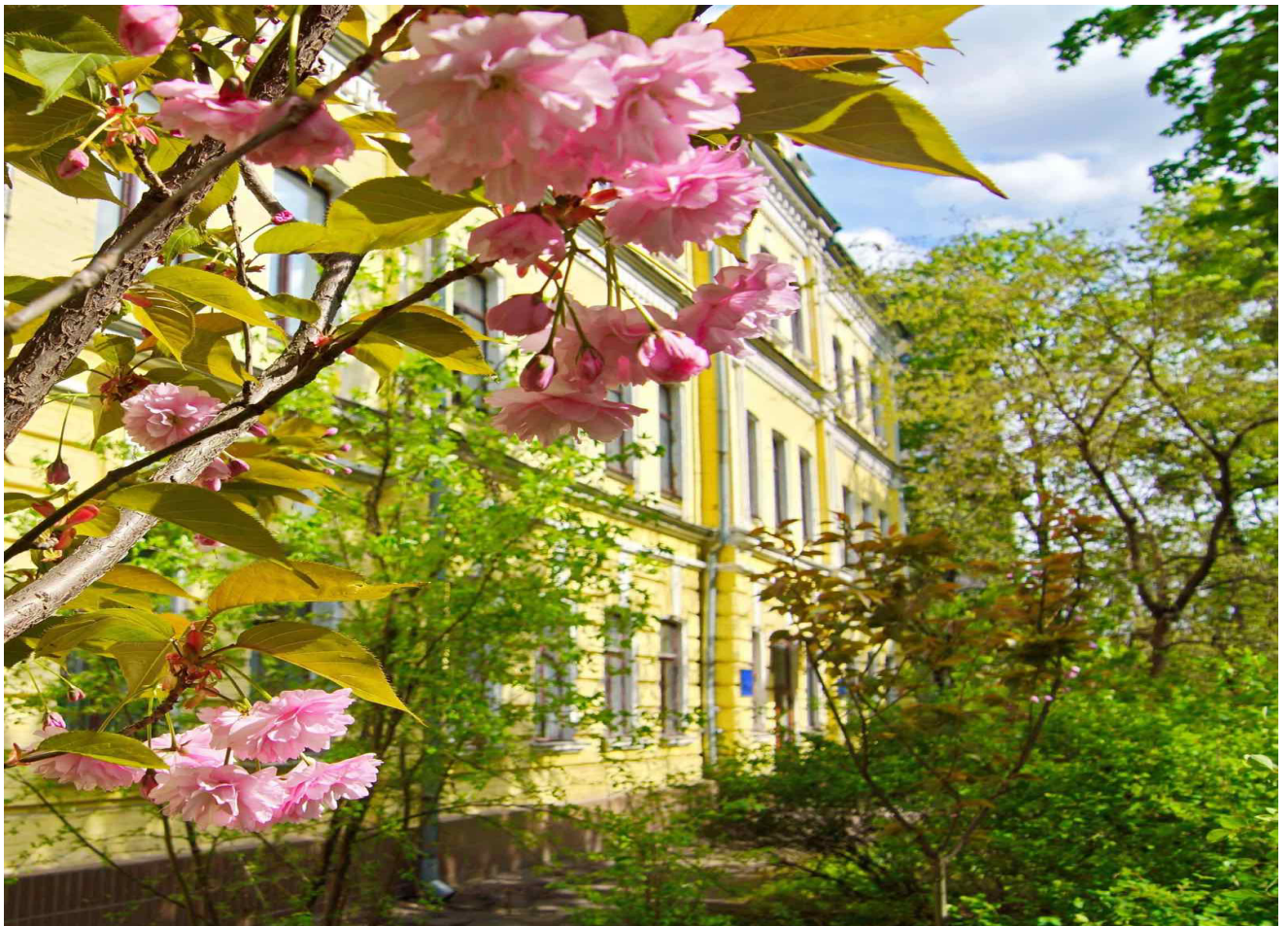




Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О. Синиці

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

**Збірник матеріалів наукових доповідей
V Міжнародної науково-практичної конференції
(м. Київ, 22 квітня 2022 року)**



Київ – 2022



**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці**

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

**Збірник матеріалів наукових доповідей
V Міжнародної науково-практичної конференції
(м. Київ, 22 квітня 2022 року)**

Київ – 2022

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 6 від 28.04.2022 року).

Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : збірник матеріалів наукових доповідей V Міжнародної науково-практичної конференції (Київ, 22 квітня 2022 року). Київ, 2022. 230 с. Retrieved from: <https://fdotadotr.wordpress.com>

ISBN 978-1-77192-443-6

DOI: 10.13140/RG.2.2.26787.32803

Редакційна колегія:

Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Бучма В.В.**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; **Дзюбко Л.В.**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; **Каплуненко Я.Ю.**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; **Шатирко Л.О.**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, Почесний доктор психологічних наук.

До збірника статей увійшли матеріали наукових доповідей, які були представлені на V Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми», яка відбулася 22 квітня 2022р. у Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

Розглянуто актуальні питання особистісної взаємодії, особливостей вікового та особистісного розвитку, професійного становлення у нових умовах та реаліях освітнього простору; проаналізовані психологічні можливості забезпечення, супроводу та підтримки процесів і завдань освітньої реформи (НУШ) в умовах воєнного стану в Україні.

Збірник адресований фахівцям-психологам науковцям та практикам, викладачам закладів вищої освіти, педагогам та вихователям, аспірантам та студентам, усім, хто цікавиться проблемами сучасної розвивальної освіти.

Матеріали опубліковано в авторській редакції. Відповідальність за достовірність викладеного матеріалу та належність його автору, за правильне цитування джерел та посилання на них покладено на авторів статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії.

ISBN 978-1-77192-443-6

Published by World Association for the Support of Scientists (Delaware, USA, Registration Number 3916935) and Project "Society for The Support of Publishing Initiatives and Scientific Mobility Limited" (272 Bath Street, Glasgow, G2 4JR Scotland, United Kingdom).

Зміст *Contents*

Бойко С. Т.

Особливості адаптації дорослих вимушених переселенців до освітнього процесу
Boiko Svitlana T., Features of adaptation of adult IDPs to the educational process 10

Бучма В. В.

Особливості інтернет-спілкування в підлітковому віці
Buchma Victoria V., Features of internet communication in adolescent age 15

Бучма О. В.

Релігія, держава, право, освіта: взаємодії у фокусі дихотомії «глобальне – локальне»
Buchma Oleg V., Religion, state, law, education: interactions in the focus of the dichotomy "global - local" 21

Ваганова Н. А.

Психолого-педагогічні аспекти взаємодії в розвитку мислення дітей
Vaganova Natalia A., Psychological-pedagogical aspects of interaction in the children's creative thinking development 30

Гнатюк О. В.

Особливості дистанційного навчання учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану
Hnatiuk Olga V., Peculiarities of distance learning of participants in the educational process under martial law 35

Гриценок Л. І.

Батьківські уявлення про благополуччя дитини як предмет психологічного дослідження
Grytsenok Liudmyla Iv., Parent's ideas about the well-being of the child as a subject of psychological research 40

Гулько Ю. А.

Роль аналогізування та реконструювання у предметній конструктивній діяльності дітей третього року життя 47

Hulko Yuliia A., The role of analogizing and reconstructing in the constructive object activity of children in the third year of life

Гуменюк Г. В.

Розвиток професійної життєстійкості педагогів як особистісного ресурсу у подоланні стресу

Humeniuk Halyna V., Development of professional hardiness of teachers as a personality resource in overcoming stress 52

Гурова О. В.

Особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору в умовах інформальної дистанційної освіти

Gurova Olga V., Features of the interaction of subjects of educational space in the conditions of informal distance education 57

Гуцол К. В.

Визначення сформованості наративної компетентності користувачів соціальних мереж

Hutsol Kirill V., Definition of formation of narrative competence of social networks users 62

Завгородня О. В.

Стратегія впливу учителя в контексті особистісного розвитку учнів

Zavhorodnia Olena V., Teacher influence strategy in the context of students 'personal development 67

Завгородня О. В., Макіна Л. Б.

Малювання в контексті особистісної взаємодії дитини зі значущим дорослим

Zavhorodnia Olena V., Makina Larisa B., Drawing in the context of a personal child's interaction with a significant adult 72

Зубіашвілі І. К.

Спілкування як засіб реалізації психолого-педагогічної взаємодії

Zubiashvily Iryna K., Communication as a tool of realization of psychological and pedagogical interaction 77

Католик Г. В.

Особливості мнестичних процесів у осіб, що перенесли COVID – 19 (на прикладі перехворівши жінок під час вагітності та після народження первістка у час пандемії COVID-19)

Katolyk Halyna V., Peculiarities of mnesitic processes in persons who have transferred COVID – 19 (based on the examples of women falling ill during pregnancy and after the birth of their first child during the COVID-19 pandemic) **81**

Латиш Н. М.

Функціонування творчого мислення молодших школярів в ускладнених умовах

Latysh Natalia M., Junior pupil's creative thinking functioning in complicated conditions **86**

Луцьов В. Є., Суббота С. О.

Клініко- та нейропсихологічна детермінація реабілітаційного потенціалу особистості в контексті її суб'єктивної вітальності

Lunov Vitalii Ye., Subbota Spartak O., Clinical and neuropsychological determination of the rehabilitation potential of the personality in the context of his/her subjective vitality **92**

Максименко С. Д.

Психологічне забезпечення процесів, завдань освітнього простору та психологічна підтримка його учасників в умовах війн

Maksymenko Sergiy D., Psychological support of the processes, tasks of the educational space and psychological support of its participants in the conditions of war **97**

Мар'яненко Л. В.

Розвивальні можливості позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень»

Marianenko Liana V., Developing possibilities for positive interaction in the "teacher-pupil" system **102**

Мойзріст О. М.

Шкільний булінг: дефінітивна характеристика поняття, основні ознаки, види та форми

Moyzrist Olena M., School bullying: a definitive characteristic of the concept, the main features, types and forms **108**

Моляко В. О., Третяк Т. М.

Творче мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах
Molyako Valentin O., Tretiak Tetiana M., The senior pupils' creative thinking in the complicated informational conditions 114

Москаленко В. В.

Сім'я як суб'єкт організації освітянського простору: в ракурсі ідентичності особистості
Moskalenko Valentina V., The family as a subject of the organization of the educational space: in the perspective of the identity of personality 122

Наконечна М. М.

Юнацький вік в просторі інтерсуб'єктної взаємодії
Nakonechna Maria M., Adolescence in the space of intersubjective interaction 127

Папуча М. В.

Особливості переживання акту майбутньої особистісної взаємодії її учасниками
Papucha Mykola V., The characteristics of experiencing the act of future personal interaction by its participants 132

Пермінова Л. А.

Психолого-педагогічний супровід адаптації вчителя інноваційного типу до умов реформування освітнього простору
Perminova Lyudmila A., Psychological and pedagogical support for the adaptation of the innovative teacher to the conditions of reforming the educational space 137

Рудницька С. Ю.

Особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті змішаного навчання
Rudnytska Svitlana Yu., Peculiarities of subjects' interaction of educational space in the context of mixed learning 143

Соловей Я. Г.

Ціннісна підтримка та заохочення вчителів у розвитку музично обдарованих студентів
Solovey Yanina G., Values support and encouragement of teachers in the development of musically gifted students 148

Столярчук О. А.

Психологічні аспекти адаптації сучасних підлітків до навчання у основній школі

Stoliarchuk Olesia A., Psychological aspects of modern adolescents' adaptation to education in middle school

153

Столярчук О. А., Сергєєнкова О. П.

Навчально-професійна діяльність студентів в умовах війни: мотиваційні виклики

Stoliarchuk Olesia A., Serhieienkova Oksana P., Students` educational and professional activity in conditions of the war: motivational challenges

158

Терещенко Л. А., Терещенко А. О.

Шкільні неврози у дітей молодшого шкільного віку: причини виникнення, психодіагностика

Tereshchenko Ludmila A., Tereshchenko Alla O., School neuroses in children of primary school age: causes, psychodiagnostics

162

Туриніна О. Л.

Особливості розвитку готовності майбутніх психологів до подолання конфліктів у міжособистісній сфері

Turynina Olena L., Features of the development of readiness of future psychologists to overcome conflicts in the interpersonal sphere

167

Федько В. В.

Психологічна підтримка учнів та організація навчання під час війни

Fedko Viktoria V., Psychological support of students, and organization of training during the war

171

Чепелєва Н. В.

Психологічні характеристики сучасного навчального тексту

Chepeleva Nataliya V., Psychological characteristics of modern educational text

176

Чудакова В. П.

Психологічні виміри, цифрове та науково-методичне забезпечення «формування компетентностей конкурентоздатності особистості» в умовах інноваційних трансформацій освітнього простору сучасної освіти з використанням STEM технологій

182

Chudakova Vira P., Psychological measurements, digital, scientific and methodological support for the «formation of the competencies of the individual's competitiveness» in the context of innovative transformations of the educational space of modern education using STEM technologies

Чудакова В. П., Бафаєв М. М.

Реалізація психологічних технологій формування толерантності в особистості як інтегративного інструментарію розвитку компетентностей їх конкурентоспроможності з використанням діагностичних, корекційно-розвивальних та цифрових методів

Chudakova Vira P., Bafaev Mukhiddin M., Implementation of psychological technologies for the formation of tolerance in an individual, as an integrative toolkit for the development of competencies of their competitiveness, using diagnostic, correctional-developing and digital methods

190

Чудакова О. М.

До питання ранньої діагностики розвитку обдарованої дитини

Chudakova Olena M., On the question of early diagnosis of gifted child development

203

Шатирко Л. О., Дзюбко Л. В.

Психологічні аспекти розроблення та аналізу навчальних посібників, що поєднують функції підручника та робочого зошита для учнів 1-2 класів закладів загальної середньої освіти

Shatyrko Larysa O., Dziubko Lyudmila V., Psychological aspects of the development and analysis of training manuals that combine the functions of a textbook and a workbook for students of 1-2 grades of general secondary education institutions

209

Яворська-Вєтрова І. В.

Особливості самоствалення студентів у вимірі формування їх особистісної зрілості

Yavorska-Vietrova Iryna V., Peculiarities of students' self-attitude in terms of the formation of their personal maturity

217

Відомості про авторів

223

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Бойко С. Т., науковий співробітник

лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(ORCID ID: 0000-0003-3575-351)

Актуальність. Із широкомасштабним вторгненням військ РФ в Україну розпочалася нова фаза російсько-української війни, яка насправді триває з 2014 року під виглядом «збройного конфлікту». Через це відновилася проблема, яка вже у 2022 році майже не давала про себе знати – велика кількість вимушено переміщених осіб (ВПО), а також біженців, які виїхали за кордон (треба зауважити, що до цього масового виїзду за кордон через бойові дії не було, оскільки загалом в Україні люди відчували себе в безпеці – що кардинально відрізняється від теперішньої ситуації).

Мета статті: визначити особливості адаптації дорослих вимушених переселенців до освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. В усьому світі кількість переселенців і біженців зростає. На жаль, Україна на 1 січня 2017 р. посідала в цьому списку восьме місце за кількістю ВПО після Сирії, Колумбії, Ірану, Судану, Ємену, Нігерії та Південного Судану (це було більше півтора мільйона українських громадян). За два місяці воєнних дій, у лютому – квітні 2022 року, за кордоном опинилося приблизно п'ять мільйонів українців, переважно жінки з дітьми, у західні та деякі інші області України виїхали приблизно шість із половиною мільйонів.

Усі ці роки в Україні налагоджувалася системна робота з організації неформальної освіти для дорослих ВПО. Шукаючи роботу на новому місці проживання, переселенці рідко знаходять вакансію, яка б відповідала їхньому професійно-кваліфікаційному рівню, оскільки дуже часто є невідповідність професійно-кваліфікаційного складу безробітних переселенців тим вакансіям, які пропонують роботодавці. Отже, питання перекваліфікації є дуже

важливим. Окрім потреби у набутті нових знань і навичок ВПО з метою перекваліфікації, існують потреби і в інших компетенціях згідно з вимогами сьогочасного суспільства. У Рекомендації Ради ЄС про ключові компетенції для навчання впродовж життя від 17 січня 2018 р. схвалено оновлену редакцію ключових компетенцій для навчання впродовж життя: 1) грамотність; 2) мовна компетентність; 3) математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії; 4) цифрова компетентність; 5) особиста, соціальна та навчальна компетентність; 6) громадянська компетентність; 7) підприємницька компетентність; 8) компетентність культурного самовизначення та самовираження.

Як бачимо, це дуже широкий спектр компетентностей, більшість із яких є надзвичайно актуальними в сучасних українських реаліях. Скажімо, мовна компетентність – адже ситуація складалася так, що місцева влада в Криму, на Донбасі та Луганщині навіть у незалежній Україні робила все, щоб ізолювати місцеве населення від всього українського, найперше – від української мови. І вимушені переселенці з цих регіонів, переїхавши, зокрема, на Західну Україну, опиняються в іншому мовно-ментальному середовищі, де більшість людей розмовляє українською, немає атмосфери ностальгії за СРСР, а є орієнтація на демократичні цінності. Так, якщо у Львівській області станом на жовтень 2016 року перебувало майже 11 тис. внутрішньо переміщених осіб, то у квітні 2022 року це 325 тисяч, тобто майже у 30 разів більше. В Івано-Франківській області зараз перебуває 134 тисячі. І за вісім років воєнних дій на сході України мовна ситуація, на жаль, не дуже змінилася – значна частина переселенців є російськомовними. За результатами опитування, проведеного Соціологічною групою «Рейтинг» 16 квітня 2022 року серед постійних переселенців у Івано-Франківську, третина їх постійно вдома спілкуються російською мовою, 45% – двома мовами (як українською, так і російською), чверть – тільки українською. Попри те, що більшість опитаних (понад 65%) тих, хто недавно приїхав до міста, спілкуються у побуті двома мовами, або лише російською, абсолютна більшість з них (82%) все-таки намагаються з

місцевими спілкуватися виключно українською (серед російськомовних таких – дві третини). 57% переселенців не бачать проблеми мовного непорозуміння з місцевими жителями. 37% вбачають у цьому незначну проблему, і лише 6% – значну. Натомість серед місцевих 13% вважають, що існує значна проблема мовного непорозуміння з біженцями, 51% вважають цю проблемою незначною, 35% – не бачать у цьому жодної проблеми [2].

За результатами досліджень попередніх років, 62% переселенців не побачили суттєвої відмінності між власними звичаями та традиціями і, відповідно, звичаями та традиціями нових для себе місць проживання. Однак майже третина їх помітили (і у більшості випадків тут відіграє фактор зміни мовного середовища і потреби адаптуватися до нього). Дослідники зазначали, що соціально-психологічна адаптація ВПО в українськомовному середовищі в умовах стрімких соціальних змін у суспільстві призводить до кризи особистісно-рольової ідентичності і простежується значне зростання кількісного показника серед відвідувачів безкоштовних курсів української мови. Це різке зростання слухачів пояснюється тим, що поступово соціально-психологічна адаптація змістилася на другий план (адже розв'язано проблеми із винайманням житла, працевлаштуванням, соціальними виплатами, тобто ті проблеми, які знаходилися в пріоритетній площині, на відміну від вирішення питання мовного бар'єра у спілкуванні та питання підвищення рівня самореалізації у всіх сферах життєдіяльності).

Так само зараз у західних регіонах України створюють курси з вивчення української мови для вимушених переселенців, причому безкоштовні.

Зокрема, 29 березня у Львові з ініціативи Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою НУ «Львівська політехніка» стартував розмовний клуб «Говорімо українською!». Тут у формі невимушеного спілкування на цікаві для учасників теми спробують допомогти переселенцям подолати мовний бар'єр і перейти на українську мову. У Луцьку розмовний клуб української мови створили на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки. Заняття відбуваються у форматі живого

спілкування, а учасникам пропонують нові знайомства, вільне спілкування українською мовою, обмін думками, виконання цікавих завдань у колі нових друзів.

Схожу ініціативу втілює в життя філологічний факультет Чернівецького національного університету. Викладачі організують «Курси з вивчення української мови як державної» для тимчасово переселених осіб із зони бойових дій.

У результаті вивчення курсу слухачі отримають змогу вільно і грамотно здійснювати усну й письмову комунікацію українською мовою; критично та відповідально застосовувати інформаційні та комунікаційні технології в практичній діяльності; формувати системний підхід у ставленні до минулого, сучасного та майбутнього України, цінувати культурно-історичні та морально-етичні надбання українського народу, виявляти повагу до різноманіття релігій і етнокультур; розвивати творче мислення, потребу в постійному інтелектуальному самовдосконаленні, зокрема до вибудовування та втілення власної стратегії навчання упродовж життя (навчання та самоосвіта), коригування власної професійної діяльності в контексті основних професійних вимог.

У Івано-Франківську української мови навчають вже з 24 березня. У декількох ліцєях, а також у тих освітніх закладах, де живуть вимушені переселенці, стартували уроки української мови. Курс розрахований на 11 занять.

Тернопільські освітяни також не виняток. І вони проводитимуть безкоштовні курси розмовної української мови для внутрішньо переміщених осіб.

Курси розраховані для дорослих та дітей і включатимуть: мовні забавлянки; ігрові заняття; майстер-класи з розвитку дикції; віртуальні екскурсії; народознавчі та мистецькі заходи тощо.

Висновки. Потрібно зазначити, що розкол між українськомовними і російськомовними – це тема, яку Росія експлуатує десятиліттями, адже

інформаційно-психологічна війна є частиною реальної війни. Путін мотивував вторгнення зокрема й тим, що українці – це росіяни (бо розмовляють російською), і чимало людей на знак протесту переходять на українську в побуті чи публічній сфері. Тим часом у соцмережах час від часу з'являються дописи, автори яких ультимативно вимагають від усіх російськомовних перейти на українську, прирівнюючи використання російської до підтримки Росії. Водночас мешканці західноукраїнських міст висловлюють незадоволення тим, що на їхніх вулицях лунає багато російської, а в крамницях і кав'ярнях виникають оголошення з вимогами говорити українською. Треба робити все, щоб цей інструмент розпалювання конфліктів в українському суспільстві, який б'є в нашу реальну больову точку, не спрацював.

Нагадаємо, за результатами соціологічних досліджень абсолютна більшість громадян України – 83 %, вважає, що українська повинна залишатися єдиною державною мовою в нашій країні [2].

Список використаних джерел

1. 83 % за те, щоб українська була єдиною державною. URL: <https://www.prostir.ua/?news=83-za-te-schob-ukrajinska-bula-jedynoyu-derzhavnoyu-movoyu-opytuvannya>
2. Івано-Франківськ в умовах війни: погляди мешканців та переселенців (16 квітня 2022). URL: https://ratinggroup.ua/research/regions/ivano-frankovsk_v_usloviyah_voyny_vzglyady_zhiteley_i_pereselencev_16_aprelya_2022.html

ОСОБЛИВОСТІ ІНТЕРНЕТ-СПІЛКУВАННЯ

В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Бучма В. В., старший науковий співробітник

лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(ORCID ID: 0000-0001-6163-0223)

Актуальність. Інтернет є необхідним елементом життя сучасного підлітка, і завдання, яке постає перед вчителями, батьками, психологами це спрямування можливостей інтернету у напрямку всебічного розвитку підліткової особистості. Соціальні мережі та спілкування в інтернеті відіграють важливу роль у формуванні особистості дітей підліткового віку, але існують і певні ризики користування інтернетом. Серед онлайн-ризиків найбільш поширеними є комунікаційні ризики пов'язані зі спілкуванням та міжособистісними стосунками в Інтернеті.

Метою статті є розгляд питання щодо безпечного користування підлітками Інтернету та важливості формування культури онлайн-спілкування.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні одним з ключових напрямків дослідження Інтернет-простору є вивчення зв'язків користувачів мережі. Дослідження процесу взаємодії людини з Інтернет відбувається у багатьох напрямках: психологічні аспекти комунікативних процесів у мережі (Бабаєва Ю. Д., Войскунський О. Є., Данько Ю. А., Камінська О.В.); психологія комп'ютерної залежності (Грішина А. В., Камінська О.В., Шинкаренко О.В., Якушина О. В. та ін.); психологія зловживання інтернет-мережею (Арестова О. М., Боярова К. В., Войскунський О. Є., ін.). На думку А. Є. Войскунського, Інтернет-середовище це, насамперед, людська взаємодія, а вже потім комп'ютерна мережа. Науковець виокремлює три види інтернет-діяльності: пізнавальну, ігрову та комунікативну. Провідна роль належить, саме, комунікативній діяльності, бо через спілкування може здійснюватися пізнання та ігрові дії [2]. За даними досліджень Жичкіної А. Є., Лучинкіної А.І.,

Блохіної Є.П., основними характеристиками інтернет-спілкування є анонімність, добровільність контактів, поліфонічність (здатність взаємодіяти відразу з групою людей), полікультурність, що забезпечується відсутністю будь-яких фізичних обмежень у спілкуванні, і гіпертекстуальність (ієрархічна система взаємопов'язаних посилань) [4].

Вплив Інтернет-середовища на розвиток особистості часто розглядають у контексті підліткового віку. Саме цей вік є сенситивним до інтернет-комунікації через визначальну роль спілкування для особистості підлітка. Більш визнаною провідною діяльністю підліткового віку є інтимно-особистісне спілкування (Д.Б.Ельконін, Т.В.Драгунова, І.Ю.Кулагіна, Л.Ф.Обухова, Г.М.Прихожан та ін.), що обумовлено значущістю потреби підлітків у спілкуванні з однолітками. Партнерами по інтимно-особистісному спілкуванню виступають однокласники, друзі по двору, друзі по гурткам, секціям, тощо. В підлітковому віці формуються ціннісні орієнтації, закріплюються риси характеру та форми міжособистісної взаємодії, розвивається рефлексія, яка змінює перебіг та характер відносин з іншими людьми та ставлення до самого себе [1]. Зауважимо, що значна перевага віддається сучасними підлітками спілкуванню в Інтернет-мережах, на противагу особистісному спілкуванню. За допомогою онлайн-спілкування підлітки задовольняють свої базові потреби, а саме: соціальні потреби та потреби, пов'язані з розвитком особистості [1]. Наразі, спостерігаємо збільшення віртуального спілкування підлітків у соціальних мережах порівняно із безпосереднім, міжособистісним спілкуванням. Сьогодні найбільш значущою сферою суспільного життя, що позначається на психічному розвитку дітей підліткового віку є соціальна і емоційна напруженість, що виникла в умовах загрози особистій безпеці під впливом такого соціального стресора як війна. Відбувається руйнація традиційних інститутів соціалізації таких як сім'я і школа. Багато дітей втратили своїх батьків, або, тимчасово, позбавлені батьківського піклування (родини військовослужбовців). Впровадження дистанційного навчання, що стало

єдиною ефективною формою навчання в умовах воєнного стану. В зв'язку з цим Інтернет набуває ролі важливого інституту соціалізації, освіти, в тому числі і неформальної. Як бачимо, Інтернет є важливим елементом сучасного життя. Тому, перед вчителями, психологами постає завдання щодо спрямування його можливостей у напрямку всебічного розвитку особистості учнів. Питання про особливості впливу Інтернету на психічний розвиток підлітків активно дискутується і обговорюється представниками психолого-педагогічної спільноти. На їх думку, Інтернет в своїх різних формах забезпечує задоволення найрізноманітніших мотивів підлітків: пізнавальних, соціальних, комунікативних і т.д. Інтернет слугує підліткам для формального та неформального спілкування друзів, розширює ігровий досвід масових онлайн-ігор у соціальних мережах. В цьому сенсі, враховуючи універсальність впливу, можна говорити, що Інтернет значно впливає на розвиток свідомості підлітків, сприяють процесу їх соціалізації. Інтернет-спілкування є більш привабливим для них через полегшення самопрезентації [1]. Слід зазначити, що дані існуючих емпіричних досліджень свідчать про двосторонній вплив Інтернету на рівень розумового розвитку підлітків: з одного боку, позитивний, з іншого – негативний. Позитивними факторами впливу є наступні: інтернет-ресурси для підлітків допомагають прискорити й оптимізувати процес навчання, учні отримують безліч інформації, навчаються оцінювати її критично, що позитивно впливає на логічне мислення, пам'ять, увагу, мозок підлітка пристосовується до швидкої обробки щоденних потоків інформації. Серед негативних факторів впливу зазначають такі: зниження комунікативної цінності навчального матеріалу, мозок до такого ступеня адаптується до можливостей техніки, що пам'ять практично не використовується. В результаті вона стає поверхневою і короткочасною. А через довготривале використання інтернет-ресурсів в учнів погіршується і короткочасна пам'ять. Також, спостерігається порушення концентрація уваги. Інтернет занурює підлітків в стан розсіяної уваги, коли стежиш за всім відразу, ні на чому не зосереджуючись. Захоплення інтернет-спілкуванням перешкоджає

формуванню в підлітків дружніх стосунків в реальному світі, внаслідок чого, з'являються проблеми у спілкуванні «обличчям до обличчя» [4]. Зауважимо, що основним засобом Інтернет-комунікації є обмін текстовими повідомленнями. Емоційне забарвлення тексту надають різноманітні смайли. Стиль Інтернет-спілкування носить більш вільний характер, аніж у звичайному житті, через те, що спілкування може йти від імені вигаданого персонажа.

Слід зазначити, що взаємодія підлітків з Інтернет-середовищем створює для них певну небезпеку. Це пов'язано з тим, що діти підліткового віку становлять собою найбільш незахищену аудиторію, бо не завжди здатні правильно оцінювати той потік інформації, який отримують в Інтернеті. Зокрема, існує небезпека виникнення таких комунікативних ризиків як агресія, насильство, кібер-Буллінг в рамках онлайн-спілкування [3]. Агресивне нав'язування Інтернетом ряду асоціальних установок спричинює значні порушення у психічному розвитку підлітків. Йдеться, насамперед, про пропаганду цінності насильства, агресії, фізичної сили як засобів задоволення потреб, досягнення мети і вирішення конфліктних ситуацій. Здебільшого, групове спілкування в Інтернеті, внаслідок, його невідконтрольних дорослим (батькам, вчителям) дій, несе значну загрозу для особистісного розвитку підлітків. Оскільки підлітки є активними користувачами Інтернету, то, згодом, з'являються ознаки їх комп'ютерної залежності. Зокрема, А. Є. Войскунский зазначає, що Інтернет-активність має як позитивні, так і негативні наслідки. Відбуваються розширення досвіду, підвищення соціальної компетентності, реалізація потреб в приналежності до групи і до саморозкриття. Серед негативних наслідків цього процесу - дифузія ідентичності, надмірна захопленість Інтернетом, яку називають інтернет- аддикцією [2].

В зв'язку з цим актуальності набуває питання психологічної безпеки підлітків під час Інтернет-взаємодії. І вирішення цього питання полягає в формуванні у підлітків навичок безпечного користування Інтернетом і, насамперед, культури Інтернет-спілкування. Під час Інтернет-спілкування

варто проявляти такі якості, як ввічливість, тактовність, доброзичливість, витриманість, уважність до співрозмовника. Стиль спілкування в мережі є більш вільний, аніж у звичайному спілкуванні. У зв'язку з цим важливо встановити правила спілкування, які б задовольняли всіх учасників Інтернет-взаємодії. В мережі часто використовуються Інтернет-повідомлення. Їх слід писати грамотно і не нехтувати правилами орфографії. Особливо слід звернути увагу на доречність застосування графічної мови (смайли, стікери) у спілкуванні, це дозволить уникнути непорозумінь з партерами по Інтернет-взаємодії.

Використання підлітками Інтернету включає в себе рішення як освітніх завдань так і особистих проблем. Оскільки потреба у спілкуванні в цьому віці носить стихійно-груповий характер, Інтернет надає безмежні можливості для пошуку груп за інтересами. Анонімність Інтернет-спілкування дає підліткам відчуття безпеки, задовольняє їх потребу в самоствердженні і самореалізації. І саме в підлітковому віці часто виявляється Інтернет-залежність, що пов'язана із цінністю віртуальної реальності. Ознаками інтернет-залежності, характерними для підліткового віку є:

- потяг до специфічних форм діяльності за допомогою Інтернету: захопленість комп'ютерними іграми і соціальними мережами (постійна перевірка повідомлень, прагнення відповідати на всі, безцільне спілкування); кібербродяжничество як безцільний пошук інформації в Інтернеті;
- негативні переживання, що виникають при обмеженні або неможливості заходити в Інтернет (роздратування, неспокій, тривожність);
- дезорганізація інших видів діяльності (ігнорування домашніх справ і навчання);
- надмірна Інтернет-активності (нехтування сном та елементарними правилами гігієни, нерегулярне харчування);
- відчуття емоційного піднесення під час гри.

Висновки. Інтернет-спілкування стало займати значне місце у житті підлітків. Для багатьох з них важливим є те, що віртуальне спілкування відбувається тут і зараз і воно анонімне.

Підлітки в Інтернет-взаємодії перебувають у значній небезпеці, тому що становлять собою найбільш незахищену аудиторію перед тією інформацією, яка поступає з інтернету. Тому, важливою складовою психологічно безпечного освітнього простору є навички безпечного спілкування підлітків в Інтернеті.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення питання психологічної безпеки підлітків в Інтернет–просторі.

Список використаних джерел

1. Білоущенко В. В. Психологічні особливості Інтернет-залежності в підлітковому віці. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки.* 2013. Вип. 1. С. 33—36
2. Войскунский А. Е. Интернет – новая область исследований в психологической науке. *Ученые записки кафедры общей психологии МГУ.* 2002. Вып. 1. С. 82–101. URL: <http://www.relarn.ru/human/vae03.html>.
3. Дзюбко Л. В., Бучма В. В. Роль конструктивної взаємодії між підлітками у створенні психологічно безпечного освітнього простору. Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка. Київ-Оттава: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Canadian publishing office “Accent Graphics Communications & Publishing”. 2021. С. 68-80. URL: <https://fdotadotr.wordpress.com>
4. Пугачов Д.Л. Комунікативні аспекти формування образу «я» підлітків у віртуальному комп'ютерному світі. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки.* 2016. № 1 (16), травень. С. 166-170. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-16-2015-30.pdf>

РЕЛІГІЯ, ДЕРЖАВА, ПРАВО, ОСВІТА: ВЗАЄМОДІЇ У ФОКУСІ ДИХОТОМІЇ «ГЛОБАЛЬНЕ – ЛОКАЛЬНЕ»

Бучма О. В., кандидат філософських наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України

(ORCID ID 0000-0002-0241-5512)

Актуальність. Глобалізаційні метаморфози і процеси сучасного плінного світу детермінують зміну уявлень про релігійні системи. Початок III тисячоліття ознаменувався новим контуром нової релігійної моделі – цивілізаційної. На задній план суспільного буття поступово відсувають національно-етнічні і культурні його складові. Під впливом цих процесів якісного перетворення набувають інтернаціоналізовані відтворювальні цикли релігійної складової, яка в цих умовах демонструє відповідний до них (умов) рівень своєї функціональності зрощуючись з економікою, політикою, освітою тощо. Нині, світ знаходиться на порозі формування модифікованих соціальних структур з вираженою релігійною складовою. Водночас ці процеси спричинили велику концентрацію протиріч і напруг у тих регіонах світового співтовариства де етнонаціональна, етнокультурна і етнорелігійна палітра найбільш яскрава.

Мета статті: розкрити специфіку взаємодії релігії, держави, права і освіти в сучасній Україні у фокусі дихотомії «глобальне – локальне».

Виклад основного матеріалу. Сучасний спосіб буття релігій, передусім, виявляється в уніфікації й комерціалізації релігії та у поширенні попрелігійності. Глобальні межі уніфікації релігії визначаються передусім засобами масової комунікації, для яких вже майже не існує кордонів. А як відомо традиційні релігії сформувалися в суспільствах, що існували в певних кордонах. На противагу їм нині релігії перетинають, завдяки сучасним технологіям в галузі комунікації і транспорту, будь-які конкретні часові і просторові межі. Тому «реформовані» традиційні релігії відстоюючи свободу свого буття у локальному вимірі намагаються створити специфічний спротив культурному імперіалізму, який витісняє національні, етнічні, традиційні для

певного народу норми і цінності, звичаї і мораль, моделі сімейного життя, способи виробництва і споживання та й насамкінець – релігійні вірування, які безпосередньо пов'язані зі всім названим вище. А інколи релігія є дієвим чинником збереження національної самобутності (Український грекокатолицизм, Українське православ'я), культурної автономності тощо, особливо коли це стосується свободи буття національних меншин і корінних народів України (євреї, кримські татари та ін.). З іншого боку, нова система глобального зв'язку робить ще вразливішою кожна країну до проникнення ззовні. Нові проблеми викликані глобалізацією підривають значущість національної держави і спричиняють появу на світовій авансцені нових сил, що кидають виклик національній владі – транснаціональних чи мультинаціональних корпорацій, транснаціональних об'єднань: професійних, культурних та етнічних, релігійних рухів або течій, які перетинають кордони й об'єднуються між собою. В цьому контексті спостерігаються прояви локального спротиву глобалізаційним процесам. Однак, «локальне» і «глобальне» не є опозиційними складовими світового устрою, а постають як його взаємодоповняльна і взаємодетермінована невід'ємна частина. Вище окреслені реалії і тенденції, які набули ще гострішого забарвлення в умовах повномасштабної гарячої війни російської федерації проти України детермінують соціальні, політичні, культурні, економічні, еклезіальні та інші аспекти релігійних трансформацій у світі й Україні. В усіх цих процесах ключову роль відіграє право (міжнародне і загальнонаціональне), адже воно є головним регулятором суспільних відносин. Домінуюча, у певному суспільстві, парадигма праворозуміння визначає зміст і характер права у ньому (суспільстві), що безпосередньо позначається на стані гарантій, забезпечення і реалізації релігійних прав і свобод у фокусі дихотомії «глобальне – локальне».

Нині мірилом зростаючого зближення двох полюсів – глобального і локального є глокалізація, яка сприяє формуванню єдиного правового простору, що певним чином «стирає кордони» між національним правовими

системами як однієї правової сім'ї, так і різних, передусім, завдяки розвитку міжнародного права, функціонуванню міжнародних організацій і міждержавних об'єднань. При цьому міжнародне та національне право не є ізольованими системами, а утворюють єдину універсальну систему, в межах якої відбуваються їх взаємодія і взаємопроникнення.

У 1991 році Україна добровільно відмовилася від тоталітарної моделі системи управління, відновила державний суверенітет, а згодом проголосила себе демократичною, соціальною, правовою державою, закріпивши на конституційному рівні принцип пріоритету прав і свобод людини. Відтак, перед молодою державою постала проблема розробки програми самостійного забезпечення правового супроводу реалізації прав і свобод людини в нових геополітичних умовах і при цьому уникнути та не допустити виникнення підстав для повернення до тоталітаризму, де принципи верховенства права та закону підмінялися політичною доцільністю та підпорядковувалися панівній ідеології.

Окреслені проблеми знайшли своє відображення в Конституції України [3] та інших нормативно-правових актах. Попри це, проблематика забезпечення реалізації прав і свобод людини в контексті демократичних перетворень досі залишається не вирішеною в повній мірі.

Якщо зважати на те, що право, закони і навіть конституційні норми, якими врегульовуються права і свободи не статичні, а динамічні, мінливі, то їх складова, що відображає загальнолюдський зміст і корелюється з законами моралі, має доповнюватися сучасним філософським розумінням духу епохи (і духу законів), новими наративами законів, що врегульовують свободу, як відповіді на виклики часу (глобалізація/глокалізація/антиглобалізація, інформаційна революція, конфлікт тоталітарних та демократичних начал державного управління, гібридної й не гібридної воєн, протистояння ідеологічного монолітизму й плюралізму).

Формування демократичної, соціальної правової держави – це складний і тривалий процес. Так щоб це відбулося в Україні необхідно, передусім

реально, а не формально юридично втілити в життя ті вимоги, які становлять її зміст, а саме – забезпечення верховенства права і закону, захист і гарантії прав і свобод людини і громадянина, поділ влади тощо. А для цього потрібне правове, політичне, економічне та соціальне реформування. Зокрема, метою проведення правової реформи має бути розробка і впровадження нових нормативних актів, що відповідали б сучасним умовами і об'єктивним потребам правового регулювання. Наслідком правового реформування має бути забезпечення верховенства права і закону, істотне обмеження відомчої та тіньової нормотворчості, завершення процесу формування нової судової системи, впорядкування правотворчості, розмежування повноважень органів законодавчої та виконавчої влади, формулювання чіткої правової політики держави тощо. При цьому важливо адаптувати національне законодавство до законодавства Європейського Союзу.

За роки незалежності Україна зробила важливі кроки в бік євроінтеграції, долаючи на цьому шляху різноманітні перешкоди та системні намагання супротивників повернути цей рух у зворотньому напрямку. Після переговорного процесу між Україною та Європейським Союзом віховими подіями на цьому тернистому шляху стали: синхронна ратифікація 16 вересня 2014 р. Верховною Радою України та Європейським Парламентом Угоди про Асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони [5]; набуття чинності 1 вересня 2017 року Угоди у повному обсязі; закріплення 22 листопада 2018 року в Конституції України стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору.

Угода про асоціацію за своїм обсягом і тематикою є найвагомішим міжнародно-правовим документом за всю історію України та найунікальнішим міжнародним договором з укладених Європейським Союзом з третьою країною. Угода визначила якісно новий формат відносин між Україною та Європейським Союзом, що ґрунтується на принципах

«політичної асоціації та економічної інтеграції» і стала стратегічним орієнтиром системних реформ в Україні.

Проте, разом з позитивними змінами на шляху інтеграції України з ЄС на основі Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом існує низка організаційних, нормативних, процесуальних та інших проблем, що гальмують цей процес. Тому вони потребують комплексного опрацювання. Зокрема, заважають виконувати завдання Угоди вчасно та в повному обсязі: зовнішні проблеми (повномасштабна війна з російською федерацією); внутрішні проблеми (недостатня інституційна спроможність органів виконавчої влади; низький рівень ефективності реформування судової гілки влади; високий рівень корупції та розбалансування в діяльності новостворених антикорупційних органів; політизація правового простору; колізії законодавства; тощо).

З метою більше послідовного та ефективного вирішення проблем, що постають у сфері імплементації національного законодавства до Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом, як ключового чинника євроінтеграції та розбудови Українського Світу органам державної влади та їх посадовим особам, усьому громадянському суспільству, на нашу думку, у сферах освітньої та релігійної політики необхідно: а) усувати прогалини у законодавстві, долати недосконалість, суперечливість деяких законів шляхом їх вдосконалення і гармонізації, привести окремі правові норми у відповідність з реаліями життя відновити довіру населення до владних інститутів, припинити прояви маніпулювання масовою та індивідуальною свідомістю; б) переборювати бюрократичний тиск на науку й освіту та утверджувати академічну свободу як основоположну підвалину української держави та запоруку її соціально-економічного та політичного підйому й зростання довіри й поваги народу; в) відхилити так зване удосконалення кваліфікаційних вимог, пов'язаних з оприлюдненням результатів наукових досліджень в науковій періодиці та збірниках, які включені до наукометричних баз Scopus та/або Web of Science Core Collection, як такого,

що спрямоване на нищення української соціально-гуманітарної науки, а відтак і руйнування української державності; г) визнати і враховувати при оцінюванні кваліфікації публікацій які видають міжнародні наукові інституції та університети з високою репутацією, а також авторитетні наукові товариства й асоціації нарівні з тими, які включені до наукометричних баз Scopus та/або Web of Science Core Collection; д) перевести курси соціально-гуманітарного циклу (правознавство, політологія, релігієзнавство, соціологія, філософія, психологія та ін.) у закладах вищої освіти України з вибіркових до переліку обов'язкових навчальних дисциплін, адже саме вони й лише вони формують світогляд і загальну культуру особи (з її окремими складовими політичною, правовою, економічною, духовною, інформаційною тощо) й уможливають успішне майбутнє для української держави і суспільства; е) вимагати від окремих держав-членів ЄС відмовитися від практики прийняття громадян України на навчання і здобуття вищої освіти за спрощеною схемою без ЗНО, як такої, що порушує принцип рівності (нагадаємо, що в Україні претенденти на здобуття вищої освіти проходять зовнішнє незалежне оцінювання); є) здійснювати правове забезпечення проукраїнськості суспільно-релігійної ситуації, сприяти подальшому світовому визнанню Православної Церкви України та утвердженню Української Помісної Православної Церкви; ж) реалізовувати Закон України «Про внесення зміни до статті 12 Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації» щодо назви релігійних організацій (об'єднань), які входять до структури (є частиною) релігійної організації (об'єднання), керівний центр (управління) якої знаходиться за межами України в державі, яка законом визнана такою, що здійснила військову агресію проти України та/або тимчасово окупувала частину території України» [2]; з) створити дієвий механізм забезпечення інформаційної та духовної безпеки держави й суспільства і безпеки людини в інформаційній сфері, захисту персональних даних, вдосконалювати правові засоби кібернетичної, екологічної, релігійної, державної, національної безпеки відповідно до світових стандартів та європейських принципів.

Власне, вирішення проблем імплементації національного законодавства до Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом та сама імплементація Угоди сприятиме утвердженню верховенства права і закону, розвитку свободи слова, захисту прав людини, економічному розвитку, впровадженню дієвих методів та інструментів державного управління та входженню Українського світу в європейський і світовий простір.

За тридцять років в Україні є й позитивні зрушення в бік підвищення впливу права на суспільні відносини, розвитку правової держави і громадянського суспільства. Однак, разом з позитивними змінами у політико-правовому просторі сучасної Української держави мають місце й негативні тенденції: непрозорість, закритість, бюрократизм у діяльності органів державної влади; девальвація таких правових цінностей як свобода, рівність, справедливість, відповідальність; політизація правового простору та домінування принципу політичної доцільності над верховенством права; колізії законодавства; суперечливість та невизначеність характеристик політичного режиму (змішування різнорідних ознак – від демократії й автократії до анархії, охлократії та олігархії); конфлікти між державними органами тощо.

Вищезазначене знижує рівень ефективності соціальної дії права, а, відтак, детермінує в суспільстві соціальну напругу, правовий нігілізм, спільнотні депривації, деформації правосвідомості, що негативно позначається на характері, рівні, стані правової і політичної культури українського суспільства та призводить до виникнення й ескалації різних видів соціальних конфліктів, розчарування громадян у можливості реалізувати політичні і соціальні очікування, викликає невдоволення, апатію, ворожість, прояви агресивності з боку значної частини населення. А соціально-економічний і політико-правовий хаос в українському суспільстві, прояви свавілля і корупції у різних сферах державної влади, збільшення бюрократичного тиску на науку й освіту та зменшення академічної свободи підривають підвалини молодої української держави та можуть відкинути її на

поріг соціально-економічного та політичного занепаду й позбавити довіри і поваги народу.

Відтак, нині державна політика має бути спрямована на формування, розвиток і збереження фундаментальних загально-цивілізаційних цінностей та свого (українського) досвіду (з поразками і перемогами). Ці цінності і досвід є вічними надбаннями історії, культуротворчої діяльності минулих поколінь. На них і має бути зорієнтована державна політика. При цьому необхідно не забувати слова Софії Русової - основоположниці української дошкільної педагогіки, авторки концепції національного виховання, доньки французьки і шведа, яка усвідомила себе українкою і присвятила життя боротьбі за культурно-освітнє відродження землі, на якій народилась, - що «непотрібно перейматися чужими придбаннями, переодягатися в нові чужоземні шати, українці як і кожна нація - мають право і обов'язок використовувати свої, ними утворені культурні скарби, а всяке чуже вбрання обережно переробляти на свій власний смак і міру» [Цит. за: 4, с. 847-848]. На практиці спостерігаються чисельні порушення конституційно гарантованих прав і свобод людини в Україні і саме тими органами держави та їх посадовими особами, які покликані забезпечувати їх реалізацію. Не належно працюють механізми правової відповідальності. Конституційний принцип рівності всіх перед законом є лише декларативним, зберігається надзвичайно низький рівень правової культури населення. Висока якість правового забезпечення прав і свобод людини та формування демократичної, соціальної, правової держави в Україні можливі за умов підвищення рівня правової культури і правосвідомості громадян, посадових осіб і суспільства загалом, реальної поваги до права, знання власних прав і свобод, юридичних обов'язків, уміння їх правильно реалізовувати й виконувати.

Фундаментом формування демократії та прав і свобод людини в українському суспільстві має стати правове виховання, завдяки якому особистості прищеплюється розуміння відповідальності і свободи як прояву волі в процесі самореалізації людини, як її здатності діяти у відповідності до

своїх інтересів і цілей. Потужними каналами правового виховання є сім'я і система освіти, завданням яких є не тільки формування у членів суспільства знань про їх права і свободи, але й становлення у них моральних цінностей, соціальних орієнтирів, норм поведінки. На негативних тенденціях, які спостерігаються зараз в системі освіти України акцентує увагу українська дослідниця О. Бабкіна. На її думку, «насамперед занепокоєння викликає явна недооцінка ролі місця соціально-гуманітарних дисциплін, знецінення інтелектуальної праці, зниження державних асигнувань на розвиток науки, процес деінтелектуалізації суспільного життя, результатом чого є криза керованості суспільством, основною причиною якої можна вважати розрив між якістю та організованістю суспільного інтелекту та рівнем складності проблем, які йому потрібно вирішувати» [1, с. 35].

Висока якість забезпечення прав і свобод людини та формування демократичної, соціальної, правової держави в Україні можливі за умов підвищення рівня правової культури і правосвідомості громадян, посадових осіб і суспільства загалом, реальної поваги до права, знання власних прав і свобод, юридичних обов'язків, уміння їх правильно реалізовувати й виконувати.

Висновки. Належний рівень правової свідомості та правової культури створять фундамент для нового суспільства в Україні й сприятимуть перемозі у війні з російською федерацією та входженню української держави на рівних і повних правах до цивілізованого міжнародного співтовариства в умовах зростаючого зближення полюсів глобального і локального.

