговорює можливі обставини і причини

виникнення хвороби і її наслідки, прояви хвороби, способи лікування та вірогідність одужання. Саме під впливом сім'ї у дитини складається ставлення до захворювання і необхідних карантинних заходів.

Потрапляючи в ситуацію захворювання і його наслідків чи ускладнень, дитина зіштовхується з новим, раніше не знаним їй досвідом. Відомо, що виразність реакції дезадаптації, пов'язаної із соматичним захворюванням, найчастіше відповідає уявленням про його тяжкість, що існує у дитини та її оточення.

Вплив лікаря та інших медичних працівників є значущим в основному для тих дітей, захворювання яких вимагає госпіталізації. Лікар у процесі обстеження, лікування, підготовки до процедур, які можуть виявитися болісними, здійснює на дитину великий психологічний вплив. Його доброзичливість, зрозумілі пояснення, прагнення зменшити болісність маніпуляцій позитивно впливають на психічний стан дитини.

Іноді у дитини під час гострого захворювання соматичний стан супроводжується перебільшеними переживаннями тяжкості хвороби, побоюваннями за своє здоров'я, а іноді – страхами перед перебуванням у лікарні, медичними процедурами і навіть смертю. Після гострого періоду і одужання COVID-19 здатний залишити наслідки у формі різноманітних хронічних ускладнень з боку дихальної, серцево-судинної системи, ЦНС, пошкоджені легені, судини чи нервову тканину.

І перенесені дитиною в минулому переживання, і набуті хронічні проблеми, особливо з боку ЦНС, роблять її більш вразливою, а тому це має бути враховано фахівцями (психологами і педагогами) у подальшому житті дитини для створення більш сприятливих умов психологічної адаптації, особливо у періоди вікових криз та зі зміною життєвої ситуації.

Крім того, треба мати на увазі, що процес дезадаптації у дитини може розвиватися за принципом «замкненого порочного кола», коли соматичні, психологічні та психічні порушення посилюють дезадаптацію, а та своєю чергою призводить до ще більшого погіршення здоров'я.

Але враховуючи величезні компенсаторні можливості дитини, ці негативні явища можна якщо й не повністю, то значною мірою нівелювати за допомогою лікування соматичних розладів з позицій цілісного підходу, з урахуванням спільності біологічних та соціальних детермінант, що лежать у їх основі, та психолого-педагогічної корекції порушень соціально-психологічної адаптації.

Керівництву держави необхідно забезпечити доступність послуг з охорони психічного здоров'я та психосоціальної підтримки, водночас служби захисту дітей повинні адаптуватися до нових обставин, щоб гарантувати доступність відповідної допомоги для дітей і сімей, які її потребують.

Практичні напрями психологічного супроводу дітей під час карантину:

1. Емоційна підтримка, спрямована на підтримку та переживання почуттів оптимізму, захищеності, впевненості.
2. Форми взаємодії в умовах онлайн-навчання, дистанціювання, ізоляції (учень – педагог, учень – учень, батьки – діти, педагог – група тощо).
3. Збереження та підтримка розумової та фізичної активності.
4. Стосунки батьків з дітьми (забезпечення учіння дитини в умовах карантину, особливості виховання та спілкування, структурування часу дитини, організація розпорядку дня, створення та дотримання загальних правил), підтримка мотивації до навчання.
5. Психологічні проблеми організації педагогічної діяльності в умовах дистанційної роботи та навчання (гіперконтроль, тривога, відповідальність, недостатність зв'язку, деструктивна комунікація, агресія, непродуктивне спілкування, безпорадність, пасивність).

СТРЕС І ПСИХОТРАВМА ЯК СИТУАЦІЇ

Царенко Людмила Григорівна,
старший науковий співробітник,
Інститут психології імені Г. С. Костюка
НАПН України
ORCID ID: 0000-0003-0116-4667

У міжнародних класифікаторах хвороб розлади адаптації відносяться до розладів, специфічно пов'язаних зі стресом. У МКХ-10 реакція на тяжкий стрес та розлади адаптації відрізняються від інших тим, що ці розлади визначаються не лише на підставі симптомів та перебігу захворювання, але й виходячи з наявності одного або іншого причинового фактора: надзвичайно стресової життєвої ситуації, що тягне за собою гостру стресову реакцію, або різкої зміни у житті, яка тягне за собою низку неприємних обставин, що спричиняють розлад адаптації. Зібрані у цій рубриці розлади вважаються такими, що завжди виникають як безпосередній наслідок гострого тяжкого стресу або подальшої травми. Стресові події або наявні неприємні обставини є первинним та найважливішим причинним фактором – не було б розладу, якби не було такого впливу. Розлади у цій рубриці можуть розглядатися як неадекватна відповідь на тяжкий або тривалий стрес, вони заважають роботі механізму успішної адаптації та тим самим спричиняють виникнення проблем з виконанням соціальних функцій.

