

В. В. Рибалка

ПСИХОЛОГІЯ
РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ
ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ



Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна

В. В. Рибалка

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Методичні рекомендації

**Київ
2023**

УДК 159.923.2: 37.011.3-051:311.102.24(049.3)

P49

Рекомендовано до друку Вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол №16 засідання 27 грудня 2022 р.).

Рецензенти:

Бех Іван Дмитрович, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання НАПН України;
Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу теорії і методики педагогічної діяльності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

В. В. Рибалка

P49

Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності: методичні рекомендації / Рибалка В. В. — Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023. — 160 с.

ISBN 978-617-8016-60-9

Головна мета методичних рекомендацій — дати читачам наукове уявлення про основні поняття сучасної психології розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності, сформувані змістовні установки й орієнтири, необхідні для психологічного забезпечення професійної підготовки особистості педагога до роботи в умовах Нової української школи.

Призначені для педагогічних працівників загальноосвітніх закладів і майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів, студентів, викладачів, практичних психологів, керівників вищів, слухачів інститутів післядипломної освіти.

УДК 159.923.2: 37.011.3-051:311.102.24(049.3)

ISBN 978-617-8016-60-9

© В. В. Рибалка, 2023

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП: Психологічні аспекти проблеми розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності відповідно до Концепції нової української школи	5
1. Психологічна структура особистості як загальна теоретична основа вивчення особистісної готовності педагога до професійної діяльності	8
2. Загальна психологічна характеристика професійної діяльності педагога зі створення найвищої цінності — людини та особистісна готовність до здійснення цієї діяльності	18
3. Експериментальне вивчення ролі властивостей особистості педагогів у їхній професійній підготовці до роботи з різними віковими категоріями учнів	26
4. Структурно-функціонально-рефлексивна модель розвитку і функціонування педагогічної діяльності, базована на самоорганізації та рефлексії особистості педагога	34
5. Визначення професіоналізму і майстерності, як вищих проявів особистісної готовності педагога до діяльності, під час професіологічного аналізу та асоціативного експерименту	77
6. Системний професіогенез педагога і розвиток його особистісної готовності до професійної діяльності за усебіковим підходом	84
7. Систематична праця та цілеспрямований професіогенез як умови розвитку готовності особистості до педагогічної діяльності — від рівня задатків, здібностей, обдарованості до рівня таланту, геніальності та професіоналізму і майстерності	91
8. Професійний мультіперсональний діалог — синергетичний спосіб спілкування, творчості та життєдіяльності особистості педагога в сучасних умовах	96

9. Демократія як соціально-психологічне джерело розробки методів, технологій і проєктів професійної діяльності психологів і педагогів	103
10. Комплекс методів — запитань, завдань, вправ, тренінгів — з розвитку особистісної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності	113
11. Особистісна готовність психологів і педагогів до професійної діяльності в умовах пандемії COVID-19	122
12. Готовність особистості психолога і педагога до надання професійної допомоги постраждалим із воєнно-патопсихологічним синдромом.	148
ВИСНОВОК: Психологічні особливості розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності	157

ВСТУП:

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІДПОВІДНО ДО КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛИ

В умовах соціально-політичного оновлення України її освіта знаходиться в процесі неперервного реформування. Свідченням цього є започаткована у 2016 році Концепція Нової української школи [1]. Вона передбачає формування психологічної готовності педагога до висококваліфікованої професійної діяльності. У центрі Концепції стоїть особистість вчителя і випускника Нової української школи. Так, особистість учня має бути різнобічно розвинутою, здатною до критичного мислення, мати риси патріота з активною позицією, за якою вона діє за морально-етичними принципами і здатна приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини, є інноватором, спроможним змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися упродовж життя.

Указані завдання може виконати лише розвинута особистість професійно підготовленого вчителя, тобто, відповідно до Концепції Нової української школи, — умотивованого вчителя, який має свободу творчості і розвивається професійно; забезпечує наскрізний процес виховання; формує в учнів цінності; діє в умовах децентралізації та ефективного управління, що надає школі реальну автономність; сповідує педагогіку, яка ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем та батьками; орієнтується на потреби учня в освітньому процесі; дає змогу добре засвоювати новий зміст і набувати ключові компетентності для життя тощо.

Свідоме ставлення педагогів і психологів до змісту роботи, їхня орієнтація на ідеали Нової української школи, доцільне пізнання викладених у ній фактів, Я-центрація, тобто переміщення опрацьованого матеріалу з периферії свідомості в її центр, на місце актуальних цілей життя, позитивне емоційне переживання процесу професійної підготовки — все це може суттєво покращити, удосконалити педагогічну діяльність вчителя, а через неї — навчальну та трудову діяльність учнівської молоді, молодих спеціалістів. Новий професіоналізм і майстерність педагогічних працівників, які здійснюють трудову і професійну підготовку молоді, мають забезпечити їй краще, щасливе життя та кваліфіковану педагогічну працю українського вчительства.

Усе це визначило новий погляд на психологічні та педагогічні аспекти проблеми розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності, які раніше не помічалися дослідниками. Так, їм бракувало аксіологічного вивчення професійної діяльності педагога як особливої трудової діяльності зі створення людини як найвищої цінності, що визначає необхідність розглядати готовність до її здійснення саме як особистісний феномен. А це вимагає спиратися на психологічну структуру особистості професійного педагога. Саме в межах такої структури, в якості якої використовується розроблена автором тривимірна, поетапно конкретизована психологічна структура особистості [2], проводиться експериментальне вивчення, зокрема шляхом опитування, ролі різних властивостей особистості у професійному становленні педагога на різних вікових етапах життя учнів. Перспективним вважаємо також використання вільного асоціативного експерименту для виявлення реального розуміння педагогами проблеми професіоналізму та майстерності.

Новий погляд на особистісну готовність педагога до здійснення професійної діяльності доцільно шукати у програмних установах наукової школи академіка І. А. Зязюна, зокрема у структурному, функціональному та рефлексивному підходах до розуміння та формування педагогічної майстерності й діяльності. Тому в нашій роботі ставиться завдання побудови структурно-функціонально-рефлексивної моделі розвитку та функціонування педагогічної діяльності, базованої на здатності особистості до самоорганізації та рефлексії.

Корисними у вивченні особистісної готовності педагога до професійної діяльності є, повторимо, дослідження процесу самовизначення самим педагогом таких її вищих властивостей, як професіоналізм і майстерність, що в нашому дослідженні здійснюється шляхом професіологічного аналізу та асоціативного експерименту. Разом з тим ми виходимо з припущення, що асоціативний процес притаманний самій педагогічній діяльності та має бути повернений у число досліджуваних психологічних механізмів її здійснення.

Доцільним вважаємо вивчення особистісної готовності педагога до професійної діяльності на основі усебічного підходу в дослідженні професіогенезу особистості педагога, за якого краще розуміються індивідуальні та позаіндивідуальні чинники професійного розвитку людини в їхньому соціально-психологічному та внутрішньо-особистісному висвітленні.

Те ж саме можна сказати і про розвивальну роль систематичної праці та цілеспрямованого професіогенезу, як діяльнісного чинника

розвитку особистісної готовності, що забезпечує вивищення функціонування педагогічної діяльності особистості від рівня її задатків, здібностей, обдарованості до рівня таланту, геніальності, професіоналізму і майстерності педагога.

Особливе місце в розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності має займати спілкування, діалог між педагогом та учнем і сучасні його форми, притаманні використанню нових інформаційних систем та дистанційного навчання, що потребують психологічного вивчення.

В умовах реформи децентралізації, на що особливо вказується в Концепції Нової школи, у поле уваги дослідника потрапляють різні соціально-психологічні аспекти функціонування освіти, серед яких автором посібника розглядається роль демократії як джерела розробки методів і технологій професійної діяльності психологів і педагогів [3].

Усе зазначене вище дозволяє запропонувати комплекс методів, зокрема запитань, вправ, тренінгів розвитку особистісної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності, який має доповнити традиційний набір технологій професійної підготовки педагога і забезпечити подальший прогрес у розв'язанні цієї проблеми. Водночас варто враховувати ту обставину, що дослідження виконувалося в екстремальних умовах пандемії COVID-19 та воєнного стану, чому присвячені останні розділи роботи.

Отже, Нова школа потребує формування нового погляду на становлення особистісної готовності педагога до професійної діяльності, що і намагався зробити автор під час виконання планового дослідження у 2020–2022 рр., спираючись на свої попередні методологічні та методичні розробки [2; 4; 5].

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 27.10.2016 р. 40 с. Джерело: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagaln-ua/ua-sch-016/konczepczija.html>.
2. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ: Талком, 2017. 245 с.
3. Рибалка В. В. Самонавчання демократії юної та дорослої особистості: метод. посіб. Київ: Талком, 2019. 209 с.
4. Рибалка В. В. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд. В. Рибалка. За ред. С. Максименка, О. Главник. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
5. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

1. ПСИХОЛОГІЧНА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАГАЛЬНА ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Суб'єктна регуляція професійної діяльності за будь-яким фахом здійснюється особистістю, в якій концентрується величезний соціальний потенціал людства. Для учительської професії особистісний підхід має особливе значення, оскільки педагогічна діяльність не тільки здійснюється особистістю вчителя, але і сама педагогічна діяльність спрямована на формування особистості в учнів. Це визначає особливу складність особистості педагога. Недаремно Г. С. Костюк називав особистість «системою систем», яка має найскладнішу системно-психологічну побудову. Тому психологи давно відчують потребу в системно-структурному уявленні про цей феномен.

Разом з тим доцільно виходити передусім з визначень категорії особистості спеціалістами. Саме з визначень особистості, як продукту персонологічного інтелекту їхніх авторів, логічно починати знайомство з теоріями особистості. У процесі пошукової роботи у вітчизняній філософії, психології та педагогіці нами були виділені близько 50 теорій особистості [2; 3; 4; 5]. Наведемо лише декілька визначень особистості, які входять до складу цих теорій [4].

Г. С. Костюк (1899–1982): «Людський індивід стає суспільною істотою, особистістю в міру того, як у нього формується його свідомість і самосвідомість, утворюється система психічних властивостей, яка внутрішньо визначає його поведінку, робить його здатним брати участь у житті суспільства, виконувати ті чи інші суспільні функції. Від рівня розвитку цих властивостей залежить ступінь його можливої участі у створенні необхідних для суспільства матеріальних і духовних цінностей».

О. М. Леонтєв (1903–1979): «Дослідження процесу породження і трансформації особистості людини в її діяльності, здійснюваній у конкретних соціальних умовах, і є ключем до її дійсно наукового психологічного розуміння».

О. М. Ткаченко (1939–1985): «Особистість — це «вершинний» рівень в ієрархічній структурі психіки людини ... якісно новий спосіб організації поведінки ... високий рівень взаємодії людини зі світом».

С. Д. Максименко (1941), **М. В. Папуча** (1954), **К. С. Максименко** (1984): «Особистість — це форма існування психіки людини,

яка представляє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції, і має свій унікальний і неповторний внутрішній світ».

Контентно-частотний аналіз і синтез визначень особистості вітчизняних філософів, психологів і педагогів дозволив побудувати рейтингову атрибутивну формулу особистості, в якій її суттєві властивості розташовані в закономірному порядку убування частоти їхнього використання вітчизняними авторами як своєрідними експертами по даній проблемі. Наведемо **контентно-частотну атрибутивну формулу особистості**, в якій після кожного атрибуту в дужках записана частота його повторення у 48 визначеннях особистості [3; 5]:

1. Соціальність (частота 37 повторень у 48 визначеннях). — 2. Самосвідомість, «Я-концепція» (28). — 3. Творчість (25). — 4. Духовність (24). — 5. Гуманізм (21). — 6. Життєвість (20). — 7. Цінність і самоцінність, честь та гідність (18). — 8. Культурність (16). — 9. Розвинутість (16). — 10. Діяльність (14). — 11. Наявність сукупності, структури специфічних властивостей (14). — 12. Індивідуальність (12). — 13. Динамічність, мінливість (11). — 14. Поведінка, здатність до вчинку (10). — 15. Психологічність (10). — 16. Суб'єктність (9). — 17. Відносність (наявність відношень зі світом) (9). — 18. Формальність (8). — 19. Системність, інтегративність (8). — 20. Здатність до оволодіння, завоювання світу (8). — 21. Вершинність (7). — 22. Свідомість (7). — 23. Якісність (6). — 24. Історичність (6). — 25. Організованість (6). — 26. Унікальність (5). — 27. Об'єктивність (5). — 28. Здатність до вирішення проблем на основі інтелекту, мислення, інтуїції (5). — 29. Колективність (5). — 30. Комунікабельність (5). — 31. Продуктивність, результативність (4). — 32. Світогляд (наявність поглядів, принципів, переконань) (4). — 33. Відповідальність (3). — 34. Наявність внутрішнього світу (3). — 35. Ідеальність (3). — 36. Матеріальність (3). — 37. Трансцендентальність (2). — 38. Антиномічність (2). — 39. Гармонійність (1)...

На основі цієї формули вже можлива розробка певного особистісного підходу в освіті. Разом з тим, доцільно використовувати більш систематизовані особистісні орієнтири, в якості яких може виступати, зокрема, системно-структурне уявлення про особистість. Таке уявлення відповідає системно-структурному методологічному принципу психології, за яким психіка людини є складною системою взаємопов'язаних елементів, котрі розглядаються як складові єдиного

цілого. Психіка (а особистість людини утворює її найрозвинутішу форму), виступає як особлива відкрита система із прямими та зворотними зв'язками із оточенням. На кожному рівні детермінації психіка ввімкнена в регуляцію взаємодії суб'єкта з широкою біологічною системою (на рівні організму), з соціальною системою (на рівні індивіда), із створюваними культурно-історичними цінностями суспільства та предметами світу (на рівні особистості) [4, с. 52].

Прикладом такого особистісного орієнтиру можна вважати **тривимірну, поетапно конкретизовану психологічну структуру особистості** (Рибалка В. В., 1989–2022 рр.). У побудові даної структури автором враховувалися погляди на особистість О. Ф. Лазурського, С. Л. Рубінштейна, О. М. Леонтьєва, Ф. Лерша, О. Ш. Кульчицького, Г. С. Костюка, Б. Г. Ананьєва, К. К. Платонова, Б. Ф. Ломова, Б. О. Федоришина, С. Д. Максименка, В. Ф. Моргуна, Г. О. Балла, М. Й. Боришевського, І. Д. Беха, Ю. З. Гільбуха, В. О. Моляко та інших психологів [3; 4; 5].

Концепція передбачає п'ять етапів конкретизації та три виміри психологічної структури особистості.

1. На першому етапі конкретизації категорія «особистість» характеризується максимальним ступенем узагальнення своїх атрибутів в одному визначенні.

2. На другому етапі вона презентується через три взаємопов'язані категоріальні виміри — соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний та розвивальний.

3. На третьому етапі конкретизації три виміри диференціюються на підструктури, компоненти та рівні розвитку:

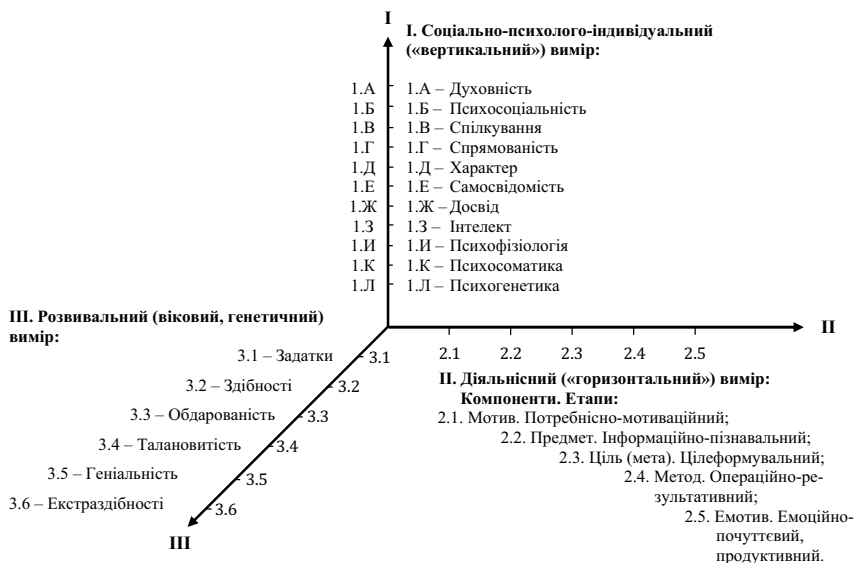
Перший вимір (I) — соціально-психолого-індивідуальний, «вертикальний», з притаманними йому підструктурами властивостей особистості, тобто її базовими здібностями, такими як: *духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід (компетентність), інтелект, психофізіологія, психосоматика, психогенетика (1А-1.Л)*.