Список використаних джерел

1. Бабкіна О. В. Розвиток соціально-гуманітарної науки та освіти як чинник імплементації освітньої політики в європейський простір. *Проблеми імплементації національного законодавства до Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом*. Київ, 2019. С. 34 – 38.
2. Закон України «Про внесення зміни до статті 12 Закону України «Про свободу совісті та релігійні організації» щодо назви релігійних організацій (об'єднань), які входять до структури (є частиною) релігійної організації (об'єднання), керівний

- центр (управління) якої знаходиться за межами України в державі, яка законом визнана такою, що здійснила військову агресію проти України та/або тимчасово окупувала частину території України»: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2662-19#Text>
3. Конституція України: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>
 4. Сергійчук В. І. Неусвідомлення України. Київ, 2012. 890 с.
 5. Угода про Асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВЗАЄМОДІЇ В РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ

*Ваганова Н. А., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID: 0000-0002-3874-9370)*

Актуальність. Процес творчості починається з уміння творчо мислити та самостійно бачити проблеми, що існують в навколишньому житті. Різниця між «шаблонним» та творчим мисленням полягає в «перетворюючому баченні», що завжди пов'язане з доцільністю і необхідністю, в умінні бачити також позитивні і негативні явища соціального життя, які вимагають виправлення або збереження. З останнім зв'язано й уміння бачити власні недоліки та особистісні якості, на які можна спиратися, а які компенсувати або виправляти.

Метою статті є визначення основних показників проявів творчого мислення у дітей.

Що включає в себе творче мислення? В першу чергу, це такі якості розуму, як спостережливість, уміння зіставляти і аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності і т.д. Творче мислення та

високий рівень розвитку творчих здібностей дозволяють дитині успішно та самостійно виконувати яку-небудь учбову або іншу діяльність.

Виклад основного матеріалу. За багатством проявів творчості вік 5-7 років називають «золотим періодом» дитинства. Саме в дошкільному віці порівняно з іншими віковими періодами, виникають особливо сприятливі передумови розвитку здібностей, обдарованості, забезпечується різнобічний розвиток психічних якостей особистості дитини. Дослідження Л. А. Венгер, О. М. Д'яченко, О. М. Матюшкіна, М. М. Поддякова, О. І. Савенкова, В. С. Юркевич та ін. доводять, що підвищена розумова активність – характерна риса дитинства, яка виражається в природньо обумовленій потребі дитини в розумових враження і інтелектуально-пізнавальних діях. Домінуюча у дошкільників пізнавальна активність виражається у формі дослідницької пошукової діяльності і проявляється в більшій чутливості до новизни.

Розвиток творчого мислення у дітей старшого дошкільного віку та їх вміння самостійно ставити проблеми і розв'язувати творчо-пізнавальні задачі формується у процесі особистісної взаємодії дитини з дорослими певній системі. Специфіка розвитку такої взаємодії обумовлена змінами соціального контексту, особливостями когнітивного та особистісного розвитку сучасних дітей в умовах існуючого інформаційно-насиченого середовища. У той же час не можна ігнорувати і роль психологічних механізмів саморозвитку особистості, які лежать в основі формування і реалізації індивідуального обдарування дітей в новому освітньому середовищі. У зв'язку з цим головною метою повинна стати розробка психологічних програм розвитку творчого мислення на різних вікових рівнях, у різних сферах діяльності, а також розробка психологічних технологій активізації творчих можливостей як індивідуальних, так і колективних. Що включає в себе творче мислення? В першу чергу це такі якості розуму, як спостережливість, вміння зіставляти і аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності і т.д. Творче мислення, як і високий рівень розвитку творчих здібностей дозволяють дитині успішно, самостійно і оригінально виконувати яку-небудь трудову або

іншу діяльність. Як відомо, саме творча діяльність більш за все притаманна дітям і є для них органічною: ефект новизни, оригінальності, емоційної виразності як характеристик творчості відповідають самій природі дитинства, його позитивним відношенням до художніх форм пізнання. Але для того, щоб творча діяльність мала розвиваючий вплив, необхідна обов'язкова умова, а саме: дитина має бути включена в активну діяльність, так як оптимальність особистісного розвитку залежатиме не стільки від змісту і характеру дитячої діяльності, а скільки від активності самої дитини. Процес становлення творчої особистості в творчій діяльності включає декілька етапів, такі як «пробудження», наслідування, перетворення, етап альтернатив, у процесі якого відбувається гармонізація та становлення творчої індивідуальності особистості (Баришева, 2004). Т.А. Баришева визначає «портрет» творчої особистості, що складається з таких складових як творча мотивація, естетичні й емоціонально-креативні властивості, інтелектуально-творчі здібності та творча фантазія, а також комунікативно-творчі здібності.

У процесі мислення дитини 5-7 років переважає спрямованість на вирішення конкретних завдань, які пов'язані з діяльністю: грою, малюванням, конструюванням, ліпленням, елементарними трудовими процесами. Узагальнення дітей дошкільного віку частіше охоплюють зовнішні ознаки, які мають відношення до практичного застосування предметів. Старшому дошкільнику вже доступне розуміння багатьох причинних зв'язків між явищами, але це розуміння майже не виходить за межі його невеличкого власного досвіду. Процеси мислення дошкільників взагалі міцно пов'язані з діями, тому і називається такий вид мислення наочно-дієвим, пізніше вже з'являється образне мислення, в змісті якого переважають образи, більш-менш узагальнені уявлення про його об'єкти. У дітей дошкільного віку ще велике місце займають безпосередні уявлення, які іноді утруднюють необхідне відволікання від конкретного, щоб зрозуміти абстрактне, але поступово формується вміння абстрагуватися від конкретного, давати нескладні узагальнення та робити висновки.

У процесі взаємодії з дорослим відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності дітей, їх творчих здібностей та пізнавальних вмінь під час спілкування, в навчальній та ігровій діяльності, на музичних та художньо-творчих заняттях. Будь-які види творчої діяльності (ігрова, театралізована, образотворча тощо) повинні обов'язково спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини: емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення всіх сфер психічного розвитку: інтелектуального, емоційного, волевого, а також культурологічного і духовного аспекту розвитку особистості. Якщо говорити про дошкільний вік, то значна роль належить іграм, як провідному виду діяльності дітей, зокрема сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються такі психічні процеси як сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Так, у процесі гри, яка є своєрідною формою активного пізнання навколишнього світу, у дошкільників розвивається самосвідомість, формується здатність до супідрядності мотивів та змінюється сприймання себе і оточуючих, розуміння свого «Я» в системі відносин з оточуючими, прагнення і вміння оцінювати вчинки, поведінку інших дітей та дорослих.

За результатами дослідження творчого мислення дітей старшого дошкільного віку виявлено якісні характеристики прояву їх творчого потенціалу, показниками якого виступають кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, фантазування, швидкість досягнення результату. Високий творчий потенціал обумовлений переважним розвитком одного чи двох компонентів творчого мислення. В залежності від кількісної характеристики (оригінальність, кількість варіантів) і якісної (продукування ідей) ми можемо говорити, умовно кажучи, про величину творчого потенціалу. Домінуючим фактором розкриття та реалізації творчого потенціалу в дошкільному віці буде забезпечення та створення дорослими сприятливих умов для стимулювання їх

творчої активності в традиційних «дитячих» видах діяльності: у грі, мовному спілкуванні, у малюванні, конструктивній, музичній діяльності тощо.

Визначено, що основними показниками проявів творчого мислення є такі якості розуму, як спостережливість, уміння зіставляти і аналізувати, комбінувати, знаходити зв'язки і залежності, закономірності, як здатність до генерації ідей, до нових рішень; допитливість, відкритість та інтерес до усього нового; швидкість і гнучкість думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу і т.д. У дітей дошкільного віку показниками будуть виступати кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату.

Творче мислення, як і високий рівень розвитку творчих здібностей дозволяють дитині успішно, самостійно і оригінально виконувати яку-небудь ігрову, художньо-творчу або іншу діяльність. Дослідження творчого мислення дітей старшого дошкільного віку показали можливість виявлення якісної характеристики та проявів їх творчого мислення, показниками якого виступають кількісні та якісні характеристики творчої діяльності дітей такі як: продуктивність, оригінальність, поліваріативність, прояви здогадки та фантазування, швидкість досягнення результату.

Основними показниками прояву творчого мислення у дітей будуть виступати як здатність до генерації ідей, до нових рішень; допитливість, відкритість та інтерес до усього нового; швидкість думки, що включає в себе кількість ідей та здатність швидко переключатися з однієї ідеї на іншу; це добре розвинута навичка переносу, яка забезпечує вміння легко переходити від одного класу явищ до іншого, бути готовим до інтелектуального ризику і до парадоксів у ситуаціях невизначеності.

Для діагностики творчого мислення використовують оцінки експертів, різні види творчих завдань, а також спеціально розроблені відомі тести творчого мислення Дж. Гілфорда і П. Торренса, в яких креативність

визначається за характеристиками вербального і візуального мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність та розробленість ідей.

Висновки. Основні шляхи розвитку творчого мислення полягатимуть у проведенні систематичних спостережень за дітьми у будь-якій самостійній їх діяльності (ігровій, конструктивній, художній тощо), які нададуть можливість дослідити схильність дітей до творчих проявів, до виявлення виду діяльності, в якому дитина проявляє себе найбільш творчо; у пред'явленні та створенні дорослими посильних для розв'язання дітьми проблемних ситуацій і різноманітних творчих завдань.

Отже, необхідність поглибленого вивчення проблеми розвитку творчого мислення та становлення творчої особистості пов'язана з розробкою **подальших нових психолого-педагогічних аспектів** розвивальної взаємодії, засобів стимулювання творчої активності дітей, готовності до розв'язання творчих задач за умов інформаційної насиченості, та взагалі до готовності до творчої праці в різних сферах діяльності.

ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

*Гнатюк О. В., кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0003-2445-6283)*

Актуальність проблеми. Уведений воєнний стан в Україні з 24 лютого 2022 року унеможлиблює очне навчання здобувачів освіти, тому дистанційне навчання стало єдиною доступною формою в системі освіти. Так, відповідно до Закону України «Про освіту» статті 57¹ щодо державних гарантій в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану, зазначено, що здобувачам освіти, які в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або

надзвичайного стану в Україні чи окремих її місцевостях, оголошених у встановленому порядку (особливий період) були вимушені змінити місце проживання (перебування), залишити робоче місце, місце навчання, незалежно від місця їх проживання (перебування) на час особливого періоду гарантується організація освітнього процесу в дистанційній формі або в будь-якій іншій формі, що є найбільш безпечною для його учасників [1].

Дистанційне навчання – це не альтернатива очному навчанню. Безумовно, учні мають ходити до школи, навчатися, розвиватися, спілкуватися, соціалізовуватися тощо проте воєнний стан вніс свої корективи у навчально-виховний процес для школярів, студентів і учителів.

Мета статті – розкрити особливості дистанційного навчання учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Успішній реалізації дистанційного навчання в країні істотно сприяє її державна політика. За роки незалежності було ухвалено ряд законів щодо інформатизації суспільства, зокрема Державна національна політика «Освіта» (Україна ХХІ століття), Закон України «Про Національну програму інформатизації», «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» та ін.

У наш час дистанційне навчання набуває все більшої актуальності. Дотепер дистанційне навчання було камерною формою, зазвичай, для дорослих людей або здобувачів освіти, які прагнули поглибити та покращити свої знання й уміння у певній галузі освіти. Щоправда події 2020 року через пандемію COVID-19, коли заняття у школах та вищих навчальних закладах було припинено, дистанційне навчання набуло широких масштабів і педагоги за період локдауну набули значного практичного досвіду.

Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки та різноманітного програмного забезпечення надає широкі можливості для підвищення ефективності навчання, але в умовах воєнного стану використання комп'ютерних технологій значно ускладнюється.

Дистанційне навчання – одна із форм навчання, яка виникла й удосконалювалася разом із розвитком інтернет-технологій, і на сьогодні має чіткі характерні ознаки, принципи і певні методичні напрацювання.

Дефініція «дистанційне навчання» характеризується різноманітністю визначень, що свідчить про широкий діапазон підходів до його тлумачення. У нашій роботі ми будемо керуватися визначенням дистанційного навчання, запропонованим у новому «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженому наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115: «дистанційне навчання – організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [3, с. 1]. Це Положення також визначає механізм забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою, а також використання технологій дистанційного навчання під час організації здобуття освіти за різними формами в закладах освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти. У ньому зазначено і про урахування інтересу учнів під час дистанційного навчання.

Дистанційне навчання передбачає доступ до інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу, а також володіння педагогами технологіями дистанційної освіти.

Виклики сучасного суспільства, зокрема воєнний стан в Україні, вносять свої корективи в систему дистанційної освіти. Вона стає більш затребуваною, зростає актуальність проблем, пов'язаних з організацією навчання різних вікових груп здобувачів освіти, з вибором інтернет-платформ для організації освітньої діяльності учнів, поєднанням традиційних методів навчання зі специфічними для дистанційної освіти. Методика проведення дистанційних

занять знаходиться у процесі становлення, а принципи дистанційного навчання та його особливості стали серйозними викликами для системи освіти в цілому.

В умовах воєнного часу особливістю дистанційного навчання, перш за все, є ймовірність під час онлайн-зустрічей ситуацій, коли вмикається сигнал «Увага всім! Повітряна тривога». У таких випадках слід під час онлайн уроку учителю зробити наступне:

- спокійно, без паніки повідомити учням, що оголошено сигнал повітряної тривоги;
- зазначити, що після сигналу «Відбій повітряної тривоги!» заняття продовжаться за розкладом і учням необхідно знову доєднатись до них;
- зацентувати увагу учнів фразою: «Зараз швидко йдіть в безпечне місце (укриття), яке встановлено вашою родиною»;
- запропонувати учням натиснути кнопку «вийти з конференції» та кнопку «вимкнення комп'ютера»;
- дочекатись, щоб усі учні вийшли з онлайн конференції.

При цьому викладачу необхідно зберігати спокій і бути переконливим.

Дистанційне навчання учитель може здійснювати в синхронному та асинхронному режимах з використанням електронних освітніх платформ (Google Workspace, Google Classroom, Нові Знання, HUMAN.UA) і комунікаційних онлайн сервісів та інструментів (Zoom, Skype, Team, базові сервіси Google: Gmail, Календар, Meet, Jamboard, Chat, Hangouts, YouTube та інші).

Асинхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі тощо [2, с. 1].

Синхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники одночасно перебувають в електронному освітньому

середовищі або спілкуються за допомогою засобів аудіо-, відео конференції [2, с. 1].

Під час організації дистанційного навчання в закладах освіти доцільно поєднувати синхронний та асинхронний режими навчання.

Дистанційне навчання передбачає доступ до інтернету, технічне забезпечення (комп'ютер, ноутбук, планшет, смартфон тощо) в усіх учасників освітнього процесу. Виникає проблема – доступ до якісного інтернету, і відповідно, відсутність рівних умов для усіх учасників навчального процесу. Інша проблема – це не володіння деякими педагогами різними технологіями дистанційної освіти. Сучасні учні, навіть учні початкової школи, швидко опановують електронні засоби навчання. Для учителів ця проблема ускладнюється тим, що їм потрібно не просто опанувати новий засіб, а й змінити власну відпрацьовану роками методику навчання, знайти та застосувати нові методи і форми так, щоб досягти обов'язкових результатів навчання.

Також важливою проблемою, що виникла в період дистанційного навчання, є неможливість комунікації у звичному режимі: між учителем і учнями, учнів між собою. Адже, за умов традиційного очного навчання у школі відбувається постійна комунікація (вербальна й невербальна), під час дистанційного навчання соціальна комунікація зменшується, її невербальна частина майже зникає. І виникає проблема: як організувати комунікацію між учителем і школярами, учнів між собою під час синхронної онлайн-зустрічі, а також якою має бути віртуальна навчальна комунікація в асинхронному режимі, щоб вона не займала весь вільний час педагога і учнів.

Це далеко не повний перелік проблем, з якими стикаються учителі й учні під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану.

Висновки. Організація якісного масового дистанційного навчання в умовах воєнного стану – складний і надважкий процес. Але кропітка систематична робота щодо впровадження й удосконалення сучасних

технологій дистанційного навчання в освітній процес допоможе згодом досягти позитивних результатів.

Перспективою подальших наукових пошуків ми вбачаємо у розкритті особливостей дистанційного навчання в початковій школі в сучасних умовах нової української школи.

Список використаних джерел

1. Закону України «Про освіту»: редакція від 6.04.2022 року. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>

БАТЬКІВСЬКІ УЯВЛЕННЯ ПРО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ДИТИНИ ЯК ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*Гриценко Л. І., науковий співробітник лабораторії психології
спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України
(ORCID ID: 0000-0002-0055-2185)*

Актуальність. Потреба дослідження батьківських уявлень про благополуччя дитини в контексті запровадження реформи НУШ видається актуальною з ряду причин. По-перше, попередні дослідження ставлення учасників освітнього процесу до реформування загальної середньої освіти та спілкування з учасниками дослідження вказували на те, що недостатня обізнаність, невизначеність та негативні очікування, пов'язані з уявленнями про реформу, провокували ознаки соціальної напруженості у дорослих учасників освітнього процесу, зокрема батьків і вчителів. В той же час для учнів, у досвіді яких просто не було інших зразків для порівняння, запровадження інновацій саме по собі не викликало тривожних очікувань і спротиву. Негативні очікування у дітей виникали під впливом циркуляції

здебільшого оціночних думок в ЗМІ та найближчому оточенні: серед батьків та вчителів. Аналогічну картину показав «природний експеримент» під час пандемії ковід-19, зокрема обумовлені нею інфодемія, локдаун з вимушеним тривалим перебуванням в замкнутому просторі в колі сім'ї, незвичний освітній формат «дистанційки» тощо. Порухивши звичний перебіг речей, пандемія, з одного боку, сама стала причиною зростання соціальної тривоги, агресії, невротизації, проте з іншої, очевидно, створила ту саму точку біфуркації вивиденої з рівноважності освітньої системи, яка полегшувала будь-які трансформації (Фуллан, М, 2021). Початок гарячої фази російської агресії в Україні різко підірвав і цю більш-менш усталену соціально-психологічну реальність, спричиняючи, залежно від конкретних обставин, більш чи менш виражену травматизацію дорослих і дітей.

Мета статті полягає у розгляді питання уявлення родини про благополуччя і на образ «благополуччя дитини» зокрема. Уявлення дорослих про благополуччя/неблагополуччя напряму впливають на хід переживань самих дорослих, на ресурс батьків у подоланні впливу умов воєнного часу, на те, які наративи вони транслують дітям, мають ці наративи саногенний чи патогенний потенціал, прямо впливаючи на безпеку, психічне, фізичне, соціальне здоров'я, продуктивність і можливість отримати позитивний досвід подолання травмівних впливів, на рівень нинішнього та майбутнього благополуччя дитини в школі та після її завершення. В руслі ж реформування освіти, яке триває навіть в цих складних умовах, уявлення батьків про дитяче благополуччя так чи інакше лягають в основу поки що здебільшого віртуального психологічного «контракту» між сім'єю та школою, оскільки саме від цього «образу блага» для власної дитини залежать очікування і вимоги батьків, які є її законними представниками в освітньому процесі.

Аби це представництво мало конструктивний, усвідомлений характер і спиралося на дійсні потреби дитини та здійснювалося в її інтересах, науковцям важливо осмислити структуру і функції батьківських уявлень про благополуччя дитини та вибудувати інструменти їхнього дослідження,

механізм формування цих уявлень. Цим обумовлена надзвичайна актуальність запропонованого дослідження, яке варто почати із теоретичного огляду понять «уявлення» та «благополуччя», постановки проблеми дослідження батьківських уявлень щодо благополуччя дитини (як іншого)» що, частково, і є метою даної публікації.

Виклад основного матеріалу. Огляд численних теоретичних підходів дослідження феномену «благополуччя» та спроб концептуалізації поняття та показали, що «благополуччя» є полідисциплінарним терміном. Наразі це також напряму впливає із сфери застосування поняття: економіка і політика, соціальні науки, філософія, медицина, психологія. Спільним для всіх цих сфер є те, що благополуччя більшою чи меншою мірою виступає як оцінна категорія, відстеження якої важливо навіть для державної політики. (Ben-Arieh, A., & Frønes, I., 2011), (Gasper, D., 2007).

Термін має цілий ряд синонімів, які розкривають його зміст, але в науковому плані не завжди є взаємозаміними. (Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A., & Fitzgerald, R., 2016).

Найчастіше благополуччя описують через поняття добробуту, щастя, задоволення, успішності. Термін благополуччя покладено в основу визначення ВООЗ поняття здоров'я, воно невідривне від так званого «індексу щастя», критерії якого включають відповідний рівень функціонування особистості (іноді іншого суб'єкта) на матеріальних, соціальних, фізичних, фізіологічних, психічних, психологічних рівнях. «Щастя, здоров'я, благополуччя як особистісні реалії, що у масовій свідомості фактично ототожнюються, завжди фігурують серед найважливіших, вимряних і водночас майже недосяжних... ці жадані феномени сприймаються майже синонімічно не лише у побуті» (Титаренко, Т., 2017). «Словник української мови» (1970, с.193) тлумачить «благополуччя» як «життя в достатку й спокої; добробут, щастя». «Благополучний - котрий перебуває в доброму стані; який щасливо, успішно відбувається чи закінчується; щасливий, успішний, добрий». Благополуччя – це «інтегральний феномен, цілісне переживання, що

відображає успішність функціонування особистості, стійке емоційно-позитивне самопочуття дитини, основою якого є задоволення основних вікових потреб – як біологічних, так і соціальних» (Словник спеціальних термінів, 2020). У сучасних наробках науковців описується психологічне, суб'єктивне, особистісне благополуччя, яке часто асоціюється (і визначається як синонім) з щастям, здоров'ям, задоволенням, наявністю матеріальних та нематеріальних благ. Емпіричним шляхом виявлено величезну кількість індикаторів, предикторів, критеріїв та показників психологічного благополуччя особистості та розроблено структурні, рівневі, типологічні та комбіновані моделі благополуччя

Специфіка дослідження батьківських уявлень полягає в тому, що вивчати потрібно не теоретичне «благополуччя» чи навіть «благополуччя дитини» (Ben-Arieh, A., & Frønes, I., 2011), яке ми не можемо випустити із поля зору, оскільки представляє інтерес відповідність уявлень дітей та батьків про те, чим воно є, а саме характеристики конструкту «благополуччя дитини» в системі батьківських уявлень, які впливають і на очікування та уявлення про майбутнє самої дитини та на її адаптацію до реального майбутнього, його залежність від об'єктивних та суб'єктивних особливостей сім'ї та характеру взаємодії зі школою.

Плануючи вичення своєї «картини світу» батьків щодо дітей, необхідно враховувати, що не всі показники життя та розвитку дітей стосуються благополуччя. Чи включати в показники благополуччя оцінки в початковій школі, характеристики когнітивного розвитку, квадратні метри на дитину в домогосподарстві чи кількість матеріальних цінностей, визначається цілями, перспективою дослідження та рамками розуміння. (McAuley, Colette; Rose, Wendy & Pugh, Gillian eds., 2010). Окрім того, когнітивний і соціальний вимір розвитку дітей, зв'язок між нинішнім і майбутнім становлять одну вісь у нашому розумінні, тоді як досвід і права дітей як дітей сьогодні представляють іншу. З точки зору сьогодення, благополуччя дітей можна визначити комплексом описових характеристик. З точки зору розвитку рівень

благополуччя дитини слід розглядати не як стан речей, а як процес, де основними є механізми і тенденції, а не позиції і стани. (Ben-Arieh, A., & Frønes, I., 2011, 466). Індикатори є ознаками благополуччя-процесу та благополуччя-статусу; ознаками сьогодення і майбутнього; ознаками спроможностей і можливостей; і ознаками вкладень та результатів. (Ben-Arieh, A., & Frønes, I., 2011, с.474) та зв'язаність з характеристиками оточення і віковими особливостями. Наприклад, теорія здібностей концептуалізує благополуччя як свободу вибору жити таким життям, яке має підстави цінувати. Такий вибір, заснований на свободі, вимагає відповідних можливостей вибору і вимагає здібностей, щоб скористатися такими можливостями. (Nussbaum, 2011, р. 19). Тобто подібний підхід до визначення благополуччя дитини ми можемо застосувати за умови наявності чи знаходження в зоні розвитку відповідних можливостей.

Центральним у підході здібностей до благополуччя та добробуту Veenvhoven (2000) вважає «життєві шанси», які надаються людині через надання свободи вибору та розвиток здібностей. Підхід до можливостей ґрунтується на «перспективності» людського життя: на потенціалі, властивому сьогоденню, для того, щоб жити одним способом, а не іншим у найближчому і далекому майбутньому. (Falkenberg, T., 2019, с. 17). Такий підхід дозволяє враховувати той факт, що благополуччя може оцінюватися і з точки зору сьогодення (як актуальний стан, досягнення, спроможність), так і з точки зору майбутнього (як незавершений динамічний процес, подія, яке триває).

Важливим є і те, що дослідники, узагальнюючи різні теорії вивчення благополуччя, вказали, що маркерами визначення благополуччя для населення мають бути речі, які логічно пов'язані із загальноприйнятими уявленнями про те, чим є благополуччя і в чому воно проявляється. Коли ми говоримо про пошук підходів для вивчення батьківських уявлень щодо благополуччя дітей, ми не можемо не спиратися на той факт, що категорія соціального уявлення ізначає специфічну форму пізнання, а саме «знання здорового глузду», зміст,

функції і відтворення яких є соціально обумовленим. В основу дизайну дослідження передбачається покласти робочу модель соціального уявлення (Романенко, О., 2005), яка включає три найважливіші структурні виміри: інформація (певний рівень поінформованості дозволяє сформулювати уявлення), характерне для певних соціальних груп поле уявлення та настанова (позитивне чи негативне ставлення до предмета уявлення).

Висновки. Поняття благополуччя в сучасних психологічних дослідженнях досі не є однозначним. Для визначення особливостей образу благополуччя дітей, треба враховувати його комплексний характер. Дослідження батьківських уявлень про благополуччя дітей та його специфіки залежно від об'єктивних та суб'єктивних соціально-психологічних умов потребує передумів доопрацювання поняття «благополуччя дітей», орієнтованого на потребу та можливості вивчення «батьківських уявлень» та напрацювання діагностичного інструментарію із врахуванням комплексного характеру конструкту «благополуччя» та рівневої структури соціальних уявлень. Розуміння специфіки батьківських уявлень про «образ блага» для їхньої дитини, дозволить розробити технології для надання підтримки чи організації взаємопідтримки батькам в актуальних умовах військових дій, забезпечити свідоме відповідальне ставлення до забезпечення потреб розвитку своєї дитини в умовах реформованої школи, зокрема і через укладання «психологічного контракту».

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються у напрацюванні на основі аналізу психологічної літератури та пілотних розвідок маркерів і індикаторів дитячого благополуччя.

Список використаних джерел

1. Дзюбка Л. В. *Особливості уявлення підлітків про благополуччя. Сучасна психологія: проблеми та перспективи*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (6 квітня 2021 р., Ташкент), С. 255-259.
2. Словник спеціальних термінів. *Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору*: методичні рекомендації, С.Д. Максименко 2020, Київ: Видавничий Дім «Слово», С. 43-44.

3. Словник української мови: в 11 томах. 1970 Т. 1. <https://slovnyk.ua>
4. Титаренко Т.М. Щастя, здоров'я, благополуччя: досягнення недосяжного. *Ракурси психологічного благополуччя особистості: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару 9 червня 2017 р., Ніжин : НДУ ім. М.Гоголя, С. 7-11.*
5. Ben-Arieh, A., & Frønes, I. Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 2011, 18(4), P. 460–476
6. Gasper, D. Human Well-being: Concepts and Conceptualizations. *Human Well-Being*, 2007. P. 23–64.
7. Falkenberg, T. Framing human well-being and well-becoming: An integrated systems approach. 2019
8. McAuley, Colette; Rose, Wendy & Pugh, Gillian eds. *Child Well-Being: Understanding Children's Lives*. London: Jessica Kingsley. 2010
9. Nussbaum, M. C. *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press. 2011
10. Seel, M. Well-Being: On a Fundamental Concept of Practical Philosophy. *European Journal of Philosophy*, 1997. 5(1).
11. Taylor, T. The markers of wellbeing: A basis for a theory-neutral approach. *International Journal of Wellbeing*, 2015, 5(2), P. 75–90.
12. Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A., & Fitzgerald, R. Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory. *Childhood*, 2016. 23(4), P. 506-520.

РОЛЬ АНАЛОГІЗУВАННЯ ТА РЕКОНСТРУЮВАННЯ У ПРЕДМЕТНІЙ КОНСТРУКТИВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ТРЕТЬОГО РОКУ ЖИТТЯ

*Гулько Ю. А., кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID: 0000-0002-3658-7232)*

Актуальність. Проблематика розвитку особистості дитини і її розумового розвитку зокрема, вже давно досліджується в контексті психології творчості. Загалом вся психіка розглядається як така, що безперервно розвивається і породжує нові еталони свого розвитку (Анциферова Л. І., 2006). При цьому активно розвиваючись психіка дитини раннього віку зберігає свою внутрішню логіку (стратегію) за якою відбуваються ці зміни і навіть сама маленька дитина породжує своє власне середовище в якому відбувається її найоптимальніший розвиток. В цьому і полягає суть авторського, творчого характеру розвитку дитячої психіки (Кудрявцев В.Т.). В той же час вже сформовані у дитини когнітивні структури впливають на її подальший розвиток, та створюючи ядро психіки за М. М. Подяковим, визначають нові гнучкі мінливі, ще не сформовані когнітивні структури (дальні горизонти розвитку) (Подяков М. М., 2013). Рядом досліджень проведеним у руслі стратегіальної теорії творчості показано як досвід конструкторської творчої діяльності впливає на утворення нових пізнавальних структур і функцій у дітей та молоді (Біла І.М., Ваганова Н.А., Латиш Н.М., Третьак Т.М., Шепельова М.В.) [3].

Метою даної роботи є спроба показати що у дітей третього року життя аналогізування (заміна одних предметів близькими або подібними) створює передумови для успішного навчання новим способам дій у предметно – практичному плані, а інверсивне реконструювання (варіативне заміщення предметами та діями протилежними за суттю) збагачує розвиток наочно-образного мислення та створює передумови для образного внутрішнього

розумового, відірваного від наочної прив'язки, конструювання.

Виклад основного матеріалу. Конструктивістський підхід завжди був присутній в психологічній науці в різних ступенях, а на даний момент він є найперспективнішим напрямом досліджень. Згідно з вітчизняною теорією діяльності, що активно розроблялась за радянських часів, будь-який психічний процес розглядається як діяльність спрямована на пізнання, перебіг якої обумовлюється суб'єктивним (психічним) і об'єктивним зовнішнім факторам (це роботи Д. Б. Богоявленської, А. В. Брушлинського, Л. А. Венгера, А. В. Запорожця, В. П. Зінченко, Г. С. Костюка, В. Т. Кудрявцева, О. М. Матюшкіна, В. О. Моляко, А. В. Петровського, М. Н. Подд'якова, Я. О. Пономарьова, В. Н. Пушкіна, С. Л. Рубінштейна, С.Д. Смирнова, О. К. Тихомирова, Д. І. Фельдштейна та ін.). Навіть в роботах такого методолога радянської науки як О.М. Леонт'єв, мова йде про побудову образу. І незважаючи на домінуючі в радянській науці методологічні положення, що відзначають відбивну природу психіки, таке трактування зближується з конструктивістською теорією, адже в роботах цих авторів акцент робився на вибірковості і активному характері психічного. В українській психології перші конструктологічні розробки були зроблені в середині минулого століття. Сюди в першу чергу потрібно віднести роботи Є. О. Мілеряна присвячені розробкам технологічної системи формування загальнотрудова професійних умінь. Власне, саме в його роботах в середині минулого століття зазвучало слово «технологія» формування [1]. Наймасштабнішими в українській психологічній науці стали розробки В.О. Моляко присвячені творчому конструюванню [2]. На даний момент в руслі стратегіальної концепції здійснено ряд досліджень конструктивної діяльності дітей дошкільного віку (Біла І.М., Ваганова Н.А.).

Предметно-практична діяльність дитини третього року життя у тісно пов'язана із спілкуванням із дорослим і саме уважне спостереження дитини за діями дорослого та невинне намагання наслідувати їх є одним із важливих показників як нормального розвитку так і здатності дитини до навчання. Якщо

дитина наслідує значить вона навчається і розвивається. Адже суть самої начебто копіювальної предметно-практичної дії дитини виявляється творчою. В наслідувальних діях завжди прослідковуються різні за масштабністю елементи новизни як в операційному так і у смисловому планах. Протиставлення процесів наслідування творчим процесам давно знято роботами Бернштейна М. О., Зінченко В. П., Кудрявцева В.Т. Розглядаючи проблематику дитячого наслідування в контексті провідного виду діяльності, Л. Ф. Обухова показала, що воно протікає як моделювання, тобто несе моделюючий, або можна сказати, власне конструюючий характер (Обухова Л. Ф., 1994). Навчаючи дітей раннього віку предметно-практичній та ігровій діяльності, дорослий задає зразки, однак і тим же самим він ставить дитину в ситуацію пошуку (пошуку потрібного кільця пірамідки, пошуку камінця, рамки-вкладиша. який лежить в різних нових місцях та інше). І це все привносить чималий елемент смислової новизни в дії дитини як, зокрема у зорові, тактильні сприйняття, так і розвиває систему «рука – око» в нових операціональних трансформаціях. Навіть коли навчання наслідувальним діям носить пасивний характер – дорослий діє руками дитини (особливо в ситуаціях спеціального навчання дітей з особливими освітніми потребами) все одно дитина перебуває в умовах нових відчуттів та сприймань новизни, утворює нові смислові зв'язки, а отже залучається до суб'єктивно нової творчої діяльності. Навіть в стереотипіях дітей із РАС можна побачити значні елементи новизни і навіть інверсивної новизни (розкладання карток то у прямому то у зворотному напрямку, безпомилковий рахунок двойками потім трійками тощо, перенос стереотипного рахунку у інші види діяльності – ліплення та малювання цифр). Зрозуміло, що в останньому прикладі не йдеться про розвиток, однак цей приклад засвідчує, хай і у викривленому вигляді, природну тенденцію психіки «не повторюватись». Тому ми вважаємо важливим позначити методологічні положення про єдність аналогізування, комбінування та реконструювання у розвитку пізнавальній діяльності дітей, як нормотипічних, так і дітей з особливими освітніми потребами.

Дослідженнями проведеними в контексті стратегіальної теорії творчої діяльності (В.О. Моляко) показана розвиваюча роль конструювання у предметно-практичному та внутрішньому розумовому планах за аналогією, шляхом комбінування та реконструювання [3]. Здійснюючі такі дії дитина вчиться не тільки відтворювати та переносити відомі їй структури, функції у нові пізнавальні та комунікативні ситуації і таким чином освоювати, розуміти їх. У будь-якій діяльності дитини можна побачити дії за яким-небудь заданим ззовні зразком, дії спрямовані на роз'єднання та з'єднання частин, а також контрастні, протилежні дії, зворотні заданому, очікуваному, протилежні чітко встановленому. Причому часто ці лінії виявляються як окремо, і у процесі створення однієї конструкції.

Дії за аналогією своїм корінням відходять до наслідувальних дій. Сам по собі феномен наслідування складний, багатоаспектний, але ми зупинимося на таких його особливостях, що дозволяють говорити про психологічно творчу сутність наслідування. Співвідношення наслідувальних дій та предметно – практичних дій за аналогією може трактуватись по різному. Ми можемо розглядати наслідування та аналогізування як синонімічні терміни. Часом же, коли йдеться про наслідування йдеться все ж таки про предметно-практичну діяльність дитини, а коли про аналогізування – йдеться про внутрішню розумову діяльність. Зокрема А. І. Уємов виділяв умовивід за аналогією. Також, правомірно розглядати аналогізування як найбільш творчу форму наслідування, тобто застосовувати рівневий підхід. Також правомірно розводити ці терміни і трактувати наслідування як копіювальну неосмислену діяльність, яка не може розглядатись як одиниця розвитку або навчання. А ось аналогізування у предметному і внутрішньому планах є саме творчим процесом.

У наслідувальній діяльності дитини завжди проступить аналог за формою, структурою та (або) функцією. Також діти третього року життя легко комбінують аналоги або їх частини в структурі однієї конструкції.

Висновки. Нашими дослідженнями показані яким суттєвим трансформаціям може піддаватись аналог у процесі перенесення його дитиною у свою власну діяльність та у процесі комбінації його з іншими частинами. Саме комбінуючи аналоги або їх фрагменти діти створюють нові конструкти, в тому числі і за заданим зразком.

Часто дитина здійснює інверсійні дії, дії зворотні, що ще суттєвіше змінює структури або функції аналога. Психологічна сутність інверсійних дій описана К. Чуковським на прикладах мовленнвої дитячої творчості. Діти третього року життя у предметно-практичному плані здебільшого діють інверсійно, якщо знаходяться у віковій кризі і намагаються проявити і апробувати власне «я» за рахунок не прийняття аналога і діючи всупереч запропонованому взірцю. Зокрема навмисно неправильно називання добре відомих предметів веселить маленьку дитину і урізноманітнює добре знайому практичну діяльність. Здатність до смислових предметно-практичних інверсій дітей третього року життя свідчить про те, що в них вже розвивається образна розумова функція і дитина здатна у найближчому часі діяти із предметами – заміниками у ігрових ситуаціях та ситуаціях експериментування. Тобто здатна розумово «відриватись» від наочної ситуації, діяти в наочно – образному плані, а також у внутрішньому плані здійснювати перенос аналога у нову ситуацію.

Список використаних джерел

1. Милерян Е.А. Психология труда и профессионального образования. Избранные научные труды. Киев: Интерсервис, 2013. 290 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев: Освита України, 2007. 388с.
3. Функціонування творчого мислення в інформаційно-віртуальному просторі суб'єкта: монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.]; за ред. В. О. Моляко. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 194 с.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ПЕДАГОГІВ ЯК ОСОБИСТІСНОГО РЕСУРСУ У ПОДОЛАННІ СТРЕСУ

Гуменюк Г. В., кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії співробітник лабораторії вікової психофізіології

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

(ORCID ID 0000-0002-5406-3723)

Актуальність. Повномасштабне вторгнення військ Російської Федерації в Україну 24 лютого 2022 р. спричинило низку гострих викликів морально-психологічному станові українського суспільства. Не минули ці виклики й українських педагогів, які попри всі складності воєнного часу продовжують працювати, виконуючи свій фаховий та громадянський обов'язок. Безсумнівно, у цей складний час педагогам як ніколи потрібна підтримка психологів, – поради, як працювати із вихованцями та як самим впоратися зі стресом. Адже якість освіти сьогодні багато в чому залежить з одного боку, наскільки вчитель розуміє процеси, що відбуваються з учнями, уміє аналізувати, як втрата рідних, вимушене переселення та інші психологічні травми впливають на їхню здатність навчатися, а з іншого – наскільки педагог розуміє процеси, що відбуваються власне з ним самим, наскільки він уміє реалістично оцінити та підтримати власні ресурси. Тому в умовах війни критично зростає необхідність пошуку дієвих механізмів та засобів актуалізації своєї психологічної безпеки і самозахисту від деструктивного впливу стресогенних чинників.

Мета – розкрити феномен життєстійкості особистості в аспекті його цінності як особистісного ресурсу у подоланні стресу.

Виклад основного матеріалу. Традиційно професія педагога відноситься до класу складних, стресогенних, найбільш напружених у психологічному плані, таких, що вимагають від людини значних ресурсів самовладання та саморегуляції. Постійна включеність у різноманітні швидкозмінні соціальні ситуації, зіштовхує його з непередбаченими

ситуаціями, які мають мобільно і конструктивно вирішуватися з найменшими наслідками для учнів, – стають для нього постійним джерелом стресу.

Цілком зрозуміло, що існування в складних, проблемних, нестабільних, динамічних умовах, які створює війна, посилює дефіцит психофізіологічних і психологічних можливостей людей. Відповідно, за цих умов педагогічна діяльність вимушено набуває для педагога адаптаційного характеру й оновлення її змісту, що детермінує його проявляти активність на відновлення втраченої сталості. Як висловилися з цього приводу П. Бергер і Т. Лукман – «повернення до нормальності». Класичний механізм адаптації, за Е. Еріксоном, діє за схемою: виникнення і усвідомлення суперечності – посилення тривоги, або мобілізація захисних сил і реакцій організму, – захисна реакція спротиву, або підвищення стійкості організму до стресогенного впливу, – біфуркація (стабілізація стану, відновлення рівноваги, гармонія, або, навпаки, виснаження і навіть загибель суб'єкта, що адаптується) [3].

У стресогенних реаліях війни адаптація педагога до нових умов праці набуває життєвого смислу, перетворюється на спосіб його життя, в якому відбувається своєрідне випробовування його ресурсів та засобів як на життестійкість, так і на життєздатність у цілому. Найчастіше феномен життестійкості (*hardiness*) розглядається у контексті проблеми подолання стресу та адаптації-дезаптації у суспільстві (М. Шміт), соціальної тривожності у нових ситуаціях (А. Ла Грека, Н. Лопез), впливу очікування результату на фізичне благополуччя людини (М. Шайер, Ч. Карвер) та впливу на психічне здоров'я (В. Флоріан, М. Мікулієнсер, О. Таубман). Тому дослідники цього феномена по-різному підходять до його тлумачення:

- як чинника стресостійкості індивіда (М. Раш, В. Шоел, С. Барнард, Ф. Родволт); як можливості особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішності діяльності та як особливу структуру установок і навичок, що дають змогу перетворити зміни на можливості (С. Кобейса); як умови продуктивної діяльності в ситуаціях напруження сил і тривалої монотонної роботи (Д. Еванс); як

чинника формування соціального інтересу, поглиблення міжособистої взаємодії та контактів із навколишньою дійсністю (Г. Лік, Д. Вільямс); як комплексну особистісну характеристику, яка відповідає за здатність особистості протистояти тиску стресових обставин і запобігати розвитку фізичної або психологічної дезадаптації (Д. Леонтьєв); як вміння ефективно існувати всупереч життєвим перешкодам та труднощам (Т. Титаренко та Т. Ларіна); як інтегральну особистісну характеристику людини, особистісний ресурс, що забезпечує їй успішність подолання життєвих труднощів та здатність витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню впевненість, збалансованість, не знижуючи успішності діяльності (О. Чиханцова) тощо.

Узагальнюючи вищевикладене слід констатувати, що вчені одноставні щодо позиції, відповідно до якої життєстійкість слід розглядати у зв'язку з проблемами подолання стресу, адаптації-дезадаптації у суспільстві, соматичному, психічному та соціальному здоров'ї за рахунок того, що життєстійкість складає внутрішній ресурс людини, який дозволяє їй не лише протистояти негативним чинникам, але за будь-яких обставин відчувати цінність і смисл свого життя. Також результатом проведеного теоретичного аналізу відповідних досліджень стало виокремлення особливого виду життєстійкості, яка проявляється у праці – професійна життєстійкість фахівця.

Професійна життєстійкість – це системно особистісно-професійна властивість, що формується у фахівця впродовж професійного життя, виявляючись у певному рівні включеності в професійну діяльність, контролі за нею та прийнятті «професійних ризиків», а також забезпечуючи його здатність протистояти несприятливим обставинам в роботі, запобігаючи розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечуючи особистісно-професійне зростання [1]. Інакше кажучи, професійна життєстійкість фахівця спроможна детермінувати той рівень психофізичної та психічної активності, яка оптимізовує весь потенціал людини для планування та здійснення певної системи дій, спрямованої на відновлення втраченої сталості умов праці. Відповідно мета цих дій – якісні зміни, які з одного боку

пов'язані із опредметненням результатів своєї праці відповідно до оновлених її умов, а з іншого – в особистісній структурі, які пов'язані із збереженням її утворюючих компонентів до нових умов без їх руйнування чи деградації. Принциповий момент у функціонуванні життєстійкості, зокрема професійної – подолання складності існування чи умов діяльності у нових (агресивних, невизначених) реаліях.

Досягається це за рахунок особливої функціональності даного феномену, яка полягає у реалізації наступних функцій:

- Потенціуюча, тобто та «що може бути» (з перекладу фр. мови). Найчастіше у психології потенційне розглядається як приховане психічне явище, яке за певних умов може проявитися як актуальне. Саме у цьому і розкривається суть феномену життєстійкості, яка в буденних умовах знаходиться в людині у симультанній формі, натомість у стресовій ситуації набуває явної, розгорнутої форми. Людина, опиняючись в таких ситуаціях, автоматично сприймає їх як підконтрольні, тобто такі, що усвідомлюються нею, активізуючи всі наявні ресурси для подолання стресових подій чи розв'язання проблемної ситуації.

- Адаптувальна або життєзабезпечуюча, яка складаючи внутрішній ресурс, підконтрольний людині дозволяє їй у будь-якій ситуації виживати, бути життєспроможною, відчуваючи цінність і смисл життя. Підвищуючи успішність діяльності, пізнавальну активність, життєстійкість сприяє позитивному психічному і соматичному самовідчуттю.

- Реалізуюча – мобілізація всіх ресурсів дозволяє людині не лише подолати несприятливі умови життєдіяльності, розв'язати стресову ситуацію, адаптуватися до неї, а й реалізувати накопичений досвід для постановки і досягненні своїх цілей, розв'язання задач (мисленнєвих чи предметних) тощо. Щодо цієї функції життєстійкості М.О. Фрізен відмітила, що саме вона дозволяє життєстійкості виступати особливим патерном структури установок і навичок людини, які надалі дозволяють їй перетворювати зміни у можливості

«Це каталізатор, який дозволяє трансформувати негативні уявлення у нові можливості» [2, с. 110].

Спираючись на вищезазначену функціональність життєстійкості, слід зацентрувати увагу на декількох моментах:

1) у ньому чітко простежується поведінкова складова, обумовлююча схильність до дій, вчинку;

2) наявні численні якості та властивості особистості, які утворюють комплекс схильностей до певної реакції людини на зовнішнє середовище, подразник тощо.

Висновки. Вищевикладене рельєфно окреслює головну цінність життєстійкості, її виключний прикладний аспект, а саме ту роль, яку це особистісне утворення відіграє в успішному протистоянні особистістю стресовим ситуаціям, перш за все, у стресових обставинах потенційних загроз. Професійна життєстійкість як один з різновидів загальної життєстійкості складає внутрішній ресурс фахівця, який дозволяє йому не лише протистояти негативним чинникам, але за будь-яких обставин відчувати цінність і смисл від результатів своєї праці. Розвиток у педагогів цієї особистісно-професійної властивості дозволить більш успішно долати стресові ситуації, запобігати розвитку професійної дезадаптації, розладам здоров'я та забезпечувати успішне виконання фахової діяльності.

Перспектива подальших наукових пошуків полягає у дослідженні спектру особистісних якостей педагогу, які найбільш ревалентні для формування в них професійної життєстійкості.

Список використаних джерел

1. Кокун О.М. Професійна життєстійкість особистості: аналіз феномена. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* Київ, 2020. 68-81 с.
2. Фризен М.А. Взаимосвязь субъективной оценки качества жизни личности и ее субъективной активности в плане собственного развития. *Вестник КРАУНЦ: Гуманитарные науки.* Петропавловск-Камчатский, 2014. № 1 (23). С. 106-114.
3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. Москва: Прогресс, 1996. 344с.

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ІНФОРМАЛЬНОЇ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

*Гурова О. В., молодший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І. О. Синуці*

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

(ORCID ID: 0000-0002-4258-6666)

Актуальність. Сучасна світова спільнота активно розвиває та підтримує освітню парадигму «навчання протягом усього життя» — «life long learning». Фактично та інформація, яку отримував фахівець після вступу до вищого навчального закладу, до його випуску стає неактуальною. Стрімке впровадження інноваційних технологій змушує співробітників підприємств та фірм постійно « йти в ногу» зі змінами шляхом систематичного підвищення власної кваліфікації. Тому навчання протягом усього життя стає необхідним і більш значущим елементом сучасних освітніх систем.

В широкому розумінні нові умови давно формуються під впливом діджиталізації. З'явився новий тип мислення, як то «кліповий». Цей тип мислення вдало справляється з великими об'ємами інформації і розкриває нові потужні можливості в навчанні.

Останнім часом, поряд з формальним навчанням, все частіше згадуються, особливо в контексті підвищення кваліфікації або здійснення таких форм післядипломної освіти як перепідготовка та стажування, такі види навчання як «неформальне навчання» та «інформальне навчання». Комуніке Комісії Європейських Товариств «Навчання дорослих: навчатися ніколи не пізно» від 23 жовтня 2006 року визначає, що основним завданням країн співдружності є формування таких громадських систем, які уможливають визнання неформального та інформального навчання [1].

Час диктує нові форми взаємодії. В площині освіти стрімко формуються нові підходи до використання освітніх видів діяльності, які будуть актуальні і найкраще підходити до умов, які пропонуються обставинами. В цьому контексті особливо актуальною, в період впровадження та перших підсумків

реалізації Концепції «Нова Українська Школа» в контексті пандемії COVID-19 та війни, стала проблема взаємодії суб'єктів освітнього простору в умовах конвергенції як формальної та неформальної, так і інформальні освіти.

Мета статті. Вважаємо актуальним сконцентрувати увагу на дистанційному аспекті зокрема інформального навчання та особливостей взаємодії суб'єктів навчального простору в ньому, оскільки, як уже говорилося, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітню сферу дозволяє організувати навчальний процес інваріантно до місця та часу знаходження його учасників.

Виклад основного матеріалу. Якщо про формальну освіту ми знаємо багато років, з неформальною та інформальною освітами начебто теж, але вони зараз стрімко вриваються, разом з лавиною цифровізації і необмеженої доступності до Всесвітньої мережі, в достатньо сталі формальні рамки і дещо розмивають форми і жанри формальної освіти. Вебінари, онлайн-курси, освітні портали, ігрові освітні онлайн програми, серфінг в інтернеті в пошуках інформації, доступ до весвітніх архивів, самостійна повсякденна пізнавальна діяльність – можливості дійсно майже необмежені. Синтез жанрів, балансування «на грані», який популярний зараз в образотворчому, музичному мистецтві, який подається як засіб пошуку і народження нових ідей в різних сферах наук, несе в собі великий ресурс.