Згідно з МКХ-11 розлади, специфічно пов'язані зі стресом, мають прямий стосунок до впливу стресової чи травмівної події або серії таких подій чи переживання травмівного досвіду. Стресові події для деяких розладів цієї групи не виходять за межі звичайних життєвих ситуацій (наприклад, розлучення, соціально-економічні проблеми, важка втрата). Для виникнення інших розладів потрібний вплив стресора надзвичайно загрозливого або страхітливого характеру (тобто травмівної події).

Згідно з класифікаторами, розлад адаптації – це дезадаптивна реакція на встановлений психосоціальний стресор або множинні стресори (наприклад, розлучення, хвороба або інвалідність, соціально-економічні проблеми,

конфлікти в сім'ї або на роботі) (за МКХ-11). У МКХ-10 щодо визначення стресора, який лежить в основі розладів адаптації, знаходимо певне уточнення, а саме – ідентифікований психосоціальний стрес, що не досягав надзвичайного або катастрофічного розмаху, після перенесення якого хворобливі симптоми з'явилися протягом місяця (МКХ-10).

У наведених визначеннях можна відзначити низку понять, які описують неодмінну умову для діагностування розладів, специфічно пов'язаних зі стресом: це – стресор (надзвичайно загрозливого або страхітливого характеру, психосоціальний); стрес (гострий тяжкий, тяжкий або тривалий); ситуація (життєва, стресова, надзвичайно стресова, травмівна); подія (стресова, травмівна); неприємні обставини.

Розглянемо, у чому полягає відмінність між зазначеними поняттями та як слід враховувати особливості визначень, аналізуючи розлади пов'язані зі стресом.

По-перше, зазначимо, що слід розрізняти такі поняття: травма [2] як фізичне ушкодження і психотравма як психічне ушкодження. Замість семантичного правильного терміну «психотравма» у літературі і в усному мовленні частіше використовується поширений (але помилковий) термін «травма».

По-друге, поняття «психотравма» і «стрес» розглядають і як зовнішні чинники (ситуацію, подію), і як реакцію, потенційний досвід в організмі. Ми розглядатимемо ці поняття лише як зовнішні чинники.

Поняття «подія» і «ситуація» часто вживають як синонімічні. Відмінність між ними полягає в тому, що коли йдеться про ситуацію, то розглядають взаємовплив особистості й середовища, і провідна роль тут відводиться суб'єктивним чинникам: переживанню і розумінню ситуації людиною, ставлення до неї; а в події зауважують насамперед зовнішні чинники.

Подія:

- те, що відбувалося або відбулося, сталося;
- явище, факт суспільного або особистого життя;

- сукупність пов'язаних між собою явищ, фактів суспільного життя (зазвичай, важливих, значних), які є ніби єдиним цілим;
- те, що порушує усталений, звичний хід життя;
- щось важливе, видатне;
- що-небудь непередбачене, несподіване; пригода [3].

Ситуація [1] як психологічна одиниця аналізу потреб і діяльності людини є інтегральною характеристикою відповідності можливостей (професійної підготовки, особистісної готовності і психічного здоров'я) щодо характеру завдань і проблем, що їх має розв'язувати людина в конкретних природно-кліматичних, часових, соціально-політичних, групових умовах (див. рис. 1). Життєва ситуація особистості [3] – це сукупність обставин життєдіяльності, які безпосередньо або опосередковано впливають на поведінку людини, її стан і внутрішній світ, зумовлюючи зміст та напрям індивідуального розвитку.