Другий вимір (II) — діяльнісний, «горизонтальний», який диференціюється на відповідні компоненти або етапи діяльності: *потребно-мотиваційно-смысловий, інформаційно-пізнавальний, цілеутворювальний, операційно-результативний, емоційно-почуттєвий (2.1–2.5)*.

Третій вимір (III) — розвивальний, «діагональний», віковий, що характеризує рівні розвитку вказаних у перших двох вимірах властивостей та діяльнісних компонентів особистості — це такі рівні, як:

здатки, здібності, обдарування, талант, геніальність, екстраздібності тощо (3.1–3.6).

Указані три виміри доцільно розглядати як єдину систему базових категоріальних параметрів цілісної психологічної структури особистості. Засобом їхнього поєднання в систему взаємопов’язаних параметрів особистості ми обрали ортогональний принцип, згідно з яким у фізиці та математиці цілісно співвідносяться між собою три виміри простору. Однак, у психологічній структурі особистості він використовується не у строго математичному сенсі, а як певний спосіб встановлення і презентації внутрішніх системних взаємозв’язків між базовими елементами моделі особистості. За цим принципом, кожен елемент психологічної структури особистості відчуває системні впливи та системно поєднує в собі функції як мінімум трьох основних типів — соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та розвивального (генетичного, часового, вікового), що відповідають трьом базовим вимірам особистості. Разом вони утворюють єдиний, цілісний психологічний простір особистості [2; 3; 4]. Разом з тим, число вимірів може перевищувати представлений у даному варіанті структури. Так, професор А. Г. Шевцов запропонував додати до запропонованих нами трьох ще четвертий вимір, який він назвав валеологічним.



Тривимірна психологічна структура особистості на третьому етапі конкретизації

4. На четвертому етапі конкретизації тривимірна психологічна структура особистості представлена у вигляді таблиці, матриці, в якій деталізуються підструктури першого, соціально-психолого-індивідуального, та компоненту другого, діяльнісного, виміру особистості в період зрілості особистості, тобто третій вимір опускається (див. табл. 1).

5. На п'ятому етапі конкретизації здійснюється подальша деталізація властивостей особистості, що презентується у вигляді профільних карт, громадських і професійних моделей особистості. Так, нами запропоновані відповідні моделі громадянина (162 властивості), вченого (145 властивостей), менеджера (350 властивостей) тощо [2; 3; 4].

На основі даної психологічної структури особистості може здійснюватися особистісно орієнтована, цілеспрямована профільна і професійна підготовка учнівської молоді та самих педагогів. Ця структура особистості є змістовною основою саме особистісно орієнтованого, особистісно цільового підходу, за яким особистість виступає метою як для системи освіти, так і для самої людини.

У межах вказаних трьох вимірів та їхніх складових системно концентруються головні ресурси особистості, її властивості, діяльнісний та розвивальний потенціал, що утворюють загальну особистісну готовність професіонала до успішної діяльності та поведінки на основі їхнього розвитку в процесі загальноосвітнього, профільного та професійного виховання і самовиховання, навчання і самонавчання на різних вікових етапах життєвого і трудового шляху педагогічного працівника.

Значення запропонованої концепції психологічної структури особистості може бути значно розширене через вихід у міжпоколінний план, якщо вона розглядатиметься як певна генеративна матриця для формування неперервного ряду поколінь особистості, що нормативно забезпечує розвиток нормальної, ефективної, здорової та довголітньої людини в масштабі часу, що виходить за межі тривалості одиничного людського життя, тобто у вічність.

Ця структура надає можливість створювати системні професійні психограми і персонограми, які входять у професіограми й охоплюють професійно важливі властивості особистості у закономірному порядку. Це психогенетичні, психосоматичні, психофізіологічні, інтелектуальні, компетентнісні, рефлексивні, характерологічні, мотиваційні, комунікативні, психосоціальні та духовні професійно важливі властивості особистості педагога.

Таблиця 1

**Тривимірна психологічна структура (матриця) властивостей,
функцій, здібностей особистості
на четвертому етапі конкретизації**

Компоненти діяльнісного виміру Д Підструктури С-П-І виміру	Потребнісно-мотиваційно-смісловий компонент, <i>мотив</i>	Інформаційно-пізнавальний компонент (прийом, пошук, переробка інформації), <i>предмет</i>	Цілеутворювальний компонент (прийняття рішення), <i>мета</i>	Операційно-результативний компонент: виконання рішення, вироблення <i>метод-продукт</i>	Емоційно-почуттєвий компонент <i>емотив</i>
1	2	3	4	5	6
Духовність — духовні цінності (фенотип)	Життя як цінність	Світогляд Віра	Людина як цінність Надія	Добро Істина	Краса Любов
Психосоціальність	Соціальні потреби, мотиви, установки, очікування	Соціальне пізнання, атрибуція, ідентифікація	Соціальні орієнтації, відношення, домагання, прогнозування, цілеутворення, планування, проектування, наміри	Соціальні досягнення: статус, громадянська позиція, ролі, професія, посада	Соціальні емоції, почуття, переживання справедливості, солідарності, згуртованості, спільності, довіри

1	2	3	4	5	6
Здатність до спілкування	Потреби, мотиви, сенси спілкування <i>афіліація</i>	Обмін інформацією <i>комунікація</i>	Розуміння партнера по спілкуванню <i>перцепція</i>	Міжособистісна взаємодія у різноманітних спільнотах – партнерських, дружніх, групових, суспільних <i>інтерація</i>	Емоційно-почуттєві складові спілкування: симпатія, антипатія, емпатія, апатія <i>атрація</i>
Спрямованість	Основні бажання, мотиви і смисли поведінки та діяльності	Головні пізнавальні інтереси	Ідеали, переконання, цілі	Прагнення і воля у досягненні мети, планів, проєктів	Емоційно-почуттєва основа спрямованості
Характер	Мотиваційні риси характеру	Інформаційно-пізнавальні риси характеру	Риси цілеспрямованості характеру	Риси продуктивності характеру	Емоційно-почуттєві риси характеру
Само-свідомість	Потреба у самоусвідомленні власної особистості	Само-пізнання та самооцінка особистості	Само-регуляція та самоконтроль на основі мети	Рефлексія, самоаналіз і самосинтез, само-реалізація та само-удосконалення внутрішнього світу	Емоційно-почуттєві компоненти самосвідомості

1	2	3	4	5	6
Досвід	Мотиваційний досвід	Когнітивний досвід, система знань, картина світу	Система вмінь	Система звичок, і навичок, освіченість, досвід, мудрість, компетентність	Емоційно-почуттєвий досвід
Інтелект	Атенційні настановлення	Обсяг і переключення уваги	Спрямованість і концентрація уваги	Розподіл уваги: організованість інтелектуальних дій у просторі	Атенційні емоції (здивування)
	Інтелектуальні настановлення	Сенсорно-перцептивні процеси	Мислительні та імажинативні процеси, прогнозування	Уявлення: образи, ідеї, поняття, візуальні концепти, теорії	Інтелектуальні емоції та почуття (сумнів, натхнення)
	Мнемічні настановлення	Образна і понятійно-логічна пам'ять	Пам'ять у футурогенній функції	Рухова пам'ять: організованість інтелектуальних дій у часі	Емоційна пам'ять
Психофізіологія (темперамент, функціональна асиметрія півкуль мозку, психофізичні особливості)	Психофізіологічні настановлення та установки	Сензитивність нервової системи	Пластичність, рухомість, темп нервової системи	Працездатність, ергічність, продуктивність ефективність нервової системи	Емоційність, почуттєвість нервової системи

1	2	3	4	5	6
Психо-соматика	Установчі потребо-мотиваційно-сміслові психосоматичні диспозиції органів та усього тіла (посасти, пози і рухи тіла, вирази обличчя)	Орієнтовні інформаційно-пізнавальні стани та рухи органів чуття та усього організму	Цілеспрямовані позиції органів тіла та усього організму («Мислитель» Родена), програмуючі рухи	Продуктивні перетворюючі сенсомоторні, перцептивно-дійові, інтелектуально-діяльнісні рухи органів тіла та усього організму, оснащені певними знаряддями: матеріальні, матеріалізовані та ідеальні, духовні	Експресивні, пластичні емоційно-почуттєві вирази обличчя (міміка), окремих органів та усього тіла (пантоміміка), що особливо виявляються у акторів театру, балету, кіно, цирку тощо
Психогенетика: вроджені властивості, безумовні рефлексі, інстинкти (генотип)	Інстинкти як спонуки до самозбереження, виживання, безпеки, агресії, продовження роду,	Рефлексі ретикулярної формації, інстинкти когнітивної поведінки: орієнтувально-дослідницький	Рефлекс мети	Інстинкт прийняття рішення на основі рефлексу мети в мінливій та неоднозначній ситуації вибору	Рефлексі природжених афективних реакцій: емоційного стресу (дистресу, еустресу), тривоги та задоволення тощо

1	2	3	4	5	6
	розмноження і т.д.	рефлекс «Що таке?», рефлекс установки аналізаторів тощо		варіантів поведінки, в тому числі і тих, що визначаються дихотомічністю, парністю, полярністю, асиметрією мозкових, тілесних структур і функцій організму людини	

Література

1. Кучерявий О. Г. Професійний і особистісний розвиток сучасного вчителя: монографія. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2021. 329 с.
2. Помиткін Е. О., Рибалка В. В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку: посіб. / За ред. Рибалки В. В. Київ: Талком, 2020. 184 с.
3. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ: Талком, 2017. 245 с.
4. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
5. Рибалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2015. 872 с.

2. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА ЗІ СТВОРЕННЯ НАЙВИЩОЇ ЦІННОСТІ — ЛЮДИНИ ТА ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ЦІЄЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Трудова, професійна діяльність є провідною, центральною серед інших видів діяльності людини, що пов'язані з працею і функціонують як різновид праці, виступаючи як її передумова, умова чи наслідок. Так, спілкування, гра, учіння, професійна підготовка, спорт, моральна діяльність мають спільні риси з трудовою діяльністю, є тією чи іншою мірою похідними від неї, мають тотожну з нею побудову і зворотним шляхом забезпечують її успішне виконання. Усі зазначені види діяльності, так само як і трудова, регулюються суб'єктом, певною системою властивостей особистості. Тому варто розглянути загальну психологічну характеристику діяльності особистості.

Найголовніший аспект розгляду діяльності є культурно-історичний, підвалини якого закладались у всесвітньо визнаному вченні Л. С. Виготського. Культурно-історична характеристика діяльності є передусім аксіологічною, оскільки найбільш адекватно категорія культури розкривається через поняття цінності, адже сама необхідність діяльності, особливо трудової, професійної, визначається передусім через аксіологічний, ціннісний аспект свого результату, продукту. Сутність трудової діяльності найбільш точно описується як процес створення різнобічних людських цінностей — матеріальних і духовних, об'єктивних і суб'єктивних, індивідуальних і соціальних, технічних і гуманітарних тощо. Існує ціла наука — аксіологія, що описує процес створення, функціонування та існування людських цінностей. Психологічно цей аксіологічний аспект діяльності укорінюється та конкретизується в поняттях актуальних потреб, мотивів, смислів, цілей, проблем, завдань діяльності. За цим аспектом педагогічна діяльність є основою ціннісної за своєю сутністю освіти. Це визнається в європейських країнах, в освіті яких офіційно існує так зване ціннісне виховання, спрямоване на формування в особистості учня таких базових цінностей, як демократія і права людини [5, с. 29].

Для нас важливим є розуміння створення професійних гуманістичних цінностей у діяльності педагога, адже саме в цьому відно-

шенні педагогіка і психологія суттєво відрізняються від, скажімо, фізики, хімії, навіть біології, не говорячи вже про техніку і сільсько-господарські науки тощо. Очевидно, що головною цінністю психології та педагогіки є особистість і людина в цілому. Метою педагогіки є творення людини та її ядра — особистості з різнобічними властивостями саме як гуманістичними цінностями у процесі педагогічної діяльності.

На створення і функціонування вказаних культурно-історичних гуманістичних цінностей спрямовані психологічні механізми філогенетичного та онтогенетичного, історичного та біографічного розвитку людини й особистості, що стоять за законами Л. С. Виготського. Це закони інтеріоризації-екстеріоризації, опосередкування-розопосередкування, соціогенезу-індивідогенезу, ідентифікації-спонтанізації, зони найближчого і найвіддаленішого, за допомогою інших людей (суспільства, родини, батьків, вчителів, найближчих оточуючих тощо) та самостійного розвитку особистості [4].

Через діяльність суб'єкт, людина здійснює взаємозв'язок з об'єктом, об'єктивною дійсністю, світом. У процесі діяльності відбувається певний перехід від суб'єкта, особистості до об'єкта, світу. Цей перехід відбувається у формі опредметнення та розпредметнення. Під час опредметнення здійснюється активне перетворення оточуючої об'єктивної дійсності, створення предметного світу, фактично — його психологізація, персоналізація. Під час розпредметнення психологізованого, суб'єктивізованого об'єктивного світу відбувається протилежний процес — зміна, розвиток самого суб'єкта, особистості, за рахунок «вбирання», «всмоктування» людиною в себе все більш широкого об'єму предметного світу.

Трудова діяльність особистості має такі головні ознаки: а) соціальність, тобто суспільно-історичну природу; б) соціальна мотивованість та індивідуальна цілеспрямованість; в) предметність; г) індивідуальність; д) опосередкованість; е) креативність, продуктивність.

Поряд із перерахованими атрибутами трудової діяльності для психології праці важлива її психологічна структура. У зв'язку з цим, спеціалістами ведуться пошуки побудови діяльності як у «вертикальному», так і у «горизонтальному» плані.

Цікавою є порівнева характеристика діяльності, запропонована О. М. Леонтєвим. Він пов'язує рівні аналізу будови діяльності з її мотивом, метою та умовами, за наявності яких розгортається діяльнісна активність людини. Він виділяє три рівні побудови діяльності:

а) мотиву людини відповідає цілісна діяльність — як система дій і операцій людини;

б) меті відповідає адекватна окрема дія — як складова діяльності; дії утворюють певну послідовність відповідно до диференціації основної мети на проміжні цілі;

в) умовам діяльності відповідають операції — як способи виконання дій.

Діяльність складається з певної диференційно-інтегративної системи дій і операцій. Водночас дії можуть переходити, розгортатись як в окрему діяльність, так і автоматизуватись і згортатись у операції. Відповідні переходи пов'язують дії та операції, операції і діяльність — залежно від того, чим вони детермінуються — мотивами, цілями або умовами.

Відповідно до законів соціогенезу-індивідогенезу, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентифікації-спонтанізації, опосередкування-розопосередкування, зони найближчого-найвіддаленішого розвитку учня під керівництвом вчителя і дорослого, О. М. Леонт'єв запропонував концепцію зовнішньої та внутрішньої діяльності, з їхньою принциповою ідентичністю одна одній, взаємними переходами одна в одну тощо. Ця концепція була пізніше реалізована в поняттях зовнішнього та внутрішнього планів діяльності (Я. О. Пономар'єв), матеріальної та ідеальної діяльності, розгорнутої та згорнутої, зовнішньої та внутрішньої спрямованої, свідомої та підсвідомої, рефлексивної тощо.