Можливість планування цікавого змісту, зручного і достатнього часу, місця і контенту, де і як буде проходити навчання, і про що воно буде, які потреби в освіті, в здобутті нових компетентностей буде задовільняти, дає почуття комфорту, гармонічності розвитку і відчуття авторства будування свого життя, що важливо для розвику особистості.

За умови достатньо розвинутої особистості, яка навчається, структури учбової діяльності, розвинутих вольових якостей, мотиваційних аспектів, навичок самоорганізації, навчання впродовж життя, «long life learning», спонукає взаємодоповнювати форми учневої діяльності саме суб'єкту цієї діяльності. Легкість переключення поміж блоками інформації, баланс

цікавості і концентрації в кліповому мисленні, має функцію захисту від інформаційного перенавантаження та емоційного вигорання, що важливо в нашому переповненому стресами житті. Якщо вміло і гнучко користуватись цим в процесі навчання, учіння, можна краще роздивлятися один предмет, тему, частини віртуальної цифрової інформації з різних боків.

Такий тип мислення дозволяє досягнути те, що не завжди доступне логічному мисленню. Образні, асоціативні зв'язки, алюзії, символи – все це розвиває креативність та почуття задоволення, а значить і впевненість у собі і своїх діях, своєму виборі. Крок за кроком, успішне орієнтування в динамічному океані нових конвергентних форм інформальної, формальної та неформальної освіти, за умови, що воно приносить радість, цікавість, захоплення і досягає, що дуже важливо, свідомо поставленої навчальної мети, розвиває перш за все дуже важливу соціальну навичку – здатність і вміння брати відповідальність за свої дії і життя в цілому, сприяє самоактуалізації Особистості.

Інформальне навчання – це навчання, яке відбувається у повсякденному житті, на робочому місці, у родинному колі або у вільний час. Що ж до цілей навчання, тривалості навчання, воно не структуровано і не завжди веде до офіційної сертифікації. Сам термін «інформальний» говорить про те, що таке навчання відбувається без процедурних формальностей. Інформальне навчання багато в чому збігається із структурою життєдіяльності дорослої людини. Певні елементи вчення та навчання присутні практично у всіх формах його соціальної активності. У цьому сенсі, вже не так важливо, яким шляхом людина придбала знання та вміння, необхідні для ефективної діяльності, важливо, щоб вони були. Це може бути і вчення за методом проб та помилок; і стихійна самоосвіта як самостійного пошуку відповіді хвилюючі питання; і взаємонавчання під час спільного виконання тих чи інших завдань; читання та відвідування закладів культури тощо. Часто метою стоїть не стільки пізнання нового, скільки духовне та культурне зростання, знаходження в середовищі однодумців.

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

Вирішення цієї дилеми взаємодії суб'єктів освітнього простору у випадку інформальної дистанційної освіти, розвиток креативності дітей і дорослих - залишається глобальною проблемою сучасного світового освіти. Саме в процесі неінституалізованого навчання людина сама керує розвитком свого індивідуального освітнього простору. В такому випадку людина перетворюється в більш цілеспрямовану систему, в залежності від її актуальних потреб, а самореалізація і розвиток особистості засобами інформальної освіти набуває актуальності.

Описуючи взаємозв'язок між формальним та неформальним навчанням, дослідники використовують метафору цегли та розчину. Формальне навчання - це цегла, з якої складається міст до персонального зростання. Неформальне навчання - це розчин, що сприяє зміцненню та розвитку формального навчання. При цьому мається на увазі, що неформальне навчання не замінює формальне, а є механізмом, що забезпечує ефективний розвиток. Учні-початківці потребують формального навчання. Простіше кажучи, у них немає «цегли» і «розчину» нічого зв'язувати. У міру того, як учні підвищують свою компетентність, вони все більше тяжіють методам неформального навчання. Те, яке місце займає формальне та неформальне навчання в організації, дуже залежить від рівня компетентності в рамках завдань [4].

Висновки. Отже, розвитку неформального та інформального дистанційного навчання сприяє масове використання в освітній сфері комунікацій інтернет та його сервісів, виникнення віртуальних спільнот практики з різних питань, а також феномен поширення масового онлайн навчання у формі відкритих дистанційних курсів.

Інформальну освіта виступає як джерело, ресурс унікальних можливостей для індивідуального особистісного розвитку і самореалізації. У ньому знаходить відображення особистість з усіма її унікальними особливостями, розширюється простір для самоосвіти і творчої самореалізації, здійснюється залучення до особистісно значущих соціокультурних цінностей, вирішується проблеми відновлення фізичних і психічних сил, відпочинку та розваги, соціалізації і самоактуалізації, саморозвитку, знаходження самого себе, та відчуття задоволення в цілому.

До гальмування процесів взаємодії суб'єктів освітнього простору, швидкості соціального обміну, який відчувається суб'єктивно, призводить брак компетенцій в спілкуванні, проблеми з прийняттям рішень, незадоволенні потреби у спілкуванні, прийнятті, приналежності до соціальної групи, знаннях, невпевненість у собі, відсутність навички розрізняти свої почуття та спиратись на них. Великі об'єми інформації, підсилені мультимедійними ефектами та інноваційними технологіями, лавиною інформації, здатні розсіювати увагу в неструктурованому просторі інформальної освіти.

Значний за часом карантин, війна, дистанційне навчання в умовах постійних повітряних тривог, труднощі особистісного спілкування з друзями, потреба шукати матеріал для навчання та підготовки до ЗНО в інтернеті, слідкування за новинами, які швидко змінюються, невизначена ситуація з проведенням зовнішнього оцінювання можуть посилити різні види кіберзалежності

Саме бачення перспективи, мета життя і зручні форми її реалізації і прокладають крок за кроком ту стежку, формування Особистості. Самостійне

навчання, творчий пошук методом проб і помилок і, одночасно, свідоме планування і моделювання якраз формують навички самоорганізації і спонукає до зростання та формування особистості в цілому.

Список використаних джерел

1. Жукевич І. П. Інформальна освіта як фактор трансформації сучасної освіти. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип. 79(1). С. 140-144. URL: Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79\(1\)__30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79(1)__30)
2. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 18.03.2020 року: Офіц.текст. Київ: Алерта, 2018. 120с.
3. European Inventory — Validation of non-formal and informal learning. 2004. URL: <http://www.ecotec.com/europeaninventory>
4. Formal & Informal Learning. 2010 URL: <http://www.knowledgejump.com/learning/informal.html>

ВИЗНАЧЕННЯ СФОРМОВАНOSTІ НАРАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ

*Гуцол К. В., PhD з психології, науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-2820-2590)*

Актуальність. Через принципове ускладнення комунікативних процесів та глибоке занурення пересічної людини в цифрове середовище у сучасному інформаційному суспільстві все більшої актуальності набуває проблема дискурсивного конструювання досвіду особистості у віртуальному просторі, у контексті розв'язання якої спеціального дослідження потребує проблема опанування наративної компетентності користувачами соціальних мереж.

Метою статті є визначення сформованості наративної компетентності користувачів соціальних мереж

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день соцмережі, відеохостинги та месенджери стали новою реальністю не тільки для конструювання соціальних зв'язків, а й простором самовираження та самоідентифікації особистості. Певною мірою Інтернет-середовище надає особистості можливість зберігати інкогніто, що, у свою чергу, породжує можливість створення альтернативних Я-образів. Безтілесність стає однією з базових властивостей віртуальної ідентичності або «віртуальної особистості». Рухливість фреймів ідентичності та самосприйняття оформлюють нову дискурсивну реальність сучасності, яка характеризується множинністю, незавершеністю, поверхневістю та скороченням меседжів особистості.

Соціальні Інтернет-мережі поступово трансформуються на користувачські блогосфери, де центральне місце займає авторський текст (пост) або поєднання тексту та зображень (відео, фото, анімованих gif-картинок, мемів тощо). Блогосфера може сприяти вибудовуванню самоідентичності особистості, як на індивідуальному, так і соціокультурному рівнях. Так, блоги допомагають людині не тільки виражати поточні думки на актуальні теми, а й звертатись до збережених в автобіографічній пам'яті уривків минулого, спрямовуватись на формування бажаного Я-образу через діалог з розмаїттям «Інших». Отже, блог стає однією з варіацій дискурсивного декларування, конструювання досвіду особистості, новим типом автонаративу.

Атрибутивні форми нарративного конструювання досвіду розрізняються в блогах різних Інтернет-мереж та платформ, що, у свою чергу, зумовлює мету нашого дослідження: визначити особливості сформованості нарративної компетентності користувачів популярних соціальних мереж. Для досягнення мети нами було сплановано і проведено експериментальне дослідження визначення рівнів сформованості нарративної компетентності респондентів за авторською методикою, що включає: підбір необхідного нарративного матеріалу для опрацювання респондентами; розробку діагностичних завдань до обраних текстів; алгоритм визначення в особистості певного рівня

сформованості зазначеної компетентності; залучення групи експертів для визначення рівнів наративної компетентності респондентів.

Визначаючи критерії відбору наративного матеріалу для опрацювання респондентами, ми спиралися на теоретичні положення У. Еко про «відкритість» тексту [3], концепцію М.М. Бахтіна про діалогічність [1] та концепцію Н.В. Чепелевої про структурно-сміслову організацію тексту як чинника його розуміння [2].

У нашому дослідженні ми керувалися такими критеріями відбору текстів-нاراتивів.

1. Діалогічність тексту, що передбачає:

- персоніфікованість – наявність у тексті елементів, які характеризують автора твору і, що особливо важливо, авторське ставлення до тих чи інших проблем, їх оцінку;

- адресованість, яка за М.М. Бахтіним визначається тим, наскільки автор уявляє своїх адресатів, яка сила їх впливу на висловлювання, особливо на його композицію та стиль [1];

- наявність у тексті лакун, які дають реципієнтові можливість зупинитися, обдумати вже прочитане, відреагувати на те чи інше положення, висловити своє ставлення до змісту, поставити запитання тощо;

- включення в смисловий простір тексту різних точок зору на матеріал, що викладається, зіставлення різних смислових позицій.

2. Структурованість.

Щодо цього критерію ми розділяємо позицію Н.В. Чепелевої, згідно якої важливими характеристиками структурно-сміслові організації є інформаційна насиченість тексту-нاراتиву, яка включає в себе когнітивну, рефлексивну та регулятивну інформацію, а також рівномірний розподіл її по всьому тексту [2].

3. Лаконічність.

Через велику кількість запропонованих завдань до текстів, нами було визначено певні обмеження на обсяг текстів для опрацювання.

Для експериментального визначення рівня сформованості наративної компетентності особистості респондентам для ознайомлення та опрацювання було запропоновано 5 текстів-наративів: оповідання Пола Вілларда «Старий телефон», уривок з роману Макса Кідрука «Жорстоке Небо», оповідання Горге Букая «Шукач», уривок з повісті Валерія Бурлакова «Життя P.S.», уривок з оповідання Сергія Жадана «Матвій».

Серед них респонденти мали обрати за довільною ознакою будь-які три тексти та виконати 14 завдань до кожного з них, завдання було розроблено з урахуванням вищенаведених критеріїв сформованості наративної компетентності особистості на кожному з трьох рівнів: передсмысловому, смысловому, метасмысловому та двох проміжних рівнях.

Вибірку учасників дослідження склали 150 осіб – активних користувачів соціальних мереж віком від 18 до 57 років (86 жінок та 64 чоловіки). Респондентів було умовно об'єднано в 5 груп по 30 осіб у кожній залежно від їхніх уподобань та ступеня користувацької активності в соціальних мережах:

- YouTube-блогери;
- Instagram-блогери;
- TikTok-блогери;
- Facebook-блогери;
- Telegram-блогери.

Такий розподіл респондентів був спричинений нашим припущенням про нерівномірність сформованості наративної компетентності в блогерів, які є користувачами різних соціальних мереж.

У такому разі, виокремлення тенденцій розвитку наративної компетентності цих респондентів зумовило б визначення цільової аудиторії тренінгу – блогерів певних соціальних мереж, які мають більш низький рівень сформованості наративної компетентності і, в першу чергу, потребують його підвищення. Виходячи з цього припущення, для досягнення мети дослідження, нами було поставлено *завдання* схарактеризувати особливості

сформованості наративної компетентності в активних користувачів популярних соціальних мереж.

Виходячи з вищевикладеного, було знайдено статистичне підтвердження попередньо передбачуваним відмінностям та визначено вплив рівня сформованості наративної компетентності респондентів (незалежна змінна) на їх приналежність до однієї з п'яти вищенаведених груп (залежна змінна) за допомогою дисперсійного аналізу за методом Фішера. Тест Лівеня показав, що статистично достовірних відмінностей між дисперсіями вибірок не виявлено ($p=0,989$), що вказує на правомірність застосування дисперсійного аналізу. Результати ANOVA вказують на відсутність впливів рівня сформованості наративної компетентності на приналежність до певної групи ($p=0,267$).

Було здійснено спробу встановити відмінності в розвитку рівня наративної компетентності між вищезазначеними групами. Оскільки рівень наративної компетентності має незначну градацію (від 0 до 3), правомірним є використання непараметричного критерію U-Манна-Вітні, який дозволяє порівнювати вибірки попарно.

За результатами застосування непараметричного критерію U-Манна-Вітні, статистично значимі відмінності в сформованості рівня наративної компетентності виявлено лише між двома групами: користувачі відеохостингу YouTube і користувачі соцмережі Instagram. При цьому зазначимо, що рівень достовірності встановлених відмінностей не досягає високої статистичної значимості ($p=0,029$).

Висновки. Отже, результати експериментального дослідження показали статистично значимі відмінності в сформованості рівня наративної компетентності лише між двома групами: користувачі відеохостингу YouTube і користувачі соцмережі Instagram. Проте незважаючи на виокремлені відмінності між сформованістю наративної компетентності в досліджуваних групах, наше припущення щодо нерівномірності її сформованості в користувачів популярних соціальних мереж достовірно не підтвердилося, а

наш попередній намір спрямувати тренінг розвитку наративної компетентності на одну з п'яти вищезазначених груп користувачів мережі Інтернет виявився необґрунтованим.

Перспективи подальших досліджень. Досягнення більшої ефективності розвитку наративної компетентності користувачів соціальних мереж ми вбачаємо в розробленні двох окремих модулів тренінгу для осіб, які мають передсмысловий та смысловий рівні її сформованості.

Список використаних джерел

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики : исследования разных лет. Москва : Художественная литература, 1975. 504 с.
2. Чепелева Н. В. Текст і читач : посібник. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2015. 124 с.
3. Eco U. Semiotics and the philosophy of language. Indiana University Press, 1984. 242 p.

СТРАТЕГІЯ ВПЛИВУ УЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ УЧНІВ

*Завгородня О. В., доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0001-8786-8707)*

Актуальність. Психологічний вплив становить “проникнення” однієї особи (або групи осіб) у психіку іншої (або групи осіб), здійснюється за допомогою психологічних засобів (вербальних або невербальних). має зовнішнє (відносно реципієнта) походження і, будучи сприйнятим ним, приводить до психологічних змін. Аналіз психологічного впливу охоплює питання його атрибутів, структури, функцій, стратегій здійснення, мішеней впливу, методів, видів, генези. «Мішенями» впливу позначають характеристики реципієнта, на які ініціатор спрямовує вплив.

Метою статті є аналіз впливу учителя як особливого виду впливу, спрямованого на досягнення сприятливих для особистісного (в широкому розумінні) розвитку учня змін його мотиваційних, когнітивних, емоційних та інших психологічних характеристик.

Виклад основного матеріалу. Професіоналізм вчителя передбачає уміння створити умови фасилітації особистісного зростання (персоналізації) дитини. Існують відмінності, а часом, і суперечності між соціалізацією, метою якої є соціальна інтеграція, та персоналізацією (особистісним зростанням в розумінні гуманістичної психології), спрямованою на самореалізацію особи.

Соціалізація здійснюється через ототожнення з лідером, з групою, що дає почуття захищеності; інтеріоризацію та присвоєння уявлень, норм, правил, цінностей, компетентності; ініціацію певною групою; включення у різноманітні мережі соціальних відносин. В результаті досягається соціальна інтеграція.

Завданнями персоналізації є автономність; критичне осмислення групових уявлень, норм, цілей; побудова власної ієрархії цінностей; творення власного життєвого проекту, орієнтація у соціумі відповідно до зазначених цінностей та проекту, самореалізація [3].

Результати досліджень особистісних та поведінкових характеристик педагога, здійснюваних з позицій різних підходів, концепцій, моделей, можна розглядати як взаємодоповнювальні, такі, що ампліфікують, поглиблюють розуміння психології вчителя як суб'єкта впливу на учнів, а також мають значне практичне значення (зокрема щодо відбору майбутніх вчителів, їх освіти, подальшого професійного вдосконалення, психологічної підтримки тощо).

Зокрема, становить інтерес дослідження Rushton S., Morgan J. і Richard M. (2007), які здійснили вивчення особистісних якостей вчителя з допомогою опитувальника Майерс-Бріггс (Myers-Briggs Type Indicator), пов'язаного з теорією К.-Г. Юнга. Згідно з зазначеною концепцією, психіка людини характеризується чотирма провідними функціями (відчуття, інтуїція, почуття

і мислення), одна з яких може домінувати і визначати те, як людина сприймає світ, приймає рішення, впливати на стиль життя. Зазначені чотири функції виражаються або в інтровертній, або в екстравертній формі.

Дослідження обраної групи кращих вчителів в США з допомогою цього опитувальника виявило переважання профілю типу «ENFP» (Екстраверсія, Інтуїція, Почуття, Сприйняття). Це означає, що кращі вчителі, ймовірно, орієнтовані на своє оточення, були схильні заводити друзів, розмірковувати вголос і бути досить активними (E). Такі вчителі орієнтовані на майбутнє, вважають за краще жити в світі з безліччю можливостей і варіантів, зосереджені на складних абстрактних проблемах і бачать цілісну повну картину, іноді за рахунок деталей (N). Вони сприйнятливі до цінностей інших людей, розуміють їх вплив, імпульсивні в прийнятті рішень (F). Крім того, вони віддають перевагу гнучкому і адаптивному способу життя, схильні до спонтанності, їм потрібно більше інформації при прийнятті рішень, і вони часто вирішують і щось роблять в останній момент (P).

Для «середньої» групи вчителів переважав профіль «ESFJ» (Екстраверсія, Сенсорність, Почуття, Судження). Тобто, за типами E і F вони не відрізнялись від кращих вчителів, відмінності спостерігались за двома іншими вимірами, що стосуються способу орієнтації в ситуації та стилю життя та реалізації рішень. В групі «середніх» вчителів відзначалась перевага S (сенсорність), а не N (інтуїція), що означає схильність покладатись на усталений досвід, орієнтацію на практичні проблеми, конкретне, а не абстрактне, певний консерватизм (небажаність змін усталених процедур). Перевага типу J (судження) щодо P (Сприймання) свідчить про схильність до порядку, дисципліни, планових дій, «готових», а не спонтанних рішень та вчинків, організованого способу життя.

Мета впливу учителя – створення умов і сприяння особистісному розвитку учня. З цією метою вчитель намагається подолати захист і бар'єри учня, змінити його психологічні характеристики або моделі поведінки в потрібному напрямку. Стратегії і конструктивність впливу вчителя залежать

від його здатності до трансценденції, рівня особистісного та професійного розвитку, що виявляється у низці доступних для емпіричного дослідження характеристик учителя. Трансценденція як здатність виходити за межі плінного існування й самого себе, намагання знайти глибоку й міцну основу сущого тісно пов'язана із пошуком смислу, осяяннями, творчістю.

Вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних аспектів активності суб'єкта (зовнішньої або внутрішньої), і як результат зазначених змін. Вплив може бути: довільний і мимовільний; прямий і непрямий; безпосередній і опосередкований; очевидний і прихований; короткочасний і тривалий. Виокремлюють такі стратегії впливу: імперативна, маніпулятивна, діалогічно-творча. Педагогічний вплив має бути орієнтований на благо дитини (розвиток її особистості, емоційне благополуччя, інтелектуальне зростання тощо), а не на приховане використання. В гуманістично орієнтованій педагогічній практиці основне завдання – розвивати суб'єктність дитини, спираючись на діалогічно-творчу стратегію [1].

Успішна персоналізація учня спирається на низку компетенцій в різних сферах (мисленні, взаємодії з іншими, саморозумінні). В сфері самопізнання мова йде про саморозуміння, компетентну рефлексивну взаємодію з собою (пошук й знаходження смислу, осмислення проблем, ідей, проєктів, цілепокладання, саморегуляція, самоконтроль, тайм-менеджмент), самоактуалізацію.

В сфері мислення мова йде про набуття «мислення вищого порядку», здатності орієнтуватися в інформаційній лавині, не піддаватися маніпуляціям. Мислення тісно пов'язане з відвагою, волею. Мова йде про здатність генерувати нові ідеї, критично їх осмислювати, творення власного життєвого проєкту, вміння мріяти і ставити цілі, приймати зважені рішення та відстоювати їх. «Мислення вищого порядку» розвивається на основі комунікативної культури (багата усна і письмова мова, артикуляція складних суджень, висока культура дискусії та діалогу), має бути критичним,

креативним і піклувальним [2]. Останнє передбачає, що людина враховує інтереси оточуючих. У свою чергу, таке мислення стає підставою для розвитку навичок демократичної кооперації, пронизаної принципами плюралізму і толерантності.

В сфері розуміння інших людей передбачається розвиток емоційного інтелекту, здатність до компетентної співпраці з іншими людьми. Це означає уміння працювати в команді, зокрема у «спільноті дослідників» [2], здійснювати відповідальне лідерство, розподіл обов'язків, бути толерантним, вміти домовлятися (в тому числі в умовах культурних, релігійних, політичних та етичних розбіжностей).

Висновки. Аналіз досліджень з проблеми впливу педагога на учня свідчать про нагальну необхідність поглибленого розуміння вчителя і як суб'єкта, і як реципієнта впливу та надання йому необхідної психологічної підтримки. Розширення простору свободи учнів пов'язано із діалогічно-творчою стратегією впливу, порівняно з імперативною та маніпулятивною. Перевага діалогічно-творчої стратегії впливу, а також відкритість вчителя до інноваційних програм (зокрема, такими як «філософія для дітей») досягається шляхом посилення його автентичності, внутрішньої екзистенційної сповненості, позитивного сприйняття себе та інших, здатності розв'язувати конфлікти. **Перспективою подальших досліджень** є питання пошуку шляхів і засобів психологічної підтримки вчителя, яка б була спрямована, з одного боку, на мобілізацію особистісних та професійних ресурсів учителя, посилення його власного критичного, креативного та піклувального мислення, а з іншого, – опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе: [избранные работы] Київ: Изд-во Основа. 2006. 408 с.
2. Lipman, M. Thinking in Education. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991. 289 p.
3. Tap P. La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne. Préface de Ph. Malrieu. Paris: Dunod. 1988. 263 p.

МАЛЮВАННЯ В КОНТЕКСТІ ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДИТИНИ ЗІ ЗНАЧУЩИМ ДОРОСЛИМ

*Завгородня О. В., доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0001-8786-8707)*

*Макіна Л. Б., практичний психолог ЗДО N 541
(ORCID ID 0000-0002-6130-5807)*

Актуальність. Особливості дитячого малювання досліджуються понад сто років, і цей досвід постійно переосмислюється [2; 3 та ін.]. Важливість дослідження зародження й розвитку малювання дитини обумовлена тим, що вивчення зазначених процесів дасть змогу, з одного боку, глибше зрозуміти генезис цього виду інтерактивної практики, а з іншого - краще зрозуміти прагнення дитини як духовної істоти, особливості її самовираження, творчого освоєння світу.

Мета дослідження – простежити зародження та особливості розвитку малювання як частини комунікації, інтерактивної практики, самовираження та смислоутворювальної діяльності, у процесі чого розвивається особистість дитини.

Говорячи про перші малюнки, важливо враховувати особливості та інтенсивність психічного розвитку дітей на другому році життя. Дитина знайомиться з предметами та явищами довкілля, освоює предметно-гарматну діяльність. Закладаються основи візуально-рухової координації. У сприятливих умовах (при загальному відчутті захищеності та довірі до миру) між 15 та 18 місяцями дитина починає виявляти небезпеки світу [1]. Дитина вдосконалює свої комунікативні навички, вчиться розуміти та використовувати значущі жести (жести «так» і «ні», «хочу» і «не хочу»; жести кохання, ласки та агресії, залучення та відштовхування). Діти схильні сприймати неживе (речі, природні об'єкти) як живе і наділене інтенційністю:

вони пестять те, що їм подобається, і б'ють, відштовхують, вдаряють те, що їм неприємно [2], що можливо, їх налякало, або зробило їм боляче.

Виклад основного матеріалу. Перші каракулі з'являються на другому році життя дитини в контексті його експресивно-рухової активності. Дія з метою намацування предмета рукою замінюється рух олівця, здатного залишати сліди на папері. Дитина переносить дії своєї руки на папір і виникає слід, лінія. Освоєні дітьми руху-жести (зокрема, залучення та відштовхування) знаходять прояви у створюваних каракулях (як своєрідного продовження жесту руки). З їхньою допомогою діти досліджують значущі їм реальні і уявні події. Увагу привертають динамічні прояви об'єктів: наприклад, для дитини собака – компонент приємних, радісних (може лизнути, собаку можна погладити) або небезпечних та неприємних подій (вона гарчить, від неї виходить загроза, може вкусити). Дитина з цікавістю розглядає пропоновані дорослим картинки, наслідує дорослого – «читає» та «пише», вчиться використовувати матеріали. Діючи олівцем, дитина швидко освоює «каракулі» і з великим задоволенням заповнює ними весь можливий паперовий простір, а також взаємодіє з дорослими в контексті «читання», обігравання своїх каракулів, асоціювання з поточними враженнями та минулим досвідом.

Маніпулюючи олівцем, діти не просто набувають навичок графічного відтворення ліній різних типів (пряма, напівкругла, звивиста тощо), а й виражають свій досвід взаємодії з оточуючим, у процесі чого спонтанно створюють своєрідну «мову», елементами якої є лінії та їх поєднання. Діти освоюють графічні патерни, які надалі з ускладненням діяльності модифікуються, комбінуються, реконструюються тощо, залежно від внутрішньої потреби графічного вираження дитини. Символічне значення ліній інтуїтивно через практику відкривається дітьми та застосовується для графічного самовираження. У контексті експресії можна виділити, зокрема, два типи ліній: ніжну округлу лінію для означення улюблених об'єктів і приємного досвіду, і товсту ламану лінію для означення «поганих» об'єктів.

Каракулі використовуються для зображення дій та емоційних взаємин із зовнішнім світом.

Захопленість дитини рухом, динамічним світом, сповненим звуків, виявляється у звуконаслідувальній вербалізації; остання відіграє роль називання. Функція «звуконаслідувальних» каракулів - відтворення та нове переживання яскравих подій [3]. Захоплення малюванням пов'язано з тим, що у дитини виникає особливе почуття впевненості та влади над тією реальністю, яку вона намагається освоїти. Дитина практикує емоційно-рухову форму графічного самовираження, яка реалізується за принципом спонтанних дій, аналогів, спроб/помилки, за суб'єктивними орієнтирами.

Реалізація такої емоційно-рухової графічної стратегії, попри свою експресивність, має недолік – її продукти малозрозумілі не тільки для глядачів, частіше – дорослих, важливих для дитини, але – через деякий час після створення – і для самого автора. Комунікативна потреба дитини сприяє відкриттю та застосуванню нової стратегії, значно більш ефективної – символіко-образної, яка дає нові можливості самовираження, сприяє розумінню малюнків значущими дорослими та посиленню впевненості дитини у собі. Починаючи з «звуконаслідувальних» малюнків, каракулі поступово організуються навколо «схемного ембріона» або «фундаментального графічного ядра» [3].

У результаті на зміну динамічним каракулям приходять схематичні зображення. Лінія еволюціонує до окреслення форми об'єктів, які зацікавили дитину. Тобто. об'єкти, які раніше тільки уявлялися, набувають форми. Діти дедалі все більше орієнтуються на створення образів-схем, які краще відповідають їх новим творчим потребам, поступово намагаючись робити малюнок аналогом фрагмента реальності (надалі малюнок частково - знак, але переважно - образ, за низкою характеристик подібний реальному об'єкту).

Період каракулів завершується появою перших задумів, прийняттям дитиною самостійного рішення щось намалювати. У графічній продукції дитини поступово з'являються відносно складні фігури, зокрема, схожі на

солярні знаки та мандали; потім - перші зображення «головоногів» - людей та тварин. Виникненню фігуративного малюнка сприяє поступовий перехід від переважного сприйняття дитиною динамічних властивостей об'єктів до більшої зацікавленості у його формі та структурі. Малюнок об'єкта починає містити суттєві елементи, необхідні для його впізнання (наприклад, голова та ноги людини як її головні атрибути).

Проте, рух не втрачає важливості для дитини, проте виявляється у «драматичності» зображень. Діти хочуть надати своєму малюнку сенсу через «драматичне» зображення об'єкта - це стосується як живих істот, так і інших об'єктів. Малювання служить відображенню значимих подій, які презентуються через певні графічні означення. Зображення виступають збагаченим сценічним апаратом, створеним для поживлення спогадів, вражень або уявної події, для здійснення уявної пригоди. Діти змінюють якість, колір і форму лінії, щоб повніше висловити свій досвід, потребу гармонізації відносин із навколишнім світом, чому служить простір аркуша паперу та олівець. Малювання - внутрішньо мотивований процес мислення у дії, з допомогою якого діти систематизують власний досвід, гармонізують відносини зі світом, а не просто розвивають здатність відтворювати візуальні образи об'єктів реальності.

Аналіз даних показує, що дитячий малюнок спочатку - позначення, знак реального об'єкта; надалі частково - знак, частково - образ, за низкою характеристик подібний до реального об'єкта. Згодом в процесі практики дитини образна складова її малюнків удосконалюється, зростає і стає провідною. Малюючи, дитина досягає більшої відповідності між виглядом об'єкта та його зображенням, але не прагне копіювати оригінал. Створення ним малюнка, як і художнього твору художником, за своєю сутністю спирається на суб'єктивні критерії. Дитина, яка малює групу чоловічків, дерева, птахів, машину тощо, насправді малює пригоду, яка розвивається по ходу малювання, подібно до сценарію в сюжетно-рольовій грі. Керована, безпечна для дитини пригода з широким діапазоном умовних (як у грі) дій та

переживань становить сутнісний для дитини «нерв» та сенс її графічної активності. Ця експресивна функція (змінюючи форми) зберігається у старших дітей, і в майстрів мистецтв. Нав'язування дітям реалістичного відтворення об'єктів ігнорує виразні потреби дитини та руйнує особливу дитячу творчість.

Висновки. Дитяче малювання – унікальна комунікативна й пізнавально-творча діяльність дитини, яка у кожному поколінні творчо пізнає, оновлює, вигадує чи заново винаходить символіко-образну мову, освоює графічні патерни, опрацьовує їх зміст та формальні аспекти. Вираження дитиною у процесі малювання свого внутрішнього духовного світу може здійснюватися у нефігуративній, перехідній чи фігуративній формі. Відкриття дитиною асоціативного, означувального, комунікативного та ігрового сенсу малювання, доброзичлива співучасть дорослих у його діях, їх підтримка – все це сприяє особистісному розвитку дитини, розгортанню її творчих можливостей.

Список використаних джерел

1. Mahler, M.S., Pine, F., and Bergman, A. *The Psychological Birth of The Human Infant*. New York: Basic Books. 1975. 212 p.
2. Pinto G., Gamanossi B.A., and Cameron C.A. (2011). From scribbles to meanings: social interactions in different cultures and emergence of young children's early drawing. *Early Child Dev. Care* 181, 425–444. doi: 10.1080/03004430903442001
3. Quaglia, R., Longobardi, C., Iotti, N. O., and Prino, L. E. (2015). A new theory on children's drawings: analyzing the role of emotion and movement in graphical development. *Infant Behav. Dev.* 39, 81–91.

СПІЛКУВАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Зубіашвілі І. К., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(ORCID ID 0000-0003-3642-8159)

Актуальність. Нині проблема спілкування як основа психолого-педагогічної взаємодії набуває особливої актуальності, тому що вона безпосередньо пов'язана з гуманістичними тенденціями сучасного навчально-виховного процесу. Спілкування з дітьми в педагогічних цілях грає важливу роль у навчанні та соціалізації учня, в його особистісному розвитку. Завдяки спілкуванню проявляється оригінальність кожної особистості, неповторний стиль діяльності людини.

Проблема спілкування в галузі педагогіки і психології досліджується фахівцями в різних напрямках та аспектах. В одних дослідженнях спілкування педагога з учнями розглядається як умова організації навчально-виховного процесу, коли в центр уваги ставляться соціально-психологічні «координати» спілкування, його функціонально-пізнавальні цілі та емоційно-психологічні характеристики. В інших дослідженнях акцентується саме педагогічний аспект, тобто формувальний смисл спілкування вчителя з учнями. В цьому випадку воно розглядається як умова та засіб становлення цілісної особистості.

Ця проблема вперше була поставлена Левінім К., який стверджував, що від стилю спілкування вчителя залежить поведінка учня. Якщо вчитель не боїться визнати свою некомпетентність у певних розділах, враховує інтерес учнів, надає їм допомогу в рішенні проблем, підтримує їх ініціативу, то ці учні стають більш активними, схильними до саморегуляції та характеризуються просоціальною спрямованістю [3].

У працях Леонтьєва О. розглядається ціла низка соціально-психологічних характеристик спілкування педагога з учнями (сприятливий

психологічний клімат, оптимізація відносин тощо), які впливають на емоційно-моральне самопочуття учасників освітнього процесу. Більш цілісний підхід до розуміння спілкування в освітньому процесі спостерігається в дослідженнях психолога Ляудіс В., яку як викладача та вченого не задовольняє, що смисл цього спілкування зводять до комунікативних аспектів навчання. Дослідниця вважає, що сутність спілкування складає співробітництво та взаємовплив особистісних позицій її учасників.

Амонашвілі Ш. образно називає спілкування педагога з дітьми «педагогічною симфонією», підкреслюючи роль педагогічної майстерності в умінні будувати діалог різних індивідів, у яких відображаються їх особистісні позиції. Вчений розглядає роль педагога як диригента діалогу, який виявляє точки зору, особистісні позиції та оцінки, висловлювання і зводить їх до цілісності світорозуміння. На важливість гуманних взаємин між учителем і учнями для продуктивності навчально-виховного процесу у своїх працях неодноразово вказував Сухомлинський В. [1].

Проблема ефективності спілкування має в наш час велике значення. Їй присвячені праці багатьох відомих психологів – Бодальова О., Джекобсона Е., Ломова Б., Кузьміна Є., Леонтьєва О., Реана А., Розенталя Р. та ін. Слід зазначити, що в якості самостійного напрямку виокремлюється проблема ефективного педагогічного спілкування (Коломінський Я., Кондратьєва С., Леонтьєв О., Кузьміна Н. та ін.). Експериментальні дослідження показують, що серед багатьох психолого-педагогічних завдань, найбільш складними є завдання, пов'язані зі спілкуванням. Вони передбачають, що педагог володіє достатньо високим рівнем розвитку комунікативних умінь, що сприяє створенню сприятливого психологічного клімату, а також психологічної оптимізації навчальної діяльності та взаємин між педагогом та учнями і всередині учнівського колективу.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу наукової літератури визначити сутність та особливості спілкування як засобу реалізації психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу. Спілкування в педагогічній роботі є дуже важливим. Іноді саме складнощі спілкування визначають ставлення до педагогічної праці та ставлення учнів до вчителів. Для нашого дослідження важливим є розрізнення понять «спілкування» та «педагогічне спілкування».

Спілкування – це процес взаємодії між людьми, в якому відбуваються обмін діяльністю, інформацією, досвідом, умінням і навичками, а також результатами діяльності. Спілкування є одним з виявів людської сутності, особистісною формою існування і функціонування суспільних відносин. Воно є невід’ємною і дуже важливою стороною людського існування, необхідною передумовою формування людини як соціальної істоти, здатної до співіснування із собі подібними [2].

Що стосується педагогічного спілкування, то це – професійне спілкування педагога з усіма учасниками навчально-виховного процесу (у процесах навчання та виховання), яке спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності так взаємин між педагогом та учнями [Там само].

Можна розглядати педагогічне спілкування також з точки зору системного підходу. В цьому випадку взаємодія вчителів і учнів розглядається в різних підсистемах: між школярами (між однолітками, старшими та молодшими), між педагогами і учнями, між учителями. Всі системи взаємопов’язані, впливають одна на одну, тому для них характерні деякі загальні риси. І в той же час кожна з цих підсистем має свої особливості та відносну самостійність. Роль системостворюючого чинника в цьому випадку виконує процес взаємодії педагогів і учня.

Функціональною одиницею педагогічного спілкування є комунікативне завдання, що функціонує всередині комунікативного акту. Кан-Калік В. зазначає, що при побудові комунікативного завдання вихідними є: педагогічні завдання, рівень педагогічного спілкування вчителя і класу, врахування індивідуальних особливостей учнів, врахування власних індивідуальних особливостей, врахування методів роботи [1].

Автори виокремлюють чинники успіху в педагогічному спілкуванні – психологічні та соціально - психологічні. В групу психологічних чинників входять вольові якості, інтелект, властивості темпераменту, рівень духовності; соціально-психологічні чинники – мотивація спілкування та соціальна спрямованість особистості, статус і авторитет учителя в учнівському та педагогічному колективах. Усі вищенаведені чинники є важливими.

Для повного описання педагогічного спілкування потрібно підкреслити таку його характеристику як стиль. При цьому під стилем спілкування вчені розуміють індивідуально-типологічні способи, методи та особливості соціально-психологічної взаємодії педагога і тих, хто навчається. При цьому потрібно розрізняти такі поняття, як стиль педагогічної діяльності та стиль педагогічного спілкування. Дослідники підкреслюють, що стиль педагогічної діяльності включає в себе і стиль управління, і стиль саморегуляції, і стиль спілкування, і когнітивний стиль її суб'єкта – вчителя [1; 2].

Стиль спілкування містить: особливості комунікативних можливостей учителя; характер взаємин педагога і учнів; творча індивідуальність педагога.

У психолого-педагогічній літературі проблема класифікації стилів не має однозначного рішення. Пропонуючи різні класифікації стилів, автори виходять з внутрішніх чинників діяльності суб'єктів взаємодії. Якщо в соціальній психології поряд з поняттям «стиль лідерства» використовують поняття «стиль спілкування», «індивідуальний стиль діяльності», «спосіб спілкування суб'єктів», «стратегія спілкування», то в педагогічній психології – «стиль взаємин», «стиль керівництва вчителя», «педагогічний стиль», «способи і типи виховання» та ін. Отже, ці поняття відображають форму та зміст взаємин між суб'єктами, що складаються в процесі комунікативної взаємодії у зв'язку зі специфікою діяльності.

Висновки. Отже, спілкування – це процес взаємодії між людьми, в якому відбуваються обмін діяльністю, інформацією, досвідом, умінням і навичками, а також результатами діяльності. Педагогічного спілкування – це професійне спілкування педагога з усіма учасниками навчально-виховного

процесу, що спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, а також на психологічну оптимізацію навчальної діяльності так взаємин між педагогом та учнями.

Перспективним напрямом дослідження є здійснення експериментального дослідження проблеми педагогічного спілкування в освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : підручник. Київ: КНЕУ, 2004. 383 с.
2. Загнітко А. П., Данілюк І. Г. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2004. 480 с.
3. Haighat R. A. Unitary theory of stigmatization: pursuit of self-interest and routes to destigmatization. British Journal of Psychiatry. V. 178. 2001. P. 19-23.

ОСОБЛИВОСТІ МНЕСТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ОСІБ, ЩО ПЕРЕНЕСЛИ COVID – 19 (НА ПРИКЛАДІ ПЕРЕХВОРИВШИ ЖІНОК ПІД ЧАС ВАГІТНОСТІ ТА ПІСЛЯ НАРОДЖЕННЯ ПЕРВІСТКА У ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19)

Католик Г.В., доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Інституту управління, психології та безпеки

Львівського державного університету внутрішніх справ

(ORCID ID: 0000-0002-2169-0018)

Актуальність. У феноменологічному аспекті сенс життя можна визначити як більш чи менш адекватне складне мнестичне (нарративне) та когнітивне переживання інтенціональної спрямованості власного життя. З психологічної точки зору головним є не усвідомлене уявлення про сенс життя, а насиченість повсякденного життя реальним сенсом. Саме спрямованість життя, що об'єктивно склалася, несе в собі істинний сенс, і будь які спроби сконструювати сенс життя за допомогою інтелектуального

акту будуть швидко заперечені самим життям. Разом з тим, життєві ситуації можуть ставити перед людиною задачу на усвідомлення сенсу свого життя в контексті імпліцитної та експліцитної пам'яті. Усвідомити і сформулювати сенс свого життя – означає оцінити своє життя в минулому, проектувати в майбутнє та об'єднати це в цілісність. Цілісність життя, наявність в ньому усвідомленого і узагальненого принципу, життєвої цілі спричиняє до мобілізації життєвих сил, проявів життєвої ініціативи і стійкості, отже, є виключно важливими для збереження психічного здоров'я, досягнення повноцінного і гармонійного існування. Сенс життя можна розглядати як ідею, що містить в собі минулий досвід, локалізований у складних конструктах пам'яті, що перетворюється в ціль життя людини, яка привласнена нею і стала для неї цінністю надзвичайно високого порядку. Онтологічний статус сенсу життя полягає в тому, що він є верховним утворенням особистості, конституює всю сенсову сферу свідомості і задає спрямованість особистісної активності в біографічному масштабі. Сенс життя являє собою стрижень життєвої позиції як сукупності усвідомлених життєвих мотивів особистості, які базуються на попередньому досвіді, що закарбований в аксонних лакунах. В системі регуляції життєдіяльності сенс життя виконує специфічні відображальні і регуляторні функції, спрямовуючи активність особистості на суб'єктивно значущі події і ситуації життя, забезпечуючи неперервність її справ і життєвих занять, що об'єктивується в цілісній і внутрішньо логічній причинно-наслідковій лінії життя (а отже креативно відображальну мнестичну структуру).

Необхідною умовою життєвого благополуччя є наявність „наскрізної” лінії життя, що проходить через всі вікові етапи, змінюється в деталях, але не змінюється в своїй основі, часової перспективи, органічного поєднання досягнення бажаної життєвої цілі і задоволення, що людина отримує від самого процесу її реалізації, активно-перетворююче ставлення до дійсності з дотриманням принципів і законів загальнолюдської моральності при

здіянні набутих в досвіді, а отже збережених в пам'яті патернів. Оптимальний сенс життя – це генеральна лінія, що задає високу планку активної життєдіяльності, допомагає вижити в скрутних умовах, максимально використовувати власні резерви між стичних конструктів, спрямовувати їх на перетворення обставин і власної особистості. Так само оптимальний сенс життя можна визначити як гармонійну структуру сенсожиттєвих орієнтацій, що суттєво обумовлює високу успішність в різних областях діяльності, сприяє максимальному розкриттю індивідуальності людини, переживанню комфорту, повноти життя і задоволеності ним.

Ситуації серйозних життєвих змін, наприклад, необхідність вибору професії, пережиття пандемій і втрат близьких, військових дій, насилля, втрати майна, скитання, зміни місця проживання та роботи, вступу у шлюб, народження дитини (особливо первістка) потребують серйозних витрат життєвих сил, спрямованих на переосмислення життєвих цінностей, цілей і минулого досвіду, певної зміни орієнтацій, пріоритетів, засвоєння нових соціальних ролей, духовного зростання, перебудови життєвої перспективи і видобутт з пам'яті латентних змістів, які стають актуальними.

Об'єктом дослідження є мнестична сфера особистості. **Предметом дослідження** є особливості мнестичних процесів у осіб, що перенесли covid – 19 (на прикладі перехворівших жінок під час вагітності та після народження первістка у час пандемії COVID-19).

Метою дослідження є виявлення змін мнестичних процесів у контексті уявлень про сенс життя, цінностей та життєвих цілей жінки після народження первістка у час пандемії COVID-19.

Методологічною основою дослідження були дослідження: Абульханова-Славская К.А., Гордиенко Е.В., Абрамченко В.В., Абросимова Е.А., Антоненко І.В., Нізова Н.М., Астахов В.М., Айламазян Е.К., Баженова О.В., Баз Л.Л., Копил О.А., Батуев А.С. Брехман Г.І., Брутман В.І., Варга А.Я., Хамітова І.Ю., Брутман В.І., Радіонова М.С., Буякас Т.М., Васильев

Я.В., Васильєва О.С., Могилевська Е.В., Венцківський Б.М., Гинзбург В.Г., Сгоров О.О., Жарких А.В, Барковський Д.Е., Жилка Н., Іркіна Т., Стешенко В., Жук С.І., Гнатишин М.С., Белов О.О., Хошата О.М., Журавльов А.Л., Ісеніна Е.І., Кошелева Н.Г., Курбатова Т.Н., Муляр О.І. , Леонтєв Д.А., Могілевкіна І.О., Донченко Л.І., Науменко Е.В., Попова Н.К., Николаєва В.В., Арина Г.А., Пайнз Д., Русалов В.М., Рудіна Л.М. Симрок В.В., Наталенко Д.В., Скобло Г.В., Дубовик О.Ю., Філіпова Г.Г., Франкл В., Чудновський В.Є., Юнг К. Г., Ялом І., Antonovsky A., Bugental J.F., Csikszentmihalyi M., Dorfer M., Egger J., Hausler M., Gendlin E.T., Flagler S., Nicoll L., Flagler S., Nicoll L., Obuchowski K., Popielski K., Royce J. Та інші.

Методичною основою в дослідженні були використані: методика вивчення цільової спрямованості особистості, методика М. Рокича для визначення ієрархії життєвих цінностей, методика СЖО для визначення рівня осмисленості життя, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда, методика М. Гінзбурга для дослідження інтересів.

У дослідженні взяли участь 30 жінок у віці від 20 до 33 років, які перехворіли COVID-19, досліджувались у другому і третьому триместрах першої вагітності, а також через півроку після народження дитини.

Проаналізувавши численні дослідження з даної проблематики нами була створена гіпотетична модель особливостей мнестичних процесів у осіб, що перенесли COVID – 19 (на прикладі жінок, що перенесли захворювання після народження первістка у час пандемії COVID-19) (рис.1).

Узагальнюючи підходи дослідників проблеми усвідомленого життєвого сенсу в цілому та сенсів вагітних, можна визначити сенс життя як найбільш узагальнене утворення системи особистісного цілепокладання, домінуючу складну мнестично-когнітивну інтенцію життя на здійснення тієї чи іншої цінності.

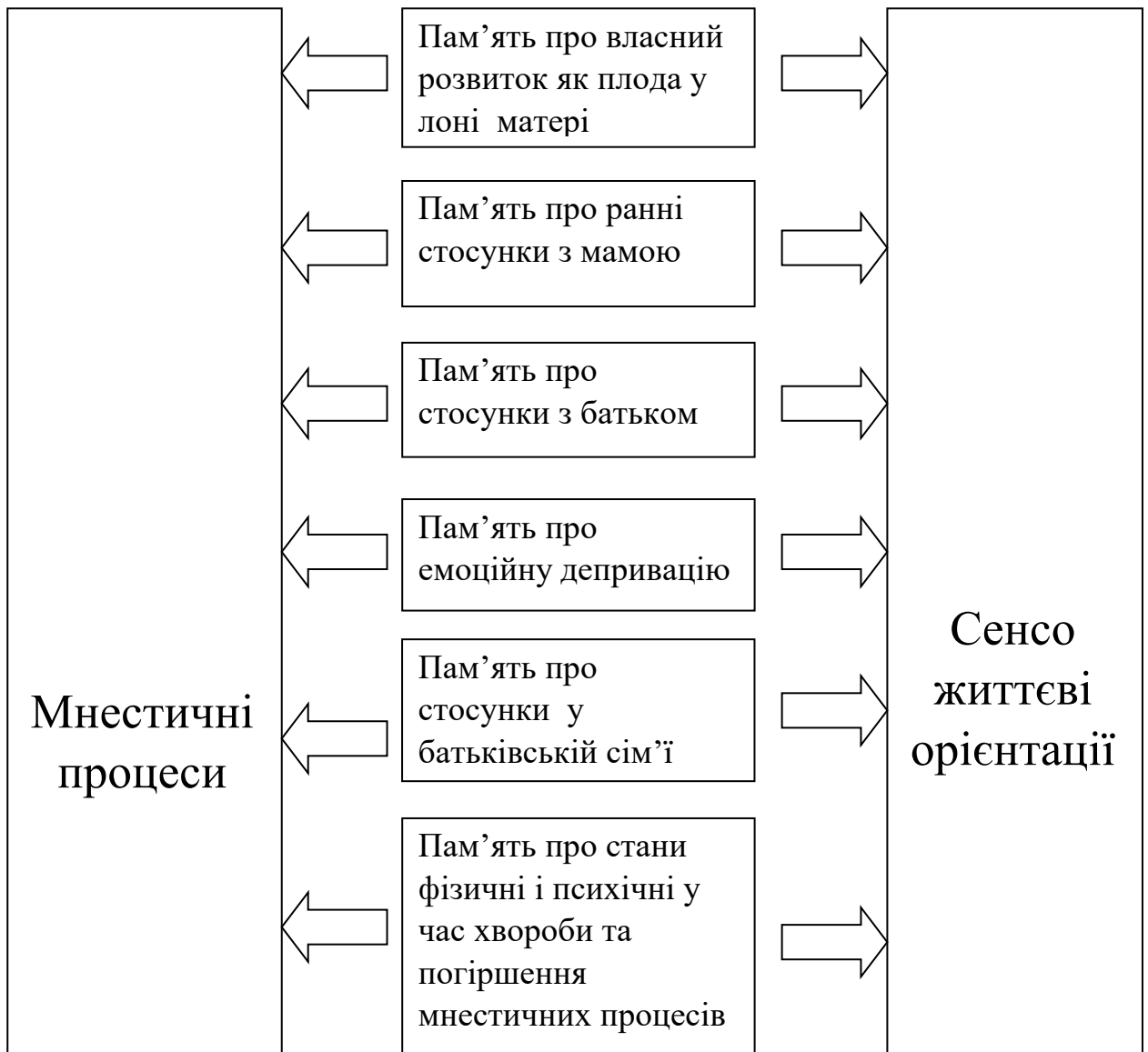


Рис.1. Гіпотетична модель особливостей мнестичних процесів у осіб, що перенесли COVID – 19 (на прикладі жінок, що перенесли захворювання після народження первістка у час пандемії COVID-19)

Мнестичні процеси і фактори можуть суттєво спричинити трансформацію сенсожиттєвих орієнтацій особистості. Ціннісні орієнтації, що свідомо приймаються, набувають у внутрішньому світі особистості статусу аксіом; однак лише екстремальні ситуації проявляють дійсний, а не уявний сенс життя, очищений від мнестичних несвідомих інтроєктів [25]. Такі ситуації вимагають великої внутрішньої стійкості людини, розвиненості її світогляду, великої відповідальності перед самою собою і

іншими. У цьому контексті прийняття себе як матері під час вагітності пов'язане з образом власної матері як моделлю материнської ролі, а також з відтворенням сімейних патернів поведінки та сімейною моделлю виховних установок.