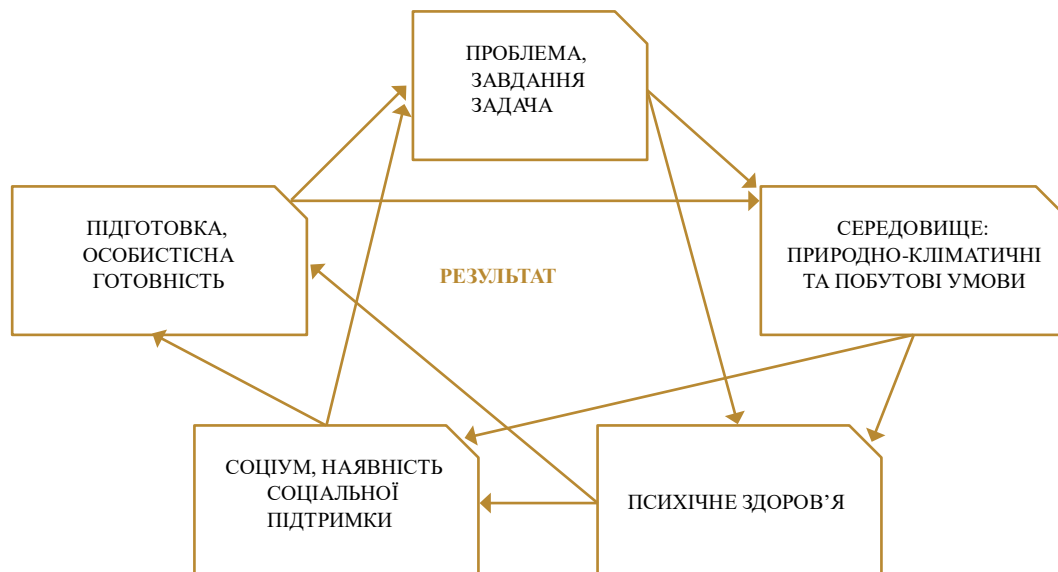


Рис. 1. Складники життєвої ситуації

Стрессова ситуація [3] характеризується суттєвими фізичними і психічними навантаженнями, різноманітними сильними подразниками, що порушують звичний перебіг життя (нещастя, зневажливе ставлення, незаслужені образи, неправда, втрата, несподівані перепони) або браком подразників (монотонність, самотність, брак руху, інформації, ізоляція тощо).

Психотравмівна ситуація, на відміну від стрессової, пов'язана з фактом або

загрозою смерті, серйозного тілесного ушкодження чи сексуального насильства. Вона несе абсолютно нову інформацію, яку необхідно інтегрувати в попередній життєвий досвід.

Психотравма – незвичайна подія, яка здатна спричинити важкий психологічний стрес, що супроводжується почуттям жаху, страху та безпорадності.

Виділяють три типи життєвих ситуацій відповідно рівня їхньої суб'єктивної складності та впливу на психічне здоров'я [3].

1. Комфортні ситуації, що потребують мінімальних енергетичних витрат. Це ситуації, в яких задовольняються актуальні потреби, і людина відновлюється від втоми, виснаження.

2. Проблемні повсякденно-життєві ситуації. Розв'язання проблем вимагає вибіркової активності, психічного і фізичного напруження. Проблемні ситуації є стресовими. Особистісні характеристики людини та соціальні чинники визначають, як завершиться ситуація – дистресом чи адаптацією й особистісним зростанням. Якщо не вдається адаптуватися до ситуації через збільшення втоми, розчарування, погіршення умов тощо, то психічні ресурси зменшуються, людина виснажується. За умови сприятливого вирішення ситуації і цілеспрямованого подолання проблем психічне здоров'я поліпшується.

3. Важкі ситуації (екстремальні, гіперекстремальні, надзвичайні) пов'язані з великими енергетичними навантаженнями на людину через вплив різних чинників: небезпеки, несподіваності, невизначеності, новизни; високої інтелектуальної або/і психофізіологічної складності; необхідності поєднувати кілька видів діяльності й виконувати декілька завдань; негативного групового впливу; несприятливих природно-кліматичних і часових впливів; смислових розбіжностей або девальвації колишніх базових смислів і цінностей тощо.

Поняття екстремальна й надзвичайна ситуація використовуються для відображення впливу на людину небезпечних і шкідливих чинників, що призвели до нещасного випадку або здійснюють надмірний негативний емоційно-психологічний вплив. Проте є суттєва відмінність між зазначеними

поняттями – визначення джерела травмування. Надзвичайні ситуації є наслідками аварій, небезпечних природних явищ, стихійних чи техногенних катастроф, які можуть призвести до людських жертв, шкоди здоров'ю людей, значних матеріальних втрат і порушень умов життєдіяльності людей. А джерелом травмування в екстремальній ситуації є людина чи суспільство.