У дослідженнях П. Я. Гальперіна був показаний один із можливих механізмів інтеріоризації, тобто переходу діяльності із зовнішнього плану у внутрішній. Цей перехід може бути спеціально організований педагогом або самою людиною на основі планомірного, поетапного (само)формування розумових дій. П. Я. Гальперін передбачав шість етапів такого поетапного переходу. Ми додаємо до них ще два етапи: 1) зовнішній природний і соціальний світ та взаємодія з ним особистості та 8) внутрішній світ особистості, її самосвідомість, з певним складом та функціями, зокрема Я, внутрішнім мовленням, рефлексією тощо. Тому етапи планомірного поетапного формування внутрішніх розумових дій за П. Я. Гальперіном можуть виглядати наступним чином:

1) зовнішній природний і соціальний світ та взаємодія з ними особистості;

2) ціннісний, мотиваційний, смисловий етап, під час якого обґрунтовується певна актуальна зона взаємодії особистості із зовнішнім світом;

3) орієнтувальний етап з визначення, формулювання суттєвих ознак зазначеної актуальної зони, предмету і мети взаємодії особистості із зовнішнім світом;

4) матеріальний або матеріалізований етап взаємодії особистості з предметом;

5) зовнішньо мовленнєвий етап, коли предметний та функціональний аспекти взаємодії виражаються мовленнєвими засобами — голосовими, письмовими, графічними, табличними тощо;

6) етап усного мовлення про себе, коли попередній предметний зміст із суттєвими ознаками предмету готується для подальшого заглиблення у внутрішній світ;

7) етап внутрішньомовленнєвої або розумової дії з предметом;

8) подальше формування та функціонування внутрішнього світу особистості, внутрішнього особистісного плану діяльності з його доповнюючим існуючим світ особливим ідеальним, духовним складом та логікою здійснення дій, операцій, актів Я-особистості, включаючи рефлексію, з можливістю їхньої зворотної самоактуалізації через екстеріоризацію цього внутрішнього плану діяльності в зовнішньому світі особистості.

Варто відмітити ту обставину, що П. Я. Гальперін використовував термін «формування розумових дій», розуміючи фактично «формування інтелектуальних дій», тобто внутрішніх мотиваційно-сміслових, інформаційно-пізнавальних, атенційних, перцептивних, антиципаційних, мислительних, імажинативних, мнемічних, продукуючих, афективних дій та операцій, що здійснюються у внутрішній рефлексивній, інтуїтивній формі. Так, у науковій школі П. Я. Гальперіна виконані експериментальні дослідження поетапного формування внутрішньої уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо. Взагалі-то мова йде про формування не окремих інтелектуальних процесів у внутрішньому плані, а про системне формування усього інтелекту особистості та інших її властивостей.

Ще однією обставиною є те, що внутрішнє мовлення як механізм внутрішньої розумової, мисленнєвої та імажинативної діяльності, дій, операцій інтегративно пов'язане з іншими механізмами трансформації думок, образів, уявлень не тільки в плані формування, розвитку у філогенезі та онтогенезі, але і функціонування в зовнішньому та внутрішньому планах особистості. Назвемо водночас асоціативний механізм, візуальне мислення, інтуїція, емоційний інтелект тощо.

Ми говоримо про вказані вище перший зовнішньосвітовий і восьмий внутрішньосвітовий етапи формування розумових дій особистості,

оскільки саме між ними здійснюються процеси інтеріоризації-екстеріоризації, опосередкування-розопосередкування, ідентифікації-спонтанізації, враховуючи специфічні особливості діяльності особистості в зовнішньому та внутрішньому плані, світі свідомості та самосвідомості, в яких містяться і функціонують різноаспектні утворення Я-самосвідомості та її особлива суб'єктна функція — рефлексія

Тому актуальним є питання вивчення протилежного до інтеріоризації переходу — із сфери самосвідомості, із внутрішнього плану згорнутої всередині діяльності особистості, Я-рефлексії, — у зовнішній план розгортання діяльності, тобто процес екстеріоризації, що важливо для кращої організації процесів самовираження, самоактуалізації особистості.

Відмітимо також, що ця розгорнута схема поетапного формування розумових дій, операцій, навичок може при інтеріоризації згортатися, перескакуючи через деякі етапи, так би мовити, скорочуватись за рахунок їхньої автоматизації, і тоді відбувається швидке успішне миттєве опрацювання цілісної поетапної процедури. В інших випадках, наприклад, при виникненні труднощів, уся процедура може бути розгорнута з докладним опрацюванням кожного етапу.

Ще одна особливість даного процесу полягає в тому, що відбуваються взаємопереходи від об'єктивної зовнішньої макромасштабної реальності до відображеної об'єктивної мікромасштабної реальності, від зовнішнього макросвіту до внутрішнього мікросвіту, що потребує свого спеціального вивчення.

У цілому, варто підкреслити, що П. Я. Гальперіним був запропонований психологічний механізм інтеріоризації, тобто переходу зовнішніх предметних дій у внутрішні предметні операції. У діалектичному же контексті актуальним видається питання про здійснення протилежного переходу — із внутрішнього плану діяльності в зовнішній, тобто екстеріоризації, що важливо для кращої організації процесів самовираження, самоактуалізації особистості.

Цей процес екстеріоризації є, на наш погляд, протилежним і симетричним до запропонованого П. Я. Гальперіним варіанту перебігу інтеріоризації і має містити наступні етапи у зворотному порядку:

1) мотиваційно-актуалізуючий, спрямований на самореалізацію внутрішньої розумової дії, ідеї, образу, програми тощо в зовнішньому плані; цей етап базується на основі дії певних мотивів розгортання раніше сформованого та функціонуючого внутрішнього світу особистості, внутрішнього особистісного плану діяльності з вико-

ристанням рефлексивних дій, операцій, актів Я-особистості, спрямованих назовні шляхом самоактуалізації елементів внутрішнього плану діяльності особистості в її зовнішньому плані;

2) внутрішньомовленнєвий інформаційно-орієнтуючий етап пошуку відповідної мотиву розумової дії з предметом суб'єкта в актуальній предметній ситуації зовнішньої діяльності, в якій має реалізуватися думка, образ, програма;

3) етап подальшої цілеспрямованої самоактуалізації, розгортання, самореалізації ідеальних розумових дій, ідей, образів, програм, енграм (за М. О. Бернштейном) внутрішнього плану в процесі переходу від нього до зовнішнього плану — спочатку через внутрішньомовленнєве, потім через усне мовлення про себе, і далі — через зовнішньомовленнєві та зовнішньоманіпулятивні, мануальні й інструментальні операції та дії, у цілому — через діяльність перетворення, впливу на зовнішню предметну, психологічну і соціальну дійсність; це етап зворотної трансформації внутрішнього ідеального предметного змісту розумової ідеї або образу із суттєвими ознаками предмету, що готується для перевodu із глибини внутрішнього світу на поверхню зовнішнього;

4) етап предметного креативно-продуктивного ізоморфного змінювання, перетворення ідеальної дійсності у матеріальну та соціальну, в її актуальній «зоні найближчої або віддаленої соціальної і предметної дії» із застосуванням зовнішньомовленєвих засобів, коли предметний та функціональний аспекти взаємодії виражаються наступними мовленнєвими засобами — голосовими, письмовими, знаковими, графічними, табличними тощо;

5) етап емоційно-почуттєвого зворотного зв'язку між результатами перетворення у зовнішньому світі потоку ідей, образів, уявлень внутрішнього світу, що передбачає застосування матеріальних або матеріалізованих засобів взаємодії особистості з зовнішньою предметною дійсністю;

6) орієнтувальний етап з визначення, формулювання суттєвих ознак актуальної зони, предметної взаємодії особистості із зовнішнім світом;

7) ціннісний, мотиваційний, смисловий етап, в ході якого обґрунтовується певна актуальна зона взаємодії особистості із зовнішнім світом;

8) етап фіксації оновленого зовнішнього природного і соціального світу на основі здійсненої самоактуалізації та самореалізації в ньому розумової ідеї, креативного образу, програми та взаємодії на його основі особистості з перетворюваною зовнішньою дійсністю.

Цей процес екстеріоризації може відбуватись як сукцесивно, процесуально послідовно розгортаючись, так і миттєво, вибухово, одноментно здійснюючись, набуваючи ознак інсайту, з яскравим емоційним самовираженням («Еврика!»). Можна припустити, що розгортання внутрішнього світу в зовнішній взаємопов'язані між собою як протилежні, але подібні процеси (як асоціації тотожності і контрасту!).

Поряд з «вертикальною», ієрархічною, існує також і «горизонтальна», поетапна, сукцесивна, розгорнута в часі логіка побудови та здійснення діяльності. Згортання і розгортання діяльності може відбуватися як по «горизонталі», так і по «вертикалі». Така логіка поступово узагальнювалася і вичленовувалася у спеціальних дослідженнях, проведених О. М. Леонтьєвим, П. Я. Гальперіним, Г. С. Костюком, Н. Ф. Талізіню, П. А. Гончаруком та ін.

У контексті цих поглядів, особистість дійсно виявляється, реалізується і розвивається через предметну діяльність, коли її предмет трансформується із матеріальної та матеріалізованої форми в ідеальну, понятійно-образну форму і навпаки. У системі освіти, як слушно зауважив академік С. У. Гончаренко, особистість розвивається саме через предметну навчальну діяльність, через навчальний предмет, але за умов насичення цього процесу вказаними трансформаціями та аксіологічними, мотиваційними, смисловими, пізнавальними, цілеспрямованими, творчими, методично оснащеними, продуктивними, емоційно-почуттєвими елементами.

Отже, повторимо це, у системно-психологічній характеристиці трудової діяльності можуть бути виділені такі складові: потреби, мотиви і сенси праці, предмет праці, інформаційно-пізнавальна основа праці, мета праці (завдання), знаряддя праці з вироблення продукту, фізичне і соціальне трудове середовище, суб'єкт праці, емоційно-почуттєва сторона праці та ін.

Звичайно, що праця здійснюється на різних рівнях ефективності. Найвищий рівень успішності виконання професійної діяльності характеризується поняттям професіоналізму. Психологи вважають, що професіоналізм сучасного працівника виявляється у високій підготовленості його до виконання складних видів діяльності, у професійній мобільності, систематичному зростанні виробничої кваліфікації і творчої активності тощо. Критерієм професіоналізму визнається здатність спеціаліста задовольняти зростаючі вимоги суспільного виробництва і культури. Існує пряма залежність між рівнем професіоналізму сучасного працівника і продуктивністю його праці. Оволодіння

високим рівнем професіоналізму забезпечує фахівцеві можливість досягати значних якісних і кількісних результатів праці за менших затрат фізичних і розумових сил на основі використання раціональних, оптимальних прийомів виконання виробничих завдань. Професіоналізм є соціально цінною рисою особистості працівника.

У педагогіці високий рівень професіоналізму виражається також у понятті майстерності, у дослідженні та формуванні якої в освітян багато зробив І. А. Зязюн [3]. Звичайно, що педагогічна майстерність, як вищий рівень професіоналізму, характеризує особистість успішного працівника, педагога. У цьому понятті виявляється професіонал, майстер своєї праці, про що йдеться далі. Разом з тим, професіоналізм і майстерність виступають вищою формою особистісної готовності педагога до виконання професійної педагогічної діяльності. Інакше кажучи, готовність носить особистісний характер, що вимагає спиратися на психологічну структуру особистості.

Таким чином, особистісна готовність педагога до професійної діяльності означає підготовленість його особистості до виконання своїх освітніх обов'язків, функцій на рівні професіоналізму та професійної майстерності. Цей рівень разом з тим забезпечує високоякісне навчання та виховання педагогом особистості учня з розвинутими особистісними якостями, компетенціями як майбутнього працівника в обраній сфері трудової, професійної діяльності. Ключовим у розумінні особистісної готовності педагогічного персоналу, як сукупності особистостей, є система властивостей особистості вчителя та учня, що і вимагає знання їхньої психологічної структури, як особистісного орієнтиру освітнього процесу, про що йшлося в попередньому розділі.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040.
2. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
4. Психологічний глумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
5. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. Київ: Вища школа, 1997. 180 с.
6. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИВЧЕННЯ РОЛІ ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГІВ У ЇХНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ДО РОБОТИ З РІЗНИМИ ВІКОВИМИ КАТЕГОРІЯМИ УЧНІВ

Психологічна структура особистості надає загальне уявлення про особистісні властивості педагога, які лежать в основі його готовності до професійної діяльності. Проте зрозуміло, що роль кожної з цих властивостей різна в конкретній професії. Так, якщо порівнювати, скажімо, технічні та гуманітарні професії, то різною і специфічною може виступати роль духовності, спілкування, самосвідомості особистості, не кажучи вже про відмінність між досвідом, інтелектом та іншими властивостями. Тому виникає потреба у проведенні експериментального дослідження проблеми розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності для з'ясування ролі конкретних властивостей особистості педагога в його професійній підготовці та здійсненні професійної діяльності на різних вікових етапах життя людини як учня. Водночас важливо виявити те пріоритетне значення, яке надають самі педагогічні працівники в розвитку особистісної готовності таким властивостям, як духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, компетентність, інтелект, психофізіологія, психоматика, психогенетика, а також діяльність, розвиток, здоров'я.

Для експериментального вивчення цієї проблеми нами був розроблений спеціальний опитувальник, на питання якого відповідали педагогічні працівники, що мали справу з трьома віковими категоріями учнів — юного, дорослого (молодого, зрілого) та похилого віку. Згідно з інструкцією піддослідні педагоги були повинні оцінити свої властивості залежно від трьох вказаних вікових груп учнів, працюючи з однаковими переліками запитань. Була розроблена відповідна інструкція:

«Шановний колего! Просимо Вас взяти участь в якості експерта в опитуванні, що має на меті вивчення ролі ряду властивостей особистості педагога в розвитку його готовності до здійснення професійної діяльності залежно від віку учнів. Для цього уважно ознайомтеся з наведеними нижче властивостями особистості й оцініть їхню роль, значення, питому вагу в розвитку готовності педагогів до здійснення професійної діяльності.

Разом з тим треба послідовно й уважно прочитати три однакові списки властивостей, розподілені на три умовні вікові періоди життя учнів: 0–20 рр., 21–55/60 рр., 56/61–75 і більше рр. (див. далі).

За потреби можна скористатися наведеною в кінці опитувальника, у Додатку, більш докладною характеристикою властивостей особистості, що утворюють її психологічну структуру.

Оцінювання кожного разу проводиться у два етапи.

На першому етапі треба зіставити й оцінити у відсотках відносну роль кожної властивості в розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності, порівнюючи її з роллю інших властивостей, рахуючи при цьому, що середній оціночний бал для кожної з 14 властивостей дорівнює $100\% : 14 = 7,14\%$, якщо їхній вплив однаковий. Разом з тим сума впливів усіх 14 випадків (кількість розглянутих властивостей) має дорівнювати 100% . Тобто, підкреслимо це, кожна з 14 властивостей при однаковій їхній ролі може набрати $7,14\%$, хоча насправді їхня роль різна, але в сумі всі оцінки мають вміститися у 100% . Якщо Ви вважаєте, що їхня роль різна, то деякі з них можуть набрати менше $7,14\%$, приміром, 0, 1, 2, 3, 4, 5, 6 відсотків, деякі $7-8\%$, а деякі — більше, тобто 9, 10, 11, 12 і т.д. відсотків. Головне, щоб у сумі вони не перевищували 100% . Експертні оцінки на цьому етапі записуються в першому стовпчику.