У жінок з фізіологічною вагітністю та ускладненою вагітністю образи матері і пам'ять про стосунки розрізняються. У останніх також спостерігається дитячий досвід емоційної депривації. В деяких джерелах зазначається, що фігура батька також впливає на формування материнської ідентичності вагітної. Важливість батьківських установок для формування материнської ідентичності та пренатальної прихильності безсумнівна. Жінок з фізіологічною та ускладненою вагітністю розрізняють різні типи наслідування сімейних патернів та досвід перебігу захворювання на COVID-19 як складного системного захворювання, яке впливає на когнітивну та мнестичну функцію.

Отже, існує дуже багато життєво важливих факторів, які впливають на переживання жінкою вагітності та її особистісні трансформації після народження дитини.

ФУНКЦІОНУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УСКЛАДНЕНИХ УМОВАХ

*Латиш Н. М., кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID: 0000-0003-0650-0834)*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день ускладнені, критичні, кризові, екстремальні умови стали, можна сказати, постійним супутником нашого життя, в тому числі повсякденного.

В умовах постійного накопичення різного роду інформації, що є особливою ознакою нашого часу, збільшується можливість реалізації інформаційно-психологічної загрози. Ця небезпека полягає у надмірі інформаційних потоків (як хаотичних, так і впорядкованих), що потенційно обумовлює інформаційне перевантаження психіки людини та може призводити до її певного блокування. Крім того, інформаційно-психологічні впливи часто є спрямованими на масове маніпулювання свідомістю людей, та становить загрозу психологічної безпеки, психологічного здоров'я особистості. Психологічне здоров'я людини забезпечується, насамперед, її здатністю адаптуватися до певних умов і відображує саме успішну адаптацію людини до довкілля, до самої себе. У свою чергу психологічне нездоров'я констатує неуспішну адаптацію людини до зовнішнього або внутрішнього світів (В.О.Моляко). Адаптаційні можливості як можливості пристосування організму на біологічному, фізіологічному, поведінковому рівнях у філогенезі є передумовою творчості, її першим кроком [2].

Мета статті: описати функціонування творчого мислення учнів молодшого шкільного віку в ускладнених умовах.

Одним із факторів розвитку творчих якостей особистості, як зазначає В. О. Моляко [1], є те, що вони формуються саме в творчій діяльності, яка безпосередньо пов'язана з творчим мисленням. Тому обов'язковим моментом розвитку творчого мислення є використання задач «відкритого типу», що сприяє при цьому проявам оригінальності і становленню творчого начала особистості.

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою розвитку творчого ставлення до діяльності молодших школярів є, як ми вважаємо, формування конструктивного мислення молодших школярів. В процесі конструктивної діяльності в дитини з'являється можливість спробувати себе в чомусь, створюється можливість здійснювати пробні практичні дії з елементами конструктора, в результаті чого учень отримує продукт власної діяльності. При цьому відбувається активізація мислення, фантазії, стимуляція до творчих

пошукових дій. Творчі завдання стимулюють у дітей пізнавальну (пошукову) активність, вчать їх аналізувати, комбінувати, реконструювати, створюючи при цьому суб'єктивно новий продукт.

Одним із завдань нашого дослідження було вивчення особливостей конструктивного мислення молодших школярів в ускладнених умовах, а саме в умовах дефіциту часу. Метод часових обмежень базується на положенні, що фактор часу може суттєво, іноді вирішальним чином, впливати на поведінку, діяльність людини, на функціонування її інтелекту, творчий пошук та ін. Як свідчать дослідження, при обмеженні, лімітуванні часу, як правило, розв'язання може з одного боку спрощуватись, суб'єкт може зупинитись саме на тому варіанті, який йому найбільше знайомий, а, з іншого, процес діяльності може суттєво деформуватись, і по характеру цих деформацій можна до певної міри скласти уявлення про загальні тенденції в розумовій діяльності суб'єкта.

Загалом в результаті аналізу робіт досліджуваних було виявлено дві категорії учнів:

- категорію учнів, на яких обмеження в часі мало негативний вплив;
- категорію учнів, на яких обмеження в часі не справило негативного впливу.

Для учнів, які зазнали негативного впливу дефіциту часу, процес формування задуму, зокрема початковий етап – ідея щодо створення майбутньої конструкції або була зовсім невизначеною, і в процесі маніпулювання елементами конструкції починав вирисовуватись задум, подальший пошук при цьому визначався структурними особливостями елементів конструювання і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого (найнижчого) рівня першого підрівня конструктивного мислення, для якого характерним є прояв мисленнєвих тенденцій до випадкових підстановок; або ідея щодо виникнення майбутньої конструкції була опосередкована суб'єктивним досвідом досліджуваних і на основі аналізу структурних елементів конструктора в ході конструювання шляхом з'єднання

декількох деталей створювалась конструкція, яка була простим (за складністю побудови) структурним аналогом з минулого досвіду і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого рівня другого підрівня конструктивного мислення, для якого характерним є прояв мисленнєвої тенденції аналогізування. Прохання експериментатора сконструювати із елементів конструктора щось цікаве в таких випадках цілком ігнорувалось.

Учні, що не зазнали негативного впливу дефіциту часу, спрямовували свій пошук на відтворення у створюваній конструкції яскравого враження попереднього досвіду чи відображення інтересу до чогось. В ході структурно-функціонального аналізу елементів конструктора досліджувані намагались підібрати такі елементи конструктора, які б змогли забезпечити відтворення уявлюваного образа-орієнтира на площині. Порівняно з учнями, які зазнають негативного впливу з боку часових обмежень і створюють конструкцію шляхом випадкових підстановок або поєднанням декількох структурних елементів, учні, які не зазнають негативного впливу, в процесі формування задуму майбутньої конструкції проявляють структурне конструювання при створенні одиничної конструкції, яке характеризується тенденцією до деталізації, також трапляються випадки, коли досліджуванні використовують структурно-функціональний підхід у формуванні задуму конструювання. При такому конструюванні проявляються мисленнєві тенденції аналогізування та комбінування шляхом здійснення аналізу структурних і функціональних властивостей і коли робота над створенням конструкції вже завершена, ми спостерігаємо прояв другого та третього рівня конструктивного мислення.

Отже, за умови обмеження в часі при розв'язуванні задач на вільне конструювання учні молодшого шкільного віку з метою побудови задуму реалізують об'єкти, які є для них досить актуалізованими, виконуючи творчі завдання, орієнтуються здебільшого на власний життєвий досвід. Орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є форми елементів конструктора і в ході структурного аналізу наявних елементів конструктора створюється

структурний аналог з минулого досвіду, спрямованість на функціональні характеристики конструкції при цьому в більшості випадків на проявлялась.

Загалом результати дослідження присвяченого вивченню творчої діяльності на конструювання в несприятливих умовах (в даному випадку це обмеження в часі) дозволяють говорити про існування таких типів реагування учнів.

Перший тип – депресивний, такі учні знижують свою активність, спостерігається завищення значущості зовнішніх впливів, проявляється невпевненість у собі, скутість у прийнятті рішень, відсутність бажання і спроб створити цікаву, оригінальну конструкцію, конструкція будується або шляхом випадкових підстановок, або поєднанням декількох структурних елементів Ми маємо можливість спостерігати прояви тенденції до випадкових підстановок та мисленневих тенденцій аналогізування, що зумовлює прояви першого (найнижчого) рівня конструктивного мислення.

Другий тип – активно-панічний, коли досліджувані намагаються проігнорувати несприятливий вплив. Конструктивне мислення реалізується на рівні реалізації задумів здебільшого шляхом комбінування елементів конструктора, які є аналогами структур. На фоні відсутності видимої тривожності з приводу впливів несприятливих факторів має місце орієнтація на реалізацію власних вподобань та об'єктів, які є аналогами з минулого досвіду. В процесі розв'язування запропонованих задач спостерігаються прояви мисленневих тенденцій аналогізування.

Третій тип – індіферентний. Конструктивне мислення учнів, яких ми віднесли до цього типу реалізується на рівні більш цілеспрямованої розробки задумів. Творча діяльність для таких учнів характеризується тим, що здійснюється спроба зробити щось цікаве, спостерігається деталізація конструкції. Маємо можливість спостерігати прояви мисленневих тенденцій аналогізування та комбінування, що зумовлює також прояви порівняно вищого рівня конструктивного мислення.

Четвертий тип – мобілізаційний, в процесі конструювання здійснюється спроба нейтралізувати зовнішні несприятливі впливи, які сприймаються якоюсь мірою як стимули до вдосконалення створюваної конструкції. Творче мислення реалізується на рівні знаходження досить складних конструкцій. Маємо можливість спостерігати прояви мисленневих тенденцій аналогізування та комбінування і, відповідно, прояви третього рівня конструктивного мислення, хоча кількість таких досліджуваних зовсім незначна.

Висновки. Метод часових обмежень полягає у вимозі до розв'язуючого знайти розв'язок запропонованої задачі за обмежений проміжок часу, тобто умови розв'язання задачі наближаються до екстремальних. Як правило, в таких випадках учень намагається знайти найбільш простий стереотипний розв'язок задачі, часто повністю не усвідомивши сутність завдання. Здебільшого орієнтиром для побудови шуканих конструкцій є форма елементів конструктора і в ході структурного аналізу наявних елементів конструктора створюється структурний аналог з минулого досвіду. В процесі конструювання учні майже не намагаються відобразити якісь функціональні властивості того, що конструюють.

Список використаних джерел

1. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев : Освіта України, 2007. 388 с.
2. Творча діяльність в ускладнених умовах / за загальною ред. В.О.Моляко. Київ : Освіта України, 2007. 308 с.

КЛІНІКО- ТА НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНА ДЕТЕРМІНАЦІЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ЇЇ СУБ'ЄКТНОЇ ВІТАЛЬНОСТІ

Луньов В. Є., кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці

*Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-7085-8454)*

*Суббота С. О., кандидат психологічних наук, науковий консультант World Association for the Support of Scientists
(ORCID ID 0000-0001-5660-1954)*

Актуальність. Впровадження методик експериментального та нейропсихологічного дослідження в клініці виступають одними із ключових завдань сучасної медичної психології. Актуальність медико-психологічного дискурсу в розумінні здоров'я та реабілітаційного потенціалу індивіда відповідає тенденціям інтеграції фахових спільнот України до рамок Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я (МКФ), прийнятою МОЗ України (2020).

Проблематика дослідження реабілітаційного потенціалу сягає широкого кола проблем, зокрема щодо його концептуалізації як самостійного напрямку медико-психологічних досліджень та клінічних практик (Heinemann, Feuerstein, Frontera, Gard, Kaminsky, Negrini, Richards, Vallée, 2020); уточнення нозоспецифічності та вікової диференціації (Cowley, Goldberg, Gordon, 2021) та заходів щодо його планування та програмування (Bikker, Mes, Sauré, Boucherie, 2020).

Разом з тим, слід констатувати, що феноменологія реабілітаційного потенціалу переважно розглядається в предикаціях патологізованих моделей, які ігнорують феномен суб'єктної вітальності. Як відзначають Лінлі та Джозеф (Linley, & Joseph, 2004), будучи вкоріненою у традиційний медико-психіатричний контекст, ідеологія хворобливості пронизала категоріально-понятійний апарат медичної та клінічної психології, перетворивши його на

мову психопатології. З цієї причини, як відзначають автори, медична психологія зужує фокус дослідницької уваги радше на тому, що є слабким та дефіцитарним, аніж на тому, що є сильним та здоровим, підносячи аномальність над нормальністю, несприятливі, хворобливі зміни над здоровими та сприятливими, та в цілому хворобу над здоров'ям. Відповідно більший наголос робиться на посттравматичному стресовому розладі, а не на посттравматичному зростанні як тому, що слідує після травматичних подій, незважаючи на послідовні підтвердження того, що більшість людей щонайменше демонструють певну резилієнтність у протистоянні із травмою, а багато з них відзначають (у т.ч. з використанням інструментарію самозвітності) позитивні психологічні зміни.

З огляду на сучасні медико-психологічні дослідження, невирішеними питаннями лишаються: особливості реабілітаційного потенціалу особистості у зв'язку із впливом психотравматичного досвіду, ставленням до здоров'я та соматичного стану, що обумовлюються особистісними та самодетермінаційними механізмами, зокрема суб'єктною вітальністю та об'єктивними нейропсихологічними корелятами.

Мета статті: на основі аналізу та комплексної оцінки клініко- та нейропсихологічних передиспозицій визначити особливості детермінації реабілітаційного потенціалу особистості в контексті феноменології суб'єктної вітальності.

Виклад основного матеріалу. Концепція дослідження передбачала розгляд проблеми на особистісному, клініко-психологічному та нейропсихологічному рівнях. В емпіричному дослідженні рандомізовано дві групи дві групи: ЕГ-1 (n 68) – особи з невротичними розладами внаслідок сильної психотравмівної події, ЕГ-2 (n 67) – особи із соматичними хворобами (виразкова хвороба шлунка і дванадцятипалої кишки, хронічні холециститу, панкреатити, хронічні ентерити і хронічні коліти). Як у першій так і другій групі психічні порушення мають вторинну природу: у першій групі (ЕГ-1) внаслідок психогенного впливу від психологічних подій екстернального

погодження; у другій групі (ЕГ-2) порушення адаптації спричинено реакцією на тілесну недугу ендогенного походження – соматогенії. Загалом психічні та поведінкові порушення відносяться до кластерів МКХ-10: «Невротичні, пов'язані зі стресом та соматоформні розлади» (F40-F48) та «Розлади настрою» (F30-F39).

Концептуальні засади теоретичного аналізу та розроблена програма клініко- та нейропсихологічної діагностики стали підставами для проведення емпіричного дослідження.

Визначено зміст та емпіричні кореляти клініко- та нейропсихологічної детермінації реабілітаційного потенціалу особистості, яка зазнала психотравматичного впливу. Реабілітаційний потенціал осіб з невротичними розладами переважно ґрунтується на ресурсності внутрішньої картини хвороби, мотиваційному та комунікативному компонентах. Особи з соматогеніями характеризуються більшою адекватністю самооцінки власного стану.

Вплив психотравматичного досвіду у осіб з невротичними розладами переважно відбувається за типами: агравації, депресії, симптоматики уникання, дистресу, дезадаптації та тенденції до уникання. Разом з тим, диссимулятивні тенденції, зацикленість та травматичній події, схильність до переживання повторюваності травматичної події, гіперактивації внаслідок травматизації, симптоматика переживання вторгнення травматичного досвіду в повсякденне життя характеризують осіб з соматогеніями.

Визначено, що представленість невротичного істероподібного, психастенічного, патохарактерологічного, імунно-алергічного синдрому та вегето-судинної дистонії характеризує осіб з невротичними розладами. В той час як астенічний, ЛОР-синдроми, ШКТ-синдроми, ССС-синдроми та анемічний синдром переважно властиві особам із соматогеніями.

Щодо усвідомлення психологічних механізмів захворювання особи з невротичними розладами характеризуються соціально-рольовими та емоційно-мотиваційними акцентами ставлення до хвороби, в той час як особи

із соматогеніями в більшій мірі акцентовані на соціальному та функціональному аспектах ставлення.

Отримані результати засвідчують когнітивно-стильову, саморегулятивну, рефлексивну та деприваційну обумовленість реабілітаційного потенціалу особистості у вимірах невротизації та соматизації.

Нейропсихологічне дослідження дозволило визначити досліджуваних з невротичними розладами як дефіцитарних, а досліджувані з соматогеніями диференційовано на дефіцитарних та нормотипових. У осіб з невротичними розладами внаслідок сильної психотравмивної події, стресово реагують особи з ослабленням дорсорлатеральної та орбіто-фронтальної частин префронтальної кори мозку, а особливо чоловіки. Відсутня стресова реакція у осіб з ослабленням вентромедіальної частини префронтальної кори мозку. Невротичні розлади спричиняють незручність і усвідомлюються як основна життєва проблема у всіх нейроперсоналогічних типах окрім осіб з ослабленням орбіто-фронтальної частини префронтальної кори мозку. Найбільш неспокою спричиняють і важко переживаються розлади особами з ослабленням дорсолатеральної частини префронтальної кори та передньої цингулярної кори мозку, особливо жінками. Найбільш агресивні прояви характерні особам з ослабленням орбіто-фронтальної та вентромедіальної частин префронтальної кори, особливо підвищена агресивність у жінок.

У осіб з соматогеніями, які мають функціональне підсилення різних ділянок мозку встановлено, що домінує помірна стресова реакція у всіх підгрупах. Найбільш переймаються травматичною подією особи з функціональним підсиленням вентро-медіальної частини префронтальної кори мозку, особливо жінки. Найбільш конструктивно - особи з підсилення орбіто-фронтальної частини префронтальної кори.

У осіб з соматогеніями, які мають функціональне ослаблення різних ділянок мозку встановлено, що домінує помірна стресова реакція у всіх, проте висока реакція характерна жінкам з ослабленням вентромедіальної частини

префронтальної кори мозку. Найбільше своїм станом переймаються особи з ослабленням венстромедіальної частини префронтальної кори мозку. Найвищий рівень страху присутній у осіб з ослабленням дорсолатеральної частини префронтальної кори мозку. Найвищий рівень смутку виникає у осіб з ослабленням передньої цингулярної кори мозку та дорсолатеральної частини префронтальної кори мозку. Найвищий рівень зосередженості у осіб з ослабленням орбіто-фронтальної частини префронтальної кори мозку.

Розроблено моделі реабілітаційного потенціалу у осіб з невротичними розладами внаслідок сильної психотравмивної події та осіб із соматогеніями. Представлено, що реабілітаційний потенціал осіб з невротичними розладами залежить від тенденцій до негативації власного Я в процесі рефлексії травматичного досвіду, психастенічного синдрому, цереброастенічного синдрому, проєкційності та конфлікту між реальними завданнями і можливостями. Посилення реабілітаційного потенціалу у осіб із соматогеніями знижує прояви істероподібних синдромів та посилюють диссимулятивні. Встановлено, що по мірі збільшення реабілітаційного потенціалу знижуються симптоми агравації та виявлено, що ССС-синдроми виступають як чинниками його посилення, виконуючи компенсаторну функцію так і знижують його активність. Встановлено, що посилення когнітивного стилю гнучкості пізнавального контролю збільшує реабілітаційний потенціал осіб із соматогеніями.

Перспективи подальших пошуків полягають в провадженні програм нейропсихологічної корекції реабілітаційного потенціалу особистості з акцентом на її суб'єктній вітальності.

Список використаних джерел

1. Бочелюк, В. Й., Панов, М. С. Діагностика реадaptaційного потенціалу особистості: методологічний аспект. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*. Психологія. 2019. 60, 8-24.
2. Жиленко, Р. В. Досвід США у запровадженні системи приятелів у роботі з ветеранами, що страждають на ПТСР. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2017. 2, 102-104.

3. Литвиненко, О. Д. Місце фізичного потенціалу в загальному конструкті адаптаційного потенціалу особистості. *Вісник Одеського національного університету*. Серія : Психологія. Т. 22, Вип. 1. 2017. 118-126.
4. Суббота, С.О., Луньов В.Є. Клініко- нейропсихологічна детермінація та нозоспецифічність реабілітаційного потенціалу у осіб з невротичними розладами та соматогеніями. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, 2021. 20 (1), 102-114. DOI: 10.13140/RG.2.2.29643.52005
5. Ткач, Б.М. Особливості застосування бригадної моделі нейропсихологічної реабілітації для постраждалих учасників антитерористичної операції. *Праці наукового товариства ім. Шевченка. Медичні науки*. 2016. 47, 10-17.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСІВ, ЗАВДАНЬ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЙОГО УЧАСНИКІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Максименко С. Д., дійсний член НАПН України,

доктор психологічних наук, професор,

директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(ORCID ID: 0000-0002-3592-4196)

Актуальність. Виклики ситуації воєнного часу в Україні актуалізують потребу глибокої психологізації педагогічної практики у напрямку забезпечення стабільного, розвивального, благополучного освітнього простору, збереження психічного здоров'я учасників та реалізації провідних цільових освітніх настанов суспільства: діти, незалежно від місця перебування повинні мати доступ до навчання; освіта має світоглядне значення для формування життєвих смислів та цінностей, життєстійкості, української ідентичності, становлення особистості, як суб'єкта успішної цілеспрямованої діяльності упродовж усього життя людини.

Результатами здійснення співробітниками Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України психологічного аналізу освітнього простору на основі теоретичного та емпіричного вивчення є висвітлення актуальних

освітніх проблем в ситуації воєнного вторгнення, досвіду психологічних наслідків подій в країні.

Метою статті є визначення шляхів активізації ресурсних можливостей організації освітніх процесів в екстремальних умовах воєнного часу, їх психологічного супроводу у напрямку створення психологічно безпечного й благополучного освітнього середовища, сприяння психічному розвитку особистості в процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Особливим завданням є психологічна підтримка і супровід адаптації до екстремальних умов учасників освітнього простору в різних аспектах соціальної ситуації, надання кваліфікованої психологічної допомоги в усіх сегментах простору освіти. Діяльність співробітників Інституту психології імені Г.С. Костюка у напрямку осмислення соціальних викликів воєнного часу, їх психологічної інтерпретації і пошуку ресурсів психологічного подолання негативних наслідків, супроводу й підтримки учасників освітнього простору, здійснюється на основі багаторічних напрацювань в системі уявлень про психологічну складову стратегічних настанов освіти на абсолютну цінність внутрішнього потенціалу розвитку людини, як особистості з безумовними правами на свободу, саморозвиток, самостійний відповідальний вибір. Відтак, на основі генетико-креативного методу [1,2] переосмислюються уявлення про дитинство як цілісне психологічне явище, що розвивається в складних екстремальних умовах війни, які трансформують координати генези самосвідомості дитини, її тілесного досвіду, формування її образу «я», розуміння навколишнього світу, формування здатності індивіду до самовизначення, самоідентифікації. Означені теоретичні уявлення конкретизуються та операціоналізуються в парадигмі розвивального навчання, генетико-креативного методу (С.Д.Максименко), відповідно якій зорієнтованість системи на розвиток фундаментальних людських та особистісних здібностей, на формування продуктивних життєвих навичок соціалізації та вмінь будувати конструктивну систему стосунків із ровесниками та з дорослими, є пріоритетною по

відношенню до завдань передачі знань та вмінь. Відтак, освітній простір, що переживається як благополучний і забезпечує всебічний розвиток особистості в процесі навчання, є ґрунтом збереження та підтримки психічного здоров'я усіх учасників освітнього простору. Означені концептуальні уявлення визначають в якості основної мети психологічного забезпечення процесів, завдань освітнього простору та психологічної підтримки його учасників в умовах воєнного часу завдання формування здатностей, стратегій подолання несприятливих життєвих обставин особистістю, яка розглядається не як об'єкт негативного впливу руйнуючих чинників, а як суб'єкт, вимушений виживати в умовах складних обставин та жити далі, орієнтуватись і вибудовувати власне життя у змінених умовах. Відповідно актуальні соціальні умови (війна) розглядаються не як набір негативних чинників, а як система змінювання базових умов життєдіяльності особистості, отримання досвіду подолання, з чітко вираженими суб'єктивними ознаками: збереження і зміцнення психологічного здоров'я особистості; життєстійкість, здатність до відновлення життєвого благополуччя і побудови нових ефективних моделей життєдіяльності у змінюваних, несприятливих умовах.

Активізація ресурсних можливостей організації освітніх процесів в умовах воєнного часу, їх психологічний супровід зумовлює особливу увагу до психологічні проблеми організації навчання, впровадження, функціонування неоднорідних екстремальних форматів навчального процесу, термінового розроблення різних форм дистанційної освітньої взаємодії, а впливів нових форматів навчання на психічний розвиток учнів.

Воєнний стан в країні актуалізував запит на організацію освіти навчального процесу через мережу Інтернет, підсилив інтерес до онлайн-навчання (e-learning). Вітчизняна система освіти з метою подолання екстремальних викликів воєнного часу докладает зусилля для вибудови освітнього процесу з допомогою усіх засобів, використовуючи як спеціалізовану інфраструктуру цифрового навчання, так і деякі розповсюджені електронні сервіси. Корисним є набутий останніми роками

пандемії досвід ЮНЕСКО, що пропонує залучати широкий набір інструментів організації дистанційного навчання, застосовувати сучасні інфокомунікативні, мультимедійні, інтерактивні навчальні технології в Інтернеті, зокрема віртуальні освітні простори, дистанційні навчальні курси, інтернет-тренінги, вебінари тощо. В Україні стрімко з'явилися і розповсюдились волонтерські педагогічні ініціативи, опрацьовуються та апробуються в освітньому просторі унікальні проекти, платформи, на яких учителі можуть проводити безоплатні заняття для учнів, підтримувати дітей, в будь-якому місці перебування.

Наразі сукупність обставин соціальної ситуації війни визначила основну ознаку, характер організації освіти – **дистанційність**.

Широкомасштабна війна загрожує стати тривалим виснажливим випробовуванням, яке кардинально змінює базові умови життєдіяльності особисті для багатьох учасників освітнього простору на певний пролонгований термін часу, або ж на все життя. Психологічна підтримка та супровід освітніх процесів потребує системного підходу й має бути спрямованою на усі сегменти освітнього простору, враховувати інтереси та потреби усіх його учасників. Вважаємо, в умовах війни системоутворювальним напрямком психологічного супроводу має стати консолідація зусиль у вирішенні гострих проблем, що центруються навколо найбільш уразливої групи учасників освітнього простору – дітей, оскільки основним травмівним негативним чинником створення психологічних проблем в освітньому просторі для усіх вікових груп є переживання дитиною ситуації війни. Спрямування спільних зусиль усіх учасників освітнього простору на подолання дитиною наслідків та ризиків екстремальних ситуацій воєнного часу сприятиме ефективності системи освіти в цілому.

Вплив військових дій позначається на всіх дітях України, вони всі мають різну ступінь психологічної травматизації, гостро сприймають події, які змінюють константність, надійність, безпечність оточуючого середовища. Військові дії значно порушили звичний для дитячого сприймання плин життя.

Психологічна травматизація, гостре переживання подій які змінюють константність, надійність, безпечність оточуючого середовища, порушують звичний для дитячого сприймання плин життя, ускладнюють або розривають контакти з батьками, створюють почуття тривоги та страху, відтак ускладнюють адаптацію дітей, перешкоджають ефективному вирішенню освітніх завдань, вимагають особливої уваги й зусиль усіх учасників освітнього простору.

Дистанційна робота під час та після війни, психологічний супровід та реабілітація учасників освітнього простору мають бути спрямовані на розвиток, націлені на створення психологічного контексту реабілітації, відновлення їхньої продуктивності, сприяння переходу з психологічного поля обмежень у поле інтелектуального та суб'єктного зростання. Сучасні інформаційні технології (інфокомунікативні, мультимедійні, інтерактивні), перш за все у форматі віртуальних освітніх просторів і дистанційних навчальних курсів, надають для рішення такої задачі відповідні можливості, при цьому є зручними, безпечними та економічно доцільними психолого-педагогічними інструментами.

Висновки. В умовах війни, нестабільності, руйнації життєвих обставин освітній простір є й має залишатись не лише місцем здобування знань, а простором безпеки та психологічної допомоги, ґрунтом психічного благополуччя та психічного здоров'я. Освіта – одне із основних прав людини, важливий інструмент підтримки миру, справедливості, розвитку суспільства.

Список використаних джерел

1. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Полтава: «Київ: «Людмила», 2021. 382 с.
2. Максименко С.Д. Психогенетичний потенціал особистості: монографія. Том 1, 2 Київ: “Видавництво Людмила”, 2021. 704 с.

РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ПОЗИТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»

*Мар'яненко Л. В., кандидат психологічних наук, старший науковий
співробітник, старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0008-1111-1111)*

Актуальність. Слід особливо зацентувати увагу на тому, що на першому місці для розв'язання педагогічних задач гуманістичними психологами поставляється саме міжособистісна взаємодія. Оскільки міжособистісна взаємодія може бути як позитивною, так і негативною, гуманістична психологія вважає припустимою у навчанні тільки позитивну взаємодію. Міжособистісна позитивна взаємодія характеризується тим, що вона не заважає особистісному розвитку учнів, а сприяє йому. В процесі позитивної взаємодії вчителя з учнями, на думку К. Роджерса, в учнів має підвищуватися самоповага стосовно сфер: взаємодії з учителями, власної зовнішності, міжособистісної компетентності, академічної успішності. За таких психологічних умов учні збільшують обсяг читання, підвищується рівень їх мислення, досягається більша спонтанність їх самовираження, покращується самодисципліна, тобто попри їх особистісного розвитку відбувається становлення вищих рівнів пізнавальної діяльності: самостійного і навіть творчого.

Мета статті: сформулювати гіпотетичні передбачення та викласти емпіричні результати дослідження.

Можна передбачити, що існує певний вплив здатності учня і вчителя до позитивної і негативної взаємодії на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток когнітивних здібностей та пізнавальної діяльності учня. Позитивна взаємодія сприяє становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а також конструктивним моментам розвитку і саморозвитку особистості учня (конструктивної самодетермінації, позитивної самореалізації

особистості учня), натомість, схильність до негативної взаємодії блокує саморозвиток учня.

Виклад основного матеріалу: методика та організація дослідження.

Теоретична структура міжособистісної взаємодії, на наш погляд, має вміщувати такі компоненти: духовний, душевний, моральний, що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст більш статичних складових: наявності спільної діяльності, організації її виконання і супроводжуючі психологічні явища: взаємовпливи (позитивні-негативні), взаєморозуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, негативне); результат спільної діяльності: успіх-неуспіх; досягнення розвитку, або, навпаки, його блокада в результаті з'явлення негативної взаємодії. На базі цієї теоретичної структури нами розроблена діагностична методика, спрямована на вимір превалювання схильності суб'єкта до позитивної чи негативної взаємодії і здійснено підбір інших діагностичних методик, таких як: методика «ОД» (Особистісний диференціал). Три шкали цієї методики «Оцінка», «Сила», «Активність» були адаптовані співробітниками інституту ім. Бехтерева В.М. Інші шкали: «Моральність», «Самодетермінація», «Самореалізація», «Схильність до взаємодії» розроблені автором і включені в загальну методику. Шкала «Моральність» проходила неодноразову апробацію. Метою розробки методики є створення компактного і валідного інструменту вивчення певних властивостей особистості, її самосвідомості, характеристик міжособистісних стосунків, моральних якостей, сформованості-не сформованості самодетермінації, здатності до позитивної чи негативної взаємодії. Друга методика - методика «Особистісний потенціал» (Санкт-Петербурзька школа) визначає показники таких критеріїв: творчий потенціал; інтелектуальний потенціал; соціальний потенціал; загальний особистісний потенціал [3, с. 274-291]. Третя діагностична методика, що була задіяна в нашому дослідженні – це опитувальник Ховарда Гардієра «Види інтелекту». З допомогою цього опитувальника можна визначити: вербально-лінгвістичний; музично-ритмічний; логіко-

математичний; інтерперсональний; зорово-просторовий; інтраперсональний; тілесно-кінестетичний; натуралістичний види інтелекту. У дослідженні нас цікавили інтерперсональний і інтраперсональний види інтелекту, які вказують на ступінь спрямованості особистості на взаємодію, чи навпаки, на самостійне виконання завдання. Наступна методика – це Тест на діагностику креативності Туніка Є.Є. (Модифікація тесту Торранса Є.П.), визначає рівень розвитку таких критеріїв, як: схильність до ризику; любов до знань; складність; уяву; загальний показник творчості [2, с. 352-357]. Методика експрес-діагностики неврозу (за Хеком К. і Хессом Х.): визначає загальний показник неврозу особистості [1, с. 469-470]. Також були задіяні інші стандартизовані методики.

У дослідженні застосовувалися авторські методики: опитувальник «Пізнавальна діяльність», з допомогою цієї методики визначаються показники діагностичних критеріїв сформованості пізнавальної діяльності особистості: мотиваційний, творчий, операційний компоненти пізнавальної діяльності, саморозкриття потенціалу в пізнавальній діяльності, світоглядну самодетермінацію (переконання), етичну самодетермінацію (вихованість), як характеристики саморегуляції пізнавальної діяльності, самореалізацію у пізнавальній діяльності, і загальний показник рівня розвитку навчально-пізнавальної діяльності учня. Також застосовувалися інші авторські методики.

Показники, що у нашому емпіричному дослідженні діагностують здатність учня до взаємодії, є такими: Інтерперсональний інтелект (Гардієр Х.); Соціальний потенціал особистості (Санкт-Петербурська школа); Взаємодія позитивна (Особистісний диференціал) – (авторська методика); Взаємодія негативна (Особистісний диференціал) – (авторська методика) Емпіричне дослідження проводилося у ЗОШ №36 міста Києва. В експерименті прийняло участь 2 класи (50 учнів 11-х класів) ЗОШ №36 міста Києва. Допомагала у проведенні дослідження психолог школи – Жилкіна Ольга Василівна.

Результати дослідження. Психологічний аналіз одержаних даних доводить, що позитивна взаємодія передбачає наявність розвиненої позитивної активності особистості (+0,913**), Показник «Позитивна активність особистості» одержується з допомогою методики «Особистісний диференціал» [3, 94-97]. За цією методикою позитивна взаємодія передбачає наявність розвиненої позитивної активності (+0,913**). Фактор «Активність» інтерпретується як свідчення екстравертованості особистості. Позитивне значення вказує на високу активність спілкування, імпульсивність. Негативне значення вказує на інтровертованість, певну пасивність, спокійні емоційні реакції. У оцінці активності взаємодії відображаються сприйняття людьми особистісних особливостей один одного [3, с. 96]. Також позитивна взаємодія має прямий кореляційний зв'язок із показником моральності (+0,895**). Шкала «Моральність» розроблена автором і апробована у багатьох емпіричних дослідженнях. Показник позитивної взаємодії має прямий кореляційний зв'язок із позитивною самореалізацією (+0,864**) і позитивною оцінкою (+0,853**), із позитивною самодетермінацією (+0,832**) і позитивною силою (+0,715**). Значення фактору «Оцінка» (О) за методикою «Особистісний диференціал» полягає в тому, що його результати свідчать про високий рівень самоповаги особистості. Високі значення фактору «Оцінка» (О) засвідчують, що досліджуваний приймає себе як особистість, усвідомлює себе як носія позитивних, соціально бажаних характеристик, задоволений собою. Низькі значення фактору «Оцінка» вказують на критичне ставлення людини до самої себе, її незадоволеність своєю поведінкою, рівнем досягнень, на недостатній рівень прийняття себе. Особливо низькі значення цього фактору свідчать про можливі невротичні або інші проблеми, що пов'язані з відчуттям низької самоцінності. При використанні методики «Особистісний диференціал» для виміру взаємодії фактор «Оцінка» інтерпретується як свідчення рівня симпатії, привабливості, що ними володіє одна людина у сприйнятті іншої. Фактор «Сила» (С) методики «Особистісний диференціал» свідчить про розвиток вольових якостей особистості саме так, як вони

усвідомлюються самим досліджуваним. Високі значення фактору «Сила» свідчать про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у скрутних ситуаціях. Низькі значення з цього фактору свідчать про недостатній самоконтроль, нездатність додержуватися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок. Особливо низькі оцінки цього фактору вказують на виснаженість і тривожність. У взаємних оцінках фактор «Сила» виявляє ставлення «домінування-підлеглисті», як вони сприймаються суб'єктом оцінки [3, с. 96].

За одержаними результатами нашого емпіричного дослідження позитивна взаємодія прямо корелює із світською самодетермінацією (вихованістю) (+0,639**). Також прямий кореляційний зв'язок позитивної взаємодії існує з показником високого рівня розвитку пізнавальної діяльності учня (+0,609**).

З допомогою нашого емпіричного дослідження виявилось, що позитивна взаємодія сприяє саморозкриттю потенціалу учня в учбово-пізнавальній діяльності (+0,571**), $r=0,001$. Досягнення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень» сприяє розвитку інтелекту учня (+0,559**), $r=0,001$ (опитувальник Гардієра Х.) і операційного компонента його навчально-пізнавальної діяльності (+0,501**), $r=0,004$ (методика автора «Пізнавальна діяльність»). Також, кореляційний аналіз засвідчує, що позитивна взаємодія сприяє розвитку мотивації пізнавальної діяльності учня ((+0,504**), $r=0,004$, та його творчості в навчально-пізнавальній діяльності (+0,480**), $r=0,007$. Емпірично доведено, що налагодженню і підтримці позитивної взаємодії сприяє розвинена світоглядна самодетермінація (+0,446*), $r=0,014$. Валідність нашої методики підтверджується тим, що показник позитивної взаємодії виявляє пряму кореляцію із показником інтерперсонального інтелекту (0,464**), $r=0,01$. (Опитувальник Ховарда Гардієра) [2, с. 486.].

Бачимо також, що безособова каузальна орієнтація (показник методики Райана - Десі «Види каузальної орієнтації») має обернену кореляцію із

позитивною взаємодією (-0,391*), $r=0,043$. Отже, превалювання безособової каузальної орієнтації заважає налагодженню позитивної взаємодії, як з боку вчителя, так і з боку учня.

Висновок. Емпіричним шляхом доведено позитивний вплив здатності учня і вчителя до позитивної взаємодії на розвиток та становлення особистості учня, зокрема на розвиток когнітивних здібностей та пізнавальної діяльності учня. Можемо засвідчити, що позитивна взаємодія сприяє становленню та розвитку пізнавальної діяльності, а також являється конструктивним моментом розвитку і саморозвитку особистості учня (конструктивної самодетермінації, позитивної самореалізації особистості учня в процесі навчально-пізнавальної діяльності), натомість, схильність до негативної взаємодії в системі «вчитель-учень» блокує саморозвиток учня.

Перспективи дослідження. Нами планується проаналізувати одержані кореляційні зв'язки показника негативної взаємодії в системі «вчитель-учень» і його негативний вплив на розвиток особистісної і когнітивної сфери учнів.

Список використаних джерел

1. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості : монографія. Дрогобич : Коло, 2008. 480 с.
2. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты : учебное пособие. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2009. 533 с.
3. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск : Петроком, 1992. 318 с.

ШКІЛЬНИЙ БУЛІНГ: ДЕФІНІТИВНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТТЯ, ОСНОВНІ ОЗНАКИ, ВИДИ ТА ФОРМИ

Мойзріст О. М., молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці

*Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-9780-5643)*

Актуальність дослідження. Булінг – відносно нове поняття у нашому житті. У перекладі з англійської «булінг» (bullying) - цькування, знущання, третирування. Із повсякденного визначення це слово перетворилося у міжнародний термін і наразі позначає собою низку соціальних, психологічних, педагогічних і юридичних проблем.

Шкільний булінг, маючи різні прояви, часто є латентним для оточуючих процесом, але ж діти, що зазнали цькування, отримують психологічну травму різного ступеню тяжкості. І не важливо, мав місце фізичний булінг, чи психологічний - наслідки можуть бути тяжкими, аж до самогубства. Запобігання випадкам шкільного насильства є важливим завданням державного рівня, оскільки жорстоке ставлення до дитини неминує веде до негативних наслідків.

Мета статті: У зв'язку з тим, що проблема шкільного булінгу наразі все ще залишається недостатньо дослідженою, досі немає чіткої дефінітивної характеристики цього терміну. Саме поняття булінгу розуміється окремими авторами по-різному і дається різна класифікація його основних ознак, видів та форм. У даній статті ми, проаналізувавши наукові літературні джерела, спробуємо на основі уточненого загального поняття булінгу, визначити дефінітивну характеристику поняття «шкільний булінг» та виокремити притаманні йому ознаки, визначити основні види та форми.

Виклад основного матеріалу. За кордоном дослідженням даного феномену займалися Бартіні А., Босворт К., Глейзер Б., Гуггенбюль А., Колмен І., Кон І., Мак-Ларен Д. П., Мунте Е., Нолін М.Дж., Олвеус Д., Ортон

В. Т., Пеллегріні К., Пікасо А., Роланд Е., Сейджер Т. В., Селігман М., Таттум Д. П., Хайнеманн П. П., Хорн А. М. А. М. та інші дослідники.

Поступово формулювались і уточнювалися дефініції цього поняття. За формулюванням Олвеус Д., булінг – це повторювана й агресивна поведінка, спрямована проти однолітків в шкільному середовищі, яка характеризується дисбалансом влади між агресором і жертвою (Olweus, 1991). Ним же було виділено чотири ознаки булінгу (Olweus, 1993): 1. Нерівність сил (очевидно, що слабкий сам не відповість). 2. Агресія. 3. Інциденти повторюються вже якийсь час (частота і термін давності визначають ступінь тяжкості наслідків). 4. Вразливість жертви (гостра емоційна реакція) [3].

В якості синонімів булінгу нерідко розглядалися фізичний або психологічний терор, залякування, цькування, приниження, націлені на те, щоби викликати в іншого страх, свідомо доставити страждання і дискомфорт і тим самим підпорядкувати його собі. У випадку булінгу насильство носить тривалий, систематичний характер і здійснюється у відношенні людини, нездатної захистити себе в обставинах, що склалися (Olweus, 1993, Кон І., 2006; Wangetal, 2012;).

У 2018 р. в Україні було визначено і законодавчо закріплено поняття булінгу. Так, відповідно до положень Закону України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18.12.2018 № 2657-VIII: «Булінг (цькування) – це діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [1].

З моменту прийняття закону практично в усіх наукових дослідженнях, що виконуються в нашій державі, використовується саме легітимне, законодавчо закріплене, визначення булінгу. Потрібно відмітити, що

визначення є вичерпним і стосується саме проявів булінгу в освітньому просторі.

В свою чергу, для того, щоб чітко визначити, хто підпадає під категорію «учасники освітнього процесу», необхідно звернутись до Закону України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, в якому регламентовано, що учасниками освітнього процесу є: здобувачі освіти; педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники; батьки здобувачів освіти; фізичні особи, які провадять освітню діяльність; інші особи, передбачені спеціальними законами та залучені до освітнього процесу у порядку, що встановлюється закладом освіти [2]. Таким чином, можна стверджувати, що бути учасниками булінгу можуть не лише учні та студенти (здобувачі освіти), а й учителі, викладачі та інші особи, які здійснюють освітню діяльність або іншим чином залучені до освітнього процесу.

До всього вищевказаного необхідно додати, що булінг, хоча й виникає між двома учасниками освітнього процесу, проте охоплює значно ширше коло суб'єктів. Зокрема, його учасниками, окрім особи-булера (або групи осіб) та жертви булінгу, виокремлюють також спостерігачів. До даної категорії осіб відносяться свідки булінгу, які своїми діями не сприяють та не перешкоджають його вчиненню. Не поглиблюючись у питання психічних наслідків булінгу для кожного з його учасників, визначимо, що булінг є соціально-негативним явищем у всіх його аспектах і проявах, адже впливає та шкодить всім, без виключення, учасникам освітнього процесу.

Зупинимось безпосередньо на шкільному булінгу, тобто такому, що відбувається у зв'язку зі шкільною освітою - безпосередньо у школі або поза її межами. В Україні на даному етапі наукових психологічних досліджень феномену шкільного булінгу все ще недостатньо – вивченням цієї проблеми займаються Байдик В.В, Барліт А.Ю., Губко А.А., Дзюбка Л.В., Матвійчук М.М., Ожійова О.М., Шатирко Л.О. Разом із цим, потрібно відмітити, що в нашій державі на даний час достатньо багато практичних досліджень проводиться громадськими організаціями за участю науковців і практичних

психологів (U-Report, 2016, «Ла Страда – Україна», 2019; ВБО «Точка опори», 2018; «Безпечний світ» 2018, 2019 та інші).

Уточнюючи поняття булінгу, можна вивести поняття «шкільний булінг»: це соціально-негативне явище, яке можна характеризувати як навмисне, яке не носить характеру самозахисту, систематичне (повторюване) фізичне чи психологічне насильство з боку особи (чи групи осіб), які мають певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо) стосовно іншої особи (групи осіб), що здійснюється з метою фізичного, психологічного, сексуального чи економічного тиску та характеризується спрямованістю в одну сторону і нерівністю сторін, і що відбувається у шкільному середовищі або у зв'язку з ним з певною особистою метою.

З огляду на запропоновані дефініції булінгу та інші вищенаведені позиції, можна виокремити такі **ознаки** булінгу:

1) Соціально-негативний характер. Дійсно, за своєю сутністю булінг є негативним явищем, проявом деструктивної поведінки особи/осіб, що його вчиняє, що заслуговує на осуд з боку соціуму (суспільства загалом та певного колективу, в межах освітнього середовища зокрема).

2) Систематичність – обов'язкова, і одна з вирішальних, ознака булінгу. Тобто булінг має характеризуватися повторюваністю та регулярністю дій. Варто зазначити, що саме ця ознака виступає головною відмінністю булінгу від сварки.

3) Наявність сторін. Можна визначити розподіл учасників булінгу на обов'язкові та факультативні. Обов'язковими учасниками є його сторони – «булер» (кривдник) та «жертва». Булер – це особа, яка здійснює цькування, жертва – це особа, щодо якої вчиняють булінг.

4) Нерівність сторін. Також є однією з вирішальних ознак, її зміст полягає в тому, що кривдник завжди має переваги – він може бути фізично або психічно сильніший; таким, що має адміністративні переваги або старший за віком; або кривдниками виступає група осіб відносно однієї особи тощо.

5) Булінг завжди спрямований в одну сторону. Тобто, одна сторона завжди виступає кривдником, інша – жертвою.

6) Негативний характер міжособистісних стосунків між сторонами. Між булером та жертвою, завжди будуть відносини негативного характеру, що обумовлено самою сутністю булінгу, яка полягає у зневажливому ставленні до жертви і образливій поведінці, що має на меті приниження її честі й гідності

7) Навмисність дій. Булер діє навмисно, він має усвідомлювати характер своїх дій та передбачати їх можливі наслідки. При цьому, як показує низка наукових досліджень, булінг іноді може виникати та починатися спонтанно, без умислу. Але, зважаючи на те, що вирішальною ознакою булінгу є систематичність, можна стверджувати, що процес, який, хоча й почався спонтанно, але в подальшому став регулярним (повторюваним) буде вважатися булінгом.

8) Психологічний та/або фізичний тиск. Важливою ознакою виступає те, що булінг здійснюється з метою заподіяння жертві фізичної, психічної, сексуальної чи економічної шкоди.

9) Може проявлятися як активними діями, так і в утриманні від них (бездіяльність).

Доцільно вказати, що зазначений перелік ознак не є вичерпним та може варіюватись в залежності від виду булінгу, кількості його учасників тощо. Однак, на нашу думку, вищенаведений перелік можна визначити як обов'язкові ознаки, що розкривають зміст поняття «булінг» та завдяки яким безпосередньо можливо його ідентифікувати. В свою чергу, факультативними ознаками булінгу можна визначити: наявність спостерігачів; дискримінацію (гендерну, культурну, етнічну тощо); приниження, жорстокість та інші, які деталізують обов'язкові ознаки булінгу.

Взявши за основу класифікацію (Ожійова О.М., 2009) ми можемо, доповнивши її, поділити шкільний булінг на такі основні **види і форми**:

1. Фізичний шкільний булінг – нанесення побоїв, тілесних ушкоджень, умисні штовхання, стусани та ін. Сексуальний булінг є підвидом фізичного (дії сексуального характеру).

2. Психологічний шкільний булінг – насильство, пов'язане з дією на психіку, що наносить психологічну травму шляхом словесних образ або погроз, цькування, переслідування, залякування. До психологічного шкільного булінгу можна віднести наступні форми:

- вербальний булінг - образливі висловлювання (щодо зовнішнього вигляду, шкільної успішності, релігійної, расової або національної приналежності тощо); образливе ім'я, з яким постійно звертаються до жертви; обзивання, дражніння, поширення образливих чуток та ін.;
- образливі дії (наприклад, плювки в жертву або непристойні жести);
- соціальна форма булінгу – залякування, відмова від спілкування, ігнорування, бойкот;
- вимагання (у дитини вимагають гроші, їжу, примушують щось вкрати);
- психологічний тиск шляхом дій з особистим майном (пошкодження, викрадення, заховання особистих речей жертви);
- шкільний кібербулінг – приниження, розповсюдження чуток та образливих коментарів з використанням мобільних телефонів чи інших гаджетів, електронної пошти, месенджерів та соціальних мереж.