Гіперекстремальні ситуації пов'язані з навантаженнями, що перевищують адаптаційно-компенсаторні можливості психіки й організму та супроводжуються руйнуванням психічного здоров'я. Гіперекстремальні ситуації завжди травмівні для кожного, хто їх переживає. А екстремальні та надзвичайні можуть такими стати залежно від особистісної готовності, рівня підготовки та психічного здоров'я людини.

Серед проблемних і важких життєвих ситуацій можна виокремити: стрес, фрустрацію, конфлікт і кризу. Але тільки важкі ситуації є психотравмівними або потенційно психотравмівними.

Література

1. Военная психология: методология, теория, практика : учебно-методическое пособие. Москва, 1996. 232 с.
2. Мюнкер-Крамер Є. Терапія психологічної травми за допомогою EMDR. Львів : ВНТЛ-Класика, 2020. 198 с.
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Т. 1. 208 с. Т. 2. 240 с. Київ, 2018.

ДО ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТЕРМІНОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ ПОНЯТТЯ «АДАПТАЦІЯ»

Царенко Людмила Григорівна,

старший науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ORCID ID: 0000-0003-0116-4667

Бойко Світлана Тихонівна,

науковий співробітник,

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

ORCID ID: 0000-0003-3575-3515

На сучасному етапі розвитку суспільства адаптація особистості є однією з актуальних проблем, що постали перед науковцями. Особливо гостро це відчутно в Україні. Адже пандемія коронавірусу збігається з реформуванням медицини, децентралізацією, економічною нестабільністю, невирішеним воєнним конфліктом, відсутністю системи збереження ментального здоров'я. З кожним роком зростає кількість людей, яким усе важче пристосовуватися до викликів сучасного мінливого світу. Тож питання адаптації потребує вивчення відповідно до вимог сьогодення.

Термін «адаптація» є досить поширеним у літературі з різних галузей наук. Адаптацію розглядають біологи, антропологи, філософи, педагоги, соціологи, географи, медики, філологи, правники і, звичайно, психологи. Взагалі важко знайти галузь знань, де б так чи інакше не використовувався термін «адаптація».

Філософські, антропологічні та біологічні визначення адаптації розглядають адаптацію як пристосування (що є, по суті, простим перекладом з латини), а от чого і до чого відбувається це пристосування, вже залежить від специфіки галузі науки.

Так, соціологи говорять про пристосування людини до соціуму, юристи – діючих внутрішньодержавних правових норм до нових міжнародних зобов'язань держави, лінгвісти – текстів до можливостей читачів тощо. Водночас поняття «дезадаптація» розглядається значно рідше. Навіть на сторінках такого, здавалося б, ґрунтовного видання, як «Социологический энциклопедический словарь», про дезадаптацію навіть не згадується.

Серед медичних словників реальною увагою до пояснення термінів «адаптація» та «дезадаптація» вирізняються психіатричні словники. У більшості з них адаптація пояснюється як здатність пристосовуватися до умов існування (функціонування), які змінилися, а дезадаптація – як відповідна нездатність. Водночас наголошується на тому, що дезадаптація – це прояв психічного захворювання, а саме порушена здатність або повна нездатність пристосовуватися до умов навколишнього середовища (природного і соціального), до певної форми трудової діяльності, спостерігається у психічно хворих з деградацією особистості, психозами, а також важкими невротами і психопатіями. У МКХ-10 такі прояви дезадаптації називаються «адаптаційними розладами» і пов'язуються зі станами суб'єктивного дистресу та емоційного розладу.

Частина словників із психіатрії виокремлює шкільну дезадаптацію, яка єдина (з точки зору психіатрів) не є психіатричним захворюванням, але може бути його передумовою: «Дезадаптація, шкільна (maladjustment, educational) – труднощі у функціонуванні на належному рівні, що виникають при отриманні освіти, які не можна пояснити психічним розладом» [1, с. 42]; «Стійка відмова від відвідування школи внаслідок труднощів із засвоєнням програми навчання або у зв'язку з порушенням взаємин і конфліктами з однолітками і педагогами. Спостерігається у дітей і підлітків, які страждають невротичними розладами або мають прояви початку психозу» [2, с. 257].

Як бачимо, психіатричні словники виокремлюють дезадаптацію як хворобливий стан та шкільну дезадаптацію як передумову появи невротичних розладів.