На другому етапі треба оцінити у відсотках (мінімум 0% — максимум 100% для кожної властивості) ступінь використання тієї чи іншої властивості у професійній підготовці педагога для кожного з трьох вікових періодів життя учнів. Експертні оцінки в такому разі записуються у другому стовпчику. Теоретично, максимальна сума відсотків ступенів використання всіх 14 властивостей має дорівнювати 1400% .

При позначенні вікової межі 55/60 рр. йдеться про роки виходу жінок і чоловіків на пенсію.

Бажаємо Вам успіху!»

	Роль властивості (у сер. 7,14%, що в сумі дає 100%)	Ступінь використання кожної властивості (від 0 до 100%)
1	2	3
Дитинство, підлітковий вік, юність (0–20 рр.):		
1. Духовність
2. Психосоціальність
3. Спрямованість
4. Спілкування

1	2	3
5. Характер
6. Самосвідомість
7. Досвід, компетентність, майстерність
8. Інтелект
9. Психофізіологія
10. Психосоматика
11. Психогенетика
12. Діяльність
13. Розвиток
14. Здоров'я
Дорослість, тобто молодість, зрілий вік (21–55/60 pp.):		
...		
Похилий вік дорослості, старість (56/61–75 pp. і далі):		
...		

Докладніша характеристика властивостей особистості педагога:

1. Духовність — культура, духовні цінності, мова, соціальна спадковість, фенотип.

2. Психосоціальність — громадськість, соціальні ролі, позиції, поведінка, дії.

3. Спрямованість — потреби, мотиви, інтереси, сенси, орієнтації, мрії, наміри.

4. Спілкування — афіліація як потреба у спілкуванні, комунікативність, взаєморозуміння, взаємодія, емоційне ставлення (симпатія, антипатія, апатія, емпатія) до партнера.

5. Характер — риси особистості, в яких відображається її відношення до світу, природи, речей, праці, себе, людей.

6. Самосвідомість — Я-концепція, самоорганізація, самоактуалізація, самоствердження, рефлексія.

7. Досвід, компетентність, майстерність — сталі потреби, мотиви, сенси, світогляд, знання, уміння, навички, емоційні стереотипи.

8. Інтелект — орієнтація на проблеми, сприймання, увага, мислення, уява, уявлення, пам'ять, емоційний інтелект.

9. Психофізіологія — психофізика, темперамент, функціональна асиметрія мозкових півкуль (мислителі, митці).

10. Психосоматика — усвідомлення свого тіла, вищої нервової діяльності, взаємозв'язок тілесного і психічного, здоров'я, стать.

11. Психогенетика — біологічна спадковість, інстинкти, безумовні рефлекси, генотип.

12. Діяльність — психологічна, предметна, індивідуальна, соціальна, суспільна поведінка.

13. Розвиток — природний і культурний, саморозвиток, формування вищих психологічних функцій.

14. Здоров'я — фізичне, соціальне, душевне, духовне як ресурс особистості.

Дані про експерта:

ПІБ, рік народж., освіта, професія, місце роботи, посада, місто проживання, моб. тел.

В експерименті взяли участь спеціалісти — вчителі, наукові працівники, практичні психологи і соціальні педагоги академічних інститутів і закладів освіти. Опитуванням, яке відбувалося в листопаді 2020 року, було охоплено 27 піддослідних: 13 вчителів Новомосковського колегіуму №11 Дніпропетровської області та 14 вчених-педагогів НАПН України. Опитування проводилося в режимі онлайн.

Дані опитування були занесені у протоколи, що піддавалися кількісній обробці, унаслідок чого були отримані середні значення за показниками усвідомлення піддослідними ролі базових властивостей особистості та ресурсів (діяльність, розвиток, здоров'я) у формуванні особистісної готовності педагогів до професійної діяльності та ступінь їхнього використання в її здійсненні (див. табл. 2).

Середні значення показників усвідомлення 27 піддослідними ролі базових властивостей особистості в розвитку готовності педагога до професійної діяльності та їхнього використання в її здійсненні (у кожній колонці ліворуч наводиться конкретне середнє значення у %, а праворуч — рейтинговий бал від 1 до 11 для властивостей особистості (від 1 до 11) та від I до III для головних ресурсів особистості — діяльності, розвитку та здоров'я. Перші три рейтингові номери (1, 2, 3) та найвищі середні значення за віковими періодами виділено напівжирним шрифтом).

Таблиця 2

Вікові періоди життя людини	0-20 рр.			21-55/60 рр.			56/61-75 рр.								
	Роль у % (рейт. бал)			Використання у % (рейт. бал)											
1. Духовність	7,00	3		8,07	3		8,81	3		55,10	10	81,22	4	85,07	3
2. Психосоціальність.	6,85	6		7,07	7		8,07	5		61,74	8	78,22	8	75,33	5
3. Спрямованість	7,89	2		7,85	5		7,19	8		71,44	2	80,93	6	74,87	7
4. Спілкування	8,70	1		8,19	2		7,68	6		82,52	1	83,85	3	75,19	6
5. Характер	6,89	4		7,89	4		7,48	7		65,04	5	86,07	1	78,26	4
6. Самосвідомість	6,26	8		7,74	6		9,33	2		59,52	9	80,11	7	85,92	1
7. Досвід, компетентн.	6,19	9		9,15	1		9,89	1		47,67	11	84,07	2	85,81	2
8. Інтелект	6,67	7		6,96	8		8,33	4		68,70	4	81,37	5	72,56	8
9. Психофізіологія	6,89	5		5,48	10		6,15	9		69,26	3	68,67	10	64,89	11
10. Психосоматика	5,63	10		5,41	11		5,44	11		63,56	7	69,78	9	68,37	10
11. Психогенетика	5,48	11		5,81	9		5,63	10		63,59	6	67,70	11	69,04	9
12. Діяльність	8,59	III		8,22	II		6,74	II		86,07	I	86,76	I	79,78	I
13. Розвиток	8,70	II		7,19	III		6,63	III		71,67	III	80,11	II	68,19	III
14. Здоров'я	8,81	I		8,67	I		8,89	I		75,22	II	79,37	III	76,26	II
Середні величини	7,14			7,14			7,14			66,08		76,16		75,62	
Загальні середні величини				7,14								72,62			

Аналіз наведених у таблиці даних свідчить про те, що існує певна варіативність серед розглянутих 11 показників та 3 ресурсів особистості при переході від показника до показника та від одного вікового періоду учнівства до іншого.

Так, на думку піддослідних педагогів, роль базових властивостей дійсно коливається в кожний віковий період життя навколо середнього значення (**7,14%**). Найбільшою учасники опитування вважають для **юного віку** учнів роль спілкування (**8,7%**), спрямованості (**7,89%**) та духовності (**7,00%**), а найменшою — досвіду і компетентності (6,19%), психосоматики (5,63%) та психогенетики (5,48%) особистості. У цьому віковому періоді учнівства виявляються провідні, опорні властивості, на які можна спиратися при виконанні професійної діяльності педагога, та інші, умовно другорядні властивості, що слід враховувати при професійній підготовці.

Для вікового періоду **молодості і зрілості учнів** провідними за своєю роллю виявилися досвід і компетентність (**9,15%**), спілкування (**8,19%**) і духовність (**8,07%**) особистості. Найменша ж роль, на думку педагогів, належить психогенетиці (5,81%), психофізіології (5,48%) та психосоматиці (5,41%) особистості.

Для **похилого віку** дорослих учнів опорними за своєю роллю у розвитку готовності до професійної діяльності виявилися такі властивості, як: досвід, компетентність (**9,89%**), самосвідомість (**9,33%**) і духовність (**8,81%**) особистості. А в ар'єргарді списку знаходяться психофізіологія (6,15%), психогенетика (5,63%) та психосоматика (5,44%) особистості.

Цікаво, що групи пріоритетних і ар'єргардних властивостей для всіх вікових періодів учнівства майже повністю співпадають.

Роль ресурсних властивостей особистості педагогів теж майже однозначна для всіх вікових періодів учнівства. На першому місці стоїть діяльність, на другому місці здоров'я, а на третьому — розвиток.

Що ж стосується ступеня використання педагогами своїх особистісних властивостей у професійній підготовці, то виявилася наступна картина.

По-перше, у середньому по всій групі піддослідних потенціал властивостей особистості використовується не повністю — усього на 72,62%. А з переходом від юнацького віку до зрілого та похилого віку учнів ступінь реалізації вказаних властивостей збільшується з 66,08% до 76,16% та 75,62%. Тобто з віком зростає усвідомлення того, що особистісні властивості доцільно використовувати повніше і краще — збільшуючи ступінь такого використання в середньому з **66,08% до 75,62%**.

Якщо ж подивитися за окремими особистісними властивостями і ресурсами, то картина виявилася такою. У групу домінуючих ресурсів за їхнім використанням входить діяльність (вона в усіх трьох вікових групах стоїть на першому пріоритетному місці), тому цей ресурс (практику) доцільно вважати провідним функціональним ресурсом, у межах якого доцільно розвивати особистісну готовність до професійної педагогічної діяльності.

Опорну ж групу за роллю і використанням особистісних властивостей становлять характер (**86,07%**), самосвідомість (**85,92%**), досвід (**85,81%**), спілкування (**83,85%**), що стоять на перших чотирьох пріоритетних місцях у двох вікових групах учнів — дорослих і похилих). Далі, на другому пріоритетному місці, стоять у цих групах спрямованість (71,44%), досвід, компетентність (84,07% та 85,81% — відповідно у групах зрілих та похилих), а на третьому пріоритетному місці у вказаних трьох вікових групах — психофізіологія (69,26%), спілкування (83,85%) і духовність (85,07%).

Проаналізовані дані свідчать про необхідність спиратися у формуванні особистісної готовності до професійної діяльності на такі

властивості особистості, як самосвідомість, досвід (компетентність), спілкування, і такі особистісні ресурси, як діяльність та здоров'я. Це визначає стратегію формування особистісної готовності педагога до професійної діяльності, в основу якої має бути покладено розвиток передусім здібностей до самосвідомості, компетентності та спілкування. Отже варто звернути увагу насамперед на розвиток професійної рефлексії, спілкування педагогів, їхньої здатності до діалогу, про що йдеться далі.

Проте, цим не вичерпується вирішення проблеми. Так, в одному з наступних розділів методичних рекомендацій буде показано, що для організація ефективної розвивальної діяльності з формування особистісної готовності педагогів до професійної діяльності на рівні професіоналізму та майстерності доцільне включення до її складу особливих стимулюючих елементів. Мова йде про включення: в потребнісно-мотиваційно-смысловий компонент імпресінгу та ідеї-фікс; в інформаційно-пізнавальний компонент ампліфікації; у цілеформувальний — стратегіальної мети з її тактичною й оперативною диференціацією на проміжні цілі та інтеграцією в контексті головної життєвої мети, програми, проекту; в операційно-результативний — здійснення справи життя; в емоційно-почуттєвий компонент — афектації успіху тощо.

Продовжимо далі розгляд центрального питання проблеми, пов'язаного з розумінням педагогічної діяльності через дані, отримані під час проведеного експерименту.

Література

1. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2017. Том V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Випуск 17. 179 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. Київ: Інформ. Системи, 2010. 342 с.
3. Бобир О. Етикет учителя. Навчально-методичний посібник. Київ, 2004. 194 с.
4. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болубаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабин І. І. Тернопіль: Вид-во «Економічна думка» ТАНГ, 2003. 60 с.
5. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ: Академвидав, 2010. 416 с.
6. Будемо нову Україну. Збірник конференції. Київ: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2015. 407 с.
7. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

8. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
9. Лещенко А. В., Лещенко М. П. Володимир Вернадський і його просвітницько-педагогічна діяльність. Київ: Друкарня «Техсервіс». 2003. 292 с.
10. Милерян Е.А. Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды / Автор-составитель В.Е. Милерян. Киев: НПП «Интерсервис», 2013. 290 с.
11. Помиткін Е. О., Рибалка В. В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку: посіб. / За ред. Рибалки В. В.. Київ: Талком, 2020. 184 с.
15. Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти: монографія / Єгорова Є. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І. [та ін.]; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград: Іменкс-ЛТД, 2014. 248 с.
16. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології. Київ: Талком, 2017. 245 с.
17. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого: посібник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 220 с.
18. Федоришин Б. А. Психологические и методические основы профориентационной работы с учащимися. Киев: КГИУУ, 1979. 23 с.

4. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ І ФУНКЦІОНУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, БАЗОВАНА НА САМООРГАНІЗАЦІЇ ТА РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА

Спираючись на результати проведеного експериментального дослідження, розглянемо конкретну характеристику професійної діяльності педагога, тобто педагогічної діяльності, та роль провідних для її здійснення властивостей особистості вчителя, зокрема само-свідомості та рефлексії.

Важливу, якщо не ключову, роль самосвідомості в педагогічній діяльності і майстерності, як форми особистісної готовності педагога до професійної діяльності, показав І. А. Зязюн. Він продовжив і поглибив вивчення педагогічної майстерності услід за видатними вітчизняними педагогами А. С. Макаренком та В. О. Сухомлинським. Разом із колегами вчений визначив структурний, функціональний і рефлексивний підходи в дослідженні педагогічної діяльності і дав фундаментальне визначення педагогічної майстерності вчителя. Остання визначається І. А. Зязюном як **«комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі»**. Педагогічна майстерність розглядається ним як «найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо характеризувати якість результату), вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної діяльності)» [13].

І. А. Зязюн охарактеризував різні сторони самосвідомості вчителя, коли вказував, зокрема, на професійне навчання, зорієнтоване на особистість майбутнього вчителя, на актуалізацію в нього потреби у професійному самопізнанні та самовихованні [13, с. 5], на таку сходинку у професійному становленні вчителя, як «робота над собою, розвиток особистих задатків, удосконалення психотехніки, мовлення, невербальної поведінки, необхідних для конструювання та організації продуктивного педагогічного діалогу» [13, с. 6]. Він підкреслював, що «педагогічну майстерність можна розглядати як вияв свого «Я» у професії, як самоорганізацію особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує реалізацію особистості учня» [там само].

Вчений наголошував, «що джерелом, яке забезпечує творчу активність майбутніх педагогів, є мотиви самоактуалізації особистості

у сфері професійної діяльності. Механізмом виникнення таких мотивів постає система професійно-ціннісних орієнтацій особистості вчителя, в якій домінують роль відіграють гуманістична спрямованість діяльності педагога і його соціальна відповідальність» [13, с. 6–7].

І. А. Зязюн вказував також, що особливістю запропонованої ним з колегами «моделі професійного навчання є її громадянська спрямованість, орієнтація на розвиток соціально значущих цінностей майбутніх педагогів — професійної честі, обов'язку, готовності до професійного самовдосконалення» [13, с. 7]. На його переконання, «велику роль у діяльності вчителя відіграє *розвивальна* функція. Сутність її — *у створенні сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу дитини, для її саморозкриття, самоутвердження*. Найскладнішою є *виховна функція*. Бути вихователем — означає *вміти трансформувати цілі, що їх поставило суспільство перед школою, у конкретні педагогічні завдання* — формування необхідних якостей особистості в кожного школяра. Визначальним при цьому є «соціокультурний діалог у системі «педагог — дитина» на основі її розуміння, прийняття і визнання».

Виховна функція полягає в організації діяльності, «спрямованої на усвідомлення вихованцем себе як особистості, на його вільне і відповідальне самовираження».

Зрештою, *метою виховання є самовиховання учня, тобто спонукання його до керування своїм розвитком*» [13, с. 14].

У цих поглядах на самосвідомість вчителя та учня І. А. Зязюн спирається або солідаризується тією чи іншою мірою з видатними зарубіжними і вітчизняними психологами, серед яких варто назвати В. Джемса (1842–1910), З. Фрейда (1856–1939), Д. Г. Міда (1863–1931), Л. С. Виготського (1896–1934), І. С. Кона (1928–2011), Н. І. Пов'якель (1947–2011), В. В. Століна (1947–2020), М. Й. Боришевського (1934–2014), І. Д. Беха, М. І. Найдьонова, Л. А. Найдьонової, І. П. Махои, М. В. Папучі, О. Є. Гуменюк та ін.