О. Дахін (2015) виділяє наступні **різновиди шкільного булінгу**:

1. За ступенем активності: агресивний і пасивний булінг.
2. За можливих наслідків: компенсаторний і віктимний.
3. За часовими рамками: ситуативний і постійний.
4. За сферою розповсюдження: аудиторний, інформаційно-комунікативний (або кібербулінг), дозвільний.
5. За адресною спрямованістю: булінг, спрямований на дітей із малозабезпечених сімей, на дітей з обмеженими можливостями і здібностями, на обдарованих дітей і на приїжджих (або новеньких). До цього пункту можна

додати, також цькування за ознакою сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності.

Висновки. Здійснивши дослідження дефінітивної характеристики шкільного булінгу як соціально-психологічної категорії можна запропонувати таке його розуміння: соціально-негативне явище, яке можна характеризувати як навмисне, яке не носить характеру самозахисту, систематичне (повторюване) фізичне чи психологічне насильство з боку особи (чи групи осіб), які мають певні переваги (фізичні, психологічні, адміністративні тощо) стосовно іншої особи (групи осіб), що здійснюється з метою фізичного, психологічного, сексуального чи економічного тиску та характеризується спрямованістю в одну сторону і нерівністю сторін, і що відбувається у шкільному середовищі або у зв'язку з ним з певною особистою метою.

Булінг характеризується низкою ознак, які доцільно поділяти на обов'язкові та факультативні. До першої групи можна віднести: соціально-негативний характер; систематичність; наявність сторін і їх нерівність; негативний характер міжособистісних стосунків між учасниками; навмисність; односпрямованість, психологічний та/або фізичний тиск; може проявлятися як у вчиненні активній дій, так і в утриманні від них. До другої – наявність спостерігачів; жорстокість; дискримінація (гендерна, расова, культурна, етнічна тощо); приниження; агресія та інші ознаки.

Основними видами шкільного булінгу є фізичний (у т.ч. сексуальний) та психологічний (який може здійснюватися у формі вербального булінгу, образливих дій, вимаганні, соціального та економічного тиску, кібербулінгу).

Перспектива подальших досліджень. Враховуючи важливість питання шкільного булінгу, в подальшому науковому дослідженні ми вважаємо необхідним дослідити: 1). особистісні особливості учнів, які схильні до вчинення булінгу, та дітей, які частіше стають жертвами цькування; 2). виділення причин, що спонукають дитину ставати булером; 3). розгляд питання пасивної участі у цькуванні, оскільки булінг у школі впливає не тільки

на тих, на кого він безпосередньо спрямований, але й на вимушених свідків і на шкільну атмосферу в цілому.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018 № 2657-VIII. Відомості Верховної Ради. 2019. № 5. Ст.33.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38-39. Ст.380.
3. Olweus, D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. 140 pp.

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УСКЛАДНЕНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ УМОВАХ

*Моляко В. О., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук,
професор, завідувач лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID: 0000-0001-9109-2112)*

*Третьяк Т. М., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID: 0000-0002-1860-1440)*

Актуальність. Для забезпечення конкурентоздатності країни є важливою наявність готовності її громадян розв'язувати творчі задачі в різних сферах умов інформаційної невизначеності, надлишку чи дефіциту інформації, необхідної для успішного розв'язування проблем, дефіциту часу, раптових заборон чи обмежень. Важлива запорука вирішення цього завдання – розвиток в учнівської молоді здатності творчо ставитись до праці взагалі і особливо до навчання, до розв'язування різного роду задач в процесі навчально-виховної роботи. Особливо це стосується учнів старшого

шкільного віку, оскільки перед ними стоять важливі питання: вибору майбутньої професії, визначеності в координатах дорослого життя.

Життя людини можна розглядати як неперервний процес розв'язування найрізноманітніших задач. Значну частину цих задач складають саме творчі задачі, адже, строго кажучи, будь-яка, навіть дуже алгоритмізована задача щоразу виконується в інших умовах, як фізичних (інша температура, тиск, координати в просторі та ін.), так і психологічних, моральних та ін., в залежності від характеру задачі.

Що стосується творчих задач, то вони, як правило, розв'язуються за певною структурою. Першим етапом структури процесу розв'язування творчої задачі є формулювання проблемного поля її вирішення.

Наступним етапом є виокремлення певної задачі із спектру проблемного поля, вивчення і розуміння початкових умов задачі, переформулювання початкових умов у шукані умови задачі. Процес трансформації початкових умов задачі в шукані її умови є дуже важливим і відповідальним, оскільки саме від цього значною мірою залежить успішність розв'язування задачі. Адже, характер змісту, вкладеного в шукані умови, обумовлюється як широтою спектру особистісних якостей того, хто розв'язує задачу, так і загальною системою координат, в якій функціонує ця людина. А отже, дуже різними можуть бути формулювання (як і саме розуміння) шуканих умов, виконані різними людьми на основі одних і тих же початкових умов. Саме цим зумовлюється як різнобарв'я образів у витончених творах майстра, так і елементарне буденне непорозуміння між людьми.

Етап побудови задуму розв'язування творчої задачі характеризується складною роботою, пов'язаною із реалізацією ряду стратегій, фундаментально обґрунтованих в численних працях відомого психолога академіка В. О. Моляко [1] – стратегії: аналогізування (пошуку аналогів), комбінування, реконструювання (пошуку антиподу), універсальна стратегія та стратегія випадкових підстановок. І дійсно три основні з них складають ті принципи, за якими здійснюється розвиток природи. Принцип аналогізування – справді, в

природі нове часто створюється за принципом схожості. Також новизна в природному середовищі утворюється за принципом комбінування: зміна параметрів об'єкта (збільшення, зменшення), його координат у просторі і часі і т.ін. приводить до зміни його функцій. Принцип реконструювання – за принципом антиподу в природі, наприклад, на місці височених гір утворюється Маріїнська впадина.

В процесі розв'язування різного роду конструкторських задач (творчих, професійних, навчальних, побутових та ін.) людина використовує ті ж самі принципи. Так, відомо багато винаходів у сфері техніки, реалізованих на основі стратегій аналогізування, комбінування і реконструювання.

Не менш важливим є такий етап розв'язування творчої конструкторської задачі, як матеріалізація задуму. Саме на цьому етапі здійснюється прискіпливе співвіднесення характеристик створеної конструкції з вимогами, сформульованими в умові задачі (оскільки спонтанне їх співвіднесення відбувається протягом всього процесу вирішення задачі).

До того ж, сам етап матеріалізації задуму має важливе значення щодо розуміння проблеми духовності людини. Адже, так би мовити, рівень духовності людини вимірюється її готовністю розв'язувати задачі, які ставить перед нею життя, в системі координат простих норм моралі або заповідей Божих. У такому разі стає зрозумілим призначення людини – матеріалізація Божої волі.

Мета: дослідити трансформацію системної організації творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах.

Виклад основного матеріалу. З метою дослідження трансформації системної організації творчого мислення старшокласників в ускладнених інформаційних умовах було реалізовано експериментальне завдання «Незакінчені речення». досліджувани – учні 11 класів Медичної гімназії №33 м. Києва (34 осіб). Учням пропонувалось закінчити десять незакінчених речень. Спеціального завдання: об'єднати придумані речення в єдину конструкцію, свого роду твір – перед старшокласниками не ставилось. Однак

переважна кількість досліджуваних намагалась створити саме цілісну вербальну конструкцію – твір, не зважаючи на те, що мали місце ще й часові обмеження на тривалість виконання завдання – 6 хвилин.

Звичайно, кожна людина хотіла б мати таку психологічну розкіш, як взаєморозуміння з іншими людьми, а особливо з референтними особами. А якщо говорити про старшокласників, то вони перебувають у такій системі координат, коли водночас слід вирішувати багато життєво важливих завдань за умов дефіциту часу, раптових заборон і обмежень, а щонайголовніше – розв'язувати ці задачі нерідко доводиться за умов дефіциту або надлишку інформації, прогностично необхідної для успішного їх вирішення. Інформаційна невизначеність нависає над учнем непроглядною стіною, йому важко зорієнтуватись в наявній проблемній ситуації, вибрати з широкого розмаїття напрацьованих алгоритмів діяльності найбільш адекватні для конструювання цілком вірного розв'язку актуальної задачі. Адже перед старшокласниками стоять, зокрема такі важливі завдання, як успішне закінчення навчання в середній школі та виважений відповідальний вибір професії.

Перед досліджуваними не ставилось завдання – написати твір. Однак переважна частина учнів, що приймали участь у дослідженні, п'ятнадцять старшокласників, виконуючи умови інструкції, саме так переформулювали для себе початкові умови завдання. Вони закінчили незакінчені речення таким чином, що їм вдалося сконструювати більш або менш цілісні вербальні конструкції, які водночас є як безпосереднім розв'язком даної їм задачі, так і проекцією їх роздумів щодо вирішення життєво важливих власних проблем.

Цікаво, що всі написані досліджуваними твори в тій чи іншій мірі вкладаються в структуру процесу розв'язування творчої задачі. Так, досліджувана №1 в своїй розповіді лише відобразила те поле проблем, які на її погляд є першочерговими для розв'язання.

Важливим для успішного виконання даного експериментального завдання є рівень розвитку творчого інструментарію самого учня. Саме ця

обставина обумовила обриси твору, написаного досліджуваним №2: констатація фрагментарних елементів його життєвого досвіду і спроба поєднати їх у єдину конструкцію.

Запорукою знаходження успішного розв'язку задачі є здатність людини адекватно переформулювати початкові умови задачі в шукані її умови. Саме це дозволило досліджуваному №3 створити вербальні конструкції і об'єднати їх в задум вирішення задачі. Досліджувана №6 також при формулюванні шуканих умов розв'язування задачі спробувала проаналізувати свій життєвий досвід.

Якщо в творах, написаних досліджуваними №5 і №7, відчуваються деякий песимізм і невпевненість, то в розповіді досліджуваних №4 і №12 бачимо впевнену орієнтацію на подолання ускладнень. Досліджувана №8 також вибудувала чітку лінію розв'язання експериментальної задачі через реалізацію відповідних тактик, спрямованих на впевнене досягнення результату.

Учні можуть також створювати шуканий задум, використовуючи певний «центр кристалізації» образу. Так, щодо досліджуваної №9 ним виявилась ідея мрії, а в доробку досліджуваної №10 – прагнення до самообілізації.

В роботі досліджуваної №11 реалізовано стратегію реконструювання. В підсумку утворились образи, віддалені від реальності, але яскраві та несподівані.

Свого роду «опорними сигналами» виявились формулювання, сконструйовані досліджуваними №13 і №14. Зрозуміло, що в процесі їх відточування учні виконували нелегку для них роботу щодо структурно-функціонального аналізу життєво важливої інформації.

Проблема розуміння ближніми, яка так чи інакше фігурувала чи не в кожному творі старшокласників, але найчіткіше вона була окреслена у так званій «баладі про розуміння», написаній досліджуваним №15. При цьому сама побудова речень свідчить про недостатній рівень розвитку творчого

інструментарію даного учня, однак організація тексту говорить про натхненність процесу роботи над виконанням завдання.

Дійсно, старшокласників хвилює проблема усвідомлення своєї професійної перспективи. Вони розуміють, що потрібно по-максимуму продуктивно реалізувати час навчання в школі, щоб мати психологічну готовність до розв'язування тих задач, які постануть перед ними у дорослому житті. Тому багато хто з учнів займаються на певних курсах, в творчих об'єднаннях, в Малій Академії наук, щоб отримати необхідні знання, уміння, навички, а найголовніше перевірити себе на придатність до тієї чи іншої професії.

Для цього необхідне, зокрема, вміння самостійно навчатись, а отже, самостійно творчо мислити, розв'язувати актуальні творчі задачі. А це означає, що учень має вміти не лише матеріалізувати задум розв'язування заданої задачі, розроблений кимось іншим (вчителем, вихователем, керівником гуртка і т. ін.). Він повинен бути готовим не тільки самотужки сконструювати задум вирішення задачі, а й сформулювати шукані умови задачі на основі відомих початкових її умов, а в ідеалі – бути здатним самостійно помічати протиріччя в певних сферах технічних, наукових та ін. знань та діяльності і формулювати на їх основі умову задачі.

Старшокласникам для реалізації цих положень потрібний також такий комунікативний творчий інструментарій, який дозволяє не лише успішно взаємодіяти з іншими людьми, а також, у співпраці з ними вирішувати актуальні задачі. Мова йде про вміння працювати, розв'язувати задачі в процесі полілога.

Про значущість полілога, зокрема в сфері наукової творчості, акцентується увага в книзі «Еволюція фізики», написаній А. Ейнштейном у співавторстві з Л. Інфельдом. У ній у формі полілога розгортається процес творчого наукового мислення при вирішенні складних проблем в сфері фізики. При цьому в полілозі, окрім авторів, приймають участь також: ідеалізований читач, диспутанти – представники різних наукових шкіл, уявний інженер,

філософ, зовнішній і внутрішній спостерігачі, скептик, старий і новий фізик, вчитель і учень, детектив з нешаблонним мисленням. Всі учасники полілога (відповідно до задуму автора) висловлюють своє бачення обговорюваної проблеми та шляхів її вирішення [3].

Полілог може стати для старшокласників важливим творчим інструментарієм у пізнанні себе і навколишнього світу. І почати можна з елементарного: у формі полілога проаналізувати всім класом – як організувати взаємодію в класі, щоб по-максимуму ефективно використати час навчання в школі, наприклад, для підготовки до вступу в обрані навчальні заклади, як взаємодіяти між собою, щоб клас став дружнішим і кожному було якомога комфортніше в ньому навчатись.

Як перший крок до досягнення цієї мети, можна запропонувати школярам відповісти у формі полілога на три питання: а) чим я захоплююсь? б) чого міг би навчити інших? в) чого хотів би навчись сам? По черзі, по колу відповідаючи на ці запитання, учні дізнаються багато нової і найголовніше, цікавої інформації про однокласників. Спонтанно утворюються осередки школярів за інтересами.

Перше коло полілога має бути присвячене побудові проблемного поля. В якості тренувального, можна запропонувати учням обговорити питання: Що треба зробити, щоб клас став дружнішим? Кожен учасник полілога висловлює свої пропозиції, однак забороняється повторювати ідеї, висловлені іншими, можна лише розвивати їх. Названі проблеми записуються на класній дошці, з них обирається для початку одна і проводиться її обговорення знову ж таки у формі полілога.

Це друге коло полілога спрямоване на побудову задуму обраної проблеми. А оскільки функціонує вимога щодо новизни пропонованих варіантів роз'язку, то в учнів виникає питання: як придумати нову ідею? В такому разі, з метою розробки нових задумів розв'язування задачі слід реалізовувати стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання.

Запропоновані розв'язки знову ж таки фіксуються на дошці. З них обираються найдостойніші, які опрацьовуються у формі полілога.

Висновки. Засвоєний на таких прикладах цей творчий інструментарій не лише додасть школярам психологічного комфорту у спілкуванні, у формі полілога можна проводити уроки, позакласні і позашкільні заняття. Не кажучи вже про те, реалізований метод полілога на батьківських зборах обов'язково підвищить коефіцієнт корисної дії полілога в класі, оскільки з числа батьків завжди знайдеться осередок небайдужих, таких, що охоче бажають допомогти своїм дітям.

Особливо цікаво і продуктивно проходять організовані у формі полілога засідання методичних об'єднань педагогів та педагогічні ради в навчальних закладах.

Список використаних джерел

1. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены). Киев: Освита України, 2007. 388 с.
2. Третьак Т. М. Конструктивне мислення учнів. *Обдарована дитина*. 2005. №1. С. 64-67.
3. Эйнштейн А., Инфельд Л. Эволюция физики. Москва, 1948. 267 с.

СІМ'Я ЯК СУБ'ЄКТ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ: В РАКУРСІ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

*Москаленко В. В., доктор філософських наук, професор,
головний науковий співробітник лабораторії загальної та історії психології
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-6984 -6835)*

Актуальність. У заявленому контексті ми розглядаємо освітній простір як систему соціальних відносин у сфері освіти, що створюється у суспільстві з метою організації процесу соціалізації підростаючої людини, однією з функцій якого є формування ідентичності особистості. Освітній

простір – це надзвичайно складний, різноманітний світ, який складає сферу спілкування індивідів, що належать до різних груп зі своїми особливостями, відмінностями у рівні соціального розвитку, в практиці соціальних зв'язків і відносин всередині них, в різній психологічній атмосфері. Як соціальне відношення освітній простір являє собою своєрідне поле залежностей між його суб'єктами як елементами соціальної взаємодії (Т.Парсонс, П. Сорокін), в якому індивіди зв'язані один з одним безпосередньо чи опосередковано, пасивно чи активно, постійно чи ситуативно; вони утворюють складну систему різних компонентів, що мають різні відтінки, різні підстави існування, багато форм (простих і складних) тощо. Необхідною умовою, що визначає стійкість взаємодії у цих відносинах, є характер організації їх структурних складових (теорія відносного простору Е.Гідденса, концепція соціальної взаємодії Т.Шибутані) та теорія організації практик П.Бурдьє.

Мета статті – проаналізувати роль соціально-психологічного простору сім'ї у формуванні ідентичності особистості на ранніх етапах онтогенезу особистості.

Виклад основного матеріалу. Зв'язок ідентичності особистості з характером організації освітнього простору можна представити більш чітко, розглянувши його з позицій методології мережевого аналізу (М.Кастельс), згідно з якою соціальні зв'язки організуються за принципом домінування процесів самоорганізації, що йдуть зсередини соціальних середовищ. Це створює, по-перше, децентралізацію, тобто наявність у системі одночасно багатьох центрів активності – лідерів, домінантів; по-друге, зв'язаність, під якою розуміється взаємодія між елементами мережі.

Мережеві структури, які виділяються на протиположний ієрархічним, утворюються суб'єктами, що знаходяться приблизно на одному рівні для виконання загальних задач і досягнення загальної цілі. Вони асоціюються з горизонтальними зв'язками і кооперацією на добровільному співробітництві.

Соціальний простір освіти передбачає існування структур мережевого типу на різних рівнях його вертикалі. Якщо скористатись теорією

багаторівневості соціального простору (Н.Смелзер, У.Бронфенбреннер) , то можна зазначити, що загальна вертикаль освітнього простору включає в себе три рівні: соціетальний, або макросоціетальний (ідеологія, традиції, правові, культурні норми суспільства тощо); мезорівень, що виконує функцію переведення загальних соціетальних норм у соціальні ролі відповідно зі соціальною позицією, що задається особистості структурою і функцією освітнянської сфери та представлено різними навчальними організаціями. Безпосереднє соціальне середовище людини являє собою третій рівень освітнього простору, який представлено міжособистісними відносинами. Цей рівень характеризується процесами трансформації загальносоціетальних цінностей і ролей в установки та мотиви діяльності людини повсякденного простору (С.Московичі). Як правило, повсякденність, як характеристика безпосереднього оточення індивідів, організується за типом мережевих структур, де діє механізм самоорганізації. Саме тому цей рівень освітнього простору має великі можливості для самореалізації особистості. Як зазначається науковцями, у просторі, що організовано за мережевим принципом, процеси діяльності набувають все більш індивідуалізованого характеру. В цьому криються не тільки відмінності мережевої структури від ієрархічної , але й закладено можливості здійснення успішної соціалізації індивідів, зокрема, й формування ідентичності особистості. Оскільки суттєвою особливістю мережевої організації є унікальність її структурних елементів, то це також означає, що організація структур за принципом мереж здійснює зворотній вплив на реалізацію індивідуального начала її складових.

Значущим елементом мікрорівня освітнього простору, що організовано за мережевим принципом, є сім'я людини, яка транслює у її безпосереднє оточення загальносоціетальні цінності, конкретизуючи і персоніфікуючи їх. Саме у сім'ї формуються перші уявлення людини про зовнішній світ, про саму себе, про інших людей, відбувається ідентифікація з цінностями найближчого оточення, що впливає на формування ідентичності особистості. Науковці зазвичай виділяють наступні фактори, що впливають на формування

ідентичності членів сім'ї: соціально-культурний рівень сім'ї (освіченість, індивідуальну культуру членів сім'ї); соціально-економічний, що визначається її майновими характеристиками; техніко-гігієнічний – особливості способу життя тощо. Ці фактори визначають вектор соціального, морального і особистісного розвитку, визначаючи особливості видів ідентичності особистості, що зумовлені входженням людини у різні сфери суспільства (політичну, економічну, соціальну, моральну тощо).

Особливе значення у формуванні ідентичності особистості соціально-психологічний простір сім'ї має на ранніх етапах онтогенезу особистості. Зокрема, К Роджерс, розглядаючи сім'ю, бачить її позитивне відношення до дитини не в тім, що ця сім'я є хорошою чи поганою сама по собі, а в тім, що дитина відчуває себе просто дитиною своїх батьків. Він відмічає, що емоційна депривація у ранньому дитинстві призводить до відчуття меншовартості, тривожності, а у підлітковому віці – до нормативної дезорієнтації, соціальної ізоляції і відчуття безсилля перед соціальними інституціями. Р. Бернс, досліджуючи умови формування Я-концепції дитини, підкреслює важливість у цьому процесі батьківського ставлення до дітей.

Іноді висловлюється думка, що у сучасному трансформованому суспільстві вплив сім'ї на процес соціалізації дитини обмежується рамками дитячого віку, а, немов, у підлітковому віці, коли провідним фактором соціалізації стає більш широкий простір спілкування з «іншими», то потужніший вплив на особистість здійснюють ровесники, а не сім'я. Проте життя свідчить про вічність цінності сім'ї, потребу у якій людина відчуває завжди. Це підтверджується також емпіричними дослідженнями. Зокрема, у нашому опитуванні школярів підліткового віку щодо оцінки впливу на них різних соціальних інституцій, більшість опитаних на перше місце поставили сім'ю, а загальноосвітню школу лише на третє. Ці дані перегукуються з тими, які отримано нами щодо визначення школярами підліткового віку ідеальної жінки та ідеального чоловіка, яке показало, що 74% опитаних хлопчиків і 63%

дівчат вважають своїм ідеалом жінки свою матір, і 51% хлопчиків та 69% дівчат вважають ідеалом мужчини свого батька [2, с.87].

Особливе значення у формуванні ідентичності особистості відіграють такі сімейні фактори, як взаємини між батьками, взаємини «батьки-діти», «діти-діти». Особливий характер цих взаємин визначається тривалістю взаємодій, частотою, безпосередністю спілкування членів сім'ї, що зумовлює особливий емоційний клімат сім'ї, який, об'єднуючи членів сім'ї у єдину спільноту, створює відчуття їх безпеки. Наявність у сім'ї емоційних фігур ідентифікації – батьків – створює умови для засвоєння членами сім'ї соціального досвіду, інтерналізації цінностей і рольових моделей поведінки, формування Я-концепції. У зв'язку з цим потрібно мати на увазі те, що специфіка соціально- психологічного простору сім'ї як фактору соціалізації та, зокрема, формування її ідентичності визначається не тільки потенціалом спілкування між всіма членами сім'ї , а й опосередковується впливом інших рівнів суспільної системи на особистість. Характер цінностей, установок безпосереднього оточення особистості, зокрема й сім'ї, може співпадати, або не співпадати, і навіть суперечити ціннісно-нормативній системі соціетального рівня суспільства. Крім того, члени сім'ї - представники різних поколінь - можуть дотримуватись різних життєвих установок, що ускладнюватиме процес формування ідентичності особистості, і тому умови сучасного соціально-психологічного простору сім'ї можуть потребувати застосування цілеспрямованих форм соціалізації, зокрема й засобів формування ідентичності особистості.

Висновки. Цілеспрямовані програми формування ідентичності особистості в умовах мікрорівня освітянського простору, зокрема й сім'ї, не можуть розраховувати лише на переваги специфіки міжособистісних відносин у соціалізації людини, які є характерними для цього рівня. Їх застосування потребує також й розуміння того, що освітній простір, який представлено на різних рівнях суспільних відносин, забезпечує процес соціалізації особистості

тільки за умови його цілісності як системи стійких гнучких прямих та зворотних зв'язків всіх рівнів його організаційних структур.

На кожному рівні освітянського простору створюються форми соціалізації, специфічні для цього рівня, проте соціалізаційну функцію вони можуть виконувати тільки у єдності. Інтереси суспільства полягають у тому, щоб забезпечити переведення цінностей соціального рівня на індивідуальний через втілення цих цінностей у безпосереднє оточення, бо тільки у сфері безпосереднього міжособистісного спілкування діють психологічні механізми засвоєння людиною зовнішніх цінностей та перетворення їх у внутрішні властивості особистості.

Список використаних джерел

1. Бурдые П. Социология политики. Москва, 1993 с. 56-57.
2. Москаленко В.В. Сім'я як соціальний інститут і агент соціалізації особистості. Соціалізація особистості: монографія. Київ: Фенікс, 2013. с.85 -96.
3. Т. Шибутани. Социальная психология. Москва, 1969. с.11-14.

ЮНАЦЬКИЙ ВІК В ПРОСТОРІ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Наконечна М. М., кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри загальної та практичної психології

Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

(ORCID ID 0000-0002-2437-0853)

Актуальність дослідження. Юнацький вік розглядаємо як сенситивний для розвитку інтерсуб'єктної взаємодії, оскільки саме в цьому віці міжособистісне спілкування набуває особливого характеру. У відносинах між особистостями юнацького віку з'являються елементи відкритості, довірливості, інтимно-особистісного спілкування. Саме в юності, зазвичай, переживає по-особливому людина і своє перше кохання, і юнацьку дружбу. З іншого боку, в юнацькому віці специфічним стає спілкування із старшими та молодшими особами. Відносно молодших юнак чи юнка можуть поводитися

як дорослі, відповідальні індивіди, а відносно старших – з повагою вчитися, дослухатися (за умови гармонійного розвитку), або ж протестувати, відстоювати суб'єктивне Я (за умови дисгармонійного розвитку).

Мета статті – огляд теоретичних положень про юнацький вік як сенситивний для інтерсуб'єктної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Інтерсуб'єкту взаємодію можна розглядати також як соціальну ситуацію особистісного розвитку в юнацькому віці, адже саме інтерсуб'єктна взаємодія носить характер взаємного зростання та становлення, стимулюючи особистісний розвиток, при цьому ситуації інтерсуб'єктної взаємодії є досить частими в юнацькому віці. Ймовірно, інтерсуб'єктна взаємодія – це не єдина соціальна ситуація в юності, яка має результатом особистісне становлення, однак, вона є однією з важливих і значущих ситуацій.

Абрамова Г.С. до юності відносить період з 18 по 22 роки, а підлітками називає осіб з 13 до 17 років [1]. Українські дослідники Сергеєнкова О., Столярчук О., Коханова О., Пасека О. відзначають: «Згідно сучасної вітчизняної вікової періодизації юнацький вік охоплює дві послідовні фази, з яких впродовж 15-18 років розгортається рання юність, а з 18 до 21 року триває власне юність» [6, с. 214].

Сойєр С., Аззопарді П., Вікемарасне Д., Петтон Дж. обговорюють особливості сучасної юності і пропонують окреслити її віковими межами від 10 до 24 років [9]. Дослідники переконані, що на особливості перебігу юнацького віку найбільше впливають соціальні та біологічні чинники, зокрема статеве дозрівання та особливості законодавчого врегулювання навчання в школі та вступу до шлюбу, які можуть відрізнятися в різних країнах та в різні часи, змінюючи вимоги до соціальних ролей осіб юнацького віку. У вітчизняній традиції вік від 10 до 14 років називають підлітковим. Західні вчені об'єднують підлітковий та юнацький вік, інколи називаючи цей період тінейджерським (від «-teen» – завершення назв років від 13 до 19). Вітчизняні

вчені зазвичай виділяють ранню юність (яка зазвичай співпадає зі старшими класами школи) та пізню юність.

Оскільки інтерсуб'єктна взаємодія розглядається як така, що має своїм результатом розвиток особистості, слід детальніше зупинитися на проблемі особистісного розвитку. Булах І.С. здійснила ґрунтовне дослідження тематики особистісного зростання, виокремивши три основні тенденції в розумінні та вирішенні проблеми особистісного розвитку [3]. Перша виокремлена дослідницею тенденція взаємопов'язана з соціальною ситуацією розвитку. Це перегукується з основними положеннями культурно-історичної теорії Виготського Л.С. [4], в межах якої і були запропоновані поняття соціальної ситуації розвитку, новоутворень, кризи як центральні для розуміння вікових особливостей особистості. Друга тенденція, яку описує вчена, взаємопов'язана з поняттями активності та свідомості людини [3]. Тут підкреслюється здатність особистості до самопізнання, саморегуляції та самодетермінації. Третя тенденція відображає обумовленість розвитку суб'єктними якостями людини [3]. Отже, розгляд трьох основних тенденцій у вирішенні проблеми розвитку особистості підводить нас до розуміння загальних закономірностей психічного розвитку людини, у якому важливу роль відіграють її властивості як суб'єкта. Якщо поміркувати, то в усіх трьох виділених Булах І.С. тенденціях важливою є суб'єктність людини. Розвиток особистості найтіснішим чином взаємопов'язаний з суб'єктністю як здатністю людини бути активним творцем власного життя на основі перетворення і привласнення соціальної ситуації розвитку, з опорою на активність, свідомість та самодетермінацію з перспективою руху до глибин власної душі.

Булах І. С. писала: «Розвиток особистості – це постійні змінення, переходи, перетворення родових, соціально-типологічних властивостей в індивідуальні, особистісно-сміслові її якості, що виникають в ході онтогенезу. Базисним модусом існування особистості є розвиток, який сприяє набуттю нею все більшої якісної визначеності» [2, с. 33]. Інтерсуб'єктна взаємодія є дискретним, неконтинуальним процесом, адже актуалізується в деякі періоди

життя особистості. У той час як розвиток, на думку авторки, є «базисним модусом існування особистості» [2, с. 33], інтерсуб'єктність є важливою якістю тимчасових міжособистісних смислових динамічних систем, які утворюються під час взаємодії людей та мають своїм результатом розвиток особистостей учасників.

Кузікова С. Б. зауважувала: «Особистість розуміється як «особа», що виконує функції керівника реалізації авторського «Я-проекту» на своєму життєвому шляху. У нашому дослідженні особистісний саморозвиток розглядається як свідомо, цілеспрямована і керована активність особистості, мета якої полягає в самозміні в позитивному напрямі, що і забезпечує особистісне зростання, самовдосконалення» [5, с. 44]. Так інтерпретований особистісний саморозвиток передбачає обов'язкове залучення інтерсуб'єктних процесів, тому що здійснення суб'єктивного «Я-проекту» можливе лише у взаємодії з іншими людьми. Особистісна суб'єктність реалізується в інтерсуб'єктності, адже це дві глибоко взаємопов'язані структури. Людина прагне до самозмін і усвідомлює, переживає та здійснює їх у взаємодії з іншими людьми. Підхід Кузікової С.Б. цікавий акцентом на суб'єктності особистості в межах самозмін, саморозвитку та самовдосконалення.

Татенко В. О. писав: «Людині приписуються якості суб'єкта (на відміну від особистості чи індивідуальності), щоб підкреслити (попри усілякі обумовленості та обмеження) її право і здатність бути вільним і водночас відповідальним автором-творцем власного життя – як індивідуального, так і суспільного» [7, с. 147]. У підході Татенка В. О. важливим є момент авторства: людина як творець власної долі, вчинків, подієвості та повсякденності. Суб'єктність розглядається в контекстах індивідуальності та суспільства. Суттєвим також є те, що особистість долає обмеження, які можуть зустрічатися в житті кожної людини, але людина здатна піднятися над обставинами та здійснити суб'єктне діяння. При цьому слід враховувати моменти інтерсуб'єктності, оскільки саме на межі власного та чужого

внутрішнього світу уможливаються діалог, взаємодія, спілкування та обумовлені ними розвиток, становлення, самовдосконалення.

У дослідженні Хоггана Ч., Мьолккі К. та Фіннеган Ф. [8] досліджувався розвиток теорії проспективної трансформації. Інтерсуб'єктність, тривалість та практика емансипації розглядалися як ключові поняття теорії проспективної трансформації, яку сформулював Мезіров (Mezirow). Інтерсуб'єктність вивчається як така, що конститує людський досвід, адже неможливо розглянути пізнання окремо від емоцій, а індивідуальне життя – відокремлено від соціального.

Висновки. Аналіз публікацій з проблеми інтерсуб'єктності доводить, що цей концепт є актуальним та значущим засобом інтерпретації психологічного життя людини в сучасному світі. Підкреслюється як зв'язок суб'єктності з інтерсуб'єктністю, так і різні аспекти інтерсуб'єктної взаємодії, зокрема у їх обумовленості розвитком та саморозвитком особистості.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з емпіричним вивченням проблеми інтерсуб'єктної взаємодії в юнацькому віці, зокрема в освітньому просторі.

Список використаних джерел

1. Абрамова Г. Возрастная психология. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
2. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: автореф. дис. ...д.-ра психол. наук. Київ, 2004.
3. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. ... д.-ра психол. наук. Київ, 2004.
4. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. *Собрание сочинений*. Т. 3. Москва: Педагогика, 1983.
5. Кузікова С. Б. Суб'єктність у контексті саморозвитку особистості. *Вісник Харківського національного університету. Серія "Психологія"*, (1009). 2012. С. 40-44.
6. Сергеєнкова О., Столярчук О., Коханова О., Пасєка О. Вікова психологія. Київ: Центр учбової літератури, 2012.
7. Татенко В. О. Соціальна і політична психологія Євромайдану: суб'єктне і вчинкове. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2014. Режим доступу: <http://www.irbis->

8. Hoggan C., Mälkki K., & Finnegan F. Developing the Theory of Perspective Transformation; Continuity, Intersubjectivity, and Emancipatory Praxis. *Adult Education Quarterly*, 67(1), 2016, 48-64. doi: 10.1177/0741713616674076
9. Sawyer S., Azzopardi P., Wickremarathne D., Patton G. The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, Published Online January 17. 2018. [http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](http://dx.doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ АКТУ МАЙБУТНЬОЇ ОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЇЇ УЧАСНИКАМИ

*Папуча М. В., доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри загальної та практичної психології*

*Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя
(ORCID ID 0000-0001-5264-3241)*

Актуальність дослідження. У вітчизняній психології проблемі переживання завжди відводилось особливе місце. Його вважали одиницею психологічного аналізу (Л. С. Виготський), „значимі переживання” виступали предметом психології (Ф. В. Бассін). В останні часи питання про природу переживань стає особливо актуальним. Це пов’язано, перш за все, з розвитком прикладної психології, що покликана допомагати людям, які в складних життєвих обставинах втратили життєвий смисл, спокій та душевну рівновагу. Крім того, завдячуючи дослідженням феномена переживання, наприклад, роботі Ф.Ю.Васильюка „Психологія переживання” [2], де зроблена досить серйозна і не безуспішна спроба осмислення переживання з діяльнісної позиції, хоча в цілому проблема природи переживання залишається не досить проясненою.

Мета статті – дослідити психологічні особливості переживання акту майбутньої особистісної взаємодії її учасниками.

Виклад основного матеріалу. Одним з перших, хто надав феномену переживання функцію поняття і змістовне навантаження, був В.Дільтей. Аналізуючи переживання, він виділяє наступні його ознаки:

- 1) переживання як таке існує лише в теперішньому, навіть якщо має пряме відношення до минулого;
- 2) переживання – це якісне буття, реальність, що не може бути жорстко визначена;
- 3) переживання обумовлює структурування життя людини і пов'язане з ним через цілепокладання;
- 4) переживання – це єдність, окремі аспекти якої пов'язані загальним значенням або значимістю [5, с.131-136].

На думку Е.Дюркгейма, переживання являють собою невід'ємний компонент колективних уявлень і, відповідно, суспільного життя.

Досить цікаве визначення Й.Хейзінги: „всіляке переживання несе в собі ігрове начало, зі всіма притаманними грі атрибутами: переживання не є повсякденне життя; всередині переживання власний і безумовний порядок; у будь-якого переживання є свої власні внутрішні правила; переживання окутане таємницею, яка прагне через переживання заявити про себе людині; в тій чи іншій мірі переживання – це вільна діяльність або ж вільне саме настільки, наскільки вільна сама людина у власному житті” [8, с.219].

За О. М. Леонтьєвим, переживання виступають як внутрішні сигнали, через які усвідомлюються особистісні смисли актуальних подій. Л.С.Виготський в якості одиниці аналізу психіки недаремно назвав переживання, яке для нього було найбільш змістовною одиницею в структурі свідомості, динамічною і репрезентуючою особистість в ситуації соціального розвитку. „В переживанні, – вказував Виготський, – дане, з одного боку, середовище в його відношенні до мене, а з іншого – особливість моєї особистості” [4, с.383]. В даному висловлюванні відображена діалектично осмислена природа переживання як одиниці аналізу свідомості.

Переживання – це динамічне і змінюване утворення. Його змістовна змінюваність залежить від особливостей онтогенетичного розвитку людини і характеризується своєю внутрішньою напруженістю, пристрасним відношенням людини до світу. Робота переживання спрямована як на злиття людини зі світом, так і на їх розмежування: в обох випадках або формується між ними певний бар'єр, або ж він руйнується. Тому можна сказати, що переживання відпочатково містить в собі межу між особистістю і світом. Ф.В.Бассін говорить про переживання як про активність, що змінює і трансформує свідомість людини, а в самому широкому значенні – її психіку. Розвиваючи поняття „значущих переживань” як предмета власне психологічного дослідження, він відзначав, що світ для людини стає значущим тому, що вона здатна до його переживання [1, с. 54].

Продовжують загальну лінію розуміння переживання роботи Ф.Ю.Василюка: „...переживання розуміється як особлива діяльність, особлива робота по перебудові психологічного світу, спрямована на встановлення смислової відповідності між свідомістю і буттям, загальною метою якої є підвищення осмисленості життя” [2, с.30]. Ця діяльність виникає в критичних ситуаціях неможливості досягнення суб'єктом головних мотивів і планів його життя, руйнації ідеалів та цінностей; результатом такої діяльності є перетворення психічної реальності.

Кожне зі значень переживання підживлюється психологічними фактами та підкріплюється теоретичними побудовами. І, починаючи з В.Дільтея, особлива роль в переживанні відводиться процесу рефлексії, процесу вираження задля наповнення переживання реальним змістом і зверненню людини до значимого і цінного в її житті.

Досвід, спостереження, нечисленні, але доказові емпіричні факти, вивчення джерел – все це дозволяє нам визначитись з поняттям переживання. Аналіз літератури, зокрема практично-психологічного напрямку, засвідчує, що переживання залишається «Попелюшкою» психології – термін вживають часто, з ним працюють багато, але явище, що лежить за цим поняттям,

залишається недослідженим (ця редуційна позиція йде ще від Дільтея, який ніби всю психологію намагався побудувати на переживанні, але крім описів нічого не дав). А відомо, що самі описи, якими б ретельними вони не були, не замінюють аналізу. Ми будемо виходити з аналізу поняття «переживання», здійсненим Л.С. Виготським в останній своїй роботі [4]. З аналізу, який вже використовують і впроваджують в практику в США і інших країнах, але який залишається поза увагою вітчизняних психологів. Крім того, нас приваблює (відповідає нашими даним і досвіду) позиція Ф.Ю. Василюка [2] і філософська концептуальна ідея Ф.Т. Михайлова [7]. Для нас істотним є два положення В.М. Волошинова – про знакову природу переживання (1) і про його єдність з вираженням, причому не переживання формує вираження, а, навпаки, вираження формує переживання, надаючи йому певної дійсної форми і динамічної структури [3]. Хоча за «законами жанру» визначення поняття повинне витікати з аналізу і завершувати його, нам тут зручніше вчинити навпаки: ми дамо спочатку робоче визначення поняття, а потім покажемо основні складові аналізу, що привів до цього значення.

Отже, переживання ми розуміємо як «одиницю аналізу» особистості – складну міжфункціональну динамічну систему, яка виражає в знаковій формі загальний стан особистості, що виникає під дією враження.

Переживання існує лише як вираження, конструюючи зовнішнє і внутрішнє смислове поле життя особистості (зовнішній і внутрішній світ). Як і будь-яка форма мовлення, оповідь має зовнішню і внутрішню сторону. Зовнішня сторона – фонічна, цікавить нас зараз менше. Внутрішня ж, власне, семічна сторона оповіді і є тим, що ми називаємо переживанням – носієм і вибудовувачем нових сенсів та їх зв'язків.

Висновки. На даний момент, ми можемо сказати, що переживання можна визначити лише гіпотетично: внутрішній активний цілісний процес, природа якого залишається невідомою, але реальність якого безсумнівна, місце якого невідоме, дію якого можна і треба вивчати, без якого неможливе

життя особистості, «як без вітамінів або гормонів життя організму» (вираз Л.С. Виготського [6, с. 208]).

Зазначимо ще один парадокс: мимовільність і опосередкованість переживання ставлять цю функцію в доволі своєрідну позицію. Культурно-історична теорія чітко визначає, що вищі психічні функції є довільними і опосередкованими, а нижчі, природні – мимовільні і безпосередні. Переживання в цій класифікації виявляється дійсно «попелюшкою» - воно – вища функція, оскільки опосередковане, але, водночас і нижча – оскільки мимовільна... Є сенс працювати в цьому напрямі.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з емпіричним вивченням проблеми переживання, зокрема в освітній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бассин Ф. Б. „Значащие” переживания и проблемы собственно психологической закономерности. *Вопросы психологии*. 1972. №3.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва, 1984. 200 с.
3. Волошинов В. Философия и социология гуманитарных наук. Санкт-Петербург: Аста-Пресс, 1995. 380 с.
4. Выготский Л. С. Собр. соч. в 6-ти томах. Т. 4. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Дильтей В. Описательная психология. Санкт-Петербург: Алетейя, 1996.
6. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под. общей редакцией Е. Завершневой и Р. Ван дер Веера. Москва: Канон, 2017. 608 с.
7. Михайлов Ф. Т. Немота мысли. *Вопросы философии*. 2005. №2 С. 39-55.
8. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. Москва: Изд. группа „Прогресс”, „Прогресс-Академия”, 1992. 464 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД АДАПТАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ІННОВАЦІЙНОГО ТИПУ ДО УМОВ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Пермінова Л. А., доктор PhD педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Пестухова

Херсонського державного університету

(ORCID ID: 0000-0002-6818-3179)

Актуальність. Як відомо, освітня реформа забезпечується продуктивним процесом імплементації «Закону про освіту». Концепції нової української школи, що у свою чергу задають основні вектори інноваційних змін в освіті України. Стратегічний потенціал модернізації освітніх процесів є великою базою для інтеграції української освіти у світовий простір.

Як стверджує Н. Кардашук, «...серед найважливіших завдань національної школи – створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, досягати успіху як в особистому так і в громадському житті; оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, демократичну, соціальну і правову державу як невід’ємну складову Європейської і світової спільноти» [1, с.78].

Безумовно, це вимагає відповідного розвивального середовища освітнього закладу й професійно спрямованого вчителя, орієнтовного на інновації. Але, не менш важливим, на наш погляд, є психолого-педагогічний супровід освітнього процесу. Реалізацією таких стратегічних напрямів у реформуванні освіти займаються як науковці, так і педагоги-практики.

Метою статті є обґрунтувати необхідність організації психолого-педагогічного супроводу адаптації вчителя інноваційного типу до умов реформування освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Реформа української освіти – процес постійний, який можна схарактеризувати як позитивний, так і той, який

гальмується. Наприклад, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року передбачала прийняття закону «Про загальну середню освіту», який є достатньо ґрунтовним, і в той же час, на думку деяких депутатів, не відповідає на багато питань. Досі ведуться дискусії, але основні напрями роботи педагогів чітко означено і мають якнайшвидше реалізовуватися.

Майже головну роль у формуванні психологічно зрілої, духовно сталої особистості відіграє педагог. У контексті Концепції нової української школи підкреслюються ключові завдання педагога-професіонала, серед яких адаптованість до умов реформування освітнього простору та спрямованість учителя на інновації.

Як відомо, процес становлення фахівця є перманентним, неперервним. Здобувачі вищої освіти набувають професійну підготовку, що реалізується через опанування теоретико-практичної змістової навчального плану. Процес же підвищення кваліфікації педагогів носить андрагогічний характер, що передбачає особливості навчання дорослих і як напрямок педагогіки вивчає методологічні, теоретичні, практичні і психологічні аспекти освіти дорослих.

Для нашого дослідження важливим було розкрити особливості психолого-педагогічного супроводу адаптації інноваційно спрямованого вчителя до постійних змін освітнього середовища. Базовими для нас стали поняття «психолого-педагогічний супровід», вчитель спрямований на інноваційну діяльність, такий, що має здатність адаптації до реформування освітнього простору. Особливої уваги, на нашу думку, потребує обґрунтування психологізації процесу навчання як у вищому освітньому закладі, так і в системі післядипломної освіти.

Психолого-педагогічний супровід передбачає комплексну систему заходів організації освітнього процесу та розвитку особистості, що гарантується реалізацією індивідуальної програми розвитку. Спираючись на таке визначення, на наш погляд, вдалим є реалізація у системі навчання здобувачів вищої освіти сертифікатних програм, які можуть носити мульті-,

тестових завдань, аудіовізуальних курсів, тренінгів і практичних посібників для індивідуального та дистанційного навчання; ефективність методу визначається не лише мінімальними витратами навчального часу, але й економією зусиль здобувачів освіти і викладачів під час занять» [3]. Ми погоджуємося з думкою Стинської В., Прокопів Л., що «за умови презентації матеріалів навчальних дисциплін у вигляді навчальних фільмів, мультимедійних пакетів до кожної теми курсу, здійснення контролю знань за допомогою комп'ютерної техніки процес навчання значно виграє як у кількісних, так і якісних показниках» [3]. Таким чином автори вважають цей метод є одним із найбільш перспективних, оскільки сприяє оптимізації та інтенсифікації освітнього процесу, особливо в умовах дистанційного навчання.

Однак, практично всі технології є психологічно спрямованими, і націленими на зміну суб'єктивної системи відношення особистості до тих, чи інших явищ дійсності. Суб'єктність корелюється з індивідуалізацією освітнього процесу та створення адекватного розвивального середовища.

Як вже наголошувалось, у здобувача вищої освіти має бути сформовано комплекс особистісних та професійних якостей задля реалізації конкурентоспроможності, що включають: готовність до активної професійної діяльності; наполегливість в досягненні життєвого успіху через професійну самореалізацію; активну життєву позицію; орієнтацію на високу якість діяльності (навчальної квазіпрофесійної); прагнення постійно вдосконалювати свої професійні вміння; почуття особистої відповідальності; здатність до самоменеджменту та рефлексії; здатність і бажання відповідати вимогам, що пред'являє роботодавець тощо [2].

Крім того, слід зазначити, що формування конкурентних переваг випускника вишу має здійснюватися протягом всього періоду навчання, це дозволить сформувати основні якості його конкурентоспроможності, «зануливши» майбутнього фахівця в атмосферу конкурентної активності, що

значно підвищує розкриття особистісного потенціалу. Тобто слід створити відповідне конкурентне навчальне середовище.

Зауважимо, що поняття «конкурентне навчальне середовище» поки не знайшло свого поширення, а теоретичний і практичний матеріал з формування майбутнього фахівця інноваційного типу в умовах такого середовища практично не розроблений.

Конкурентне середовище являє собою умови, які, по-перше, забезпечують розвиток конкурентної активності між суб'єктами, а за допомогою цього, по-друге, сприяють реалізації їх професійних інтересів і призводять до конкретного результату. За умов штучного створення, конкурентне навчальне середовище повинно бути комфортною сферою життєдіяльності суб'єктів навчальної діяльності, проявом їх індивідуальності. Активна участь на заняттях, повинна стати для здобувачів певною подією, яка навчить їх змагатися в різних видах діяльності. За умов праці в невеликих підгрупах, конкурентне навчальне середовище стає тим простором, де кожен відчуває себе членом команди, переживає успіхи і поразки, дотримується відповідних правил, приймає відповідальні рішення.

Однак, щоб організувати конкурентне навчальне середовище з високим ступенем прояву навчально-пізнавальної активності студентів слід враховувати такі показники:

- Вибір видів навчальних занять з урахуванням відповідної логічної схеми, що допоможе інтенсифікувати процес формування компетентностей.
- Максимальне наближення освітньої діяльності до умов праці вчителя, тобто організація квазіпрофесійної діяльності здобувачів.
- Орієнтація освітнього процесу на потенційні можливості майбутнього вчителя, як основного предикату його професійної успішності.
- Розробка і використання у навчальному процесі електронних навчально-методичних посібників, рекомендацій, які допоможуть розкрити основні вимоги до об'єму і рівню засвоєння знань, умінь і навичок та оволодіння професійним досвідом майбутнім фахівцем; усвідомити структуру

змісту і логіку засвоєння відповідної дисципліни; засвоїти методичні прийоми самоосвіти, самоконтролю і самооцінки.

– Водночас цілісність методичного супроводу забезпечують не лише такі компоненти як мета, завдання, зміст, методи і форми навчання, а й засоби навчання. Тому нагальною є вимога щодо відбору найефективніших засобів навчання та комп'ютерної підтримки у тому числі.

– Міжпредметність дисциплін, з метою системного бачення організаційно-методичного і цільового наповнення процесу учіння, що сприяє підвищенню рівня теоретичного, функціонального, системного мислення, якості сформованості компетенцій, стійкого інтересу та мотивації навчання.

– Розробка комплексів навчальних задач, навчальних ситуацій, проблемних ситуацій, проектів тощо.

– Моніторинг успішності та неуспішності з метою подальшої корекції.

– Визначення раціональності обраних технологій навчання і розвитку.

Безумовно, можна продовжувати перелік показників у залежності від умов навчального закладу, майстерності викладачів, рівнів підготовленості здобувачів вищої освіти.

Висновки. Таким чином, сучасне розвивальне, конкурентне середовище є основним підґрунтям реалізації освітніх реформ. Процес адаптації сучасного педагога до змін зараз сам вимагає оновлення, зокрема узгодження змісту навчальних дисциплін з потребами здобувачів вищої освіти, психологізації навчальної діяльності, індивідуалізації освітнього процесу, озброєння викладача інноваційним методами і формами організації діяльності на заняттях тощо. За таких умов реалізація стратегічної мети реформування й модернізації вищої освіти в Україні сприяє прогресивним нововведенням, упровадженню найсучасніших методів навчання, професійної конкурентоздатності та швидкої адаптації до змін у соціокультурній сфері.