Педагогічні словники далеко не завжди фіксують терміни «адаптація» та «дезадаптація», але якщо вже фіксують, то автори статей намагаються якомога ширше розглянути відповідні явища. Окрім терміна «дезадаптація», у педагогічних словниках зустрічається визначення порушення адаптації як передумови для розвитку різних патологічних станів та коадаптації у процесі загального і взаємного пристосування до життєвих умов, які змінюються.

Загалом же автори педагогічних словників, звертаючись до терміна «дезадаптація», тлумачать його швидше з точки зору соціології та психології, а не педагогіки, що дає підставу висловити припущення, що суто педагогічного змісту це поняття не має.

Отже, у багатьох українськомовних та російськомовних словниках явищу дезадаптації приділяється значно менше уваги, ніж адаптації, хоча сучасні умови життя засвідчують, що проблеми з адаптацією до швидкозмінної реальності починає відчувати все більше людей і психологічні аспекти дезадаптації не можна зводити до соціальної дезадаптації. Найкраще про це сказано в «Психологічному словнику» (2007 р.): «Д. п. може бути досить стійким, складним психічним станом, що виражається в неадекватному реагуванні й поведінці особистості, обумовленими функціонуванням психіки на межі її регуляторних і компенсаторних можливостей або в позамежному режимі» [3].

Щодо доступних в інтернеті англomовних словників, потрібно зробити важливе зауваження – слово «дезадаптація» (*disadaptation*) жодним із цих словників не використовується. Психіатрія має справу з *adjustment disorder* (F43.2), що у МКХ-10 перекладається як *адаптаційні розлади*. Психологічні словники розглядають *maladaptation* та *maladjustment*. Обидва ці терміни можна перекласти, як *дезадаптація* (що іноді й відбувається).

Розлади адаптації (за МКХ-10) діагностуються, якщо стан відповідає таким критеріям:

А. Спостерігався ідентифікований психосоціальний стрес, що не досягав надзвичайного або катастрофічного розмаху, після перенесення якого хворобливі симптоми з'явилися протягом місяця.

Б. Окремі симптоми цих розладів (за винятком маячних і галюцинаторних), відповідають критеріям афективних (F30-F39), невротичних, стресових і соматоформних (F40-F48) розладів і порушень поведінки та емоцій дитячого та підліткового віку (F90-F98). Симптоми можуть варіювати за структурою і питомою вагою. Розлади адаптації, залежно від домінантних у клінічній картині

проявів, диференціюються в такий спосіб:

F43.20 Короткочасна депресивна реакція – транзиторний стан легкої депресії, що триває не більше місяця.

F43.21 Пролонгована депресивна реакція – легкий депресивний стан як реакція на затяжну стресову ситуацію, що триває не більше двох років.

F42.22 Змішана тривожна і депресивна реакція – спостерігається як тривожна, так і депресивна симптоматика, які за інтенсивністю не перевищують змішаний тривожний і депресивний розлад (F41.2) або інші змішані тривожні розлади (F41.3).

F43.23 З переважанням порушення інших емоцій – симптоматика має різноманітну структуру афекту, спостерігаються тривога, депресія, занепокоєння, напруження і гнів. Симптоми тривоги і депресії можуть відповідати критеріям змішаного тривожного і депресивного розладу (F41.2) або інших змішаних тривожних розладів (F41.3), але їхня виразність недостатня для діагностики більш специфічних тривожних або депресивних розладів. Ця категорія повинна використовуватися і для реакцій дитячого віку, де додатково присутні такі ознаки регресивного поведіння, як енурез або смоктання пальця.

F43.24 З переважанням порушення поведінки – розлад торкається переважно соціального поведіння, наприклад, агресивні або дисоціальні його форми в структурі реакції горя у підлітковому віці.

F43.25 Змішаний розлад емоцій і поведінки – визначальними є як емоційні прояви, так і порушення соціального поведіння.

F43.28 Інші специфічні переважачі симптоми. В. Симптоми не перевищують за тривалістю 6 місяців з моменту припинення дії стресу або його наслідків, за винятком затяжних депресивних реакцій (F43.21).