Розглянемо стисло деякі ідеї цих спеціалістів з метою виявлення і конкретизації тієї виняткової ролі, яку відіграє самосвідомість у професійній діяльності педагога і психолога.

Так, глибока характеристика самосвідомості міститься в поглядах відомого американського філософа і психолога В. Джемса. Розглядаючи «Я» у нерозривному зв'язку з особистістю, він стверджував: «Про що б я не думав, я завжди водночас більш або менш усвідомлюю самого себе, своє особисте існування. Разом з тим, це

ж я усвідомлюю, тому моя самосвідомість є начебто двоїстою — частково такою, що пізнається, і частково такою, що пізнає, тобто частково об'єктом і частково суб'єктом; у ній слід розрізняти дві сторони, з яких, для стислості, одну ми будемо називати особистістю, а іншу — «Я». Я кажу «дві сторони», а не «дві уособлені сутності», оскільки визнання тотожності нашого «Я» і нашої особистості навіть в самому акті їх розрізнення є, можливо, самою ретельною вимогою здорового глузду...» [15, с. 7].

Тому В. Джемс пропонує розглядати далі 1) той елемент у свідомості особистості, що пізнається, або, як іноді говорять, наше емпіричне, а потім 2) той елемент у нашій свідомості, наше «Я», чисте Его, як висловлюються деякі автори. Відмітимо, що в цій стислій формулі самосвідомість пов'язується класиком з особистістю, свідомістю, усвідомленням себе, пізнанням, роздумуванням, сутністю, об'єктом, суб'єктом, особистим існуванням, здоровим глуздом, дослідженням, що пізніше стали аспектами глибокого вивчення цього феномену іншими вченими. Сама самосвідомість, як зауважує вчений, виражається різними термінами, такими, як власне самосвідомість, особистість, «Я», сам, Его і похідні від них, зокрема самоповага. Відносно останньої В. Джемс запропонував навіть певну формулу, за якою «Самоповага = Успіх : Домагання». За цією формулою самоповага збільшується зі збільшенням рівня успіху і зменшується при збільшенні рівня домагань. Це має і психотерапевтичне значення, оскільки для нормальної самоповаги і самооцінки, без надмірного і небезпечного її перебільшення чи применшення, доцільно планувати і досягати домірного успіху і не захоплюватися надмірними домаганнями.

Відмітимо тут принципове розрізнення В. Джемсом у самосвідомості двох взаємопов'язаних сторін: тієї, що пізнається, і тієї, що пізнає; частково об'єкту і частково суб'єкту; одну він називає особистістю, а другу — «Я». Оскільки цей двоїтий аспект самосвідомості зустрічається пізніше у поглядах багатьох дослідників даної проблеми, то одразу ж висловимо свою гіпотезу про те, що цей «двоєдиний елемент», за виразом уже сучасного дослідника А. А. Налчаджяна [15, с. 299], може бути пов'язаний із функціональною асиметрією півкуль головного мозку і парною анатомо-фізіологічною природою побудови і функціонування усього організму людини. Сам А. А. Налчаджян свідчить, що «стислий порівняльний аналіз показує, що взагалі елементами самосвідомості є такі ж двоєдині елементи, що складаються зі знань і переживань, з яких складається вся психічна

структура особистості, в тому числі і у самосвідомості та її підструктурах (Я-образах) вони мають свої специфічні риси та спеціалізовані» [15, с. 299]. Назвемо це **принципом двосвідомості** самосвідомості, на який будемо посилалися в розумінні даної складної проблеми.

Приміром, у поглядах на особистість З. Фрейда чітко виділяються такі структурні елементи, як Над-Я (Super-Ego), Я (Ego) і Воно (Id). Перший елемент Над-Я пов'язаний із суспільством, з його нормами, цінностями, правилами, які усвідомлюються людиною і домінують, тиснуть на Я, в якому несвідомо представлені інстинктивні, передусім статеві, потяги Воно. Структура особистості виступає як суперечлива і тривожна, в якій відбувається боротьба між Над-Я і Я, що формувалися переважно в дитинстві у стосунках з матір'ю та батьком і приводили до так званих патогенних комплексів, наприклад, комплексу Едіпа. Проблемам фрейдиського уявлення про особистість та її самосвідомість присвячена велика наукова література, якої ми не будемо торкатися. Для нас важливо відмітити те, що Над-Я та Я у структурі особистості утворюють певний тандем, який орієнтований, з одного боку, на суспільство, а з іншого — на глибинне інстинктивне індивідуальне Воно. Взаємостосунки між даними двома елементами особистості в зіставленні з суспільством та біологічною сутністю людини, розглянуті З. Фрейдом у суперечливому плані і тому психотерапевтично, під час психологічного аналізу проблем пацієнта, через тривале, протягом місяців і років асоціювання ним минулих подій у контексті сьогодення, що нагадує певний вид рефлексії, як головної функції самосвідомості.

Американський соціальний психолог Д. Г. Мід розглядав «формування людського «Я» у процесі *реальної* взаємодії індивіда з іншими людьми, у межах певних соціальних груп і залежно від виконуваних особистістю ролей» [15, с. 50]. Як відмічає І. С. Кон, в інтераціональній «концепції Міда «Я» постає як похідне від групового «Ми», яке воно узагальнено містить. Водночас зміст «Я» обумовлений уже не думками інших людей, а *реальними взаємовідношеннями* з ними, їхньою сумісною діяльністю. Крім індивідуальних «значущих інших» з'являється узагальнений, «генералізований інший», яким може бути не тільки сім'я або ігрова група, але і суспільство в цілому. «Індивідуальне Я», підкреслював Д. Г. Мід, не просто «включає» в себе окремі соціальні компоненти, але все воно в цілому «є по самій суті своїй соціальною структурою, що виростає із соціального досвіду». Так, «у стосунках з людьми дитина не стільки

«приймає роль» іншого (ставить себе на його місце), скільки *ідентифікується* з ним, присвоюючи при цьому і його відношення до себе, або стільки ж однозначно приписує іншому свої власні мотиви» [15, с. 51]. Д. Г. Мід прямо називає Я «узагальненим суспільством», що формується у вигляді Я-самосвідомості в мозку людини.

У культурно-історичній концепції Л. С. Виготського самосвідомості належить центральне місце, і настільки, що в деяких своїх розмірковуваннях про сутність особистості він прямо ототожнює її із самосвідомістю. Він стверджує, зокрема, що коли на основі формування вищих психічних функцій людина оволодіває власною поведінкою, саме тоді виникає особистість, тобто самосвідомість. Уже в підлітковому віці людина починає відчувати себе джерелом руху, приписувати особистісний характер своїм учинкам, оволодівати своїми внутрішніми операціями, виявляючи інтроспекцію, самосвідомість. Значення останньої настільки зростає, що Л. С. Виготський зауважує: «Те, що прийнято зазвичай називати особистістю, є не чим іншим, як самосвідомістю людини, що виникає саме в цю пору: нова поведінка людини стає поведінкою для себе, людина сама усвідомлює себе як певну єдність» [19, с. 76].

Самосвідомість виступає у Л. С. Виготського як найвища серед інших психічна функція, становлення якої підпорядковується певним законам: соціогенезу вищих форм поведінки, інтеріоризації, опосередкування, ідентичності індивідуальної поведінки особистості соціальної поведінці тощо. Враховуючи наступні дослідження в цьому напрямі учнів і послідовників вченого, ми вважаємо за доцільне навести вказані закони в діалектичному вигляді, тобто в поєднанні з протилежними процесами. Тоді можна говорити про закони: соціогенезу-індивідогенезу, інтеріоризації-екстеріоризації, опосередкування-розопосередкування, ідентичності-відмінності, а також закон зони найближчого і найвіддаленішого розвитку вищих психологічних функцій у дитини або учня за допомогою, у діалозі з дорослими, батьками чи вчителями. Двоїстий, діалоговий, діалектичний характер особистості як самосвідомості виступає в поглядах Л. С. Виготського достатньо очевидно.

Сучасний психолог В. В. Столін у своєму дослідженні продемонстрував саме цей діалектичний підхід до самосвідомості як основної властивості особистості. Вона виникає під час онтогенетичної еволюції індивіда, яка здійснюється за певною філогенетичною програмою (геномом та феномом — Р.В.), у контексті взаємостосунків між індивідом та її оточенням, під час становлення індивіда

і особистості в умовах роду, громади, суспільства, у процесі взаємостосунків людини з оточуючими. Він нагадує слова К. Маркса про те, що «людина спочатку дивиться, як в дзеркало, в іншу людину. Тільки відносячись до людини Павла як собі подібного, людина Петро починає ставитися до самого себе як до людини» [15, с. 129]. Він стверджує, що «род, громада формують в індивіді самооцінку та самоідентичність (родову, статеву, рольову)... Громада і створювані нею системи «табу», вірувань та інших духовних продуктів відігравали для первісного індивіда ту ж саму роль, яку для сьогоденної людини відіграє його власна особистість» та її самосвідомість.

На думку В. В. Століна «різноманітні процеси самопізнання, так само як різні аспекти «Я-образу», можливо зіставити з рівнями активності людини як організму, індивіда й особистості. Так, процеси «самовиділення і прийняття себе до відома», у перцептивних і рухових актах відіграють найважливішу роль «зворотнього зв'язку у формах активності організму. Прийняття точки зору іншого на себе, ідентифікація з батьками, засвоєння стандартів виконання дій і формування самооцінки, надбання самоідентичності в рамках сімейних стосунків і стосунків з однолітками, формування статевої ідентичності, а пізніше професійної ідентичності, становлення самоконтролю — характеризують розвиток самосвідомості індивіда.

Виявлення же своєї соціальної цінності і смислу свого буття, формування та змінювання уявлень про своє майбутнє, минуле і сьогодення характеризує самосвідомість особистості» [15, с. 133–134].

Важливими для нього, як учня О. М. Леонтєва, виступають погляди на особистісний смисл і смисл «Я». Згідно із розроблюваною О. М. Леонтєвим концепцією діяльності, особистісний смисл, на думку В. В. Століна, водночас входить у два рухи, у дві системи зв'язків. Своїм походженням особистісний смисл зобов'язаний процесам, що відбуваються зовні свідомості суб'єкта, він виникає в його реальній життєдіяльності, відображаючи відношення цілей та обставин виконання дій до мотивів діяльності. Однак у структурі свідомості особистісний сенс вступає в нові зв'язки — у зв'язку з іншими складовими свідомості — і виражає себе у значеннях та емоційних, почуттєвих переживаннях (почуттєвій тканині).

«Я», що розглядається діючим суб'єктом як умова самореалізації, також набуває особистого сенсу... Сенс «Я» породжується як відношення до мотиву або мети, релевантних їхньому досягненню якостей суб'єкта і оформлюється в самосвідомості у значеннях (когнітивний

аспект) та емоційних переживаннях (емоційний аспект). Смысл «Я», таким чином, і є одиницею самосвідомості. Як одиниця самосвідомості, смысл «Я» містить когнітивний, емоційний та ставленевий компоненти, він пов'язаний з активністю суб'єкта, що відбувається поза свідомістю, тобто його соціальною діяльністю» [15, с. 136–137].

Дуже цікавим є положення В. В. Століна про те, що одиницею самосвідомості особистості конкретно виступає не просто особистісний смысл «Я», а конфліктний особистісний смысл. Він виходить водночас із принципового твердження, що людина, яка прагне досягти лише якогось одного мотиву, — це не більше, ніж абстракція. «Реально людина у будь-який період свого життя реалізує певну сукупність життєвих відношень. З дорослішанням людини число її зв'язків зі світом розширюється... Одні й ті ж за своїм змістом обставини, дії, їхні наслідки, що включаються в різні життєві відношення, тобто в різні діяльності, можуть мати різний особистісний сенс: позитивний смысл у відношенні до одного мотиву та інший, негативний, сенс у відношенні до іншого...

Дія, що об'єктивно пов'язана з двома мотивами так, що слугує кроком у напрямку до одного з них і водночас кроком у напрямку від іншого, і тому маючим конфліктний смысл, будемо називати вчинком...

Вчинок — це перехрестя, пересічення двох діяльностей. Конфліктний сенс вчинку переживається вже до його здійснення або як свідомо дилема, або частіше — як суб'єктивна трудність, небажання, тобто у формі емоційної сигналізації про цей конфлікт. Проте, доки вчинок не здійснено, — смысли «Я» не знаходяться в суперечності. Конфліктний сенс «Я» виникає після звершення вчинку» [15, с. 139–141].

Отже, підкреслює В. В. Столін, «множинність діяльностей призводить до множинності смыслів «Я», перехрещення діяльностей — до вчинків, вчинки — до конфліктних смыслів «Я», конфліктний смысл «Я» запускає подальшу роботу самосвідомості. Ця робота і проявляється в особливостях когнітивного та емоційного змісту конфліктного смыслу. Можна сказати, що конфліктний смысл, як відношення до себе, що визначено участю у власному вчинку, запускає самопізнання і емоційне переживання з приводу себе» [15, с. 142].

Учений докладно описує види осмислення свого «Я» як наслідок здійснення вчинку — їх три: на користь відвернутого вчинку, проти відвернутого вчинку, невирішеність вибору «так» і «проти». Наводяться варіанти усвідомлення вчинку та види трансформації самосвідомості, які, на жаль, не стали предметом вивчення у пси-

хології, але описані в художній літературі, зокрема Ф. М. Достоевським, Л. М. Толстим та ін. Частково вони розглянуті З. Фрейдом і А. Фрейд у досліджуваних ними психологічних захистах «Его». У формі останніх самосвідомість людини виробляє особливі прийоми переробки почуттів, думок для подолання внутрішнього конфлікту, суперечливості та кращої інтеграції «Я», ефективнішої регуляції та спрямованості поведінки. В. В. Столін знаходить певні паралелі між своєю концепцією та поглядами Л. Фестингера на когнітивний дисонанс, тобто суперечливість знань, установок, думок та пошук шляхів до їхньої узгодженості у вигляді когнітивного консонансу. Наведення цих прикладів свідчить про великі психотерапевтичні можливості концепції самосвідомості В. В. Століна, що виявилось у створенні ним системи сімейного консультування.

Сам вчений таким чином формулює сутність своєї концепції, її головні ідеї: «Одиницею самосвідомості особистості є конфліктний смисл «Я», що відображає зіткнення різноманітних життєвих відношень суб'єкта, зіткнення його мотивів і діяльностей. Це зіткнення здійснюється шляхом вчинків, які, таким чином, стають пусковим моментом створення суперечливого ставлення до себе. У свою чергу, смисл «Я» запускає подальшу роботу самосвідомості, що проходить у когнітивній та емоційній сферах. Отже, одиниця самосвідомості (конфліктний смисл «Я») — це не просто частина змісту самосвідомості, це процес, внутрішній рух, внутрішня робота.

Людина з розвинутою самосвідомістю, однак, далеко не завжди повинна здійснювати реальний вчинок для того, щоб усвідомити саму себе. Маючи здатність до передбачення подій, людина володіє здібністю до передбачення смислів «Я», що відкриваються внаслідок вчинків. Але таке передбачення вимагає від людини особливого знання себе — знання своєї особистості з боку тих структур, які лежать в основі утворення конфліктних смислів» [15, с. 155]. Мова йде передусім про мислення, уяву, пам'ять, які забезпечують інтелектуальну рефлексію «Я» своєї особистості в її взаємовідносинах зі світом. Ми можемо назвати її раціо-інтелектуальною рефлексією, оскільки вже з поглядів В. В. Століна впливає існування й емоційно-інтелектуальної рефлексії, що виражається, на наш погляд, зокрема в емпатії та інших формах функціонування емоційного інтелекту.