Перспективи подальших наукових пошуків. Перспективним аспектом подальшого дослідження вважаємо обґрунтування умов психолого-педагогічної складової організації навчання здобувачів вищої освіти та потенційних можливостей реалізації педагогічно-доцільних методів і прийомів навчання в умовах дистанційної освіти.

Список використаних джерел

1. Реалізація Концепції «Нова українська школа» в умовах інноваційного освітнього середовища: матеріали фестивалю інновацій (22 травня 2019 р., м. Луцьк) / уклад.: Н. А. Поліщук. Луцьк: Волинський ІІПО, 2019. 160 с.
2. Пермінова Л.А. Вчитель інноваційного типу як результат якісної професійно-дидактичної підготовки у ВИШІ // Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкового загальноосвітнього навчального закладу в умовах Нової української школи (1 частина. – Херсон: «Айлант», 2018. 158 с.
3. Інноваційні методики викладання дисциплін у ЗВО в процесі магістерської підготовки. URL: <file:///C:/Users/Admin/Downloads/4279-Article%20Text-9183-2-10-20201102.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

*Рудницька С. Ю., доктор психологічних наук, професор,
завідувач лабораторії когнітивної психології*

*Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-0141-6337)*

Актуальність. Динамічні перетворення українського суспільства в умовах техногенної цивілізації висувають нові вимоги до розуміння людського потенціалу як основи відтворення соціокультурного капіталу нації. У зв'язку з цим величезне значення набувають дослідження проблеми неперервної освіти сучасної людини, зокрема розробка мережецентричного освітнього середовища, знаннево-орієнтованих технологій в освіті, технологій трансферу знань в освітньому процесі, методичних та технологічних основ

наукової освіти для різних вікових груп, розробка психологічних практик і технологій розвитку та саморозвитку особистості впродовж життя. У цьому контексті, дистанційне, електронне, мобільне навчання розглядається не тільки як інноваційна форма процесу неперервної освіти, а й як необхідна умова здійснення сучасного освітнього процесу в цілому. Стрімкий розвиток індустрії зі створення програмних комплексів e-learning, зокрема систем Learning Management Systems, що поєднують у собі можливості комунікацій, адміністрування, оцінки набутих знань, розробки навчальних курсів різної спрямованості, зумовили експлікацію нових тенденцій трансформації сучасної дистанційної освіти, зокрема широке розповсюдження та використання на сьогоднішній день набувають системи змішаного (комбінованого) навчання.

Мета статті – розглянути особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті змішаного навчання.

Виклад основного матеріалу. За результатами теоретичного аналізу проблеми продуктивного застосування методів комбінованого очно-дистанційного навчання в сучасному освітньому просторі, виділимо його головні завдання:

- поширення навчальних можливостей здобувачів освіти шляхом урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб та можливостей, доступності та гнучкості структури та змісту навчального матеріалу, його ритму та темпу;
- трансформація педагогічного стилю викладача, перехід від трансляції знань до інтерактивної діалогічної взаємодії;
- персоналізація навчального процесу, в результаті чого здобувач освіти має самостійно визначати власні навчальні цілі та способи їх досягнення;
- стимулювання становлення суб'єктної позиції здобувачів освіти (підвищення рівня їхньої мотивації, відповідальності, самостійності, соціальної активності, рефлексії, здатності та прагнення до саморозвитку).

На сьогоднішній день у освітній практиці поширені такі моделі комбінованого навчання:

- ротаційна модель, прикладами якої є перевернуті класи, станції, лабораторії тощо;
- модель «Flex», яка передбачає наявність відкритого освітнього простору, індивідуальну роботу, менторську позицію викладача;
- модель «A la carte», що передбачає проведення деяких навчальних занять повністю онлайн;
- насичена віртуальна модель, при якій усі навчальні курси мають варіанти як онлайн, так і офлайн [1].

Отже, комбіноване очно-дистанційне навчання становить динамічну конфігурацію очного (face-to-face), самостійного (self-study) та онлайн (online collaborative) навчання, а його інтегративний потенціал, у свою чергу, визначається продуктивним поєднанням досвіду класичного навчання з сучасними технологічними інноваціями в освіті. Очно-дистанційне освітнє середовище формується у взаємодії множинних суб'єктів, відносини між яким визначаються принципово новою функціональною специфікою. А проблема розвитку особистості розглядається на принципах континуальності, антиципації та суб'єктності.

Реалізація суб'єктної стратегії педагогічного діалогу спирається на пробудження творчої активності учасників спілкування (взаємодії), що супроводжується посиленням мотивації до навчання та розвитку особистості в цілому. Проте в сучасному суспільстві спостерігається загальна тенденція втрати освітнім дискурсом своєї комунікативно-сміслової («живої» діалогічної) основи, внаслідок чого відбувається нівелювання особистісних властивостей суб'єкта навчального процесу, замість яких пропонується «готовий» образ «Іншого». У зв'язку з цим перед педагогами і психологами постає завдання проектування таких освітніх середовищ, які могли б створити основу для подолання цих негативних проявів суспільного життя, сприяли б опануванню здобувачами освіти психологічної культури «живого діалогу» в сучасному дискурсивному просторі, характерними рисами якого є гіпертекстуальність, варіативність, невизначеність, нелінійність часу тощо [3].

Перспективи розвитку освіти, і в першу чергу, комбінованої освіти, ми пов'язуємо саме з інститутом тьюторства, який здатний актуалізувати та акумулювати процеси, спрямовані на розширення смислового діапазону «Іншого» в освітньому середовищі. Саме ідея тьюторства може бути втілена та ефективно використана при створенні сучасних практик і технологій змішаного навчання, основна ідея яких полягає в конструюванні в комунікативному освітньому просторі особистісних «можливих світів». Тьютор має моделювати та конструювати умови для створення і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії Учня. Він сам має вміти вчитися та передавати не стільки свої знання, скільки власний досвід самоосвіти тим, хто також перебуває в процесі самоосвіти [2].

Результати теоретичного аналізу проблеми дозволяють зробити висновок про одночасне існування різних підходів до самих понять «тьютор» та «тьюторство». Так, найбільш поширеним з них є розуміння тьюторства як модульно-тьюторської технології індивідуалізації освіти, що, у свою чергу, передбачає, систему засобів і створення реальних умов для «входження» кожного здобувача освіти з його особистими прагненнями та ресурсами в процес навчання, як управління власною освітньою траєкторією. Задача тьютора полягає в створенні та підтримуванні ефективного навчання, зокрема він відповідає за підтримку дискусійного напрямку, передачу спеціальних знань та відомостей, забезпечує продуктивну взаємодію зі здобувачами освіти при комбінованому навчанні. Отже, тьюторство спрямоване на розвиток особистості, її самостійність, відповідальність у прийнятті рішень, формування позитивного ставлення до себе та оточуючих, культури мислення в цілому. У системі комбінованої очнодистанційної освіти під тьюторіалом розуміють системні заняття, що проводяться тьютором на основі активних методів навчання, спрямовані як на засвоєння слухачами дистанційного курсу певного матеріалу, так і на контроль їхніх знань, умінь і навичок, що зумовлює обов'язкове володіння тьютором сучасними педагогічними та комп'ютерними технологіями [2].

З нашої точки зору, саме прогресивне посередництво, що полягає в трансформації домінантних протилежностей у більш вузькі й, відповідно, менш різкі опозиції, є процесом формування раніше невідомих альтернатив, розширення їхнього спектра; процесом нарощування рефлексії суб'єкта через формування послідовної системи більш близьких і конкретних полюсів, поки, нарешті, не буде знайдено медіатор, семантичні ресурси якого дозволять поєднати протилежності, що, у свою чергу, і відповідає меті навчання – «зняти» вихідну суперечність між актуальним та бажаним результатами пізнання.

При комбінованій очно-дистанційній (модульно-тьюторській) формі навчання створюються умови для активної пізнавальної діяльності, де не має місця пасивному читанню тексту або слуханню голосу викладача. А обов'язковою умовою ефективності такої системи стає зацікавленість у навчанні, бажання вчитися, взаєморозуміння обох сторін у цьому процесі. Отже, важливою рисою модульно-тьюторського навчання є суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії осіб, що беруть участь у педагогічному процесі. При цьому методи і форми проведення занять з тьютором можуть бути принципово різноманітними.

Тьюторська позиція, як особлива професійна позиція, характеризує ценнісно-сміслову ставлення тьютора до власної професії та навчання в цілому, реалізується в умінні створювати розвивальне середовище, втілюється в різних сферах життєдіяльності особистості, виступає показником якості її психологічного та педагогічного професіоналізму. Розвиток суб'єктності у комбінованому навчанні відбувається в діалозі (взаємодії) з тьютором, задача якого – спонукати індивіда до саморозвитку.

Висновки. Інститут тьюторства як одна із систем сучасної комбінованої очно-дистанційної освіти дорослих формує і транслює певні моделі суб'єкт-суб'єктних відносин, усередині яких «Своє» та «Інше» стикаються і взаємодіють, зберігаючи при цьому власну «інакшість» і своєрідність, стимулює творчий пошук сутнісного вибору власного шляху, проєктування

свого життєвого простору, унікального буття серед нескінченної кількості варіантів буттєвих проєктів «Інших», задає певні фрейми, усередині яких уможлиблюється втілення безлічі варіацій смислового «розгортання» життєвих та особистісних проєктів.

Список використаних джерел

1. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Спротенко Н. Г. Дистанційне навчання : умови застосування. *Дистанційний курс* : навч. посібник / за ред. В. М. Кухаренко, 3-є вид. Харків : НТУ «ХПШ», «Торсінг», 2002. 320 с.
2. Семеновська Л. Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2014. Вип. 8. С. 121–133.
3. Graham C. R. Blended learning system : Definition, current trends and future direction. *Handbook of Blended Learning : Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer, San Francisco, 2005. P. 3–21.

ЦІННІСНА ПІДТРИМКА ТА ЗАОХОЧЕННЯ ВЧИТЕЛІВ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

*Соловей Я. Г., кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0001-6125-116X)*

Актуальність. Проблема роботи з обдарованими є дуже актуальною в сучасному світі, цікавить багатьох педагогів і психологів. На сьогодні науковці досить активно займаються вивченням обдарованої особистості: рівня їх обдарованості, особистісних рис, особливостей їх поведінки (Л.С. Виготський, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкін, С.І. Тітов, Л.Л. Бочкарьов, О.Л. Музика, С.І. Науменко та інші). Особливо гостро це питання турбує викладачів педагогічних вишів, які готують майбутніх педагогів до роботи з обдарованою молоддю.

Мета статті полягає у розгляді питання ціннісної підтримки викладачами музично обдарованих студентів.

Дослідження науковців свідчать про те, що обдарована особистість має специфічні риси та потребує особливого підходу в навчально-виховному процесі.

Виклад основного матеріалу. Перед викладачами завжди стоїть проблема чому і як вчити, як сприяти найбільш оптимальному розвитку кожної особистості. А якщо особистість до того ж ще і обдарована в якійсь сфері, тоді ці питання постають ще більш гостро і серйозно: як виховувати, щоб не нашкодити, чи досягне індивід високих результатів чи його обдарованість не досить сильна, чи популярна вона в сучасному суспільстві та безліч інших питань.

Однією з найскладніших проблем є те, що музично обдаровані індивіди різні як за діапазоном своєї обдарованості, окремих здібностей, так і за своїми особистісними характеристиками. В той же час обдаровані мають деякі загальні особливості, які теж необхідно враховувати при роботі з ними. До них можна віднести глибоку любов до музичного мистецтва та музичної діяльності, здібність сприймати і переживати оточуюче середовище в звуково-емоційних образах, підвищена сенсорна чутливість поруч з схвильованістю, тривожністю в зв'язку з тим, що вони не схожі на інших. В той же час дуже рання усвідомленість свого призначення у житті.

Обдарованість – явище не стабільне, яке потребує кваліфікованого супроводу та підтримки. Завдання педагога полягає в розумінні свого вихованця, створення спеціальних умов для реалізації його потенціалу, а також формуванні впевненості у своїх силах [3]. Особливої уваги потребують студенти з музичним обдаруванням, діяльність яких сама по собі є специфічною.

Під час навчання музиці виникнення слухових уявлень безпосередньо залежить від методики викладання та від того, наскільки послідовно та кваліфіковано діє в цьому напрямі педагог. Система й організація занять,

способи практичних дій здатні як стимулювати внутрішній слух, активізувати його прояви, так і вести його в протилежному напрямку. Розвиток музичного уявлення є необхідною та важливою умовою підтримки обдарованих студентів. Виховання і навчання музично обдарованих має переваги перед іншими – в основі його лежить індивідуальність навчання та виховання, що є одним з найдійовіших методів роботи.

Так, при роботі з обдарованими, О. Л. Музика вводить поняття ціннісної підтримки. За його визначенням ціннісна підтримка – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на актуалізацію особистісних цінностей людини, їх видозміну чи розвиток з метою забезпечення суб'єктно ціннісної регуляції вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості. О.Л. Музика виокремлює певні особливості ціннісної підтримки, які залежать від вікових аспектів розвитку здібностей, мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо. Так, на думку психолога, ціннісна підтримка є досить ефективним методом сприяння розвитку обдарованості, оскільки по-перше, враховує індивідуальні особливості обдарованої особистості; по-друге розвиває взаємодію обдарованої особистості з соціумом; по-третє, передбачає фіксацію змін у розвитку як через рефлексію здібностей, так і через результати діяльності [1].

Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю. Це - здібність “омузичненого” сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людині, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів. Подібне сприйняття життя завжди пов'язане з наявністю в людини специфічних здібностей. Крім того, музична обдарованість, на думку Б.М.Теплова, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу [3].

Згідно з Б. М. Тепловим, музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей. Інакше розуміючи, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний та скоординований руховий «апарат», неймовірна здатність до навчання і титанічна працездатність є показником музичної обдарованості [3]. Згідно концепції Дж. Рензуллі, обдарованість є сполученням трьох характеристик: мотивації, орієнтованої на завдання, «видатних» здібностей і креативності. Важливість мотивації у розвитку обдарованості підкреслює і В. С. Юркевич. Вона підкреслює, що будь-яка обдарованість не може існувати без помітної, яскраво вираженої, стійкої системи інтересів. Обдарованість завжди розвивається на основі певної, улюбленої діяльності.

Починаючи заняття у ранньому віці, більшість музикантів обирають не тільки професію, але і спосіб життя, а отже до певної міри, специфічні умови, оточення та спосіб особистісного розвитку. Б. Г. Ананьєв зазначав, що ціннісні орієнтації разом із статусом та роллю, утворюють первинний клас особистісних властивостей, визначають особливості мотивації поведінки і, водночас, характер і схильність людини. Відтак надання обраній професії особистісної цінності, формує у них відповідну професійну мотивацію. Однак це двосторонній процес, у якому цінність та мотивація взаємно зумовлюють одна одну.

Одним із важливих принципів музичного розвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і перш за все з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами і т. ін.. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва може появлятися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів.

Доведено, що для музикантів характерною є пластичність та активність сенсо- та психомоторики. Такі вроджені властивості визначають особливості сприйняття простору і часу, а також відповідно впливають на специфічне

сприйняття музики. Таким чином, саме єдність простору і часу (основні властивості звука) відіграє головну роль у формуванні та прояві різних видів музичної діяльності, а також музичної обдарованості [3].

Американський психолог Л. Сільвермен, який займається вивченням обдарованих дітей, виокремлює деякі їх особливості: 1). поєднання чудово розвиненої довготривалої пам'яті та слабкої короткочасної, оперативної та механічної видів пам'яті; 2). чудове розуміння змісту прочитаного може поєднуватися з труднощами в декодуванні букв та слів (може проявлятися під час вивчення іноземних мов); 3). легке освоєння комп'ютера; 4). нерозбірливий почерк; 5). виконання складної, напруженої роботи якісніше порівняно зі звичайною, рутинною діяльністю; 6). надзвичайно допитливість (задають багато питань, але можуть бути не здатні до вивчення нецікавої для них інформації); 7). неорганізованість; 8). гострота спостережливості та розвиненість уяви (проте можуть бути дуже неуважними на заняттях); 9). енергійність, активність, здібність до тривалої та інтенсивної діяльності, але не здібність до виконання завдань, обмежених у часі (наприклад тести) тощо [3].

Висновки. Враховуючи вище сказане, ми прийшли до висновку, що у своїй роботі найбільш доцільним буде розуміння викладачами специфічних особливостей музично обдарованих, а також їх вікових та індивідуальних особливостей. Обов'язкове врахування вагомого значення музичної діяльності для формування особистості. Таким чином для надання ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості педагогам необхідно враховувати їх здібності та обдарування. Працюючи з музично обдарованими студентами викладачам доцільно знати: природу виникнення музичної обдарованості, та особливості її прояву.

Список використаних джерел

1. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. – 320 с.

2. Тітов С.І. Музична обдарованість та її розвиток. *Вісник Житомирського університету. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. праць. ЖДУ імені І. Франка, 2004. Вип. 19. С. 223-226.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. Москва: Педагогика, 1985. С. 42-222.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАННЯ У ОСНОВНІЙ ШКОЛІ

*Столярчук О. А., доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київського університету імені Бориса Грінченка
(ORCID ID 0000-0003-4252-2352)*

Актуальність. Підлітковий вік традиційно вважається у вітчизняній психології розвитку складним через проблеми взаємодії підлітків з дорослими, різкі зміни соціальної ситуації розвитку, переструктурування чинників психічного розвитку. Зміни представників цього віку мають стрімкий характер, охоплюючи як соматичну, так і психічну сфери. Одним із динамічних аспектів становлення особистості підлітків є оновлення їхнього соціального статусу, позаяк підліток, залишаючись школярем, переходить на початку віку до навчання у середній ланці загальноосвітнього закладу. Відтак зміна статусу має не формальний, а змістовий характер, що потребує від підлітків значної задіяності адаптаційних ресурсів.

Очевидно, що адаптація молодших підлітків до нових умов навчання в школі має пролонгований характер, а успішність цієї адаптації залежить від ряду зовнішніх і внутрішніх чинників. Врахування цих чинників потребує компетентності оточення підлітків, зокрема педагогів, шкільного психолога і батьків, оскільки учень може перебувати на різних адаптаційних рівнях – від здійсненої адаптації до ситуативних порушень і, зрештою, до дезадаптації. Вітчизняна дослідниця Н. Каньоса слушно зазначає, що ситуація

ускладнюється рядом факторів, одним з яких є недостатнє врахування вчителями вікових особливостей молодших підлітків та особливостей їхньої адаптації в цей період. Іншим фактором виступає відсутність у педагогів інструментарію та чіткої програми щодо своєчасного виявлення та подолання певних проявів дезадаптації учнів. Робота, яка проводиться в навчальних закладах, здебільшого спрямована на подолання передусім організаційних труднощів, з якими стикаються школярі в цей період, а також на проблему наступності в організації навчального процесу вчителями початкових і старших класів [1].

Метою нашої роботи є презентація авторських напрацювань щодо теоретичного аналізу проблеми змісту та детермінації адаптації підлітків до умов навчання в середній ланці закладу загальної освіти.

Виклад основного матеріалу. З метою систематизації та структуризації масиву даних щодо змісту адаптації підлітків до нових умов шкільного навчання нами укладено структурно-функціональну модель (рис. 1), яка містить градацію рівнів адаптації, сфери її прояву та чинники.

Адаптацію в межах нашої теми можна розглядати як результат пролонгованого процесу пристосування підлітків до нових умов шкільного навчання, що інтегрує дотримання вимог освітнього середовища та реалізацію школярем власних потреб, інтересів і здібностей. Натомість, шкільна дезадаптація підлітка характеризується його хронічним стресовим станом, виснаженням особистісних ресурсів, спровокованим неспроможністю пристосуватись до умов шкільного навчання через складні психічні порушення (приміром, ПТСР, тривожний розлад, депресію тощо).

Адаптація є системним утворенням і синергійно поєднує такі складові, як мотиваційний, що проявляється в сукупності сприятливих причин для навчання підлітка; інтелектуальний, який базується на сформованих у молодшому шкільному віці стійких навчальних вмінь і засвоєних знань; емоційно-вольовий, що включає в себе здатність до усвідомлення та вольової регуляції емоційних проявів; комунікативно-поведінковий компонент, що

охоплює організацію та підтримку спілкування, а також побудову адекватної поведінки в межах шкільного освітнього простору.

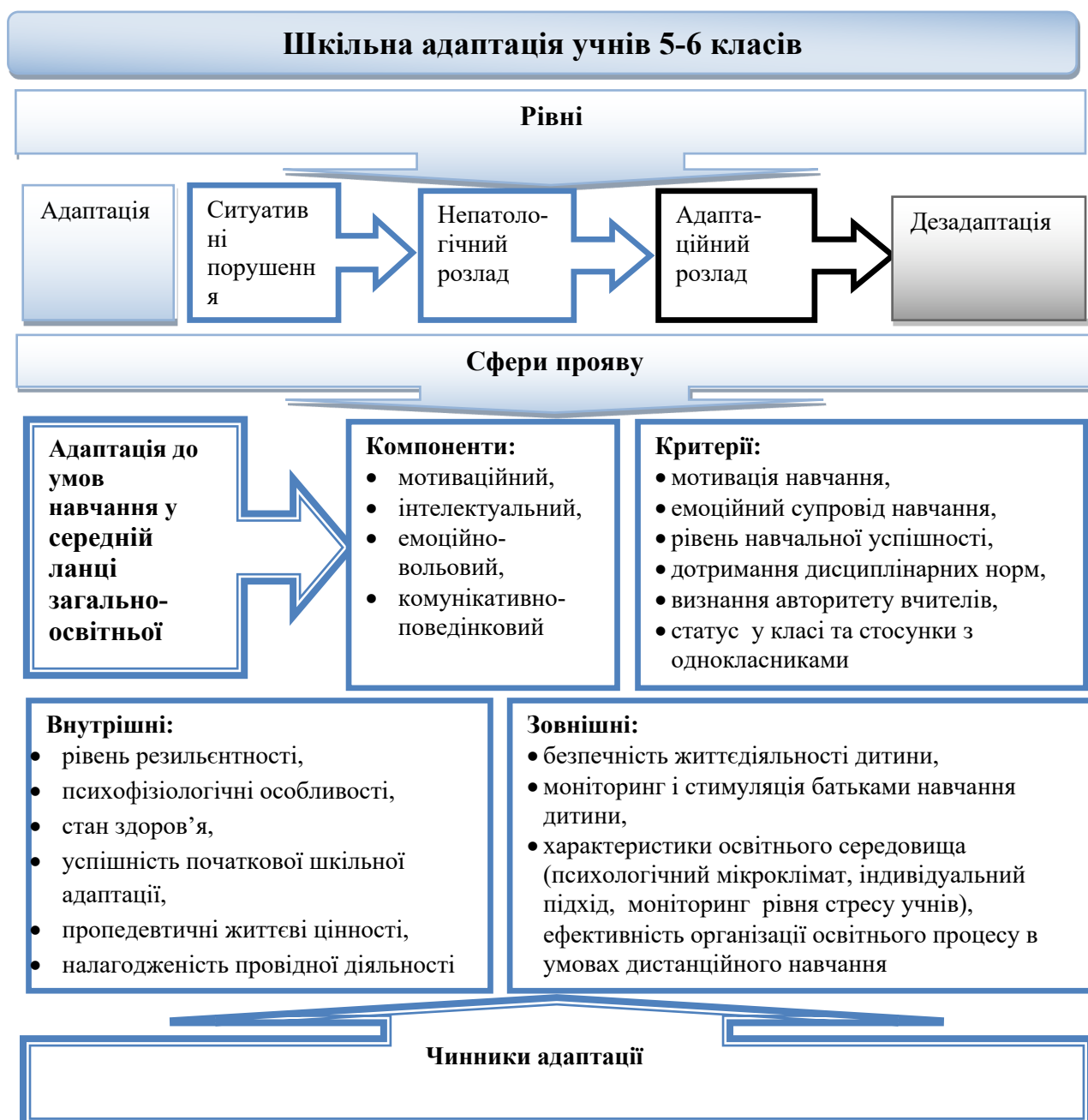


Рис. 1. Структурно-функціональна модель адаптації учнів 5-6 класів до навчання у середній ланці загальноосвітньої школи

Узагальнюючи підходи дослідників до ознак успішної шкільної адаптації підлітків, Є. Підчасов зазначає, що в якості показників соціально-психологічної адаптації в психолого-педагогічній літературі розглядаються: успішність навчання та поведінки, задовільне загальне самопочуття дитини,

відсутність ознак перевтомлення, активність в навчальній і позанавчальній діяльності, відсутність невротичних проявів (тривожності, агресивності), достатній рівень мотивації, адекватна самооцінка, задоволеність взаємостосунками з вчителями та однолітками, позитивний соціометричний статус у групі [2, с. 5]. Говорячи про успішну адаптацію підлітка до умов навчання у основній школі, виокремлюємо такі показники цієї адаптації, як позитивна мотивація навчання, переважаючий позитивний емоційний супровід навчання, достатній рівень навчальної успішності, дотримання дисциплінарних норм, визнання авторитету вчителів, сприятливий статус у класі та стосунки з однокласниками.

Чинники підліткової шкільної адаптації доречно поділити на внутрішні, які локалізовані у психологічних і соматичних особливостях учня, та зовнішні, що характеризують специфіку його соціальної ситуації розвитку. Очевидно, що рівень адаптації зумовлюється тісною взаємодією внутрішніх і зовнішніх чинників. Ця взаємодія посилилась останнім часом, коли специфічними зовнішніми умовами, які ускладнюють адаптацію вітчизняних підлітків до навчання в основній школі, є потужні стресогенні події. Війна України з російською федерацією сформуvala пріоритет таких чинників, як безпечність життєдіяльності дитини та, відповідно, її рівень резильєнтності, також не менш важливими є психофізіологічні особливості та стан здоров'я підлітка. Оскільки психоемоційний стан підлітка в умовах війни набуває негативного фону, надзвичайно важливим є моніторинг і стимуляція батьками навчання дитини, а також характеристики освітнього середовища (підтримуючий психологічний мікроклімат, індивідуальний фасилітативний підхід вчителів до школярів, моніторинг рівня стресу учнів) і ефективність організації освітнього процесу в умовах дистанційного навчання.

Показово, що на тлі хронічного стресу у багатьох вітчизняних підлітків наразі формуються зрілі психологічні настановлення щодо розуміння ролі їхнього якісного навчання для власного майбутнього та відбудови демократичної України. Такі патріотичні настрої школярів стають

підвалинами для формування сприятливої ціннісно-мотиваційної сфери навчальної діяльності, а відтак і успішної адаптації молодших підлітків до навчання у середній ланці загальноосвітньої школи.

Висновки. Отже, адаптація молодших підлітків до умов навчання в основній школі є комплексним, полідетермінованим феноменом, який за умов війни набуває нового витка розвитку. На тлі вагомості традиційних внутрішніх і зовнішніх чинників домінантними постають безпечність життєдіяльності дитини та рівень її резильєнтності, а також сприятливість характеристик освітнього середовища. **Перспективами подальших науково-прикладних розвідок** має стати укладання діагностичного інструментарію критеріїв адаптації учнів 5-6 класів до навчання у середній ланці загальноосвітньої школи

Список використаних джерел

1. Каньоса Н. Особливості адаптації молодших підлітків при переході в середню ланку шкільного навчання. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : збірник за підсумками звітної наук. конф. викладачів, докторантів і аспірантів : Вип.. 16, Т. 3, Кам'янець-Подільський , 2017. С. 116–117.
2. Підчасов Є.В. Динаміка психологічної адаптації особистості молодшого підлітка до навчання в основній школі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Підчасов Євген Вікторович. Харків, 2010. 245с.

НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ВІЙНИ: МОТИВАЦІЙНІ ВИКЛИКИ

*Столярчук О. А., доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик*

Київського університету імені Бориса Грінченка

(ORCID ID 0000-0003-4252-2352)

*Сергєєнкова О. П., доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології особистості та соціальних практик*

Київського університету імені Бориса Грінченка

(ORCID ID 0000-0002-1380-7773)

Актуальність. Студентство є важливим періодом особистісно-професійного становлення, що зазвичай розгортається у юнацькому віці. Провідною діяльністю студентського віку є навчально-професійна, яка забезпечує формування психічних новоутворень молоді людини. За думкою вітчизняних дослідників Л.Г.Подоляк і В.І.Юрченка, навчально-професійна діяльність найбільш інтенсивно впливає на особистісне зростання та професійне становлення студентів, набуття ними професійно важливих знань, умінь і навичок. У процесі професійного навчання завершується професійне самовизначення, трансформується структура самосвідомості студента, формується соціально-професійний аспект його «Я-концепції», «професіоналізуються» психічні процеси і стани тощо. У процесі навчально-професійної діяльності виникають такі новоутворення студентського віку, як професійна ідентичність, професійна рефлексія, професійне мислення, готовність до професійної діяльності [1, с. 75].

Навчально-професійна діяльність студента є полідетермінованою, стимулюються викладачем як релевантним суб'єктом освітнього процесу ЗВО. Однак саме мотивація студента до навчальної діяльності є домінантним чинником її успішності. Водночас мотивація студента до навчання, будучи внутрішнім чинником, піддається впливу зовнішніх умов організації та реалізації навчально-професійної діяльності. Потужним чинником впливу на

психологічний стан і життєдіяльність українських студентів стало розгортання війни України з російською федерацією. З'ясування впливу цих подій на мотивацію навчальної діяльності студентів стали **предметом нашої локальної науково-аналітичної розвідки**. Врахування викладачами актуальних психологічних чинників здійснення студентами навчально-професійної діяльності є вкрай важливим для реалізації дидактичного принципу індивідуального підходу до здобувачів освіти.

Виклад основного матеріалу. На початку російської військової агресії наші студенти були змушені відсторонитись від навчання, дбаючи про власне виживання і збереження життя рідних і близьких. Значній частині молодих людей довелося залишити домівку в пошуках більш безпечного місця проживання. Згодом перед здобувачами вищої освіти постало питання відновлення навчання в дистанційному форматі. Вирішення студентами цього питання відбувалось в умовах їхнього пролонгованого стресового стану, емоційного виснаження на тлі перегляду життєвих цінностей, зміни світогляду і життєвих перспектив. Відтак здійснення навчально-професійної діяльності, особливо її мотивація, теж піддалось переосмисленню.

Під мотивацією розуміють сукупність спонукаючих чинників, що визначають активність особистості, до яких належать мотиви, стимули, ситуативні чинники, потреби, що детермінують поведінку людини. Мотиваційна сфера будь-якої діяльності виконує ряд функцій: спонукаючу (викликає активність людини до діяльності); спрямовуючу (визначає характер мети в діяльності); регулюючу (визначає ціннісні орієнтації, мотиви діяльності) [2, с. 44]. Якраз в умовах відновленого дистанційного навчання всі ці функції набувають особливої актуальності для українських студентів.

На підставі спілкування зі студентами, що виходили на зв'язок після відновлення дистанційного навчання, нами було зафіксовано, що більшість з них позитивно сприйняли цей факт. У коментарях ці здобувачі вищої освіти зазначали, що спілкування з викладачами, одногрупниками, бодай і в віртуальному просторі, відтворює ситуацію мирного існування, відволікає від

хронічного дистресу, спровокованого війною, сприяє відновленню життєвих цілей. Ці студенти сприймають навчання як власний освітній фронт, який наближає їх особисто та Україну до перемоги, тому намагаються якісно виконувати навчальні завдання.

Студенти, які інтенсивно займались волонтерством, після відновлення дистанційного навчання почуваються розгублено, оскільки для них цінність їхньої допомагальної діяльності наразі домінує на значущістю навчання. Відчувається, що цей мотиваційний виклик дається їм нелегко, оскільки ці здобувачі все одно вряди-годи намагаються виконати навчальні завдання.

Студенти, які вимушено змінили місце проживання, вибудовують ієрархію задоволення життєвих потреб, першочергово дбаючи про базові, але більшість з цієї групи молодих людей відновлює навчання у дистанційному форматі, як тільки з'являються технічні можливості.

Студенти, які у мирний період відзначались особливою академічною старанністю та добросовісністю, опинились перед перфекціоніським викликом, коли через стресові переживання якісно виконати навчальні завдання не можуть, а зробити абияк не хочуть. У частини студентів загострились прояви академічної прокрастинації, зумовлені інтолерантністю до невизначеності щодо теперішнього та майбутнього. Незначна вибірка студентів, які ще в довоєнний період вагались щодо правильності обраної професії, під час розгортання воєнних дій застосували стратегію психологічного захисту – відсторонення від попередніх травматичних переживань, ігноруючи при цьому виконання навчальних завдань.

Частина студентів-психологів вже активно осмислює власний досвід переживання воєнних подій і включає його у формування професійних компетентностей. Так, студенти першого курсу при опрацюванні питання емоційних станів людини створюють картограму переживання стресу, обираючи для аналізу власний стрес, зумовлений реакцією на початок і розгортання війни. Далі, аналізуючи результати діагностики актуальних

стратегій зниження стресових переживань, проєктують ці результати на майбутню професійну діяльність і формують стратегію самовдосконалення.

Висновки. Отже, під час розгортання воєнних дій відновлення дистанційного навчання постало мотиваційним викликом для студентів, яким доводиться опановувати свій емоційний фон внаслідок потужного тривалого стресу, оновлювати систему життєвих цінностей, пристосовуватися до ситуації тотальної невизначеності. Наразі якісне здійснення навчально-професійної діяльності студентами потребує від них рефлексії та посилення мотивації, значної мобілізації інтелектуальних і вольових ресурсів. Викладачі мають з'ясувати специфіку життєдіяльності кожного студента, його актуальну мотивацію навчально-професійної діяльності для реалізації індивідуального підходу та надання фасилітативної підтримки в умовах освітньої взаємодії.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у систематизації дієвих засобів психологічної підтримки студентів і чинників посилення сприятливої мотивації їхньої навчально-професійної діяльності, які наразі напрацьовуються емпіричним шляхом.

Список використаних джерел

1. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Київ : Каравела, 2008. 351 с.
2. Коваленко Н. П., Боброва Н. О., Ганчо О. В., Зачепило С. В. Мотивація студентів як запорука успішного професійного розвитку. *Медична освіта*. 2020. № 3. С. 43-48.

ШКІЛЬНІ НЕВРОЗИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ: ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ, ПСИХОДІАГНОСТИКА

Терещенко Л. А., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії

психології навчання ім. І. О. Синиці

*Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-4279-158X)*

Терещенко А. О., студентка Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова

Актуальність. Шкільні неврози – це психогенні порушення працездатності або здоров'я дитини, викликані непрофесійними діями вчителя (чи педагогічного колективу) у процесі організації навчання чи виховання. Термін «шкільний невроз» вживається в основному в тих випадках, коли страх школи, тривога існують на неусвідомленому рівні, виявляючись у вигляді соматичних симптомів (блювання, головного болю, підвищення температури тощо), які виникають тільки з відвідуванням школи або окремими ситуаціями освітнього процесу (відповідь біля дошки, переказ тексту, декламація вірша тощо) і пов'язані з глибоким особистісним конфліктом.

Отже, «шкільний невроз» – це страх дитини зазнати труднощів у навчанні, у відносинах із вчителями та однокласниками. Внаслідок чого починає формуватися невротична особистість.

Метою статті є психодіагностика, дослідження причин виникнення шкільних неврозів у дітей молодшого шкільного віку,

Виклад основного матеріалу. До групи високого ризику розвитку неврозу відносяться діти у яких спостерігається:

явні відхилення в поведінці;

прояви депресії та апатії;

підвищений рівень тривожності, невпевненості у собі, ранимість;

образливість, постійне очікування агресії від оточуючих;

недовірливість до оточуючих, боязкість;

уникнення відповідальності;
страх невдачі, помилок;
схильність до надмірних емоційних переживань;
надмірна залежність від старших;
уникнення спілкування з однолітками;
надмірна «демонстративна» активність.

При неврозах на перший план виходять порушення емоційної сфери особистості. Психогенний характер неврозів означає, що вони зумовлені дією переважно психологічних факторів (зовнішніми та внутрішніми конфліктами) і пов'язані з активізацією симптомів у психотравмуючих (фрустраційних) ситуаціях.

Основними причинами виникнення шкільного неврозу можуть бути:
індивідуальні особливості дитини (риса характеру і тип темпераменту);
фізіологічні особливості організму (наявність вроджених і набутих захворювань, родові травми, слабка імунна система);

складна програма навчання, надзвичайно велике розумове і фізичне навантаження – велика кількість додаткових занять (гуртків, факультативів, спортивних секцій);

конфлікти в дитячому колективі і родині (приниження, обзивання, глузування);

недостатній досвід спілкування з однолітками і дорослими людьми, якщо дитина не відвідувала дитячий садок;

особливості виховання в сім'ї, негативна домашня обстановка (наприклад, суворе покарання за погані оцінки, негативні житлові умови, нестача грошових коштів тощо);

сильне емоційне потрясіння (розлучення батьків, смерть близьких родичів);

фізіологічні особливості організму (наявність вроджених і набутих захворювань, родові травми, слабка імунна система);

депривації (емоційна, сенсорна, соціальна);

надзвичайні, екстремальні події, які викликають у дитини жах і переляк (умови воєнного стану, адаптація вимушено переселених до нового середовища).

Причинами, з боку педагога, які призводять до появи шкільних неврозів у школярів, є:

низький рівень психологічної культури педагога;

низький рівень культурної освіти педагога;

низький рівень володіння методиками побудови навчального процесу;

недосвідченість і невідповідність педагогічного складу (підвищення голосу в процесі подачі матеріалу, нездатність створити сприятливий мікроклімат в класі, завищені вимоги, що не відповідають можливостям дитини);

слабке психічне здоров'я педагогів;

наявність соціальних проблем у педагога.

Перше місце серед причин психічних травм у дитячому віці посідає втрата близьких – приблизно 40% серед хворих на неврози. Друге та третє місця посідають переляк і хвороба близьких.

О. І. Захаров, описуючи дитину, схильну до неврозу, дає їй таку характеристику: підвищено вразливий, емоційно-чутливий, ранимий, не відразу розкриває себе, наївний, нехитрий, безпосередній і довірливий, добрий і чуйний, з вираженим почуттям «Я».

Самосвідомість та самооцінка дітей, схильних до невротичних реакцій, відрізняється нестабільністю та конфліктністю. Дитина гостро переживає розрив між «Я реальним» (який я очима значущих близьких мені людей), «Я ідеальним» (яким хочу бути) і «Я надуманим» (яким хочу здаватися). Багато хто відчуває труднощі в контактах з однолітками, болісно переживаючи свою самотність.

Симптомами шкільного неврозу є:

учень не зібраний, часто упускає предмети і возиться під партою;

в класі боїться виходити до дошки;

соціальна дезадаптація, не в змозі налагодити емоційний контакт з однолітками;

дитина відмовляється йти в школу;

неуважність, забудькуватість (забуває вдома різні шкільні приладдя);

важке завдання може викликати сльози і істерику;

скритний, ховає щоденник і зошити від батьків;

мимовільні посмикування, мимовільні гримаси і нав'язливі рухи (гризе губи, нігті, ручку, куйовдить волосся, потирає руки, лоб);

проблеми зі сном;

зниження концентрації уваги, швидка стомлюваність, розлади пам'яті;

при виконанні домашнього завдання лежить на дивані, ходить або стоїть, а якщо і сидить за столом, то постійно відволікається на сторонні заняття;

істерики, дратівливість, агресивність;

порушення в роботі шлунково-кишкового тракту, відсутність апетиту;

обмежувальна поведінка – дитина усілякими способами уникає небажаних ситуацій, предметів, людей. Якщо уникнути неможливо – впадає в істерику, тобто «ховається» в істерику від небажаного;

заціклення на чомусь – діях, предметах, людях, правилах;

Основними показниками, що вказують на наявність саме невротичного розладу в дитини є:

тривалість прояву;

незалежність прояву від ситуації, оточення тощо, тобто, коли прояв генералізований;

загальна виснаженість.

Додатковими показниками невротичного розладу в дитини є: потіння рук, тики, тремори, заїкання, запаморочення, слабкість, судоми, утруднене дихання тощо.

Для оцінки нервово-психічного розвитку дітей використовують тести і методи, що ґрунтуються на показниках розвитку.

В основі кожної діагностичної процедури лежить експертна ситуація. Тобто, завжди є ризик психологічно травмувати дитину. На думку відомого психолога В. Зінченка, тест – це інструмент діалогу, а не екзаменаційна відомість. Окрім того, будь-який тест може показати помилковий результат і виявитися ятрогенним.

Місія дитячого психолога – зберегти, зміцнити й примножити унікальність внутрішнього світу дитини. А це накладає на фахівця відповідальність за зміст і результат його професійної діяльності.

Так, щоб уникнути помилок під час психологічної діагностики, практичний психолог має дотримуватися правил психодіагностичного обстеження дитини молодшого шкільного віку:

1. Добору діагностичних методик й інтерпретації отриманих результатів необхідно приділяти особливу увагу.

2. Психодіагностичним дослідженням не повинно бути «наклеювання ярликів», упередженого ставлення до обстежуваного.

3. Така «зброя», як діагностична методика, тест, може бути довірена тільки фахівцям, що мають необхідний досвід роботи (а в разі функціонування системи контролю за професійно-етичною діяльністю психологів – мають відповідну ліцензію).

4. Особливі вимоги пред'являються до роботи з комп'ютеризованими тестами. В цьому випадку завжди існує ризик отримання неточних даних. Потрібно також завжди пам'ятати про те, що комп'ютерне тестування ніколи не може проводитися безпосередньо випробуванним, без участі психолога. Некваліфіковане застосування таких методик сприяє появі у користувача помилкових, перекручених уявлень про себе, свої можливості, нерідко має психотравмуючий вплив.

Висновки. Аби провести об'єктивне дослідження розвитку й стану дитини молодшого шкільного віку, слід дібрати достатній діагностичний комплекс. Він має охоплювати методики, спрямовані на виявлення таких даних:

загальні відомості про дитину;
схильність до агресивності, тривожності, виникнення страхів;
рівень самооцінки, особливості самосвідомості, самоприйняття;
почуття прийняття групою осіб із найближчого оточення;
особливості сімейних взаємин;
невротичні стани в батьків та рівень їх прояву.

Психологічна діагностика призначена для індивідуалізації роботи з дітьми. Тож правильний підбір методик психологічної діагностики – запорука того, що практичний психолог побудує правильну **стратегію подальшої роботи** з кожною дитиною. Адже у процесі діагностики важливо встановити відхилення від норми, аби відтак залучити вузькопрофільних фахівців.

Список використаних джерел

1. Грінцова О.М., Терещенко Л.А. Дитяча психодіагностика. Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки «Дошкільна освіта». К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015. 217 с.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. Ленинград: Медицина, 1988. 248 с.
3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 248 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПОДОЛАННЯ КОНФЛІКТІВ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ СФЕРІ

*Туруніна О. Л., кандидат психологічних наук, професор кафедри психології
Міжрегіональної Академії управління персоналом
(Orcid ID: 0000-0002-3810-2040)*

Актуальність. Психолог повинен не просто вирішити проблему клієнта, а виявити нові можливості індивіда, які дадуть йому змогу у подальшому самостійно орієнтуватися в аналогічних ситуаціях. Такий підхід вимагає не лише високої професійної підготовки, а і висуває особливі вимоги до рівня

розвитку особистості психолога, який дозволив би йому зрозуміти всю відповідальність своєї роботи, предмета свого дослідження, складність впливу на індивідуальність людини, неможливість розгляду її у межах однієї концепції. Психолог-консультант повинен уміти приєднатися до внутрішнього світу клієнта і йти разом з ним по шляху вирішення його проблеми [1]. А тому паралельно з професійним удосконаленням психолога повинен відбуватись процес його особистісного зростання, що й дозволить йому, орієнтуючись на відомі підходи, створити і розвинути власну підхід до психологічного консультування, власний спосіб мислення, який він хотів би і міг би вдосконалювати, надаючи допомогу і підтримку клієнтові [2].

Метою даної роботи є виявлення особливостей готовності майбутніх психологів до подолання конфліктів у міжособистісній сфері та визначення психологічних шляхів її розвитку.

Виклад основного матеріалу. В роботі визначено теоретико-методологічні аспекти дослідження готовності майбутніх психологів до подолання конфліктів у міжособистісній сфері, а також чинники, що позначаються на даній готовності, які було покладено в основу емпіричного дослідження зазначеної проблеми.

У вітчизняній психології даною проблемою займалися наступні вчені: А. Я. Анцупов, І. В. Ващенко, О. А. Донченко, Л. М. Карамушка, Г. В. Ложкін, С. Д. Максименко, В. В. Москаленко, М.І. Пірен, Т. М., Титаренко та ін., які міжособистісний конфлікт розглядали як атрибутивну характеристику міжособистісної взаємодії, і стверджували, що конструктивний потенціал конфлікту дозволяє оновити та піднести на новий, вищий щабель міжособистісні стосунки.

Міжособистісний конфлікт у співвіднесенні з професійною діяльністю психолога, можна розглядати у таких площинах:

- а) як завдання професійної діяльності психолога щодо сприяння клієнтам у розв'язанні конфліктів у міжособистісній сфері в їхньому житті; є важливою складовою діяльності практичного психолога;

б) у контексті специфіки взаємодії психолога з клієнтом як такої, що часто «насичена» конфліктогенами, і, відповідно, може спричинити конфліктну ситуацію. [3]

За допомогою результатів констатувального експерименту встановлено недостатній рівень готовності переважної кількості майбутніх психологів до подолання конфліктів у міжособистісній сфері: високий рівень готовності виявлено лише у 19,0 %, середній – у 65,8 %, а низький – у 15,2 % досліджуваних студентів.

Подібні результати встановлено і за всіма складовими готовності, при цьому особливо низькі показники виявлено за емоційною складовою готовності, за якою близько у 40 % досліджуваних констатовано низький рівень її розвитку. Також привертають увагу високі показники комунікативної інтолерантності та низькі показники здатності до невербального спілкування для досить значної частини студентів.

Такі дані зумовили особливу увагу до аналізу особистісної складової готовності майбутніх психологів до подолання конфліктів у міжособистісній сфері, до якої ми віднесли спрямованість особистості, а також її емоційну зрілість і толерантність.

Разом з тим, високий рівень готовності у цих групах мають лише 10,3 % та 11,6 досліджуваних відповідно, натомість, як у групах студентів, які мають статус «популярних» та «зірок», високий рівень готовності до подолання конфліктів у міжособистісній сфері виявлено у 24,5 % та 60,0 % відповідно. Особливо яскраво виявляються ці відмінності за операційним компонентом, високий рівень розвитку якого мають практично 70,0% досліджуваних студентів зі статусом «зірка», а низький рівень розвитку даного компонента серед таких досліджуваних практично відсутній. Натомість, серед «ізолюваних» і «малопопулярних» студентів високий рівень розвитку операційного компоненту виявлено лише у 27,8% і 31,9% досліджуваних відповідно.

Водночас, викликає тривогу наявність майбутніх психологів у статусі «ізолюваних» у студентських групах (8,6 % з усіх досліджуваних), які, як відомо, часто є конфліктними особами через фрустрацію потреби у визнанні, а також більша кількість (57,1 %) студентів з недостатньо високим статусом.

Такі дані засвідчили необхідність спеціальної роботи із створення толерантного соціально-психологічного середовища у закладі вищої освіти і, відповідно, сприятливого соціально-психологічного клімату в студентських групах як важливого чинника формування їхньої готовності до подолання конфліктів у міжособистісній сфері.

Щодо аналізу особливостей професійної діяльності психолога в сприянні клієнтам у розв'язанні конфліктів у міжособистісній сфері в їхньому житті уявляється доцільним, насамперед, визначити різновиди конфліктів у міжособистісній сфері, що є приводом звертання клієнтів до психолога, а також частоту відповідних звернень.

Результати емпіричного дослідження привели до необхідності створення психологічних умов для розвитку психологічної готовності майбутніх психологів до подолання конфліктів у міжособистісній сфері.

Навчання в експериментальній групі здійснювалося за спеціально розробленою програмою зі створенням при цьому необхідних умов, що сприяли формуванню готовності майбутніх психологів до конструктивного подолання конфліктів у міжособистісній сфері.

Висновки. Отримані результати також свідчать про достатньо високу ефективність розробленої нами програми, втіленої у спецкурсі-тренінгу, щодо вироблення вмінь конструктивно спілкуватися в напружених ситуаціях взаємодії з клієнтом.

При апробації програми розвивального експерименту зріс рівень готовності майбутніх психологів з експериментальної групи до подолання конфліктів у міжособистісній сфері. У результаті студенти експериментальної групи відрізнялися більшою вмотивованістю до подолання конфліктів у міжособистісній сфері і набуття потрібних знань, умінь, компетентностей

обирати оптимальний стиль поведінки у напружених ситуаціях взаємовідносин, більшою здатністю до подолання негативних емоційних станів і більш вираженою емпатією до клієнтів у процесі подолання конфліктів у міжособистісній сфері.

Список використаних джерел

1. Коломінський Н. Л. Методологічні засади професійної підготовки практичного психолога. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 4. С. 12–13.
2. Ложкін Г. В. Практикум з конфліктології. Тернопіль: Воля, 2005. 168 с.
3. Максименко С. Д. До проблеми розробки освітньо-кваліфікаційної характеристики сучасного психолога. Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів. Київ -Тернопіль : Ника-Центр, 2002. С. 7–17.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА УЧНІВ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

*Федько В. В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,
(ORCID ID: 0000-0002-5220-4385)*

Актуальність. З 05 години 30 хвилин 24 лютого 2022 року в Україні введено воєнний стан у зв'язку з широкомасштабною збройною агресією Російської Федерації проти України. Війна як складний соціально-політичний феномен соціального насильства спричиняє гострий кризовий стан у суспільстві. Останній наскрізь і повністю змінює наше повсякденне життя, створюючи актуальну загрозу для задоволення більшості потреб і самого життя. Навіть, якщо не перебувати безпосередньо у фронтівій зоні, де ведуться активні бойові дії, це завжди пов'язано із втратою інтегративного соціального статусу та деформацією значущих соціальних зв'язків або соціальної ситуації, які провокують сильні емоційні переживання і

сприймаються особистістю вельми трагічно з важкими травматичними наслідками.