Отже, можна зробити висновок, що поняття дезадаптації залишається недостатньо вивченим у психології. Механізм дезадаптації представлений лише в теорії Ж. П'яже і залишається загальноприйнятим лише його послідовниками. Не розкрито причини виникнення дезадаптації стосовно зовнішнього оточення

(людей, природного середовища, клімату, суспільного ладу, економічного стану, травмівних змін, зокрема пандемії, що охопила світ, тощо). Не вдалося знайти посилань на визначення особливостей дезадаптації людини стосовно себе самої: неприйняття свого тіла, статі, сексуальної орієнтації.

Звичайно, словники визначають уже усталені терміни, а тому не охоплюють результатів усіх досліджень проблеми, яка потребує досконалого вивчення.

Література

1. Лексиконы психиатрии Всемирной Организации Здравоохранения : лексикон психиатрических и относящихся к психическому здоровью терминов (2-е изд.). Лексикон терминов, относящихся к алкоголю и другим психоактивным средствам. Лексикон кросс-культуральных терминов, относящихся к психическому здоровью / пер. с англ. под общ. ред. В. Б. Позняка. Киев : Сфера, 2001. 398 с. URL: http://www.law.vsu.ru/structure/criminalistics/books/who_psy_lexicon.pdf
2. Психиатрический энциклопедический словарь / Й. А. Стоименов, М. Й. Стоименова, П. Й. Коева и др. Киев : МАУП, 2003. 1200 с.
3. *Синявський В. В., Сергєєнкова О. П. Психологічний словник / за ред. Н. А. Побірченко. Київ : Науковий світ, 2007. 274 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf*

СОРОМ'ЯЗЛИВІСТЬ ЯК УСКЛАДНЮВАЛЬНИЙ ФАКТОР АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ ДО СОЦІУМУ

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

Потреба в спілкуванні з іншими людьми – одна з базових потреб людини. Саме прагнення індивіда до соціалізації допомогло колись людству відстояти себе і вижити. Але є категорія людей, для яких необхідність взаємодіяти з іншими людьми викликає певні складності. Вони занадто сором'язливі і боязкі для цього. Поки дитина ще мала, у вузькому родинному колі це не є проблемою. Але коли попереду відвідування дитячого садка, а потім і школи, з її

велелюдним і гучним дитячим колективом, новими дорослими – вихователями, вчителями, новими правилами і вимогами, сором'язливість починає стояти на заваді, оскільки ускладнює адаптацію дитини.

Сором'язливі люди відчують більше труднощів під час встановлення міжособистісних контактів (звідси замкненість, самотність); пасивні в діяльності та життєдіяльності загалом; надмірно стурбовані тим, як оцінюють їх інші люди; більш залежні від оточення, зазнають тиску з боку оточення.

Сором'язливі діти не помітні в групах, вони слухняні й охоче виконують прохання вихователя. Багато дорослих вважають таких дітей добре вихованими і слухняними, у той час як внутрішньо такі діти дуже скуті і відчувають дискомфорт під час спілкування з незнайомими людьми.

Дівчата частіше бувають сором'язливими, ніж хлопці, а первістки сором'язливіші за інших дітей у родині. До семи років «нормальна» сором'язливість у хлопчиків проходить, у дівчат це трапляється пізніше. Однак так відбувається, коли батьки своїми методами виховання не «змушують» дитину бути сором'язливою, нав'язуючи їй цю «роль», не закріплюють нормальну вікову сором'язливість у постійну рису характеру своїм поведінням з дитиною.

Сором'язливу дитину характеризують такі ознаки:

- складність у стосунках з іншими дітьми;
- негативні емоційні стани (тривожність, депресія, самотність тощо);
- брак наполегливості та труднощі у висловленні своєї думки;
- надмірна стриманість (що не дає можливості оцінити істинні якості та здібності сором'язливої дитини);
- невміння показати себе (що призводить до того, що інші можуть сприймати дитину, як недоброзичливу, та таку, що уникає спілкування);
- складність спілкування й міркування у присутності інших людей;
- надмірна рефлексія та зосередженість на самій собі [1].

Адаптація до школи сором'язливої дитини проходить складно і може затягнутися на невизначений час. Нова ситуація, нова роль у суспільстві для

таких першокласників пов'язана із сильним хвилюванням. Нерішучість, невпевненість у своїх силах, сором'язливість заважають насолоджуватися освітнім процесом, оскільки навіть легкі завдання викликають труднощі: страх помилки змушує відмовлятися від спроб завдання вирішити. Така дитина не тягне руку, навіть якщо знає відповідь, а коли відповідає, хвилювання робить її голос занадто тихим, вона затинається, що може бути розцінене як невпевненість у знаннях.