Можна продовжити аналіз наукової літератури про самосвідомість і розглянути погляди таких вчених, як А. Б. Орлов, Н. І. Сарджвеладзе, С. Р. Пантілеєв, Т. Шибутані, А. А. Налчаджян, Р. Бернс

та ін. Але зупинимося на цьому і скажемо декілька слів про наше робоче уявлення про самосвідомість, спираючись на власну концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості [19]. Нас буде цікавити місце самосвідомості і рефлексії серед представлених в ній трьох вимірів, їхніх підструктур, компонентів діяльності та рівнів розвитку особистості.

Уже на початку створення даної концепції структури, а при цьому враховувалися ідеї О. Ф. Лазурського, Л. С. Виготського, К. К. Платонова, О. М. Леонтєва, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка та ін., ми визначили місце самосвідомості в її центрі, що виглядає наступним чином серед базових властивостей особистості за соціально-психолого-індивідуальним її виміром: Духовність, Психосоціальність, Спілкування, Спрямованість, Характер, **Самосвідомість**, Досвід, Інтелект, Психофізіологія, Психосоматика, Психогенетика (див. у розділі 2).

За цим виміром вищим полюсом особистості є підструктура духовності, в якій містяться ідеальні цінності особистості, запозичені нею в основному в суспільства, серед яких головною є мова. У побудові на основі мови підструктури духовності головним є спадковий соціальний код, котрий спеціалісти називають фенотипом. Глибинним полюсом особистості ми вважаємо підструктуру психогенетики, тобто ті вроджені елементи психіки, які відповідають біологічній спадковості людського організму, тобто її біологічному генотипу. Таким чином, двоєдина природа самосвідомості полягає в її зверненні до двох полюсів — фенотипу і генотипу.

Центральне місце самосвідомості у структурі особистості має принципове значення і відповідає поглядам різних спеціалістів, зокрема М. Розенберга, його принципу психологічної центрованості, сформульованому саме відносно до самосвідомості. Про центрованість, концентрованість самосвідомості говорять різні філософи, психологи і педагоги. Особливо це властиво для П. Т. де Шардена, який переконаний у тому, що саме на рівні поліконцентрованої самосвідомості відбуваються всі стосунки особистості з природним і соціальним світом. Ми згодні з цим, особливо визнаючи поліцентризм міжособистісних взаємостосунків людей, коли кожна людина виступає своєрідним центром соціуму і всесвіту. Можна говорити також про ієрархічний поліцентризм, коли в центрі Всесвіту стоїть самоусвідомлююча себе особистість, котра взаємодіє з іншими по-різному суб'єктивними центрами-особистостями, у кожній з яких

функціонує двоєдина (двокулева) центральна нервова система, з більш частковими функціональними анатомо-фізіологічними центрами, що реалізують низку функцій самоусвідомлення на рівні різноманітних Я-функцій, що диференціюються аж до рівня спадкових ядер нервових клітин, за якими стоїть квантова безкінечність мікросвіту...

Це означає, з поміж іншого, що феномен самосвідомості, як підструктурний двоєдиний центр особистості, відіграє виняткову роль інтегратора, координатора відносно інших її підструктур і виконує функції володіння, концентрації і використання всіх внутрішніх психологічних ресурсів особистості, її внутрішнього світу. У випадку свідомого виконання поведінки і діяльності усі дії особистості виконуються через самосвідомість, за її допомогою, завдяки чому в актах самоактуалізації організовано підключається увесь її потенціал. Це відбувається під час самосвідомої діяльності особистості, одним із важливих видів якої є рефлексивна діяльність, про яку ми докладно скажемо далі.

У цьому місці ми хочемо ще раз докладніше поговорити про таку, уже згадувану раніше особливість самосвідомості, як її двоаспектність, двобічність, двоєдиність, на що звертав увагу ще І. Кант, і на чому ми наголошували в нашому аналізі поглядів В. Джемса, З. Фрейда, В. В. Століна, А. Б. Орлова, Н. І. Сарджвеладзе, А. А. Налчаджяна тощо. Ми маємо на увазі ту обставину, яка відповідає подвійній орієнтації самосвідомості на соціальний та індивідуальний полюси особистості, завдяки чому в ній виділяються такі складові, як, зокрема, Я-концепція і Я-образ. Ці сторони самосвідомості тісно пов'язані одне з одним і «двоєдино» взаємодіють між собою. Можна сказати інакше — що ця взаємодія є інтеракцією, тобто формою глибинного спілкування, діалогу у внутрішньому світі особистості.

Підставою для такого висновку є те, що сама центральна нервова система як анатомо-фізіологічний реалізатор самосвідомості анатомічно, фізіологічно розподіляється на дві симетричні частини — ліву та праву півкулі, що працюють взаємопов'язано на принципах функціональної взаємодії. Ще з часів І. П. Павлова відомо, що права півкуля відповідає за художню, а ліва за наукову діяльність. Пізніше спеціалісти приписували їм переважаючу відповідальність за абстрактне, понятійне, теоретичне мислення (ліва півкуля) та конкретне, образне, практичне, емоційне мислення (права півкуля). Саме з врахуванням цієї обставини В. Джемс, З. Фрейд, В. В. Столін та інші психологи виділяють у самосвідомості два головних прошарки — пізнавальний та пізнаючий, об'єктний та суб'єктний, врешті-решт — Я-образ і Я-концепцію.

Перший анатомо-фізіологічний прошарок з'являється філогенетично і онтогенетично раніше, а другий, пов'язаний із соціалізацією, з мовою — пізніше. Саме на певному рівні оволодіння мовою, соціогенезу, опосередкування внутрішнього світу особистості та узагальненої інтеріоризації «Ми» в «Я», у 3–4-річному віці, дитина може первісно понятійно усвідомлювати себе і вперше сказати «Я сам!». Саме це відмічає В. Джемс, коли говорить про новоутворюване соціалізоване суб'єктивоване Я, котре починає себе усвідомлено пізнавати, і Я, що самопізнається. Понятійне (соціалізоване) Я використовує слово для первісного самоусвідомлення свого образного (індивідуалізованого) Я, щоб вступати з ним (так би мовити від імені «узагальненого суспільства») у комунікацію та інтеракцію. У цьому виражається первісна діалектична основа внутрішнього (міжкульового) діалогу, який поступово все повніше використовує код зовнішньої мови (фенотип) для внутрішньої комунікації. Я-концептуальне (понятійне) взаємодіє, у тому числі і через внутрішню мову, з глибинним Я-образним (емоційним), в якому концентруються спадкові механізми особистості (генотип). Ця робоча гіпотеза дозволяє нам вийти на дієву, діяльну форму здійснення самосвідомості, яка реалізується передусім у вигляді особливої рефлексивної діяльності з притаманними їй потребнісно-мотиваційно-смысловими, інформаційно-пізнавальними, цілеформувальними, операційно-результативними та емоційно-почуттєвими складовими компонентами діяльності.

Про рефлексію або самоаналіз (самосинтез), розмірковували мислителі усіх часів, зокрема, І. Кант, Г. Гегель, П. Т. де Шарден, В. Лефевр, Г. Щедровицький та ін. Вони довели, що в найбільш розвинутому вигляді рефлексивні акти, дії набувають форму саме особливої внутрішньоособистісної діяльності, предметом якої виступає сама особистість. І ця рефлексивна діяльність має також двоєдину спрямованість — внутрішню (на власне Я) і зовнішню (на Я-партнера або партнерів). Спеціалісти називають ці види рефлексії інтраактивною та екстраактивною. У такому разі можна використовувати термінологію Ж. П'яже і Л. С. Виготського, які зверталися до понять інтеріоризації та екстеріоризації — у філогенетичному та онтогенетичному планах. Тобто рефлексивна інтелектуальна активність, спрямована двоєдино — у зовнішній, у відношенні до особистості, внутрішній світ іншої особистості та у внутрішній світ власної особистості. Для нас важливо те, що феномени самосвідомості вибудовуються та самоактуалізуються аналогічно предметній діяльності.

Тут доцільно згадати відоме положення О. М. Леонтьєва про тотожність внутрішньої та зовнішньої діяльності. Як на наш погляд, то обидві вони мають уже згадану тотожну структуру етапів і компонентів: потребнісно-мотиваційно-смысловий, інформаційно-пізнавальний, цілеформувальний, операційно-результативний та емоційно-почуттєвий. Ми можемо попередньо розподілити деякі відомі феномени самосвідомості, зокрема Я-утворення, саме за цими компонентами рефлексивної діяльності наступним чином:

Потребнісно-мотиваційно-смысловий: Я-потреба, Я-мотив, Я-сенс;

Інформаційно-пізнавальний: вихідна Я-концепція, Я-образ; Я-уявлення;

Цілеформувальний: Я-майбутнє, Я-ідеал, Я-мета;

Операційно-результативний: продуктивно уточнені Я-концепція, Я-образ, Я-уявлення, Я-реальне, Я-дійсне;

Емоційно-почуттєвий: Я-емоційне, Я-почуттєве, Я-самопочуття. Я-генетичне

Ми вдаємося до такої умовної систематизації в попередньому розумінні, оскільки за існуючими даними, феноменальне Я та феномен рефлексії різнобічно, навіть еkleктично, характеризуються дослідниками самосвідомості, мають стільки потенційних граней Я-позицій, що вони дійсно виступають, за слухним виразом І. П. Манохи, як «Потаємне-Я», що відкриває вченим свободу концептуалізації цього явища при визначенні його походження, побудови та функціонування [8].

Розглянемо, для прикладу, загальну характеристику рефлексії, що подана в деяких філософських працях. Так, український філософ М. Булатов нагадує, що сам термін «рефлексія» означає (з латини) «*обернення назад*» і тісно пов'язаний із самосвідомістю, самопізнанням, співвідносністю елементів мислення і дійсності [22, с. 547]. Класичною в цьому плані є антична рефлексивна установка: «Пізнай самого себе», а також Аристотелеве тлумачення рефлексії через поняття «мислення мислення». У Новий час Локк переніс поняття рефлексії на пізнавальний процес як такий, розкрив її як джерело пізнання, ... як внутрішнє сприйняття діяльності ... розумом, з якої він отримує ідеї мислення, сумніву, віри, міркування. Це джерело ідей людина має повністю всередині себе, і воно може бути назване внутрішнім почуттям [там само]. Відому теорію рефлексії розробив Гегель, який виділив і дослідив три загальні види рефлексії: рефлексію покладання, зовнішню рефлексію і рефлексію визначення. Гегель виходив водночас з того положення, що «в реальній дійсності

не існує цілком ізольованих речей та істот, елементів, начал, причин тощо. Мислення розриває універсальні зв'язки, в яких вони знаходяться. Оскільки ж мислення прагне до об'єктивності, то повинно ці зв'язки відтворити у самому собі. Рефлексія та її різновиди і є інтелектуальними засобами такого відтворення» [22, с. 547].

Зараз найбільш фундаментально проблема рефлексії поставлена, на наш погляд, у вченні видатного французького філософа, історика, палеоантрополога, одного з авторів поняття ноосфери П'єра Тер'яра де Шардена. Різні аспекти цієї проблеми докладно представлені в його книзі «Феномен людини» [23], в якій рефлексія розглядається саме як центральний феномен внутрішньої активності людини. Учений дотримується тієї точки зору, що рефлексія — «це набута свідомістю здатність зосереджуватись на самій собі та оволодівати самою собою як предметом, який має свою специфічну стійкість і своє специфічне значення — здатність уже не просто пізнавати, а пізнавати саму себе: знати, що знаєш. Шляхом такої індивідуалізації самої себе, внутрішнього себе, живий елемент, що до того був розпорочений і розподілений у смутному колі сприймань та дій, уперше перетворюється в точковий центр, в якому всі уявлення і досвід пов'язуються та скріплюються в єдине ціле, що усвідомлює свою організацію.

...Рефлексуюча істота внаслідок свого зосередження на самій собі раптово стає здатною розвиватися в новій сфері. Насправді це виникнення нового світу. Абстракція, логіка, продуманий вибір і винахідництво, математика, мистецтво, розраховане сприймання простору та протяжності, тривоги та мрії любові... Уся ця діяльність *внутрішнього життя* — не що інше, як збудження заново створеного центру, що сполум'янюється у самому собі» [23, с. 136].

Разом з тим «ззовні майже ніяких змін в органах, але у внутрішньому плані — велика революція: свідомість забурлила та бризнула у простір позачуттєвих відношень та уявлень, і у компактній простоті своїх здібностей набула здатність помічати саму себе. І все це вперше» в еволюції живого» [23, с. 139].

«...Рефлектуючий психічний центр, що одного разу зосередився на собі, може продовжувати існування лише шляхом єдиного двостороннього розвитку, який складається в подальшому самозосередженні шляхом проникнення в новий простір і, водночас, зосередження навколо себе іншого світу, шляхом встановлення в оточуючій реальності все більш стрункої та краще організованої перспективи. Не нерухомо застигнутий осередок, а ... «Я», що зберігається, становля-

чись все більше самим собою, у міру того, як воно робить собою все інше. *Особистість — персоналізація, і через неї* [23, с. 144]. Шарден робить дуже важливий висновок про те, що внаслідок рефлексії звільнюється така сила життєвої енергії, яка намагається виступити із матеріальних органів, щоб особливим чином виразитися в душі, у конвергенції духу! [23, с. 144–145]. Це відбувається у філогенезі звичайно шляхом вільних та винахідливих впливів численних поколінь розумних істот, що замінюють одна одну й необоротно передаються колективно шляхом виховання в ході століть.

«Це означає, що крім феномена, який відноситься до однієї особи — індивідуального підступу до рефлексії, — наука має визнати наявність такого феномену, що також має рефлексивну природу, але охоплює усе людство! Тут, як і всюди в універсумі, ціле більше, ніж проста сума елементів, що його утворюють. ...Встановлюється і передається успадковуваний колективний потік рефлексії — піднесення людства через людей, виникнення шляхом філогенезу людства... [23, с. 148]. Останній призводить до розвитку духу, або ноогенезу, що є поліцентричним [23, с. 152]. Водночас людина, за виразом Джуліана Хакслі, «відкриває, що вона не що інше, як еволюція, що усвідомила саму себе... Тобто у свідомості кожного з нас еволюція помічає саму себе, усвідомлюючи себе... Тут при погляді ... зверху вниз продовжується і розгортається потрійна єдність — єдність структури, єдність механізму, єдність розвитку» [23, с. 176–177].

Шарден докладно розмірковує над природою цього «вродженого інстинкту», що примушує людину «для надання повноти нашому існуванню з необхідністю якомога більше виділятися з *множини інших*», знаходити постійно вишукуваний свідомістю шлях до своєї досконалості — зосереджуватися через розосередження з іншими, що доведене до крайньої межі, до надмірності, до індивідуалізації» [23, с. 189]. Інакше кажучи, у людській цивілізації «будь-який елемент може розвиватися і зростати лише у зв'язку з усіма іншими елементами і через них. Вихід для світу, двері для майбутнього, вхід до понадлюдства відкриваються вперед і не для декількох привілейованих осіб, не для одного обраного народу! Вони відкриваються лише під натиском усіх разом і в тому напрямку, в якому всі разом можуть з'єднатися і завершити себе в духовному оновленні Землі» [23, с. 194]. «Для людини немає майбутнього, очікуваного внаслідок еволюції, поза її об'єднання з іншими людьми» [23, с. 195]. А це шлях «злиття людських дум», «органічної супергенерації духу»,

«одностайності душ», що значною мірою досягається в науці, цього «близнюка людства». Шарден вбачає «вінець еволюції у вищому акті колективного бачення, досягнутого шляхом уселюдського потягу досліджувати і споруджувати, ... знати, щоб могли» [23, с. 197].

Він формулює головне завдання науки: розвиватися, спонукаючись головним чином необхідністю вирішувати якусь проблему життя, ... йти в напрямку завоювання матерії, що поставлена на службу духу. *Більше могли, щоб більше діяти.* Але, у кінцевому рахунку і особливо: *більше діяти, щоб повніше існувати...* Створювати не стільки золото, скільки життя!» [23, с. 198].