Особливо незахищеними перед руйнівними діями війни є діти. Зокрема, вони позбавлені можливості вчитися й отримувати медичну допомогу. Зачинені школи, лунання сирен, вибухи, ізоляція та обмеження у пересуванні стають причиною постійного стресу у дітей та учнівської молоді. Тому створення за таких умов ефективної системи освіти є завданням складним і надзвичайно відповідальним.

Мета – окреслити основне коло психологічних аспектів організації освітнього простору в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. За умов війни дистанційна форма навчання відповідає всім вимогам для організації безпечного (наскільки це можливо) освітнього середовища, якому притаманні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, сприяюча емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні прояви військової загрози, будь-якого насильства, а також дотримання прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника навчально-виховного процесу. Зазвичай дистанційне навчання реалізовується шляхом:

- застосування дистанційної форми як окремої форми навчання;
- використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання в різних формах відповідно до віку учня.

Відмітимо, що ефективність дистанційного навчання передбачає його виважене проектування. Ключовий його принцип в умовах війни – *гнучкість*, як готовність не лише до гнучких рішень під час дистанційного навчання – це не лише синхронні онлайн-уроки і не скидання номерів вправ і сторінок підручника у батьківські чи учбові чати, а, насамперед, психологічна підтримка учнів.

Психологічна підтримка учня – це один із видів психологічного супроводу, який має на меті створення необхідних умов для ефективної

адаптації до навчальних умов в екстремальних обставинах з орієнтиром на підвищення соціально-психологічної компетентності особистості.

Відмітимо, що головний постулат психологічної підтримки – це бути «на боці дитини». Найчастіше її розглядають як цілісний процес допомоги учню та його родині, в основі якого лежить збереження максимуму волі й відповідальності учня як суб'єкта розвитку за вибір рішення актуальної проблеми; як мультидисциплінарний метод забезпечуваний єдністю зусиль педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників; як органічна єдність діагностики проблеми й суб'єктного потенціалу її розв'язання, інформаційного пошуку можливих шляхів вирішення, конструювання плану дій і первинна допомога в його здійсненні; як допомога у формуванні орієнтаційного поля, де відповідальність за дії несе сам суб'єкт розвитку.

Основними напрямками психологічної підтримки учнів, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій є діагностика психологічного стану; стабілізація психоемоційного стану; подолання негативних проявів у поведінці (агресія, ворожість тощо); налагодження соціальних зв'язків; інтеграція в мікросередовище (група, клас, громада); налагодження стосунків в сім'ї; подолання наслідків психологічної травми; подолання труднощів у навчанні.

Окреслимо ряд рекомендацій, які можуть стати в нагоді при організації освітнього простору у площині психологічної підтримки учнів в умовах воєнного стану:

1. Педагогам варто бути критичними при виборі інструментів онлайн-спілкування, уникати «розпорошення» використовуваних ними сервісів та платформ (ідеальна формула: 1 учитель = 1 месенджер + 1 сервіс відеоконференцій + 1 освітня платформа). Для тих учнів, у кого відсутній Інтернет, мають бути розроблені маршрутні листи з докладним описом, ресурсами, завданнями з кожної теми кожного уроку (за можливості).
2. При плануванні онлайн-уроків слід передбачити зменшення їхньої загальної тривалості та навантаження. Адже через лунання сирен і звуки вибухів діти

хронічно не висипляються. Щодо домашніх завдань, то їх слід залишити такими ж за змістом, але меншими за обсягом; іноді корисно відкласти деякі уроки (наприклад, під час загострення ходу воєнної ситуації), а цей час використовувати для бесід про практичні речі, пов'язані з нормалізацією життя учнів та членів їхніх родин чи домашніх улюбленців тощо. Це допоможе дітям переключитися від складних умов їхнього життя.

3. Під час проведення онлайн-уроків виділяти більше часу на відповіді дітей, спільне обговорення виконання навчальних завдань. Це сприятиме задоволенню потреби учнів у спілкуванні, підтвердженню їхньої самооцінки для стимулювання внутрішньої навчальної мотивації, уможливить емоційну розрядку.
4. Важливо раціонально використовувати час: у чаті не доцільно всім його учасникам разом переглядати інформацію (онлайн варто переглядати тільки головне, решту можна запропонувати дітям подивитися самостійно). Також у чаті не доцільне панібратство, важливо дотримуватися засад виваженого, стриманого спілкування, бо за відсутності візуального контакту неправильно потрактовані емоційні реакції можуть травмувати учасників віртуальної взаємодії.
5. Психологічною закономірністю поведінки людей в обставинах страху, невизначеності, нових умов життя та праці й безпекових загроз є низка непродуктивних змін, які призводять до важких відстрочених наслідків: невротизації, депресивних станів, втрати віри в себе, втрати життєвої перспективи тощо. Тому, для педагога найважливіше – залишатися щирим і

дотримуватися етики електронної взаємодії в умовах війни:

- спокійно повідомляти учням, що оголошено сигнал повітряної тривоги, а тому треба припинити заняття;
- зацентувати увагу школярів на тому, що вони мають пройти в безпечне місце, встановлене їхніми родинами;

- попросити учнів вийти з конференції (якщо урок проводиться онлайн в режимі реального часу) і домовитися про наступну зустріч;
 - під час можливого обговорення з учнями питань успіхів чи поразок дій ЗСУ використовувати лише офіційну інформацію, щоб уникнути впливу «токсичного контенту» тощо.
6. Педагоги можуть допомогти учням справитися зі своїми реакціями на кризову ситуацію за допомогою різних форм діяльності в залежності від віку дітей. У таких випадках ефективно поширення пам'яток про надання допомоги потерпілим серед учнів, батьків, персоналу освітньої установи. Для молодшого шкільного віку рекомендується гра, що є невід'ємним засобом вираження почуттів і переживань дитини; використання ляльок (діти часто більш вільно відгукуються на питання ляльки, більш відкрито розповідають про те що відбулося і про свої власні почуття); групова дискусія, елементи арт-терапії; читання вголос, елементи казкотерапії; інтелектуальні ігри-онлайн. У більш старшому віці, у середній школі, можуть застосовуватися вправи та завдання, які, з одного боку, спрямовані на психологічне розвантаження, використання технік врегулювання емоційного стану, саморегуляції тощо, а з іншого боку – вправи та завдання дидактичного спрямування, наприклад, засобами ділової гри для створення «ефекту пошуковця».
7. Попри війну незмінними залишаються два основних аспекти оцінювання результатів навчання учнів – надання зворотного зв'язку та супроводу дітям (формувальне оцінювання) і визначення якості результатів навчання (підсумкове оцінювання):
- *формувальне оцінювання* залишається важливим засобом підтримки учнів у навчанні. Йдеться про надання усного (переважно) та письмового зворотного зв'язку, індивідуальні та групові консультації щодо допомоги у виправленні типових помилок, надання порад щодо подальшого навчання;

- підсумкове оцінювання в умовах нестабільного доступу учнів до освітнього процесу, їх стресового стану ліпше не проводити у вигляді окремих підсумкових контрольних робіт, а натомість здійснювати його на підставі поточного оцінювання (за результатами тестів на електронних платформах та з допомогою інших способів перевірки результатів навчання).

Висновки. Викликом сучасній психолого-педагогічній науці стали кризові явища в Україні, які засвідчують необхідність забезпечення якісного освітнього процесу навіть в умовах воєнного стану. Організація освітнього процесу в дистанційній формі є найбільш безпечною для його учасників. Під час проєктування освітнього процесу за такої форми обов'язково передбачити його гнучку організацію із застосуванням розгалуженої системи психологічної підтримки для створення безпечного психологічного простору під час навчання.

Перспектива подальших наукових пошуків полягає у створенні досконалої технології психолого-педагогічного супроводу учнів України різного віку з опорою на їхній внутрішній потенціал розвитку. Це б дозволило більш ефективно вирішувати проблеми та наслідки переживання у них травматичного досвіду війни.

ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУЧАСНОГО НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ

*Чепелева Н. В., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук,
професор, заступник директора з науково-дослідної роботи
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-2085-4148)*

Актуальність. Найважливішим джерелом поширення навчальної інформації є текстове повідомлення, розуміння та засвоєння якого сприяє не лише засвоєнню учнями необхідних знань, а й їхнього особистісного

зростання, формування необхідних життєвих компетентностей. Однак, як показує аналіз навчальних текстів, зокрема підручників та навчальних посібників, автори таких творів почасти не дотримуються вимог до їхньої структурно-сислової організації, що значно утруднює процес адекватного розуміння учнями навчальних повідомлень. Крім того, більшість з цих авторів не володіє прийомами такої організації текстового матеріалу, яка б сприяла підвищенню діалогічності твору як однієї з необхідних умов залучення школяра до читання, підвищення його інтересу до навчального матеріалу, формування здатності висловлювати власне ставлення до прочитаного, що є одним з провідних чинників розвитку самостійності та критичності мислення.

Мета статті: Схарактеризувати основні психологічні вимоги до побудови сучасного навчального тексту.

Виклад основного матеріалу:

Текст можна розглядати як послідовність мовленнєвих одиниць (висловлювань, абзаців, розділів). Він є складною системою, що містить декілька рівнів. До зовнішніх (формальних) характеристик належать довжина слів та речень, кількість дієслів та інших частин мови, підрядних речень тощо. Внутрішні характеристики не можуть бути визначені за допомогою формальних методів, для цього слід застосовувати смисловий аналіз тексту. До внутрішніх характеристик належать, насамперед, зміст та смисл повідомлення. При цьому текст містить, з одного боку, мету та комунікативний намір автора повідомлення, з іншого – програму роботи читача з ним. В психології читання текст також розглядається як модель взаємодії автора і читача, тобто діалогу між двома співрозмовниками стосовно тих чи інших проблем. Тобто у тексті закладена програма взаємодії автора і читача – чи їх діалогічна співтворчість, результатом якої є дійсно глибоке розуміння твору, породження, синтез нового смислу, або пасивне сприйняття авторського концепту, яке не супроводжується глибоким проникненням у смисл повідомлення, особистісним прийняттям основних його положень.

Саме діалогічні характеристики будь-якого тексту, зокрема й навчального є визначними для інтелектуального та особистісного розвитку учня.

У зв'язку з цим зупинимося на основних механізмах створення діалогічного тексту, якими мають володіти автори навчальної книги.

Будь-який діалогічний текст має внутрішню діалогічну структуру – містить відкриті або приховані апеляції до одних авторів, полемізує з поглядами інших, спирається на авторитети, відомі факти, положення або піддає їх сумніву. Автор діалогічного тексту претендує не тільки на передачу певної інформації, а й на встановлення контакту з читачем, трансляцію йому особистісних смислів і прагне до їх прийняття реципієнтом. Специфічним саме для такого тексту є й намагання залучити читача до спільного з автором пошуку істини, розв'язання певних проблем. У свою чергу, недіалогічний текст – це лише виклад готового результату, він не стимулює розумову й комунікативну активність читача, розрахований не стільки на міркування, скільки на пасивне засвоєння інформації. Крім того, діалогічний текст вміщує в собі потенційну множину смислів, що задається його контекстуальною багатоплановістю. В зв'язку з цим він передбачає кілька варіантів розуміння (ступенів свободи розуміння), не задаючи певного, жорстко обмеженого способу інтерпретації. Саме тому функція діалогічного тексту – не лише інформування, як у недіалогічного повідомлення, а й розвиток особистості. Отже діалогічний текст стимулює творче сприйняття повідомлення, сприяючи тим самим формуванню гуманітарного мислення учня, основним механізмом якого і є діалог.

Підхід до тексту як моделі діалогічної взаємодії автора і читача дає можливість припустити, що в ньому реалізується діалог особливого типу – текстовий діалог. Основні його функції:

- підтримання мотивації читання протягом усього процесу взаємодії з текстом;
- забезпечення контакту автора і читача;
- залучення читача до процесу міркування, запропонованого автором;

- полегшення процесу сприймання та розуміння тексту завдяки подоланню «дистанції» між автором та читачем, максимальній експлікації змісту твору;
- управління розумовою діяльністю читача, яка полягає передусім у забезпеченні структурування текстового матеріалу, виділенні його ключових положень;
- модально-оцінна функція, тобто відображення оцінки та ставлення автора до текстової інформації, реалізація в творі одного з суб'єктів текстової комунікації (автора).

Одним із найбільш розповсюджених засобів «залучення» читача в текст, збудження його інтересу до змісту твору є використання комплексів «запитання – відповідь». Як правило, запитання – це мовна одиниця, що звернена до реципієнта з метою отримання від нього інформації. Але при цьому запитання не лише запитує, але й передає деяку інформацію, тобто є не лише стимулом, але й самостійним носієм інформації. Саме цей аспект використання запитань має особливе значення в процесі породження тексту.

Автори мають використовувати різні види запитань для досягнення своїх цілей: стимулювання здогадок та гіпотез читача, введення його у новий логіко-смісловий ряд, спрямування його очікувань у певне русло. Крім того, частина інформації, що міститься у запитанні, може проявлятися у формі висновку.

Отже, діалогічний текст, маючи всі конституційні ознаки власне тексту (інформативність, структурність, цільність, зв'язність тощо), відрізняється більшою комунікативною спрямованістю, яскраво вираженою адресованістю та персоніфікованістю. Крім того, читання таких текстів сприяє не лише інтелектуальному, а й особистісному розвитку читача. Відбувається це завдяки активному його залученню в співтворчість з автором твору, формуванню оцінювального ставлення до прочитаного, розмірковування над ним.

Нами виділено критерії за якими слід оцінювати навчальні тексти, зокрема підручники, з огляду на їх діалогічність, тобто спрямованість на розвиток особистості.

1. Спрямованість текстів підручників на забезпечення основних ефектів (результатів) читання – інформаційно-пізнавального, мотиваційно-сміслового та практичного.

2. Представленість у текстах підручників основних конституційних ознак повідомлення, насамперед інформативності та діалогічності, які й зумовлюють зазначені вище ефекти читання. При цьому інформативність визначається за такими ознаками: наявність у тексті теоретичної, фактологічної та рефлексивної (регулюючої) інформації та її рівномірний розподіл у повідомленні. Діалогічність тексту визначається за показниками його адресованості до читача, персоніфікованості, що передбачає, насамперед, врахування вікових особливостей учня, стимулювання його пізнавальних інтересів, а також представленості у текстах підручника різних смислових позицій точок зору відносно тих чи інших проблем подій тощо.

3. Сприяння підручника, передусім його методичного апарату, глибокому та повному засвоєнню змісту, а також формуванню в учнів основних когнітивних операцій читання (насамперед структурування та переструктурування матеріалу) та розвитку вмінь вести діалог з текстом, передусім через використання процедури «запитання-відповідь», та зіставлення змісту тексту з особистим досвідом учня.

Досягненню зазначених вище результатів читання сприяє побудова текстів підручників з урахуванням зазначених вище конституційних ознак. Так, у текстах теоретична та фактологічна інформація мають органічно доповнювати одна одну, даючи можливість читачеві задіяти під час читання усі пізнавальні процеси, насамперед мислення, мовлення, сприймання та уяву. При цьому основні теоретичні положення бажано подавати ще й у виносках, що сприяє структуруванню текстової інформації, полегшує виділення основних теоретичних положень. Наявність фактологічної інформації

підвищує надмірність повідомлення, що є одним із важливих чинників його розуміння. Цьому ж сприяє ілюстративний матеріал, який досить повно має бути представленим у підручниках. Крім того, наявність історичних фактів (коли мова йде про підручники з історії) та прикладів із власного життя учнів підвищує інтерес до змісту підручника, забезпечуючи великою мірою мотиваційну складову читання. Причому слід зазначити, що виклад теоретичних положень, фактів та прикладів має спиратися на вікові особливості учнів, забезпечуючи доступність та зрозумілість тексту.

Бажано матеріали підручників з гуманітарних дисциплін викладати у вигляді оповідального тексту (наративу), який за своїми характеристиками є найбільш доступним для сприйняття, особливо дітьми молодшого шкільного та підліткового віку. Такий виклад не лише сприяє ефективнішому засвоєнню навчального матеріалу, а й підвищує інтерес до його змісту, тобто посилює мотиваційну складову читання. Цьому ж сприяють й оповідання, наведені у текстах підручників, особливо коли вони спираються на особистий досвід учнів, що також посилює як інформаційно-пізнавальний, так й мотиваційний ефекти читання.

Що стосується наявності в текстах підручників рефлексивної інформації, яка спрямована на управління процесом сприймання та розуміння тексту, то вона має бути більше представлена у методичній частині підручників, хоча бажано було б кожний підрозділ починати з запитань до читача, які спрямовують процес сприймання тексту, здійснюючи тим самим управлінську функцію.

Методичний апарат підручників також має бути спрямованим не лише на розвиток когнітивних операцій читання (структурування та переструктурування інформації, узагальнення змісту тексту), а й на формування в учнів вмінь оцінювати текстову інформацію, пов'язувати із власним життєвим досвідом, введенні завдань на самостійну постановку запитань до тексту, що поліпшує формування вміння вести діалог з твором.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ, ЦИФРОВЕ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ «ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ» В УМОВАХ
ІННОВАЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ STEM ТЕХНОЛОГІЙ**

*Чудакова В. П., доктор PhD в галузі психології, старший науковий
співробітник відділу STEM освіти Інституту педагогіки НАПН України;*

старший науковий співробітник Інституту психології

імені Г. С. Костюка НАПН України

(ORCID ID: 0000-0003-3801-6545)

Актуальність. Освіченість, психологічна грамотність членів інформаційного суспільства стає високою мірою пріоритетною, це вимагає від кожного члена суспільства постійного оновлення своїх знань. Людині недостатньо «освіти протягом усього життя», їй необхідно «освіта протягом усього життя». Навчання об'єктивно стає безперервним. Також істотно змінюється і характер процесу навчання. Кожній стадії розвитку суспільства відповідає своя форма та зміст процесу навчання нових поколінь, передачі накопичених знань, навичок, традицій. *Впровадження цифрових і STEM технологій у різноманітну діяльність людини створило потребу в якісно новій освіті. В даний час, новий, «інформаційний» етап розвитку світової системи освіти об'єктивний і необоротний. Для його здійснення необхідно підготувати конкурентоспроможну особистість здатну працювати в інноваційних умовах, що швидко змінюються.*

На сучасному етапі інноваційного розвитку держави актуальність набуває *дослідження психологічних компетентностей необхідної для успішної самореалізації особистості, для забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці та мобільності та перспектив кар'єрного зростання протягом життя. Саме тому особливе значення набуває актуальності та важливості вивчення та вирішення проблеми «науково-методичного забезпечення формування компетентностей*

конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності». У процесу інноваційних трансформацій та реформування сучасної системи освіти, актуальною та соціально-значущою проблемою є *«Науково-методичне забезпечення формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності».* З метою вирішення зазначених суспільно значущих проблем нами запропоновано авторську *інтегративну комплексну систему науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоспроможної особистості в умовах інноваційної діяльності.* В цілях її реалізації нами розроблено та впроваджується авторська *«Психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організації».* (Далі «Технологія») [1-4]. *Технологія складається з двох взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих моделей, що відповідають діагностичному етапу дослідження (пошуковому та констатуючому) та корекційно-розвиваючому етапу (формуючому) дослідженню, а саме:*

- 1) Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоспроможності особистості;*
- 2) Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучінга «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоспроможної особистості швидко мінливих умовах інноваційної діяльності організації» (Чудакова В. П., 2016-2022).*

«Технологія» містить основні блоки: інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний та прогностичний та корекційно-розвивальний. Розглянемо загальний дизайн, зміст та структуру кожної з моделей (складників) авторської «Технології»:

– **«1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоспроможності особи»** [1-4] . Для її реалізації нами підібрано, експериментально перевірено, надійні та валідні інтегративні психодіагностичні *методи експертизи* (опитувальники, тести); експеримент; *методи математичної статистики* (кореляційний, факторний аналіз) із використанням сучасних програм обробки даних. Зроблено математично-

статистичну обробку емпіричних даних результатів експерименту в ході констатуючого та контрольного-аналітичного етапу. *За результатами* реалізації моделі технології нами *визначено стан* сформованості компетентностей, конкурентоспроможності особистості, зокрема: компетентність інноваційності; особистісні якості; практиологічні компетентності (психолого-професійні), когнітивні (пізнавальні) компетентності; комунікативні компетентності; рефлексивності та самоусвідомлення себе як професіонала; мотиваційної компетентності; самоактуалізації; компетентностей психологічної стійкості, стресостійкості та здатності до швидкої адаптації; емоційно-вольової саморегуляції; вирішення конфліктів; цілепокладання - психотехнології постановки і досягнення цілей.

– **«2. Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучінга [1-4: «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоспроможної особистості в умовах інноваційної діяльності».** Для її реалізації нами розроблено, апробовано та впроваджено навчальні освітні модулі авторської програми спеціальної психологічної підготовки: загальна та індивідуальна.

Метою розробки є розкриття: теоретико-методологічних, діагностичних, практико-орієнтованих передумов «формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організації» – основи підготовки вчителя до реалізації компетентно-орієнтованого підходу.

Мета «загальної» програми: оволодіння психолого-педагогічними знаннями, уміннями, навичками проведення експертизи (діагностики, оцінювання, прогнозування) і використання корекційно-розвивальних інтерактивних методів для формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. Що дає можливість самостійно впровадити в освітню практику «Технологію».

Мета «індивідуальної» програми: оволодіння певними соціально-психологічними знаннями, уміннями, навичками, компетентностями

необхідних для у сфері спілкування, діяльності, власного розвитку та корекції, для формування компетентостей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організації. Це **дозволяє вирішити наступні завдання**: – *розвивати* комунікативну та інтерактивну компетентність; – *оволодіти* інструментарієм ефективної взаємодії і взаєморозуміння між людьми; – *розвивати* рефлексивні навички, здатність аналізувати ситуацію, поведінку і стан в цій ситуації, як членів групи так і особистості; – *опанувати* вміннями адекватно сприймати себе і оточуючих, що сприяє виробленню і коригуванню норм особистої поведінки і міжособистісного взаємодії; – *розвивати* емоційну стійкість в складних життєвих ситуаціях і здатність до швидкої адаптації; – *опанувати* способами позбавлення від тривожних переживань, фобій, страхів і інших психологічних травм і травмуючих спогадів; – *оволодіти* технологією створення нових ефективних способів поведінки у особливо важких ситуаціях (подолання життєвих криз; переформування страхів публічних виступів, критики; позбавлення від «шкідливих» звичок, від почуття провини, образи та інших комплексів і залежностей); – *оволодіти* методами подолання професійного стресу і синдром професійного вигорання; – подолання песимізму і депресії; – *опанувати* технологію вирішення міжособистісних протиріч і суперечностей, подолання конфліктних ситуацій; – *виробити* вміння протистояти маніпулятивним впливам; – *розвивати* здатність гнучко реагувати на ситуацію, швидко перебудовуватися в різних умовах і різних групах, вийти на новий рівень управління своїми станами; – *опанувати* технологію створення адекватної самооцінки і впевненості в собі; – *прояснити і розвивати* ціннісно-мотиваційну сферу особистості, оволодіти технологією створення позитивної мотивації; – розвинути компетентність цілепокладання, *оволодіти* стратегіями прийняття рішень, постановки стратегічних і тактичних цілей і з'ясувати їх вплив на ефективність формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в швидко змінних умовах інноваційної діяльності; – *відкрити* своє призначення, свою місію, яка спонукає особистість

рухатися вперед і об'єднує її переконання, вірування, цінності, дії і почуття власної значущості і дає радість; – *сформувати* інноваційну компетентність; – *розвинути* діагностичну компетентність, *оволодіти* теорією і практикою самодіагностики характеристичних особливостей особистості і усунення виявлених проблем.

У процесі розробки названих спецкурсів **враховувалися виявлені основні фактори, що впливають на формування компетентностей конкурентоспроможної особистості** в умовах інноваційної діяльності у швидкозмінних умовах. Які виявлено нами на діагностичному етапі (експертизи) за результатами математично-статистичного аналізу (кореляційного, факторного аналізу тощо) та інших цифрових і STEM технологій.

В результаті поточного дослідження нами:

1). *З'ясовано* теоретико-методологічні основи та стану розробленості проблеми психології формування конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності та її науково-методичного забезпечення; ключові компетентності ХХІ сторіччя для формування компетентностей конкурентоспроможності особистості.

2). *Визначено* пріоритетні професійно-важливі якості та навички, які необхідні для формування компетентностей конкурентоспроможності особистості суб'єктів освітнього процесу в умовах інноваційної діяльності; специфічні, *інтегральні компоненти психологічних компетентностей конкурентоспроможності особистості за умов інноваційної діяльності* (вищого рівня творчої діяльності); систему відповідних ключових психолого-педагогічних факторів, багатомірну кореляційну та факторну структуру їх взаємозв'язків, особистісних детермінант та умов, що сприяють або заважають формуванню компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності.

3). *Виявлено латентну (приховану) структуру факторів пріоритетних компетентностей, які необхідні для формування компетентностей*

конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій, що об'єдналися в основні фактори (факторний аналіз): *Фактор 1. Компетентності цілепокладання*, зокрема, оволодіння ефективними стратегіями постановки та досягнення цілей; визначення своєї місії та свого призначення. *Фактор 2. Мотиваційна компетентність*, зокрема, мотивація самовдосконалення, мотивація успіху, вміння створювати позитивну мотивацію. *Фактор 3. Компетентності подолання психологічних проблем та розвиток стресостійкості*, зокрема: оволодіння навичками гнучкого реагування на ситуацію; вміння вийти на новий рівень управління своїми станами; уміння набувати емоційну стійкість у складних життєвих ситуаціях та здатність до швидкої адаптації; оволодіння методами позбавлення від почуття образи, провини, залежностей та інших комплексів; вміння переформувати наслідки психологічних травм та інших травмуючих спогадів; вміння розвивати стресостійкість та здатність до швидкої адаптації; вміння використовувати методи переформування страхів, фобій, тривоги, песимізму та депресії. *Фактор 4. Комунікативна компетентність*: опанування технологій ефективної взаємодії з людьми (колегами, керівниками, учнями, батьками, рідними тощо); вміння налагоджувати відносини довіри та співпраці; вміння вирішувати міжособистісні протиріччя. *Фактор 5. Спеціальні (специфічні) компетентності*: подолання конфліктів та вирішення міжособистісних протиріч; оволодіння мистецтвом громадських виступів; подолання професійного стресу та синдрому професійного вигорання. *Фактор 6. Інноваційна компетентність*: стан рівня інноваційності (позитивний, нульовий рівень, негативна інноваційність) та тенденції інноваційності (інтелектуально-теоретична спрямованість, емоційно-практична спрямованість).

4). *Встановлено*, що впровадження розробленої «психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоспроможності особи за умов інноваційної діяльності організації» є дієвим засобом науково-методичного забезпечення підготовки з реалізації

компетентнісного підходу.

5). Розроблено: – структурно-функціональна модель «Психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організації»; – комплексна система «науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоспроможної особистості в умовах інноваційної діяльності»: а) *здійснено підбір, підбір та визначення* надійного та валідного психолого-педагогічного діагностичного інструментарію; б) *розроблені* інтерактивні розвиваюче-корекційні методи; в) розроблено, апробовано та впроваджено освітні модулі двох початкових програм тренінгу для вчителів, г) *розроблено, апробовано та впроваджуються* «технологія» та моделі її реалізації – «Психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності».

Висновок: Здійснення психологічних вимірів, цифрового та науково-методичного забезпечення з використанням STEM технологій надали можливість сформувати психологічні компетентності конкурентоздатності особистості в умовах інноваційних трансформацій освітнього простору сучасної освіти. Це відкриває **перспективи подальшого вивчення проблеми**, що вивчається:

- удосконалення системи підготовки / перепідготовки / підвищення кваліфікації;
- створення системи психологічного консультування, коучингу.

Впровадження «Технології» нами здійснюється в освітніх та наукових організаціях України (2016-2022), а також успішно реалізується у рамках міжнародних проектів співдружності освітніх програм Віри Чудакової в Республіці Узбекистані (2018-2022) та Республіці Казахстан (2021-2022).

Список використаних джерел

1. Чудакова В. П. Концептуальні засади «психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах

- інноваційної діяльності організацій» (частина 2). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2021. № 1 (80). С. 55-62 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1\(80\)-55-62](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1(80)-55-62) URL: [http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/1/IOD_1\(80\)2021-04-21-55-62.pdf](http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/1/IOD_1(80)2021-04-21-55-62.pdf)
2. Чудакова В. П. Загальний дизайн і програма організації комплексного емпіричного дослідження «психології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організації» (частина 3, початок № 4 (79), 2020; № 1 (80), 2021) *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2021. № 2 (81). С. 57-66. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-2\(81\)-57-66](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-2(81)-57-66) URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/2/10.pdf>
 3. Chudakova V. (Vira Chudakova). (2020) RESOURCES DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF PERSONALITY COMPETITIVENESS IN TERMS OF INNOVATIVE ACTIVITIES. *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy: collective monograph / Editors Lyubomira Popova, Mariana Petrova*. Veliko Tarnovo, Bulgaria: Publishing House ACCESS PRESS, 2020. 532 p. P. 473 – 485. URL: <http://sci-conf.com.ua>
 4. Чудакова В. П. Інтегративні методи і технологія експертизи і корекції формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності (частина 1). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2020. № 4 (79). С. 63-69. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-4\(79\)-63-69](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-4(79)-63-69) URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2020/4/12.pdf>

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ОСОБИСТОСТІ
ЯК ІНТЕГРАТИВНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ РОЗВИТКУ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЇХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ З
ВИКОРИСТАННЯМ ДІАГНОСТИЧНИХ, КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИВАЛЬНИХ ТА ЦИФРОВИХ МЕТОДІВ**

*Чудакова В. П., доктор PhD в галузі психології, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України; старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID: 0000-0003-3801-6545)*

*Бафаєв Мухіддін Мухамматович, доктор PhD психології, завідувач кафедри психології Ташкентського державного педагогічного університету імені Нізамі
(ORCID ID: 0000-0002-8501-8458)*

Актуальність. проблема «формування толерантності як однієї з компетентностей конкурентоспроможності особистості» є актуальною та пріоритетною в сучасному суспільстві та науковому просторі. У розвиненій суспільній свідомості *толерантність* є якістю, яка характеризується прийняттям індивідом або суспільством інтересів, переконань, вірувань, звичок інших людей або спільнот.

Толерантність – одна з фундаментальних засад досягнення соціальної згоди у суспільстві. Категорія толерантності існує у різних мовах, і зміст їх різний. *Толерантність*: латиною «tolerantia» – «терпіння, терплячість, здатність переносити»; в англійській мові - це "здатність сприйняття без протесту", французькою мовою - "*повага інакомислення*", в китайській - "*прояв великодушності*", в арабській мові - "*поблажливість*", в перській мові - "*терпимість, готовність до примирення*". В узбецькій мові вона не така категорична і означає «широту душі» (бағрикенглик) [2].

Завдяки ЮНЕСКО поняття «толерантність» стало міжнародним терміном та одним із ключових слів у проблематиці світу. У «Декларації

принципів толерантності» представлено *три основні значення поняття «толерантність»*: 1) повагу, прийняття, правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження, способів вияву людської індивідуальності; 2) не пасивне смирення, не відмова від своїх переконань, а активне ставлення, яке формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод іншої людини; 3) чеснота, яка уможливує досягнення світу, сприяє знанню культури світу (затвердженою Резолюцією Генеральної Конференції ЮНЕСКО в Парижі, 16.11.1995 р.) [7].

У соціології термін *толерантність* означає толерантність до іншого світогляду, способу життя, поведінки та звичаїв. *Толерантність* не рівносильна байдужості. Вона не означає також ухвалення іншого світогляду або способу життя, вона полягає у наданні іншим права жити відповідно до власного світогляду [18].

Багато вчених приділяю увагу *вивчення толерантності у психології*, основна проблематика пов'язана: з вивченням її психологічної реальності (А. Асмонов, 1998) [1], описом та діагностикою в контексті комунікативних установок (М. Джереліївська, 2000) [8], розглядом на рівні міжетнічної взаємодії (Е. Сухих, 2005) [12], дослідженням етнічних стереотипів у руслі психосемантики [9; 11], розробкою прикладних аспектів формування толерантної; дослідження соціально-психологічних детермінант формування національної толерантності в процесі глобалізації [2-5],

Однак єдиного розуміння природи толерантності та причин толерантної/інтолерантної поведінки поки що немає. Залежно від контексту розгляду – особистість, міжособистісне сприйняття та взаємодія, соціальні ситуації, настанови масової свідомості – толерантність наповнюється особливим специфічним змістом.

Є. С. Сухих вважає, що психологічний сенс толерантності трактується багатозначно: стійкість до невизначеності, стійкість до стресу, конфлікту, поведінковим відхиленням, етнічна стійкість. Таким чином, стає ясно, що *толерантність* – явище багаторівневе і може виявлятися у різних формах:

1) терпимість як відстороненість від соціуму, неучасть, байдужість; 2) смирення в ім'я збереження миру та відповідності соціально схвалюваним зразкам; 3) позиція поблажливого ставлення до відмінностей; 4) моральні орієнтації на визнання та повагу прав іншого; 5) відкритість щодо інших, цікавість, інтерес до відмінностей, їх схвалення та сприйняття як ресурс розвитку особистості та суспільства [12, с. 66-67].

Незважаючи на широке трактування поняття «толерантність», відсутність жорстко відібраних загально визнаних його характеристик, а також диференційованості, обґрунтованості за рівнями і формами прояву і по відношенню до багатьох близьких за змістом термінів (що включаються або виводяться за його межі – співдружність, співпраця тощо), у суспільстві поступово складається загальне розуміння його сенсу. *Толерантність* розуміється як толерантність до інокультури, інодумства, іновірства, відповідне розуміння і т.д., як співіснування в рамках певних відносин, у тому числі і в процесах взаємодії. Проблематика *толерантності* лежить на *перетині відразу кількох галузей психології*: психології особистості, диференціальної та когнітивної психології, соціальної психології та конфліктології, політичної психології та психотерапії [12, с. 67].

Простір толерантності-інтолерантності багатовимірний. І. Б. Гріншпун виділяє такі *взаємопов'язані виміри толерантності* [3; 11]: 1) настановне, співвідносне з несвідомими еталонами самовідносини, міжособистісних, міжгрупових відносин; 2) відносне, у контексті концепції В. Н. М'ясищева, де відносини представляють усвідомлені та активні зв'язки людини зі світом – переважно з іншими людьми (толерантність як відношення означає наявність потреби у взаємодії з іншим, розумінні іншого при позитивному емоційному ставленні до нього); 3) когнітивне – через уявлення про особистісні конструкти Дж. Келлі (як можливість розуміння чужої «системи конструктів»); 4) рефлексивне - як здатність до перебудови неадекватних установок, відносин, конструктів та вчинків; 5) вольове – як сформованість засобів саморегуляції у ситуаціях фрустрації; 6) поведінкове – як навички

встановлення контактів, продуктивного вирішення конфліктів, асертивності .

Толерантність чи інтолерантність як *властивості особистості пов'язані з двома факторами*: здатністю до гальмування (стримування) негативних реакцій та здатністю адекватно оцінити значимість тієї чи іншої ситуації. [12, с. 68].

У психології термін «толерантність» означає - повагу, прийняття та правильне розуміння всього різноманіття культур, форм самовираження та прояви людської індивідуальності. *Толерантність* – прагнення і здатність до встановлення та підтримці спільності з людьми, які відрізняються у певному відношенні від превалюючого типу або не дотримуються загальноприйнятих думок.

Д. М. Бондаренко та Є. Б. Демінцева говорять про сьогоденну толерантність як фундаментальний універсальний принцип, на якому мають базуватися і світ загалом, і окремі суспільства. Серед багатьох інших аспектів проблеми толерантності (соціальної, гендерної тощо) особливе значення до початку ХХІ століття набули її етнорасова та конфесійна складові. У твердженні толерантності найважливіша роль відводиться освіті [6].

М. Бафаєв зазначає, що у *виховання толерантності* – це лише початок, перший щабель у тривалішому процесі розвитку культури світу. Толерантність – це мінімальна вимога до суспільних відносин про неприпустимість насильства та примусу. В умовах толерантного суспільства може бути здійснено повне розкриття дійсних можливостей людини та суспільства, включаючи еволюцію культури миру та розвитку дружніх угруповань, які її приймають. *Толерантність* – це «активна моральна позиція та психологічна готовність до толерантності в ім'я взаєморозуміння між народами, соціальними групами, для позитивної взаємодії з людьми іншого культурного, національного, релігійного чи соціального середовища». *Найважливіша мета виховання толерантності* полягає у утвердженні цінності людської гідності та недоторканності кожної людської особистості. Це – центральна цінність у всіх теоріях прав людини та у всіх міжнародних

стандартах прав людини; це – головний мотив для здійснення зусиль для досягнення миру та головний стимул для встановлення демократичних форм правління; це повна протилежність нетерпимості (інтолерантності) [2-5]

Ціль публікації. Подання досвіду реалізація психологічних технологій формування толерантності особистості як інтегративного інструментарію розвитку компетентностей їх конкурентоспроможності з використанням діагностичних, корекційно-розвивальних та цифрових методів.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо особливості технологічного підходу, основне призначення якого полягає у розробці (проектуванні) та впровадженні спеціальних гуманітарних технологій [11; 15]. Одним із видів гуманітарних технологій є психологічні, які сьогодні використовуються для вирішення багатьох завдань (А. Деркач, Л. Карамушка, В. Панок, В. Чудакова) [15].

Визначення *психологічна технологія* – це цілісна методична система, що складається з трьох основних частин: діагностичної; інтерпретаційної (пояснювальної); корекційної. *Психологічні технології* поєднують аналітичний та синтетичний підхід до особистості, суму накопичених знань та уявлень про елементи та структурні блоки в їх взаємозв'язках, з одного боку та цілісне (синтетичне) бачення об'єкта корекційних впливів – з іншого. На думку В. Панка, розробка психологічної технології є процесом *психологічного проектування*, спрямовано на вирішення конкретної ситуації індивідуального розвитку або соціальної взаємодії з використанням знань та досвіду наукової, побутової психології. *Вибір методу і вимог до нього у практиці застосування соціально-психологічних та психолого-професійних знань мають визначатися так, як і в прикладних природничих науках – конкретним ситуаційним контекстом* [10; 15].

Наведемо *приклади реалізації «психологічних технологій»* внаслідок яких здійснено формування толерантності в особистості, а також її важливих складових – комунікативної компетентності.

«Психокоррекційна технологія розвитку національної

толерантності в особистості» (М.М. Бафаєв, 2020, Узбекистан) [2-5]. У процесі дослідження М. Бафаєва на тему «Соціально-психологічні детермінанти формування національної толерантності в процесі глобалізації», здійснено опис аспектів прояву національної толерантності в особистості, дослідження формування соціально-психологічних детермінант, факторів національної толерантності у різних вікових періодах, у період юнацтва та підлітка. Наведено результати проведення емпіричного дослідження: де висвітлено зв'язок між національною толерантністю та духовною спрямованістю особистості; зв'язок традиційної культури із етнічною толерантністю; територіальні відмінності національної терпимості та толерантності; зв'язок національної толерантності з якостями особистості, з урахуванням вікових періодів та соціально-психологічними особливостями особистості; ступінь впливу етнічної, соціальної толерантності на якості особистості людини на формування національної терпимості [4].

М. Бафаєвим розроблена і впроваджена *«Психокоррекційна технологія розвитку національної толерантності в особистості»*. Вона реалізована у процесі проведення психологічних тренінгів, з метою розвитку національної толерантності та здійснення завдань динамічного розвитку соціально-психологічних детермінант національної толерантності в умовах глобалізації. Авторський психологічний тренінг для підлітків та юнаків, спрямований на підвищення рівня їхньої толерантності. У результаті формуючого експерименту в експериментальних групах проводилися заняття з використанням інтерактивних методів. В результаті тренінгу, спостерігається позитивна динаміка у студентів / учнів в експериментальних групах, порівняно з контрольною групою, в яких заняття не проводились. Виявлено статистичну значущість змін у процесі формування національної толерантності. Динаміка змін ефективності формування національної толерантності визнані статистично значущими [4; 5].

Розглянемо наступну «психологічну технологію» – **«Психолого-організаційна технологія формування компетентностей**

конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організації» (В. Чудакова, 2016-2022, Україна) [13-15; 16; 17], яка розроблена у процесі дослідження В. Чудакової на тему «Психологія формування до компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності *Технологія складається з двох взаємозалежних та взаємодоповнюючих моделей: 1) Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоспроможності особистості ; 2) Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу* «Технологія» містить основні блоки: інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний та прогностичний, та корекційно-розвивальний. Розглянемо загальний дизайн, зміст та структуру кожної з моделей (що становлять) авторської «Технології»: **«1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоспроможності особистості»** [13-15; 16; 17]. Для здійснення експертизи нами підібрано надійні та валідні психодіагностичні методи Дослідження оцінних показників (компонентів) здійснено за допомогою відповідного комплексу методів:

1-й Праксіологічний (поведінковий, психолого-професійний) компонент (ПК): рівень та тенденція інноваційності (Ін); рівень порога активності (ПА); Лідерський потенціал особи (ЛП); психологічні властивості професіонала; Пріоритетність професійно-важливих компетентностей для ефективної професійної діяльності (ПВ); Психолого-професійні особливості діяльності.

2-й Самоусвідомлення та рефлексії компонентів (СРК) : Рівень суб'єктивного локусу контролю (суб'єктивний локус контролю інтернальність/екстернальність); Самооцінка професійно-важливих якостей;

3-й Когнітивний (пізнавальний): Інтелектуальні особистісні властивості, тест Кеттелла (В, М, N, Q1); гнучкість та оперативність мислення, швидка орієнтація у проблемних ситуаціях, тест Кеттелла (N, Q1); Розумові якості професіонала.

4-й Особистісний компонент (ОК): Індивідуально-психологічні

особливості особистості (16 ОФ Кетелла);

"5-й Комуникативно-інтерактивний компонент (КВК):

Комуникативні та організаторські здібності; Комуникативні особистісні властивості, тест Кетелла (А, Н, F, Е, Q2, N, L); Типи міжособистісних відносин (домінування, дружелюбність).

6-й Мотиваційний компонент (МК): Направленість (спрямованість) мотивації на успіх/уникнення невдач»; Задоволеність професійною діяльністю; Самоактуалізація (САМОАЛ).

7-й Емоційно-вольовий саморегуляцій компонент (ЕВСК): Вольова саморегуляція; Емоційно-вольові особистісні властивості, тест Р. Кетелла (С, F, Н, G, I, O, Q3, Q4). Саморегуляція, організованість і завзятість, тест Р. Кетелла (Q3, G). Регуляторні особистісні властивості, тест Р. Кетелла (Q2, G); Готовність до переговорів та вирішення спорів та конфліктів

За результатами реалізації моделі технології В. П. Чудакової визначено стан сформованості компетентностей конкурентоспроможності особистості, зокрема: **комуникативні компетентності (важливу складову толерантності)** , а також: компетентність інноваційності ; особистісні якості; практиологічні компетентності (психолого-професійні), когнітивні (пізнавальні) компетентності; комуникативні компетентності; рефлексивності та самоусвідомлення себе як професіонала; мотиваційної компетентності; самоактуалізації ; компетентностей психологічної стійкості, стресостійкості та здатності до швидкої адаптації; емоційно-вольової саморегуляції ; вирішення конфліктів; цілепокладання і т.д.

В. Чудаковой виявлено латентну (приховану) структуру факторів пріоритетних компетентностей формування компетентностей конкурентоздатності особистості

Фактор 1. Компетентності цілепокладання, зокрема, оволодіння ефективними стратегіями постановки та досягнення цілей; визначення своєї місії та свого призначення.

Фактор 2. Мотиваційна компетентність, зокрема, вміння створювати

позитивну мотивацію.

Фактор 3. Компетентності подолання психологічних проблем та розвиток стресостійкості, зокрема:

- оволодіння навичками гнучкого реагування на ситуацію;
- вміння вийти на новий рівень управління своїми станами;
- уміння набувати емоційну стійкість у складних життєвих ситуаціях та здатність до швидкої адаптації;
- оволодіння методами позбавлення від почуття образи, провини, залежностей та інших комплексів;
- вміння переформувати наслідки психологічних травм та інших травмуючих спогадів;
- вміння розвивати стресостійкість та здатність до швидкої адаптації;
- вміння використовувати методи переформування страхів, фобій, тривоги, песимізму та депресії.

Фактор 4. Комунікативна компетентність: опанування технологій ефективної взаємодії з людьми (колегами, керівниками, учнями, батьками, рідними тощо); вміння налагоджувати відносини довіри та співпраці; вміння вирішувати міжособистісні протиріччя.

Фактор 5. Спеціальні (специфічні) компетентності:

- подолання конфліктів та вирішення міжособистісних протиріч;
- оволодіння мистецтвом громадських виступів;
- подолання професійного стресу та синдрому професійного вигорання.

Фактор 6. Інноваційна компетентність:

- *стан рівня інноваційності* (позитивний, нульовий рівень, негативна інноваційність)
- *та тенденції інноваційності* (інтелектуально-теоретична спрямованість, емоційно-практична спрямованість).

В. Чудакової розроблено та впроваджено «**2. Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу**», для її реалізації В. Чудакової розроблено, апробовано та впроваджено навчальні освітні модулі

авторської програми спеціальної психологічної підготовки та індивідуальну навчальну програму спецкурсу Рефлексивно-інноваційний тренінг (PIT) особи у швидкозмінних умовах інноваційної діяльності». У процесі розробки цього спецкурсу враховувалися основні фактори, що впливають на формування компетентностей конкурентоспроможної особистості в умовах інноваційної діяльності, що швидко змінюються. Які виявлено нами за результатами математично-статистичного аналізу.

Ураховуючи мету нашої публікації зупинимося на особливостях реалізації і змісті **II-го модуля PIT: Розвиток комунікативної та інтерактивної компетентності**. *Мета:* Оволодіння технологією ефективної взаємодії та взаєморозуміння. Опановуються наступні теми:

- Роль ефективної комунікації у діяльності.
- Комунікація як основна передумова успішного пошуку рішень у конфліктних ситуаціях.
- Компоненти, структура та алгоритм побудови ефективної комунікації. Методологічний та практичний інструментарій технології ефективної взаємодії, взаєморозуміння та обміну точної інформації
- Розпізнання не правдивих і правдивих повідомлень.
- Практикум з розвитку комунікативної компетентності Встановлення відносин довіри та співробітництва у ділових та міжособистісних взаєминах.
- Виявлення ознак маніпуляційної поведінки працівників та методи їх протидії..

Виявлено, що розвиток комунікативної та інтерактивної компетентності, мають вагомим значення при формуванні толерантності у особистості .

Висновки та перспективи реалізації. Толерантність має природу морального ідеалу, що формується в результаті історичного відбору правил співіснування, норм поведінки і переходить на рівень світоглядних позицій до свідомості суб'єктів взаємодії. У законах функціонування толерантності заковано єдність раціонального, емоційного та діяльнісного компонентів

соціальної поведінки.

Розвиток людської культури доводить, що толерантність як моральне підґрунтя для побудови відносин між людьми завжди зберігала свою значущість. Об'єктивні закони людського світу вимагають дотримання певних правил коректної поведінки різних рівнях людських відносин.

В історії людства дуже поширене декларативне проголошення гуманістичних ідеалів, проте конструювання зразків соціальної поведінки, як відомо, не супроводжується масовим дотриманням розпоряджень. Тому цілком закономірним є неузгодженість між декларативним і реальним, вчинковим, варіантом прийняття такої цінності, як толерантність. Для вирішення цієї суперечності існує кілька умов, серед яких найважливішими є активна пропаганда толерантності на рівні культурних традицій суспільства; пізнання особливостей сприйняття етичних моделей (зокрема, в освітньому середовищі, у молодіжному середовищі); використання відомих соціально-психологічних механізмів закріплення толерантності [4].

На особливу увагу заслуговує молодь, і насамперед – учнівська та студентська, а також педагоги та управлінці. Вивчення специфіки світогляду, поведінки особистості та складних міжособистісних відносин у молодіжному середовищі має стати важливим кроком у вирішенні проблем майбутнього країни щодо соціально-культурного відродження.

Реалізація авторських, описаних вище «психологічних технологій»: – *«Психокорекційна технологія розвитку національної толерантності в особистості»* (м. Бафаєв , 2020, Узбекистан) [2-5]; – *«Психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організації»* (В. Чудакова, 2016-2022, Україна) [13-15; 16; 17], надала можливість подання досвіду та реалізації психологічних технологій формування толерантності особистості як інтегративного інструментарію розвитку компетентностей їх конкурентоспроможності з використанням діагностичних, корекційно-розвивальних та цифрових методів.