Серед можливих причин сором'язливості можна назвати такі:

- генетичні – деякі аспекти психології особистості, визначені успадкованим генотипом людини;
- особисті риси характеру – емоційно чутливі немовлята, які тонко реагують на зовнішні подразники, швидше за все виростуть сором'язливими дітьми;
- запозичена поведінка – діти наслідують найбільш впливові моделі поведінки – батьків. Сором'язливі батьки можуть своїм прикладом навчити сором'язливості своїх дітей;
- сімейні стосунки – діти, які не відчують надійної батьківської підтримки або в яких часто змінювалися няні, можуть боятися чи бути сором'язливими. Діти батьків, які схильні до гіперопіки, можуть боятись і відчувати себе «замкнутими» в певних рамках, особливо в незнайомих ситуаціях;
- брак спілкування – діти, які були ізольовані від інших протягом перших кількох років свого життя, можуть не мати необхідних соціальних навичок, що дають змогу легко вступати в контакти з незнайомими людьми;
- жорстка критика – діти, яких дражнили або над якими знущалися важливі для них люди (батьки, брати, сестри та інші члени сім'ї або друзі), можуть стати сором'язливими;
- страх невдачі – діти, яких занадто часто підштовхували зробити те, що перебуває за межами їхніх можливостей, можуть відчувати страх перед

невдачею, який проявляється як сором'язливість (через не виправдані очікування їхнє самопочуття погіршувалося знову і знову).

Найприродніший спосіб допомогти своїй дитині подолати сором'язливість – це дати їй можливість вистояти перед спокусою втечі від нормальних і постійних контактів з однолітками, – зазначає Михайло Інгерлейб у книзі «Особливі діти» [2].

Сім'я відіграє роль першого соціального мікросередовища дитини, яке впливає на її самооцінку, самосприйняття і ставлення до навколишнього світу.

Формування позитивної «Я-концепції» дитини неможливе без позитивної участі родини.

Подолання дитячої сором'язливості стає можливим за умови доброзичливої, терпимої взаємодії зі значущими дорослими й активного використання корекційних ігор. Тренінг являє собою упорядкований режим тренувань і певний порядок виконання вправ. Тренування комунікативних навичок повністю спрямоване на розвиток соціального спілкування; дитина опиняється в ситуації, наближеній до життєвої, і намагається навчитися правильно контактувати з людьми.

У будь-якому з тренінгів можуть бути представлені такі типи вправ:

- рольові ігри – поетапне виконання заздалегідь підготовленого сценарію учасниками тренінгу, постановка спектаклів, використання елементів казкотерапії, художніх творів;

- програвання проблемних ситуацій, які є травмівними для сором'язливої дитини (ситуація знайомства, діалогу, публічного виступу);

- пальчикові ігри або ігри на розслаблення ручних м'язів. Вони стабілізують тиск у м'язах, зближують дітей в емоційному плані;

- психогімнастика – вправи для врівноваження емоційного стану, навчання співпереживанню і співчуттю;

- арт-терапія або вправи – для виходу творчої енергії, виявлення та відпрацювання страхів, формування довірчого спілкування дорослого і дитини, для зниження напруги, тривожності і розкріпачення;

- рухові ігри – для розрядки обстановки, перемикання уваги з внутрішнього світу на зовнішні дії, для розвитку комунікативних навичок;

- релаксація – обов'язковий елемент тренінгу в роботі з напруженими дітьми.

Отже, дотримання певних педагогічних умов в адаптаційний період забезпечує успішне прилаштування дитини до життя в ньому. А саме: розширення кола соціальних контактів, спілкування; урахування органічних потреб дитини та поступове привчання до режиму дошкільного закладу і школи, активної участі в них; забезпечення єдності родинного та суспільного виховання, вимог, які пред'являються дитині; своєчасне засвоєння дитиною соціального досвіду нового середовища; збереження та розвиток повноцінного фізичного, психічного та соціального «Я» дошкільника; забезпечення емоційного комфорту; підготовка педагогів до педагогічного керування процесом адаптації дітей.

Література

1. Зимбардо Ф. Как побороть застенчивость. Москва : Альпина Пабlishер, 2013. 308 с.
2. Ингерлейб М. Б. Особенности дети. Москва : Эксмо, 2010. 289 с.