Саме у цьому постає призначення ноосфери, яка «намагається стати єдиною замкнутою системою, де кожний елемент в окремість бачить, відчуває, бажає, страждає так само, як усі інші, і водночас з іншими» ... в акті єдиного одностайного мислення, ... в одностайному створенні *Духа Землі* [23, с. 200].

У Шардена немає сумніву — велика машина людства створена, щоб діяти, і вона повинна діяти, виробляючи понадбагатство духу» [23, с. 203]. І в основі цього лежить «думка, що може екстраполюватися в напрямку понаддумки, тобто понадперсоналізації... триєдина здатність, якою володіє кожна свідомість: **1) все частково зосереджувати навколо себе; 2) все більше зосереджуватися в собі; 3) шляхом цього самого понадзосередження *приєднуватися до усіх інших центрів, що оточують його...***

У перспективах ноогенезу час і простір дійсно олюднуються або точніше понадолуються. Не виключаючи одне одного, універсум і особисте (тобто «центроване») зростають у одному і тому ж напрямку і досягають кульмінації одне в одному одночасно.

... Універсум — майбутнє — може бути лише понадособистістю в пункті «Омега» [23, с. 205].

Шарден розуміє Омегу як ноосферну перспективу людства, також рефлексивною за своєю структурою — як чіткий центр, що сіяє в центрі системи центрів, тобто рефлексуючих понадсвідомостей понадособистостей. Їхній синтез відбувається на основі конвергентної енергії прив'язаності, любові людей одне до одного [23, с. 208–210]. Саме любов і вічність життя становлять, на переконання вченого, основу пункту Омеги — з такими її чотирма атрибутами, як автономність, наявність, незворотність і трансцендентність [23, с. 213].

Він намічає три головні лінії, за якими буде розвиватися людство: організація наукових досліджень, їхнє зосередження на людині,

поєднання науки і релігії (додамо також — і мистецтва. — Р.В.). Три природних члена однієї й тієї ж прогресії» [23, с.218]. «На основі непереможного ноосферного почуття Землі і почуття людини, ... існування лише необоротно персонологізуючого універсуму, здатного вмістити в себе людську особистість» [23, с. 226–227].

Рефлексія, як ключовий феномен самосвідомості, стає предметом досліджень психологів, серед яких виділяються роботи В. О. Лефевра, Г. П. Щедровицького, І. М. Семенова та інших. В українській психології докладну теоретико-методологічну характеристику рефлексії у виховному контексті подав І. Д. Бех [2, с. 286–310]. Він розуміє рефлексію як «мислення, яке особистість спрямовує на пізнання себе і свого внутрішнього світу», «як процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів» [2, с. 286, 287]. В іншому місці вчений посилається на найпоширеніше трактування феномену «рефлексія» як такого, що «стосується сфери мислення, яке спрямоване на розв'язання суб'єктом навчальних завдань. Вона є засобом усвідомлення індивідом підґрунтя власних дій, зорієнтованістю мислення на себе і продукти своєї діяльності. Таку рефлексію кваліфікують як нормативно-пояснювальну» [2, с. 291].

І. Д. Бех змістовно характеризує особистісну рефлексію у процесі виховання підростаючого покоління, пов'язуючи її «із смисло-ціннісною самосвідомістю суб'єкта, його Я-духовним». З огляду на духовно перетворювальні можливості рефлексії він виокремлює такі її типи, як:

1) *регулятивна рефлексія*, метою якої є свідоме регулювання перебігу психічних процесів, внутрішнім об'єктом якої є увага, що надає спрямованості і зосередженості пізнавальним процесам (мисленню, пам'яті) і визначає їхню продуктивність;

2) *визначальна рефлексія*, за допомогою якої суб'єкт повинен усвідомити й визнати способи досягнення особистісної досконалості і яка розгортається як нетривалий спонтанний і випадковий процес самопереконавання в тому, чи відбулися зміни у внутрішній особистісній структурі;

3) *синтезувальна рефлексія*, що полягає в об'єднанні сформованих духовних цінностей у цілісне Я-духовне, створення образу Я-особистості;

4) *створювальна рефлексія*, функцією якої є духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості як об'єктивація її самосвідомості [2, с. 291].

Учений виокремлює за функціями, які рефлексія виконує в духовному розвитку суб'єкта, два її типи [2, 291–292]:

1) *безпосередньо створювальну рефлексію* прямої дії стосовно породження духовних цінностей суб'єкта та

2) *опосередковано створювальну рефлексію*, метою якої є нейтралізація тих особистісних утворень (заздрості, ненависті, злорадства тощо), що гальмують розвиток духовності особистості, а центральним механізмом — самоосуд у різних його формах (докір, таврування та ін.).

І. Д. Бех підкреслює, що «процес створення цілісності і безкінечна концентрація духовних цінностей залежить від напруженості рефлексії, що спрямовується на цю духовну мету. Лише усвідомлення вищих духовних цінностей робить із конкретного, індивідуального Я-безкінечне Я як вищий сенс життя особистості.

Вагомою в саморозвитку особистості є проекція потужності рефлексії в площину духовного фонду, яким вона володіє. Щоб цей фонд став реальним вираженням духовного Я, рефлексія має представити його як ідеальну власність, одержану в процесі духовної самодіяльності особистості. Саме за духовно орієнтованого життя відбувається її вдосконалення...

Процес рефлексії розгортається як розмірковування суб'єкта не лише в площині його життєвого сьогодення з властивими йому цінностями, бажаннями, устремліннями, а і у площині досягнення можливих вищих духовних надбань...

Детермінантою, що викликає рефлексію, приводить її в рух, є закон надмірності. Надмірність при цьому розуміють як відхилення в усталеному способі функціонування суб'єкта, що не порушує його емоційно-ціннісної стабільності, не зумовлює вироблення нових способів пристосування до змінених умов життя чи пошуку нестандартних рішень у певній сфері життєдіяльності. Так, втрата суб'єктом важливої для нього соціальної ролі чи матеріальних статків спричинює розгортання рефлексивного процесу і пошуку адекватного (інколи й неадекватного) реагування на цю ситуацію.

Отже, лише активно-проблемна позиція у ставленні суб'єкта до оточення стимулює в нього становлення рефлексії» [2, с. 296–297].

Дослідник наводить 9 основних функцій рефлексії в духовному розвитку особистості, з огляду на її змістовно-цільову своєрідність та сутнісні характеристики, такі як [с. 297–300]:

1. Породжувальна функція.

2. Самоутверджувальна функція.
3. Самозахисна функція.
4. Функція самоцінності.
5. Консолідуєча функція.
6. Функція душевного умиротворення.
7. Функція каяття.
8. Акмеоцентрована функція.
9. Прогностична функція.

І. Д. Бех наголошує на важливій ролі рефлексії в розвитку духовного Я-особистості. «Вона є тим внутрішнім підґрунтям, на основі якого й можливе розгортання цього процесу. Від глибини рефлексії залежить емоційне ставлення людини до об'єктів, які належать до сфери її духовних утворень (цінності пізнання, діяльності, спілкування, художньо-естетичні цінності). Вправляючись у їхньому породженні, Я саме себе створює. Позитивні емоційні переживання, які виникають разом з цим, можуть стати новою самоцінною мотивацією Я самостійно змінювати себе, поступившись довільному спонуканню, яке тривалий час було провідним у процесі сходження особистості до духовності» [2, с. 301].

Учений тонко підмічає й інші особливості рефлексії, коли стверджує, наприклад, що «духовне вдосконалення особистості пов'язане не лише з керованим вихованням, адже її духовне життя різноманітне і передбачити у виховному процесі всі його відтінки практично неможливо. З духовними проблемами упродовж життя людина повинна справлятися самостійно, сформувавши в собі здатність до духовно-морального саморозвитку. Він можливий завдяки рефлексії, яка своїми мисленневими засобами (самоаналізом, самосинтезом, самоузагальненням) зачіпає певні аспекти внутрішнього світу особистості, насамперед ті, які стосуються оволодіння нею духовними цінностями, а отже саморозвитку її духовного Я. Рефлексія має повністю охопити духовну сферу, щоб почати процес її подальшого спрямованого вдосконалення. Від ступеня охопленості залежатиме перетворювальна активність рефлексивного процесу: низький ступінь, локалізуючи рефлексію, знімає в особистості відповідальність за саму себе.

Рефлексивне охоплення відбувається у двох напрямках:

1. *Горизонтальному*, за яким предметом розмірковування індивіда є наявна духовна структура...

2. *Вертикальному*, що полягає в осмисленні особистістю власного духовного світу як індивідуально-історичного явища, від початку його формування [2, с. 301–302].

І. Д. Бех вважає, що «рефлексивна робота з охоплення духовної сфери — необхідний етап у духовному саморозвитку особистості. Наступним є спрямування її рефлексивних зусиль на трансформацію духовної структури, якій властива спорадичність, як залежність від певних випадків чи ситуацій, у стабільний духовний стан. Це має стати психологічним законом розгортання особистістю власної самосвідомості, адже її духовне життя значною мірою зберігає доступний їй неперервний взаємозв'язок з іншими сферами людського життя» [2, с. 305].

Учений робить важливий крок у розумінні рефлексивної досконалості особистості, коли розрізняє такі її типи, як:

1. *Рефлексивно нерозвинена особистість (безпосередня)*, котра позбавлена будь-якої рефлексії, а отже в неї відсутнє Я у вимірі вищих духовних цінностей. Залишається і діє лише емоційне Я, тому така особистість чогось очікує, бажає, сумує, насолоджується чи ображається, але завжди залишається пасивною, адже ці та інші емоційні переживання зовнішньо детерміновані...

2. *Рефлексивно напіврозвинена особистість*, яка лише частково усвідомлює власне Я і володіє певним незначним ступенем внутрішньої рефлексії...

3. *Рефлексивно розвинена особистість* — вона прямує до свого духовного призначення і виховує в собі високу духовність, на яку орієнтується в повсякденному житті. Така особистість цілеспрямовано просувається вперед, глибинно розуміючи і збагачуючи своє духовне Я...» [2, с. 307].

Фундаментальна характеристика І. Д. Бехом рефлексії робить більш ефективними запропоновані українськими психологами прикладні розробки в цій сфері. Розглянемо відповідні практично орієнтовані психологічні дані про рефлексію українських дослідників, таких як Н. І. Пов'якель [14], М. І. Найдьонов [10], Л. А. Найдьонова [11].

Так, Н. І. Пов'якель вивчала проблему професіогенезу мислення майбутніх практичних психологів на основі рефлексивно-творчої тренінгової програми, спрямованої:

а) на спеціально-організоване навчання та розвиток професійної рефлексії і професійно-важливих умінь усвідомлення себе (як фахівця з практичної психології), інших (як потенційних або реальних клієнтів психолога, свої можливості та регулятивний потенціал);

б) на спеціально-організоване навчання та розвиток рефлексивних складових креативності, і, насамперед, гнучкості мислення [14, с. 230].

Ключовим у розробленій нею рефлексивно-творчій тренінговій програмі є розвиток професійно-важливих рефлексивних складових і формування творчих умінь входження у «рефлексивний режим» саморегуляції мислення та виходу з нього. Означений «рефлексивний режим» обумовлює механізми «рефлексивної централізації» й «рефлексивної децентралізації» у процесі вирішення завдань.

«Рефлексивний режим» мислення є усвідомленим і довільним професійно-важливим прийомом та психотехнікою саморегуляції мислення практичного психолога, що забезпечує вирішення найбільш складних в інтелектуальному відношенні професійно-фахових завдань у галузі практичної психології [14, с. 231]. Специфіка «рефлексивного режиму» мислення помітно відрізняється, на думку Н. І. Пов'якель, від звичайних логічних міркувань і найбільш представлена у формулі «Я думаю, що він думає, що я думаю» [14, с. 232]. Тому зрозуміло, чому «рефлексивний режим» саморегуляції мислення дуже активно використовується саме у професійній діяльності практичного психолога і, додамо, педагога. Він особливо виявляється при:

- конструюванні мисленнєвої моделі поведінки різних учасників під час конфлікту, що пізнається;
- плануванні власної пізнавальної діяльності;
- прогнозуванні поведінки клієнтів психолога;
- розробці системи впливів на окремих учасників, що є джерелом отримання необхідної інформації;
- розробці системи впливів з метою просвіти клієнта.

«Практичне дослідження «рефлексивного режиму» саморегуляції мислення в діяльності практичного психолога супроводжується комплексом психологічних прийомів, які потребують спеціального формування в тренінговій обмежено-груповій роботі, а саме:

Вихід у рефлексивну позицію.

Рефлексивне усвідомлення.

Рефлексивне відображення ситуації.

Рефлексивне обґрунтування рішення [14, с. 232].

Н. І. Пов'якель пропонує спеціальні психотехнічні прийоми виходу психолога в «рефлексивну позицію, основним змістом яких є зміна точки зору на ситуацію, в якій виникло ускладнення, із внутрішньої на зовнішню, у виході за межі ситуації, у позицію, що дозволяє розібратися в ситуації і знайти спосіб вирішити її. До психотехнічних прийомів виходу в «рефлексивну позицію» вона відносить наступні п'ять [14, с. 234–235]:

1. Прийом усвідомлення ускладнення в рішенні завдання та фіксації ситуації, в якій виникає ускладнення. Цей прийом необхідний для того, щоб знайти спосіб регулювання та подолання ускладнення, а для цього потрібно якби «мисленнево вийти» за межі ситуації, що виникла.

2. Прийом вибору психологом рефлексивної позиції або точки зору на ситуацію. Такою може бути позиція конкретного партнера у взаємодії (клієнта, гіпотетичного партнера тощо), професійна позиція колеги-психолога й також будь-яка інша позиція, що відрізняється від власної вихідної. Вибір такої позиції визначається її потенційною корисністю відносно ситуації і конкретизована установками «подивитися на ситуацію очима клієнта» або «як би діяв більш досвідчений колега-фахівець». Потенційний перелік таких позицій та ролей психолога чималий і його треба мати напоготові для перспективи роботи.

3. Прийом самовизначення та рефлексивного налагодження, за якого важливо мисленнево налаштуватися на раціональне осмислення ситуації — явища, проблеми, завдання — з різних точок зору. Водночас доцільно контролювати процес відходу від емоцій, що супроводжують переживання ускладнення ситуації, формувати в себе широкий репертуар професійно-психологічних рефлексивних позицій, уміння рефлексивно виходити на ці позиції, розвивати плюралістичну позиційність у регулюванні мислення.

4. Прийом рефлексивного відображення ситуації у знайдений позиції, у новій точці зору на ситуацію — шляхом формування відповідного образу, уявлення, як наслідку «бачення» причин ускладнення, що виникло.

5. Прийоми рефлексивних інтерпретацій та рефлексивних міркувань практичного психолога у процесі осмислення ситуації та причин її ускладнення, тобто міркувань з чіткою фіксацією рефлексивних позицій.

Н. І. Пов'якель наголошує, що *«вільне й гнучке володіння рефлексивними прийомами саморегуляції мислення — показник високого рівня розвитку професійного мислення фахівця»* [14, с. 235].

На основі вищезазначених положень концепції дослідник пропонує рефлексивно-тренінгову програму професійного розвитку саморегуляції мислення майбутніх практичних психологів. Провідною рушійною силою означеної рефлексивної програми виступають: а) процес саморозвитку та саморегуляції особистості, що розуміється як внутрішня активність майбутнього фахівця з якісного перетворен-

ня себе самого, самозмінення власного мислення і б) механізми та прийоми рефлексивного усвідомлення та конструктивного подолання мисленнєвих труднощів [14, с. 235].