Список використаних джерел

1. Асмолов А.Г. Толерантность: различные парадигмы анализа. *Толерантность в общественном сознании*. М.: Смысл, 1998.
2. Бафаев М. М. Национальная толерантность как фактор детерминации социально-психологического поведения личности. «*Освіта та розвиток обдарованої особистості*»: щоквартальний науково-методичний журнал. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. № 2 (73). С. 35-38. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-35-38](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-35-38) ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8501-8458> URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2019/2/7.pdf>
3. Бафаев М.М. Психолого-педагогические факторы и критерии формирования национальной толерантности в образовательной среде. Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти: Зб. наук. праць за матеріалами Міжн. науково-практ. конф (м. Київ, 4 листопада 2019 р., м. Київ). Київ: Пед. думка, 2019. – С. 51-58.
4. Бафаев М.М. Социально-психологические детерминанты формирования национальной толерантности в условиях глобализации. Диссертация на соискание доктора философии (PhD) по психологическим наукам по специальности 19.00.05 – Социальная психология. Этнопсихология. Ташкентский государственный педагогический университет им. Низами. Ташкент, 2020 . 230 с.
5. Бафаев М.М. Структура и критерии классификации толерантности.// *Освіта та розвиток обдарованої особистості*: щоквартальний науково-методичний журнал. – Київ: ІОД. – 2019. № 3(74). – С. 44-51.
6. Бондаренко Д. М., Деминцева Е. Б., Кавыкин О. И., Следзевский И. В., Халтурина Д. А. Образование как фактор утверждения в обществе норм этноконфессиональной толерантности в условиях глобализации (на примере России, Франции и Танзании). *История и современность* (2007) 2: 153—184.
7. Декларация принципов толерантности. Толерантность – дорога к миру. Сост. Б.Э. Риэрдон. М., 2001. 304 с.
8. Джерелиевская М.А. Установки коммуникативного поведения. М.: Смысл, 2000.
9. На пути к толерантному сознанию. М.: Смысл, 2000. 243 с.
10. Панок В.Г. До побудови теоретичних засад української практичної психології // *Проблеми розвиваючого навчання: Матер. I та II Міжнар. Конф. / За ред. академіка С.Д. Максименка. — К., 1997. — С 344-351.*
11. Сабірова З.М. Вивчення толерантності в сучасних умовах освітнього середовища // *Психологія та педагогіка: методика та проблеми практичного застосування*. 2017.

- №55. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ісучення-tolerantnosti-v-sovremennyh-usloviyah-obrazovatelnoy-sredy>
12. Сухих Е. С. ТОЛЕРАНТНОСТЬ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ. ЧЕЛОВЕК. СООБЩЕСТВО. УПРАВЛЕНИЕ. №4/2005. С. 66-77
 13. Чудакова В. (Віра Чудакова). (2020) РЕСУРСИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНЦІЙ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. *Професійні компетенції та освітні інновації в економіці знань: колективна монографія* / Ред. Любомира Попова, Мар'яна Петрова. Велико Тирново, Болгарія: Видавництво ACCESS PRESS, 2020. 532 с. С. 473 – 485. URL: <http://sci-conf.com.ua>
 14. Чудакова В. П. Особливості здійснення рефлексивно-інноваційного тренінгу «сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоспроможної особистості в умовах інноваційної діяльності. *Актуальні питання психології, педагогіки, філософії XXI ст.* Міждисциплінарна збірка наукових статей. Випуск №2. Доповнено. / За ред. С. Д. Максименко, В. П. Чудакова, М. Н. Усманової, В. В. Турбан, М. М. Бафаєв. - Київ-Бухара: БДУ, 2021. - 565 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728717>
 15. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук; 19.00.10 / Віра Петрівна Чудакова Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. – 474 с
 16. Чудакова В. П., Баратов Ш. Р., Чупров Л. Ф., Шаріпов Ш. С. Психологічне забезпечення освітнього процесу: психологічна служба в школі - створення, сучасний стан та перспективи. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал* Київ: ІОД, 2019. № 2 (73). С. 39-46 DOI : [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46) URL : <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2019/2/8.pdf>
 17. Чудакова В. П., Максименко С.Д., Абдулаєва Б. С., Бафаєв М. М., Усманова М. М. Касимов У. А. розвитку компетентностей конкурентоспроможної особистості в умовах, що швидко змінюються. *Ta'limda _ innovativ-kreativ tekstologiya qo'llanilishi, neyrolingvistik dasturlashning amaliy asoslari* mavzusidagi xalqaro konferentsiya 2021-yil, 27-dekabr. Buxoro . O'zbekiston Respublikasi . 2022. В. 420-441.
 18. Karlheinz Biller & Maria de Lourdes Stiegeler. Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor Emil Frankl. Böhlau, 2008. С. 471-472. 989 с.

ДО ПИТАННЯ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ДИТИНИ

Чудакова О. М., молодший науковий співробітник

лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(ORCID ID:0000-0002-1486-7874)

Актуальність. В умовах нинішньої інформаційно-середовищної «невизначеності» й трансформаційних змін сучасної системи освіти розвиток обдарованої особистості фактично стає одним з головних завдань освітньо-професійної підготовки майбутніх фахівців. Адже особистісна і соціальна значущість уміння людини мислити і діяти творчо, досягати бажаних результатів у складних ситуаціях життєдіяльності завдяки власним креативним здатностям є незаперечною. В цьому контексті слід зауважити, що розпочинати роботу з розвитку креативності обдарованих треба на ранніх етапах онтогенезу, оскільки психічний розвиток та становлення особистості починаються з раннього віку, а період дитинства є найбільш сензитивним для розвитку творчих здібностей.

У зв'язку з цим **мета** статті полягає в обґрунтуванні необхідності створення умов у межах навчального процесу для раннього виявлення (діагностики) обдарованої дитини задля своєчасної та цілеспрямованої психологічної підтримки розвитку її креативності.

Виклад основного матеріалу. Дослідження показало, що організація в школі психологічного середовища, що сприяє підтримці і розвитку ідеї унікальності кожного школяра, цінності та значущості його здібностей та можливостей, дає змогу максимально розкрити особистісний творчий потенціал. Про це йдеться і в психолого-педагогічній літературі гуманістичного спрямування, де своєчасність встановлення та виразність підтримуючих взаємин з учнями, і зокрема з обдарованими школярами, розглядається як одна з найважливіших вимог, що ставляться до організаторів освітнього процесу.

Як відомо, молодший шкільний вік – початок індивідуальних виявів обдарованості різної спрямованості й ступеня розвитку. Цей період характеризується набуттям дітьми першого організованого досвіду отримання знань, перебудовою системи відношень з дійсністю, зміною провідного виду діяльності, розвитком продуктивного мислення та уяви, інтенсифікацією інтелектуального розвитку, піднесенням образотворчої діяльності, зміною наочно-ілюстративного пізнання, власне образного мислення та ін. Зважаючи на сензитивність цього періоду для вияву обдарованості у дитини, і вітчизняні, і зарубіжні психологи та педагоги – зокрема, В.М. Алфімов, О.Є. Антонова, Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, Ю.З. Гільбух, О.М. Дьяченко, В.М. Козленко, Г.С. Костюк, В.Т. Кудрявцев, В.У. Кузьменко, Н.С. Лейтес, С.Д. Максименко, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, О.Л. Музика, О.І. Савенков, В.В. Рубцов, Т.Д. Сєдова, І.М. Семенов, Б.М. Теплов, В.С. Юркевич, Дж. Гілфорд, Е. Торренс, Дж. Рензулі й ін. – у різний час присвячували свої дослідження важливим аспектам розвитку обдарованості людини, питанням діагностики креативності, психолого-педагогічного супроводу та підтримки творчої особистості.

Сучасні дослідження свідчать про те, що в останні роки спостерігається тенденція до зниження показників креативності у дітей віком від 5 до 10 років (Kim, 2011). Згідно з отриманою в цих дослідженнях інформацією, чим більше часу учні проводять у школі, тим менш творчими вони стають. Вплив організації навчального процесу на зниження креативності обумовлений передусім такими чинниками, як жорстка регламентація діяльності учнів, вимога діяти за зразком, заданість алгоритму дій. Щоб виправити цю ситуацію, педагоги повинні залучати школярів до творчої, конструктивної навчально-орієнтованої, дослідницької діяльності, оскільки освіта дітей цього віку є критичною для розвитку їх творчих здібностей (Shawareb, 2011).

Виявлення обдарованих дітей та діагностика їхньої креативності була і залишається складним науково-практичним завданням. Бо і дотепер – через відсутність спеціальної підготовки у вчителів початкових класів – застосовується стереотипний підхід до ідентифікації творчої обдарованості,

коли вона асоціюється з рівнем розвитку пізнавальних процесів або підготовленістю дитини до школи. Це також пов'язано з численністю різновидів тлумачення сутності обдарованості та наявністю потенційної обдарованості, яку не просто побачити навіть педагогам, обізнаним у питаннях творчих здібностей (В.С. Юркевич, 2010). Крім того, проблема виявлення обдарованих школярів полягає не в самому по собі акті або факті виокремлення їх із загальної маси дітей, а в першу чергу – у створенні сприятливих умов для їх розвитку в навчально-виховному процесі (В.В. Рубцов, В.С. Юркевич, 2011).

Попри важливість вирішення проблеми обдарованості, чітких критеріїв її означення і досі не вироблено, хоча більшість фахівців погоджуються з думкою, що обдарованим дітям притаманний випереджальний розвиток, тобто випередження своїх однолітків за низкою психічних параметрів. Обдаровані діти виявляють свої креативні здібності найбільш виразно в таких сферах діяльності, як інтелектуальна, академічні досягнення, творчість (креативність), комунікації та лідерство, а також рухова сфера.

Разом з тим М.С. Лейтес (1984; 1996) у своїх працях зазначав, що ознаки обдарованості в дитячі роки необхідно оцінювати шляхом з'ясування співвідношення в них вікового і власне індивідуального. Тому всі успіхи дитини спочатку з упевненістю можна оцінити як вікові прояви обдарованості, а чи стануть вони стійкими індивідуальними особливостями, залежатиме від багатьох внутрішніх і зовнішніх умов. У зв'язку з цим дослідження креативності має проводитися на різних етапах розвитку особистості із застосуванням комплексу методів, які мають відповідати віковим особливостям дитини та відстежувати її творчий розвиток.

На підставі вищесказаного та практичного досвіду можна виокремити у молодших школярів певні ознаки, які свідчать про їх ймовірну обдарованість у тій або тій сфері: легкість навчання і засвоєння навчального матеріалу; тривала концентрація уваги, багатий словниковий запас, здатність до абстрактного мислення; схильність до дискусії з учнями і педагогами, неприйняття суворих вимог дисципліни; допитливість, винахідливість,

кмітливість, наполегливість, багата фантазія, цілісність особистості, високі ідеали; підвищене почуття гумору, гостра реакція на несправедливість тощо.

До найбільш поширених методів виявлення обдарованих дітей дослідники відносять такі:

- експертне оцінювання поведінки дітей педагогами (думки вчителів як первинний етап виявлення обдарованих дітей показали свою ефективність і включені в систему ідентифікації обдарованих дітей);
- опитування батьків з метою не стільки з'ясування їх думки про здібності їхніх дітей (бо вони часто мають суб'єктивний характер), скільки отримання реальної інформації про діяльність дитини у позашкільний час;
- створення банків даних обдарованих дітей;
- проведення експериментальних уроків за спеціальними програмами, залучення дітей до ігрових та предметно-орієнтованих занять;
- вивчення продуктів творчої діяльності дітей;
- організація предметних олімпіад, інтелектуальних конкурсів, турнірів, спортивних змагань, конференцій і т.п.;
- проведення діагностичного дослідження з використанням різних психологічних методик.

Після нагромадження достатнього масиву даних фахівець (психолог або спеціаліст у сфері обдарованості) їх аналізує та інтерпретує. Зауважимо, що це поетапна робота, яка означає перехід від загальних характеристик та висновків до детального, глибокого аналізу аспектів обдарованості особистості. Зрештою, фахівець складає психологічний портрет обдарованої дитини і прогнозує розвиток її здібностей та творчого потенціалу.

Як показало дослідження, виявлення творчо обдарованих дітей – тривалий процес, пов'язаний з аналізом розвитку конкретної дитини, тому діагностичні процедури мають проводитися декілька разів протягом її навчання в загальноосвітній школі.

У зв'язку з цим освітня програма, на відміну від навчальної, має виконувати не лише навчальну, а й діагностичну, прогностичну, коректувальну та розвивальну функції. А це передбачає вивчення стартових

можливостей і динаміки розвитку творчо обдарованої дитини в освітньому процесі й урахування особливостей у побудові системи її психолого-педагогічного супроводу в межах навчального середовища.

Результати психологічних досліджень показали, що обдарованість як *проблема розвитку* дитини більш поширена в масових освітніх установах. Бо в шкільних закладах – через орієнтацію навчання на середні показники, уніфікацію програм, переважання жорстокої регламентації поведінки – відбувається «дискримінація» висококреативних дітей. І хоча у фізичному й емоційному розвитку ці діти перебувають у межах своєї вікової норми, але інтелектуально вони значно перевершують однолітків, що часто призводить до появи у них серйозних соціально-психологічних проблем. В цих умовах обдарована дитина наближається за своєю поведінкою, навчанням, внутрішнім психологічним станом до дитини дезадаптованої. А сама обдарованість набуває рис неуспішності, соціальної занедбаності, навіть девіантності.

Наявність цих психологічних особливостей обдарованої дитини дозволяє стверджувати, що такі діти повинні бути включені до своєї рідної «групи ризику» і для них необхідно спеціально розробляти технологію психологічного супроводу їх розвитку. За О.В. Дьоміною (2010), психологічний супровід обдарованої дитини має включати такі основні аспекти: спрямованість на діагностику ситуації її розвитку, надання допомоги в адаптації в реальних життєвих умовах, формування мотиваційно-вольової сфери, сприяння у подоланні кризових ситуацій, підтримка у гармонізації міжособистісних стосунків, розширення репертуару соціальних ролей, психологічна підготовка до участі в олімпіадах і конкурсах, навчання навичкам саморегуляції, які мають доповнюватися індивідуальними засобами підтримки її розвитку.

І хоча діагностика дитячої обдарованості завжди вважалася суто психологічною, а не педагогічною проблемою, але сучасна педагогічна практика, особливо впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання, змушує розглядати діагностику дитячої обдарованості як невід'ємну

складову педагогічного процесу. Вчитель, працюючи з дитиною, має можливість постійно спостерігати за проявами її індивідуальності у повсякденному навчальному процесі, а тому повинен, на думку Т.Д. Сєдової (2009), професійно реагувати і впливати на цей розвиток. Бо обдарованість може «згасати» без створення відповідних – не стільки психологічних, скільки педагогічних – умов.

Таким чином, віднайдення обдарованих дітей та створення умов для їх розвитку – це комплексна, ретельно спланована спільна діяльність дорослих – шкільного психолога, педагогів, батьків, керівників гуртків та інших суб'єктів освітнього процесу. Діагностика обдарованості молодших школярів має спиратися на результати продуктивної діяльності (підсумки олімпіад, конкурсів, змагань, дані психолого-педагогічних обстежень), бути поетапною та комплексною, що включає оцінювання різних аспектів поведінки та діяльності дитини, використання декількох джерел інформації про неї та результатів застосування професійних тестових методик.

У підсумку психологічне дослідження дало змогу дійти **висновку** про важливість раннього виявлення та своєчасного розвитку обдарованих дітей. Адже цілеспрямований психолого-педагогічний супровід та повсякденна підтримка обдарованих дітей сприятимуть становленню дитячої креативності на подальших етапах онтогенезу. При цьому слід враховувати ту обставину, що розвиток креативності обдарованих школярів обумовлений як віковими особливостями, пов'язаними із загальним розвитком дітей, так і умовами організації навчального процесу.

У перспективі **подальших наукових пошуків** – більш детальний аналіз комплексу методів, які використовуються дослідниками і практиками для ранньої діагностики обдарованості і мають відповідати віковим особливостям дитини та відстежувати динаміку розвитку її творчих здібностей.

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБЛЕННЯ ТА АНАЛІЗУ
НАВЧАЛЬНИХ ПОСІБНИКІВ, ЩО ПОЄДНУЮТЬ ФУНКЦІЇ
ПІДРУЧНИКА ТА РОБОЧОГО ЗОШИТА ДЛЯ УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Шатурко Л. О., старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І. О. Синуці, Почесний доктор
психологічних наук Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-1953-0656)*

*Дзюбка Л. В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник лабораторії
психології навчання ім. І. О. Синуці
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-1972-3482)*

Актуальність. Освітня реформа в Україні спрямована на модернізацію та інноваційність, на більший якісний рівень, про що зазначено у основних документах останнього часу: законі України «Про освіту», Державному стандарті початкової освіти, Новій українській школі (НУШ). Метою є не лише оволодіння учнями відповідною сумою предметних знань, а й набуття ними необхідних умінь і навичок, важливих компетентностей. У вирішенні цих завдань особлива роль належить проблематиці підручникотворення. Так, Комітет Верховної ради України з питань освіти, науки та інновацій (протокол №72 від 23 червня 2021 року) затвердив Рекомендації слухань на тему «Якість підручників та навчальних посібників для «Нової української школи». В цьому документі зазначена необхідність розробки для 1 та 2 класів навчальних посібників, які б вміщували функції підручника та робочого зошита (п.7.1 Рекомендацій). Все це актуалізує необхідність аналізу психологічних підходів до такого виду навчальної літератури.

Мета статті: проаналізувати психологічні аспекти доцільності розробки та впровадження навчального посібника «Підручник-робочий зошит».

Виклад основного матеріалу. Питання про розробку сучасного навчально методичного комплексу «Підручник-робочий зошит» базується на нормативних освітніх документах останнього часу, враховує запити педагогічної та батьківської спільноти, щодо відповідності навчальної літератури віковим особливостям молодших школярів, її спрямованості на посилення практичного складника в освітньому процесі; відображення сучасних наукових розробок, тенденцій впровадження діяльнісного підходу у навчанні. Використання навчальної літератури у вигляді підручника-робочого зошита (далі ПРЗ) має в площині психологічної складової навчального процесу, структурних компонентів учіння широкі дидактичні можливості. Розширюється зміст підручника за рахунок значного збільшення навчальної інформації, урізноманітнення навчального матеріалу: використання різних типів завдань, як для навчання так і для перевірки, контролю, самооцінювання, для роботи на уроці, з вчителем, з батьками і для самостійної роботи учнів. Виникають додаткові можливості внесення різних типів завдань, варіативних видів виконання занять вдома та на уроках (групова, робота, індивідуальна, фронтальна, в парах), позакласних та позашкільних занять, модульних курсів, використання метапредметних завдань. ПРЗ містить можливості формування різних видів учіннєвої діяльності, особливо колективної та самостійної роботи, що сприяє формуванню універсальних учбових дій, зокрема покращуються дидактичні можливості перевірки та контролю знань. Суттєві можливості ПРЗ лежать в площині індивідуалізації та диференціації навчання, вибудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Вважаємо за потрібне звернути увагу на необхідність урахування ряду обставин, пов'язаних із стрімкими трансформаціями соціальної ситуації розвитку сучасного молодшого школяра внаслідок епідемії COVID та ще більш потужних викликів воєнного часу. Діти, які будуть навчатись з допомогою цього підручника-робочого зошита, мають неоднорідний в межах країни досвід різних, в тому числі екстремальних форм попереднього навчання вдома, в дошкільних навчальних закладах. Це ускладнює процес перевірки

готовності дитини до системного навчання. Потужною перешкодою вирішення освітніх завдань постає також комплекс причин, пов'язаних із різкою зміною контексту, обставин життя багатьох учасників освітнього простору (педагогів, дітей, батьків), які були змушені, терміново адаптуватись до екстремальних умов і випрацьовувати формати дистанційної освітньої взаємодії на тлі особистих проблем екзистенційного характеру й психологічних станів переживання екстремальних ситуацій, власного життя в новому ціннісному вимірі.

Соціальна ситуація змушує переосмислити уявлення про дитинство як цілісне психологічне явище, що розвивається в складних екстремальних умовах війни, які трансформують координати генези самосвідомості дитини, її тілесного досвіду, формування її образу «Я», розуміння та інтерпретацію індивідом навколишнього світу, ставлення до нього, формування здатності індивіду до самовизначення та самоідентифікації. Означені виклики знаходять відображення й на рівні психологічної складової розроблення навчальної літератури та актуалізують потребу глибокої психологізації педагогічної практики у напрямку збереження стабільного, безпечного освітнього простору, збереження психічного здоров'я учасників та реалізації провідних цільових освітніх настанов суспільства: діти, незалежно від місця перебування повинні мати доступ до навчання; освіта має світоглядне значення для формування життєвих смислів та цінностей, життєстійкості, української ідентичності, становлення особистості як суб'єкта успішної цілеспрямованої діяльності протягом усього життя людини.

В свою чергу, трансформації організаційних форм навчання, термінові неоднорідні формати дистанційної освітньої взаємодії з домінуванням дистанційних форм здійснюють вплив на особливості психічного розвитку дітей такого чутливого кризового періоду на порозі шкільного навчання. Специфічність актуальної освітньої ситуації посилюється не лише соціальними обставинами воєнного стану, а також тим, що в освітній простір входить покоління дітей, що вже має досвід швидкої трансформації

традиційних форм підготовки до навчання й проходить соціалізацію в умовах широкого розповсюдження цифрових технологій в усіх сферах діяльності, побуті, що буде продовжуватися в учінні.

Основні проблемні моменти відображення соціальної ситуації на рівні психологічної складової освітніх процесів, зокрема підготовки навчальної літератури центруються навколо двох груп проблем:

А: власне психологічні проблеми організації навчання з допомогою нових форматів підручників в умовах воєнного часу (маємо бути готові до різного розвитку подій);

В: вплив нових форматів навчання на психічний розвиток учнів.

Позначимо ряд найбільш актуальних проблемних особливостей психологічної складової, які потребують обов'язкового врахування в процесі підручникотворення.

– Трансформація соціальної взаємодії, послаблення, часом повний розрив, зникнення комунікативних зв'язків між учасниками освітнього простору (педагог-учень, батьки-педагоги, учень-учень, педагог-група, дитина-дорослий тощо), відтак зміни усталених соціально-психологічних механізмів психічного розвитку дитини; перехід до «домашнього навчання», призупинення відвідування навчальних закладів, термінові, екстремальні форми навчання з домінуванням віртуального освітнього простору.

– Психологічні проблеми інформаційного забезпечення, інформаційний дефіцит; переживання відторгнення від освітнього простору, переживання відсутності можливостей здобування освіти й порушення рівності.

– Підтверджений взаємозв'язок між числом, кількістю, тривалістю годин, проведених біля комп'ютера та частотою виникнення різноманітних розладів психіки, зорового та нервово-психічного навантаження, емоційного вигорання, підвищення рівня особистісної тривожності. Так, психологічними дослідженнями встановлено, що учні, які проводили більше ніж дві години біля екрану цифрового пристрою, отримали занижкі оцінки по тестах на оцінку сформованості мисленнєвих та мовних навичок, розвитку пам'яті.

Система онлайн-освіти, дистанційного навчання має суттєві обмеження, що лежать в площині об'єктивних фізіологічних обмежень на час роботи з цифровими пристроями.

– Трансформації мотиваційної сфери. Актуалізується проблема психологічної готовності учнів до прийняття відповідальності за опанування освітніх програм. В онлайн-навчанні зростає доля самостійної роботи, що вимагає від учнів розвитку навичок самомотивації та самоконтролю, зацікавленості в досягненні високих навчальних результатів, відповідальності. Зарубіжні психологічні дослідження свідчать про невтішні результати масового онлайн-навчання. Так, значна кількість британських школярів під час карантину в умовах дистанційного навчання приділяли уваги шкільним заняттям менше години на день, мають місце так звані «втрати навчання», аналогічно втратам набутих знань та навичок внаслідок літніх канікул (summer learning losses).

– Глибока трансформація ролі педагога, який нині покликаний не стільки ділитись знаннями, скільки допомогти учневі оцінити, осмислити потоки інформації з різних джерел крізь призму особистісних, культурних, соціальних цінностей. Технології віртуального навчання змінюють психологічний зміст взаємодії в системах педагог-учень, дорослий-дитина, змінюють ставлення здобувача знань до педагога, як носія знань.

– Проблеми втілення предметного змісту навчання в різноманітні форми подання матеріалу. Із традиційним використанням на уроці друкованої навчальної книги активно конкурують електронні посібники, аудіо- та відео засоби, мультимедійні продукти, анімація, презентації, тренажери, активні моделі та симулятори.

Означені виклики суттєво впливають на психологічну складову освітнього простору, вимагають врахування у процесі підручникотворення.

Окреслимо коло питань психологічної складової навчальної книги, які мають потенціал підвищення ефективності навчання завдяки використанню саме такого формату, як ПРЗ.

1) Мотиваційний блок. Розширення педагогічних можливостей організації роботи, що сприяє формуванню мотивації до навчання, спонукає до поповнення учнем своїх знань, розвитку інтересу.

2) Дії, універсальні учбові дії, рішення практико-орієнтувальних завдань, можливості практичного опанування знань, використання в практичній роботі.

3) Можливості використання форм педагогічної взаємодії, комунікації побудованої на основі діалогу, специфічної організації спільної учінневої діяльності зі школярами. Можливості компенсації комунікативного вакууму (притаманного дистанційному навчанню) з допомогою посилення в освітньому просторі ефекту спільного навчання, спільно-розподіленої діяльності, що спонукає учасників до організації способів спільної роботи, командної взаємодії; формування компетенцій залучатись до нових форми діяльності, активно й конструктивно взаємодіяти з іншими учасниками.

4) Індивідуалізація, диференціація навчання.

Висновки

1. Формат «Підручник-Робочий зошит» (ПРЗ) є ресурсним, комплексним підходом до формування важливого новоутворення молодших школярів – уміння вчитися, яке є підґрунтям основної компетенції сучасної освіти – навчання впродовж життя. Використання ПРЗ надає більше можливостей для розвитку необхідних учінневих навичок і умінь, сприяє вмотивованому, усвідомленому присвоєнню учбової діяльності, довільному оволодінню її структурою – отже спрямовано на посилення практичного складника в освітньому процесі, відображає сучасні наукові розробки, тенденції впровадження діяльнісного підходу у навчання. Спрямованість ПРЗ на практичне використання знань, врахування вікових особливостей дітей молодшого шкільного віку сприяє їх психологічному розвитку, розвитку психічних процесів (уваги, пам'яті тощо).

Отже, потенціал ПРЗ надає дидактичні можливості всебічного врахування психологічної складової навчальної літератури і відтак сприяє не

тільки ефективності навчального процесу, а й розвитку учнів. З метою узгодження усіх етапів підручникотворення вважаємо необхідним розроблення системи вимог, що поєднують смислові лінії, основні положення та конструктивні моменти для авторів, педагогів та експертів.

2. Суттєві трансформації соціальної ситуації життєдіяльності сучасних дітей, а саме відсутність необхідного рівня безпеки як освітнього простору так і особистої безпеки (пандемія COVID, воєнні дії у країні), розірваність необхідного рівня та якості зв'язків між основними учасниками освітнього процесу (учнями, батьками, вчителями – вимушена міграція тощо), перехід інституціалізованої освіти у онлайн площину, великі напруга, стрес, невизначеність, відсутність ресурсів у соціально-економічному плані (необхідність першочергового в повному обсязі фінансування військових дій) – ці та інші виклики сьогодення дають підстави прогнозувати, що введення ПРЗ може зіткнутися з певними проблемами (труднощами). До можливих ускладнень (перешкод) можна віднести:

- фінансові (кожний посібник «ПРЗ» призначений тільки для однієї дитини, він «однаразовий», що на сьогодні недоцільно);
- матеріальні (з урахуванням законодавчо означених вимог і якості матеріалів для такого виду навчальної літератури);
- психолого-педагогічні (з причин вигорання, напруги і стресу у вчителів і батьків, відсутність у них готовності працювати за новими ПРЗ; велика конкуренція між вибором ПРЗ і інтернет ресурсів у дітей, особливості сприйняття нових форматів навчання та їх вплив на психічний розвиток учнів тощо);
- педагогічно-методичні (для психолого-педагогічного якісного наповнення ПРЗ навчальним змістом необхідні сучасні вітчизняні психолого-педагогічно-методичні розробки, науково обґрунтовані чіткі підходи, критерії та показники вибудовування навчального матеріалу за формою і змістом; організація навчання з підготовки авторів та експертів ПРЗ тощо).

Окрім того, стурбованість викликає терміновий характер створення і введення ПРЗ в освітній процес саме в наявних соціальних умовах, що може викликати неприйняття (відторгнення) з боку основних учасників освітнього процесу в початковій школі, дискредитувати продуктивну педагогічну новацію. Можна запропонувати ввести проміжний варіант – ПРЗ як комплект, що дозволить використати переваги ПРЗ і, разом з тим, зняти питання, які зараз не на часі.

3. Співробітники Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України мають необхідну кваліфікацію і досвід психологічного супроводу підручникотворення і готові співпрацювати у напрямку забезпечення психологічних аспектів створення і впровадження ПРЗ, конкретизації системи вимог, що можуть бути покладені в основу його розроблення та психологічного аналізу, визначення параметрів та критеріїв із врахуванням специфічних можливостей цього формату, й опрацювання відповідних методичних прийомів.

Перспективи подальших наукових пошуків. Планується окреслити орієнтири психологічного аналізу для комплекту «Підручник + Робочий зошит», а також представити методичні засоби, що дозволять розкрити й описати психологічні параметри та відповідні критерії, згідно яким можна відслідкувати психологічну складову такого виду навчальної літератури.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyiosviti>
2. Дзюбка Л.В., Бучма В.В. Врахування соціальної ситуації розвитку молодших школярів у освітніх реформах. *Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи*: матеріали II Всеукраїнського конгресу із соціальної психології (з міжнародною участю) (7–8 листопада 2019 року, м. Київ). Київ. С.102-104. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718163>
3. Дзюбка Л.В., Шатирко Л.О. Проблеми психологічного аналізу інноваційних проєктів та навчальних матеріалів в системі шкільної освіти в контексті реалізації положень нової української школи. *Формування позитивної*

громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту : матеріали круглого столу (м. Київ, 13 червня 2019 р.). *Вісник психології і педагогіки*. Випуск 24. 2019. [Електронний ресурс]. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_24

4. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / [В.В. Бучма, О.В. Гурова, Л.В. Дзюбка та ін.]; за редакцією С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 320 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/709731/1/Діяльнісна%20самореалізація%20особистості%20в%20освітньому%20просторі.pdf>
5. Закон України «Про освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>
6. Інструктивно-методичні матеріали для проведення експертами експертиз електронних версій проектів підручників. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyainstruktivno-metodichnih-materialiv-dlya-provedennya-ekspertami-ekspertiz-elektronnihversij-proektiv-pidruchnikiv>
7. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
8. Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка. Київ, 2020. 233с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725180>
9. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. 370 с.
10. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія [Колектив авторів] / за ред. С.Д. Максименка. К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176>
11. Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору: методичні рекомендації / [Колектив авторів] за ред. С.Д.Максименка. К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. – 48 с. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723087>
12. Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи : збірник тез наукових доповідей Круглого столу, присвяченого 75-річчю створення Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, 24 листопада 2020 року). Київ, 2020. 119 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722535>
13. Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу (м. Київ, 26 серпня 2021 року). Київ, 2021. 140 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/727406>

14. Шатирко Л.О. Експериментальна традиція психології навчання в Україні. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017. 325 с. URI: <https://lib.iitta.gov.ua/709728/2/Шатирко%20Л.О.%20Експериментальна%20традиція%20психології%20навчання%20в%20Україні.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ САМОСТАВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ У ВИМІРІ ФОРМУВАННЯ ЇХ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ

Яворська-Ветрова І. В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати

Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(ORCID ID: 0000-0002-6509-930X)

Постановка проблеми. Проблема вивчення особистісної зрілості є і буде актуальним предметом філософських і психологічних розвідок, позаяк актуальними є і залишаються проблеми саморозвитку, досягнення самоідентичності. У гуманістичній психології поняття зрілості пов'язане з самоактуалізацією й ототожнюється, зокрема А. Маслоу, з психічним здоров'ям особистості. Сучасна вітчизняна психологія у феномені особистісної зрілості головним визначає феномен самодетермінації. Здатність до самодетермінації «виникає на основі свободи і відповідальності в ході індивідуального розвитку, що виражається в усвідомленні себе як причини змін в собі і в оточуючому середовищі та здатності ініціювати, припинити або змінити напрям діяльності» [2, с. 8]. Самодетермінація як інтеграція свободи і відповідальності супроводжує побудову власної системи цінностей людини, сприяє появі відчуття повноти внутрішніх ресурсів, життєвих перспектив, активізує процес трансформації, набуття особистістю цілісності, особистісної зрілості.

Особистісна зрілість досліджується у просторі життєдіяльності особистості, системи її ставлень: у контексті ставлення людини до самої себе,

до власного існування серед інших людей, до міжособистісної взаємодії з ними, до своєї професійної діяльності та її результатів, ставлення до світу та власних життєвих перспектив.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи особистісну зрілість як вияв особистісного потенціалу та інтегральний критерій особистісного зростання, О.С. Штепа створила диспозиційну модель особистісної зрілості. Модель побудовано у трьох площинах: 1) «Я», тобто самоствавлення людини; 2) «інші», тобто ставлення особистості до інших людей; 3) «світ явищ і подій», тобто ставлення особистості до навколишнього світу, який розкривається у явищах природи, суспільних подіях, до яких людина причетна опосередковано [3]. Дослідниця виокремила десять центральних рис-індикаторів, які є сумірними, тобто такими, що активують одна одну. Серед них: синергічність, автономність, контактність, самоприйняття, креативність, толерантність, відповідальність, глибинність переживань, децентрація, життєва філософія. Авторкою окреслено дві детермінанти особистісної зрілості. Факторами однієї з них, що зумовлюють динамічність особистісної зрілості, виступають особистісна трансформація і життєва самореалізація. Друга детермінанта характеризує власне феномен самодетермінації і виявляється через особливості самоствавлення – самоповагу, саморозуміння і самокерівництво [3].

За даними Н. Кордунової, головними рисами зрілої особистості виступають відповідальність, глибинність переживань, життєва філософія, самоприйняття, синергічність. Авторка на основі даних емпіричного дослідження доходить висновку про «потенційну готовність бути зрілими» у студентів, оскільки їх ставлення до себе є переважно неадекватним, життєві настановлення та смисложиттєві орієнтації недостатньо ефективні, також недостатньо розвинена здатність до психологічної близькості з іншими людьми [1]. Можна стверджувати, що вся система ставлень студентів – до себе, до світу, до інших людей – як чинник становлення їх особистісної

зрілості, перебуває у цьому віці у «потенційній готовності» до розвитку й продуктивного функціонування.

Метою здійсненого нами дослідження був аналіз результатів вивчення особливостей самоствавлення студентської молоді в контексті становлення їх особистісної зрілості.

Методика та організація дослідження. Для вивчення особливостей ставлення до себе студентів застосовувався тест-опитувальник самоствавлення В.В. Століна, С.Р. Пантілеєва. Учасниками дослідження були студенти київських ЗВО. У комплексному дослідженні за попередньо встановленими рівнями сформованості автономії, самореалізації, життєвих перспектив уся вибірка була поділена на дві групи: особи з високою самодетермінацією та особи з низькою самодетермінацією.

Аналізуючи дані щодо співвідношення показників самоствавлення та відсоткової вираженості рівнів самоствавлення [2], можна зробити висновок, що при у цілому високих показниках інтегрального самоствавлення, у значній частини студентів, особливо із групи з низькою самодетермінацією, компоненти самоствавлення сформовані на низькому рівні. Так, більш ніж у третини таких осіб, виявлено низький рівень показників аутосимпатії, самовпевненості, від чверті до третини – низький рівень показників самоінтересу, самоповаги, саморозуміння, самопослідовності. Слід зауважити, що у групі низькодетермінованих студентів рівень сформованості показника «ознака не виражена» є вищим, як порівняно із групою високодетермінованих, так і з усією вибіркою, для практично усіх показників (окрім, самоприйняття). Привертає увагу, що високих показників самоповаги і самовпевненості у групі осіб з низькою самодетермінацією виявилось практично вдвічі менше, порівняно з групою високодетермінованих: 46,9% і 49,6% та 77,8% і 83,3% відповідно. Підтвердилася також тенденція щодо показників «очікуване ставлення інших» – студенти з низькою самодетермінацією виявили найвищий відсоток низького їх рівня як за диференційованою шкалою, так і за шкалою установок: по 34,4%. При цьому

за показником «самозвинувачення» ця група студентів виявила найбільший відсоток низького рівня (59,4%, порівняно з 55,6% у групі високодетермінованих і 58% по виборці у цілому). Тобто, позитивно сприймаючи себе у цілому (високий рівень самоприйняття – 62,5%), такі студенти залежні від оцінок оточуючих, очікуючи негативного ставлення до себе, що, відповідно, призводить до «включення» механізмів захисту свого «Я». Вони можуть мати проблеми з усвідомленням своїх потенціальних можливостей і життєвих перспектив.

Стосовно групи високодетермінованих студентів слід відзначити, що у середньому близько 70% їх виявили на рівні «яскраво виражено» показники глобального самоствавлення, самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу, самовпевненості, самоприйняття, що свідчить про їх прийняття себе, упевненість у можливості контролювати своє життя, високу оцінку своїх інтенцій. Хоча при цьому можна говорити про недиференційоване емоційно позитивне самосприйняння, у якому не включений когнітивний компонент, оскільки саме у цій групі осіб найвищий, порівняно з групою несамодетермінованих і з вибіркою у цілому, відсоток низького рівня показника саморозуміння (38,9%, 25% і 30% відповідно).

Висновки. Отже, аналіз вивчення самоствавлення студентів дає підстави стверджувати, що у групах студентів з високою та низькою самодетермінацією структура самоствавлення відрізняється вираженістю його компонентів. Проте для досліджуваних характерні загалом високі показники інтегрального самоствавлення і високі та середні показники диференційованих шкал та шкал установок.

Особливістю самоствавлення досліджуваних є його «маніфестуючі» прояви на фоні вираженої потреби у соціальному схваленні. При глобальному позитивному ставленні до самого себе (почутті «за» свого «Я»), особливо у осіб із високою самодетермінацією, можна говорити про демонстрацію ними безумовної довіри до себе, впевненості у своїх силах, здібностях, енергійності, позитивній самооцінці і схвалення себе у цілому. З одного боку, такі дані

показують, що за рахунок високого самоприйняття, аутосимпатії, самовпевненості підтримується внутрішній баланс, емоційні компоненти самоствавлення є ресурсом збереження цілісності «Я». З іншого боку, показники самокерівництва, самопослідовності і саморозуміння недостатньо виражені у структурі самоствавлення, тобто для студентів на даному життєвому етапі самостввердження і самопізнання є більш значущими, ніж власна суб'єктність як джерело активності, внутрішні цілі, мотиви. Можна констатувати наявність певних розбіжностей в актуальному й потенційному вимірах життєдіяльності досліджуваних. У актуальному вимірі демонструється психологічне благополуччя, емоційно позитивні уявлення про себе і своє місце у світі, у потенційному ж вимірі – недостатньо диференційоване усвідомлення стратегій узгодження зовнішніх викликів і внутрішніх спонукань. Такі результати корелюють з викладеними вище висновками науковців про «потенційну готовність» до особистісного зростання й припущенням, що молода людина скоріше переживає, ніж усвідомлює власну особистісну зрілість.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням вивчення особливостей особистісної зрілості на різних вікових етапах.

Список використаних джерел

1. Кордунова Н. Особистісна зрілість як чинник розвитку особистості в юнацькому віці. URL: <https://www.inforum.in.ua/conferences/19/46/320>
2. Сердюк Л.З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості : монографія / за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 236 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729023/>
3. Штепа О.С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг : монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 232 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бафаетв Мухиддин Мухаммадович (<https://orcid.org/0000-0002-8501-8458>), завідувач кафедри психології Ташкентського державного педагогічного університету імені Нізामी, доктор PhD психології (м. Ташкент, Республіка Узбекистан)

Bafaev Mukhiddin Mukhammatovich, Head of the Department of Psychology, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, PhD in Psychology (Tashkent, Republic of Uzbekistan)

Бойко Світлана Тихонівна (<https://orcid.org/0000-0003-3575-3515>), науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Boiko Svitlana T., Researcher of the Laboratory of Psychodiagnostics and scientific, and psychological information, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Бучма Вікторія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0003-6163-0223>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Buchma Victoria V., Senior researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Бучма Олег Васильович (<https://orcid.org/0000-0002-0241-5512>), старший науковий співробітник Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, кандидат філософських наук, доцент, (м. Київ, Україна)

Buchma Oleg V., PhD in Philosophy, Associate Professor, Senior Researcher at the G.S.Skovoroda Institute of Philosophy of the National Academy of Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Ваганова Наталія Аркадіївна (<https://orcid.org/0000-0002-3874-9370>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Vaganova Natalia A., Senior researcher of the Laboratory of psychology of creativity, G.S.Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Psychology, Senior researcher (Kyiv, Ukraine)

Гнатюк Ольга Владиславівна (<https://orcid.org/0000-0003-2445-6283>), провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Hnatyuk Olga V., Leading Researcher, Laboratory of the psychodiagnostics and scientific, and psychological information, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Psychology (Kyiv, Ukraine)

Гриценок Людмила Іванівна (<https://orcid.org/0000-0002-0005-2185>), науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ, Україна)

Grytsenok Liudmyla Iv., Researcher of the Laboratory of the psychology of communication, Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Гулько Юлія Анатоліївна (<https://orcid.org/0000-0002-3658-7232>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Hulko Yuliia A., Senior researcher, Laboratory of the psychology of creativity, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, PhD in Psychology (Kyiv, Ukraine)

Гуменюк Галина Вадимівна (<https://orcid.org/0000-0002-5406-3723>), провідний науковий співробітник лабораторії співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент (м. Київ, Україна)

Humeniuk Halyna V., Leading Researcher Laboratory of the Age-related psychophysiology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine, PhD in Psychology, Assistant professor (Kyiv, Ukraine)

Гурова Ольга Вадимівна (<https://orcid.org/0000-0002-4258-6666>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна).

Gurova Olga V., Junior researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the Psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Гуцол Кирило Віталійович (<https://orcid.org/0000-0002-2820-2590>), PhD з психології, науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Hutsol Kirill V., Researcher of the Laboratory of cognitive psychology, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, PhD in Psychology (Kyiv, Ukraine)

Дзюбко Людмила Віталіївна (<https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Dziubko Luidmila V., Senior researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Science of Ukraine, PhD in Psychology, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Завгородня Олена Василівна (<https://orcid.org/0000-0001-8786-8707>), провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник (м.Київ, Україна)

Zavorodnia Olena V., Leading researcher of the laboratory of methodology and theory of psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of psychology (Kyiv, Ukraine)

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна (<https://orcid.org/0000-0003-3642-8159>), старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Zubiashvily Iryna K., Senior researcher of the Laboratory of organizational and social psychology G. S. Kostyuk Institute of Psychology at the Academy of Pedagogical Science of Ukraine, PhD in Psychology (Kyiv, Ukraine)

Католик Галина Вікторівна (<https://orcid.org/0000-0002-2169-0018>), професор кафедри практичної психології Інституту управління, психології та безпеки Львівського державного університету внутрішніх справ, доктор психологічних наук, доцент (м.Львів, Україна)

Katolyk Halyna V., Professor of the Department of practical psychology, Institute of Management, Psychology and Security, Lviv State University of Internal Affairs, Doctor of Psychology, Associate Professor (Lviv, Ukraine)

Латиш Наталія Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0003-0650-0834>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Latysh Natalia M., Senior researcher of the Laboratory of psychology of creativity, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, PhD in Psychology (Kyiv Ukraine)

Луньов Віталій Євгенійович (<https://orcid.org/0000-0002-7085-8454>), провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент, (м. Київ, Україна)

Lunov Vitalii Ye., Leading researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Psychology, Associate professor (Kyiv, Ukraine)

Макіна Лариса Борисівна (<https://orcid.org/0000-0002-6130-5807>), практичний психолог ЗДО N 541 (м. Київ, Україна)

Makina Larisa B., practical psychologist, Kindergarten No. 541 (Kyiv, Ukraine)

Максименко Сергій Дмитрович (<https://orcid.org/0000-0002-3592-4196>), Дійсний член НАПН України, директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Maksymenko Sergiy D., A Full Member of NAES of Ukraine, Director of G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychology, Professor (Kyiv, Ukraine)

Мар'яненко Ліана Василівна (<https://orcid.org/0000-0008-1111-1111>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Marianenko Liana V., Senior researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Psychology, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Мойзріст Олена Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0002-9780-5643>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Moyszrist Olena M., Junior researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Моляко Валентин Олексійович (<https://orcid.org/0000-0001-9109-2112>), Дійсний член НАПН України, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Molyako Valentin O., A Full Member of NAES of Ukraine, Head of the Laboratory of psychology of creativity, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Professor (Kyiv, Ukraine)

Москаленко Валентина Володимирівна (<https://orcid.org/0000-6984-6835>), головний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор філософських наук, професор (м.Київ, Україна)

Moskalenko Valentina V., Chief scientist of the general psychology and history of psychology, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, Doctor of Philosophy, Professor (Kyiv, Ukraine)

Наконечна Марія Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-2437-0853>), доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат психологічних наук, доцент (м. Ніжин, Україна)

Nakonechna Maria M., associate professor at the General and Applied Psychology Department, Nizhyn Gogol State University, PhD in psychology, associate professor (Nizhyn, Ukraine)

Папуча Микола Васильович (<https://orcid.org/0000-0001-5264-3241>), завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор психологічних наук, професор (м. Ніжин, Україна)

Rapucha Mykola V., head of the General and Applied Psychology Department, Nizhyn Gogol State University, D.Sc. in psychology, professor (Nizhyn, Ukraine)

Пермінова Людмила Аркадіївна (<https://orcid.org/0000-0002-6818-3179>), завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту імені проф. Є. Петухова, Херсонського державного університету, доктор педагогічних наук, професор (м. Херсон, Україна)

Perminova Lyudmila A., Head of the Department of Pedagogy, Psychology and Educational Management named after Prof. Petukhov, Kherson State University, Doctor of Pedagogy, Professor (Kherson, Ukraine)

Рудницька Світлана Юріївна (<https://orcid.org/0000-0002-0141-6337>), завідувач лабораторії когнітивної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Rudnytska Svitlana Yu., Head of Laboratory of cognitive psychology, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine, Doctor of Psychology, Professor (Kyiv, Ukraine)

Соловей Яніна Григорівна (<https://orcid.org/0000-0001-6125-116X>), старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Solovey Yanina G., Senior researcher of the Laboratory of giftedness psychology, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Psychology (Kyiv, Ukraine)

Сергеєнкова Оксана Павлівна (<https://orcid.org/0000-0002-1380-7773>), завідувач кафедри психології особистості та соціальних практик Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор психологічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Serhieienkova Oksana P., Head of the Department of the psychology of personality and social practices, Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University, Doctor of Psychology, Professor (Kyiv, Ukraine)

Столярчук Олеся Анатоліївна (<https://orcid.org/0000-0003-4252-2352>), доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Київського університету імені Бориса Грінченка доктор психологічних наук, доцент (м. Київ, Україна)

Stoliarchuk Olesia A., Associate Professor of the Department of the psychology of personality and social practices, Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University, Doctor of Psychology, Associate Professor (Kyiv, Ukraine)

Суббота Спартак Олександрович (<https://orcid.org/0000-0001-5660-1954>), кандидат психологічних наук, науковий консультант World Association for the Support of Scientists (Delaware, USA)

Subbota Spartak O., Scientific consultant of World Association for the Support of Scientists PhD in Psychology (Delaware, USA)

Терещенко Алла Олегівна, студентка Вінницького національного медичного університету імені М.І. Пирогова (м. Вінниця, Україна)

Tereshchenko Alla O., Student of National Pirogov Memorial Medical University (Vinnytsya, Ukraine)

Терещенко Людмила Анатоліївна (<https://orcid.org/0000-0002-4279-158X>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Tereshchenko Ludmila A., Senior researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Psychology, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Третяк Тетяна Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-1860-1440>), провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Tretiak Tetiana M., Leading Researcher of the Laboratory of psychology of creativity, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, PhD in Psychology, Senior Researcher (Kyiv, Ukraine)

Туриніна Олена Леонтіївна (<https://orcid.org/0000-0002-3810-2040>), професор кафедри психології Міжрегіональної Академії управління персоналом, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Turynina Olena. L., Professor of The Department of psychology, Interregional Academy of Personnel Management, PhD in Psychology (Kyiv, Ukraine)

Федько Вікторія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0002-5220-4385>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Fedko Viktoria V., Senior researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Psychology (Kyiv, Ukraine).

Чепелєва Наталія Василівна (<https://orcid.org/0000-0002-2085-4148>), Дійсний член НАПН України, заступник директора з науково-дослідної роботи Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор, (м. Київ, Україна)
Chepeleva Nataliia V., A full member of the NAPS of Ukraine, Deputy Director of Research Work of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychology, Professor (Kyiv, Ukraine)

Чудакова Віра Петрівна (<https://orcid.org/0000-0003-3801-6545>), старший науковий співробітник відділу STEM освіти Інституту педагогіки НАПН України; старший науковий співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психології (м.Київ, Україна)

Chudakova Vira P., Senior researcher of the Department of STEM education, Institute of Pedagogy, NAES of Ukraine; Senior researcher at the Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Psychology, (Kyiv, Ukraine)

Чудакова Олена Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-1486-7874>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Chudakova Olena M., Junior researcher of I. O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Шатирко Лариса Олексіївна (<https://orcid.org/0000-0002-1953-0656>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці, Почесний доктор психологічних наук Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Shatyrko Larisa O., Senior researcher of the Laboratory of Educational Psychology named after I.O. Sinitsy, Honorary Doctor of Psychology of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна (<https://orcid.org/0000-0002-6509-930X>), кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р.Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Yavorska-Vetrova Iryna V., Senior researcher of the P.R. Chamata Laboratory of Psychology of Personality, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, PhD in Psychology, Senior researcher (Kyiv, Ukraine)

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О. Синиці**

Наукове видання

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

Збірник матеріалів наукових доповідей
V Міжнародної науково-практичної конференції
(м. Київ, 22 квітня 2022 року)

Ум. друк. арк.

Комп'ютерна верстка Бучма В.В., Дзбко Л.В.

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.

Контакти лабораторії психології навчання:
Україна, 01033, Київ-33, вул. Паньківська, 2.
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
2 поверх, кімната 24.
e-mail: psynav4annja@gmail.com
conf_psynav4annja@ukr.net