У центрі цієї програми стоїть *рефлексивно-творчий тренінг-практикум, що складається з п'яти взаємопов'язаних тематичних блоків* [14, с. 236–240]:

Перший блок присвячений усвідомленню учасниками своїх особистісних властивостей та оптимізації ставлення до себе, своєї особистості. Саме перший блок частково активізує позитивний потенціал особистості та сприяє розвитку позитивної Я-концепції, яка своєю чергою стимулює професійний розвиток саморегуляції мислення майбутнього фахівця. Даний блок містить вправи, що орієнтовані на те, щоб сфокусувати увагу учасників тренінгу на власній особистості, на своїх переживаннях, думках, звичних способах поведінки, на своїх уявленнях про самого себе. З іншого боку — більш чітко побачити себе у дзеркалі думок інших учасників групи, оцінити через них свої власні якості. Цьому сприяє необхідність постійної вербалізованої рефлексії своїх думок і переживань, котра збагачується процесами зворотного зв'язку від інших учасників групи. На цьому етапі починають руйнуватися звичні стереотипи неадекватного самосприйняття (особливо у випадку негативної Я-концепції), ставляться під сумнів сталі системи оцінок та самооцінок, відкриваються непередбачені сторони Я-концепції фахівців.

Другий блок спрямований на усвідомлення професійних мотивів і цінностей саморегулювання, необхідності розвитку відповідного мотиваційного потенціалу, рефлексивних можливостей і ціннісних уявлень особистості — з використанням засобів невербальної комунікації, мотиваційних психотехнік тощо.

Третій блок орієнтований на усвідомлення учасниками себе і своєї власної системи саморегулювання у складних ситуаціях й оптимізації регулятивної системи, яка вже склалася. Закріплюються свої власні регулятивні патерни, напрацьовуються уміння самоаналізу організації діяльності та вирішення завдань. Водночас учасники ознайомлюються із засобами зняття внутрішньої напруги в роботі в ускладнених ситуаціях, з такими прийомами саморегуляції, як релаксація, медитація, аутотренінг та ін.

Четвертий блок спрямований на усвідомлення учасниками своїх інтелектуальних можливостей, коли вони навчаються завдяки рефлексивним здібностям «нарощувати» власний інтелектуальний потенціал

за рахунок його зіставлення з потенціалом інших учасників і досягати продуктивного вирішення фахово-професійних завдань.

П'ятий блок програми присвячений усвідомленню учасниками професійно-важливої технології та необхідних вимог дотримання послідовності мисленнєвих дій, таких як планування, прогнозування, прийняття рішень, самоконтроль тощо. Водночас важливим є саме усвідомлення й довільність, які досягаються за рахунок рефлексії та її інтенсивного розвитку [14, с. 236–238].

Розроблений Н. І. Пов'якель рефлексивно-творчий тренінг-практикум проводиться у вигляді занять у групах до 15 осіб. Зміст тренінгу передбачав три фази роботи по п'ять здвоєних занять (6–8 годин) у кожній. Під час організації тренінг-практикуму особлива увага зверталась на час і термін проведення занять, просторове розміщення учасників, на сумісність та специфічність відбору членів групи, наявність співтренера, розподіл груп та інше. Ураховувався власний досвід участі у професійних тренінгах та організаційно-діяльнісних іграх, що проводилися під керівництвом Г. П. Щедровицького. Важливим в організації занять тренінгу-практикуму вважалися: а) уведення учасників у ситуацію психологічного тренінгу, створення психотерапевтичної атмосфери доброзичливості, довіри та взаємного прийняття; б) виконання тренінгових практично-орієнтованих групових етюдів на рефлексію себе та іншого у формі рольової гри; в) навчання умінням «мозкового штурму» у вирішенні складних, неоднозначних завдань з глибинним запитом; г) формування робочих груп у рольовій грі, спрямованих на творчий пошук, рефлексію та вирішення конфліктних ситуацій у професійній роботі (група клієнтів, група «генераторів ідей», група «експертів», група «аналітиків», що проводять рефлексію групової роботи); д) введення членів групи у практику ігрового творчого моделювання, набуття умінь та навичок участі в рольових та ділових іграх та ін.

За необхідності релаксаційної підготовки та формування умінь емоційно-вольової саморегуляції, Н. І. Пов'якель проводилися також міні-практикуми на аутотренінги для розвитку релаксаційних умінь — із застосуванням методів аутогенної терапії, музикотерапії, розроблених і адаптованих у практиці вербально-музикальних релаксаційних занять тощо. Поряд з цим, особливе місце у програмі посідала робота з щоденниковими записами учасників тренінгової групи, а також рефлексивне обговорення поточних питань учасниками груп, саморозкриття ними власних спостережень, зафіксованих у записах даних самоспостереження [14, с. 239–240].

Логічно пов'язана з роботами Н. І. Пов'якель система рефлексивно-го управління організаціями, що створена М. І. Найдьоновим [10]. Вона складалася в умовах усвідомлення автором «рефлексивно-дефіцитарної природи складнокоординованості як соціально-психологічного виміру складності життя соціосистем, що потребує рефлексивного управління. Аналіз сучасних досягнень менеджменту показав, що навіть нові прогресивні підходи не забезпечують адекватного опанування складнокоординованості, оскільки не враховують належною мірою суб'єктний компонент примноження складності мішаністю і тенденцією знесуб'єктнення... Проблема знесуб'єктнення... (особи, організації)... стає на заваді отримання даних про складність координації в організації. Зауважені суперечності долає ідея балансу індивідуального і групового суб'єктів на рівні змісту, смислу та ресурсів. Останнє визначило нову перспективу розуміння психології рефлексивного управління» [10, с. 294].

Розв'язання вказаних суперечностей на шляху опанування складністю сучасного світу, альтернативу тенденції його невиправданого спрощення, М. І. Найдьонов вбачає передусім у розширенні обсягу рефлексування — завдяки «присутності науки в живому процесі мислення конкретної соціосистеми, наприклад, організації, ... що ... виступає як ресурс», на основі «принципу спільного контуру досліджуваного і дослідника, що певною мірою знімає гостроту проблеми знесуб'єктнення і надає можливість вивчення рефлексивного процесу в самій дії — у спільній значущій події. Отже рефлексивне управління досліджується як управління рефлексивними процесами суб'єктів у події» [там само].

Автором запропоновано оригінальні моделі рефлексивного процесу суб'єктів, які забезпечують реконструкцію думки і позиції як групового, так і індивідуального суб'єктів у рефлексивній події на підставі принципів реконструкції їхнього дискурсу. Це дає змогу з'ясувати, від імені якого суб'єкта в континуумі індивідуально-групової суб'єктності відбувається когнітивний процес і чи є він достатньо рефлексивним, щоб не допускати змішаності позицій, принаймні, унеможливити ризики втрати координованості. Моделі різних аспектів рефлексивної події поглиблюють уявлення про рефлексивний процес як рухливий і множинний, що відбувається в суб'єктах в умовах різного співвіднесення і флуктуацій їх індивідуальної і групової іпостасі» [10, с. 294].

Дослідником було «сконструйовано метод аналізу дискурсу — контекстуальний функціонально-параметричний змістовно-смисловий аналіз, емпірично визначено оптимальну, для подолання проблемно-конфліктної ситуації складнокоординованості, структуру змістових,

смислових (інтелектуальна й особистісна рефлексія) і міжперсональних (ресурсних) складових дискурсу (до останніх віднесено дискурс взаємодії, взаєморозуміння і взаємоузгодження). Виділено варіативні характеристики дискурсу, властивого розгортанню рефлексивних процесів на межі взаємоперетікання різних форм суб'єктності. На основі виділення критеріїв вводиться поняття рефлексивної процедури, як утримування дискурсу спільної для дослідника і досліджуваного події в межах частини нормативно можливого дискурсу, збагаченого позицією носіїв рефлексивного середовища» [10, с. 294–295].

На основі проведення моделюючих польових експериментів, спрямованих на апробацію окремих рефлексивних процедур та їхніх комплексів, М. І. Найдъоновим було запропоновано таку форму організації взаємодії суб'єктів, як тренінг-практикум (тренінг-практинг — Р.В.)... «Розроблено технологію проектного введення рефлексії в життєво важливу подію організації, що надає рефлексивному процесові, який задається рефлексивними процедурами, нового смислового і ресурсного наповнення» [10, с. 295].

Дослідником було «показано, що більшість завдань управління персоналом і розвитку людських ресурсів в організацію можуть бути розв'язані на основі запровадження рефлексивного управління. Доведено можливості рефлексивної технології в межах розв'язання рекрутингових завдань, інтенсифікації колективоутворення і формування команд, активізації творчого потенціалу для пошуку шляхів виходу з кризи (створення концепції змін в організації) та інших форм опанування феноменів складнокоординованості. ...Поняттю «рефлексивне управління» надається значення спеціального управління, яке містить у собі підсистему управління рефлексивним процесом і відбувається як щодо сталих суб'єктів, так і щодо суб'єктів, які перебувають на стадії становлення. Теоретичне моделювання, здійснене як спроба розташування положень груп-рефлексії в інших системах знань, підтвердило їх пояснювальну здатність» [10, с. 295].

Підкреслимо, що перспективною для М. І. Найдъонова стала «концепція групової рефлексії». Відштовхуючись від розуміння рефлексії як переосмислення проблемно-конфліктної ситуації творчості, вчений побудував «клас спеціалізованих теоретичних моделей групової рефлексії, здійснюваної груповим суб'єктом у межах окремої події. Це моделі стрижня рефлексивної події», «розвантаження чуттєвої тканини», «зворотної реконструкції суб'єктності», що пояснюють окремі аспекти рухомої і плинної реальності рефлексивних процесів, зміню-

ючи точки відліку, межі і перспективи розгляду... Адекватним способом здійснення рефлексивного управління є самоорганізація команди тренерів, які забезпечують інтервенцію рефлексивного дискурсу через спеціальні рефлексивні процедури. Комплекс процедур і текстові дискурсивні форми є невід'ємними від дій команди тренерів складовими груп-рефлексивної технології. Убудованість соціально-психологічних груп-рефлексивних механізмів у соціометричний контекст забезпечується проектною метатехнологією» [10, с. 296–297].

Автор системи слушно наголошує на її універсальному характері, указує на певні технологічні засоби розширення і поглиблення рефлексивного управління різних типів організацій, зокрема освітніх, пов'язаних з навчанням, вихованням та професійною підготовкою спеціалістів, наприклад, педагогів. У цьому плані система містить у собі ще не відкриті «ноу-хау», які можуть бути більш зрозумілими в адаптації даної системи до специфіки освітніх процесів.

Торкнемося технологічної характеристики тренінгу-практикуму, як це описано М. І. Найдьоновим у його монографії [10, с. 328–329].

Ключову роль у здійсненні тренінгу-практикуму відіграє тренер, який власне і здійснює рефлексивну інтервенцію в тематичні групи учасників, виконуючи наступні **обов'язки**:

- розпочинає обговорення;
- організовує встановлення пріоритетів;
- керує узгодженням;
- вводить проблематизації;
- вводить санкції за порушення правил;
- дає кваліфікації;
- вносить демократичні та директивні пропозиції;
- встановлює компетентність;
- дає завдання;
- керує процесом вилучення з правил, модифікації правил.

Відповідальність тренера полягає в тому, що він:

- несе повну відповідальність за подію;
- погоджує із замовником аспекти додаткових замовлень в межах теми семінару.

Загальна схема етапів тренінгу-практикуму містить:

- Індивідуальні угоди.
- Пленарне засідання всіх учасників № 1.
- Організацію роботи в тематичних групах:
- Тематична група №1;

- Тематична група №N;
- Резонансні (змішані або мікс) групи.
- Пленарне засідання всіх учасників №N.
- Підсумкова рефлексія.

ЦІННОСТІ РЕФЛЕКСИВНОГО ТВОРЧОГО ТРЕНІНГ-ПРАКТИКУМУ

I. Творчість — процес подолання стереотипів (насамперед, досвіду, що перестає відповідати новим умовам).

II. Суперництво — переважання індивідуального у творчості.

III. Співробітництво — переважання загальногрупового у творчості.

IV. Рефлексія — управління проблемністю і конфліктністю, що перешкоджають творчості.

V. Відповідальність — відповідність самовизначень і дій у вчинку.

ПРИНЦИПИ РЕФЛЕКСИВНОГО ТВОРЧОГО ТРЕНІНГ-ПРАКТИКУМУ

1. Принцип конвенційності. На час проведення тренінг-практикуму всі учасники домовляються виходити у своїх діях із заявлених цінностей.

2. Тут і зараз. Усі події тренінгу відбуваються в часовій рамці життя, відведеній для тренінгу, і в тому місці, де він відбувається. Усе в події тренінгу є цінною, актуальною частиною життя будь-якого його учасника, якщо він реалізує свою потребу в розвитку, навіть шляхом використання права на помилку. Ніхто не може використовувати тренінг і дії в ньому як аргумент недосконалості особистості або групи.

3. Принцип балансу співробітництва-суперництва. **Суперництво** — цінність, яка задовольняє особисті інтереси учасника тренінгу, або корпоративна цінність суб'єкту ринку (виробничої ланки) відносно інших суб'єктів ринку (виробничих структур). **Співробітництво** — взаємодія суб'єктів (партнерів, іноді навіть конкурентів) у сфері спільних інтересів.

4. Принцип унікальності. Рефлексивний тренінг-практикум — особлива, унікальна подія, що створюється зусиллями кожного з його учасників і скеровується на вирішення нагальних реальних практичних завдань.

5. Принцип ефективності часу (інтенсивності). Загальний ресурс часу використовується виключно для вирішення пріоритетних завдань.

6. Принцип ефективності особистості. Кожна особистість візьме з події той інтелектуальний здобуток, який є для неї найбільш привабливим, і в такому обсязі, який сама буде спроможна утримати.

7. Принцип ефективності групи:

7.1. Група буде вважатися **ефективною**, якщо:

баланс витрат і здобутку буде описуватися метафоричною формулою **2+2=5**;

коли ментальний здобуток групи надаватиме учасникам можливість для індивідуального вдосконалення.

7.2. Група буде вважатися **неефективною**, якщо баланс витрат і здобутку буде описуватися метафоричною формулою **2+2=3**.

8. Принцип відкритості досвіду. Будь-який досвід може бути використаний ефективно [10, с. 328–329].

М. І. Найдъонов наводить форми, процедури та правила рефлексивного тренінгу-практикуму [10, с. 300]. Наведемо форми і деталізуючі їх процедури роботи учасників (в останньому пункті наведемо також правила рефлексії):

Пленарне засідання: доповідь (лекція, виступ) **тренера, учасника** (тут і далі правила опускаються);

Групова дискусія: коло обговорення: викладення свого погляду; постановка запитань на розуміння; висловлення відношення до сказаного іншими;

Ігрова дія: спроба відтворення ролі;

Узгодження: коло обговорення; діалог;

Рефлексія:

рефлексія як міркування (учасник у висловлюваннях: фіксує, оцінює, порівнює; планує тему розвитку ідей, знань, відносин, досвіду;

учасник у висловлюваннях повідомляє: про ступінь значущості (незначущості) для нього подій, що відбуваються; про динаміку переживань;

порядок висловлювання визначається готовністю особистості, а не рівнем компетенції);

рефлексія образами (учасник може виражати себе: у чуттєвій формі, вільній від логіки та точності понять; в асоціативній формі та за допомогою аналогій, метафор; висловлювати своє почуття, розуміння запропонованого образу).

Автором тренінгу описується зміст, призначення процедури рефлексії у процесі групової дискусії. Її зміст полягає в публічному самодослідженні учасників тренінгу для встановлення змін

у знаннях, досвіді, відносинах. Процедура рефлексії припускає свободу учасника від будь-яких зобов'язань, крім необхідності рефлексії.

Засіб активізації творчого потенціалу групи шляхом створення **умов роботи**, в яких необхідністю стає утримувати в пам'яті: ідеї, їхнє авторство, усі етапи обговорення проблеми, досягнення. Робота в мікс-групі виконує одночасно **дві функції**: знаходження погляду ззовні на шляху пошуку, який вже пройдено, і контролю особистої відповідальності за роботу в колі обговорення.

Описуються докладніше питання роботи **кола обговорення у формі резонансної групи (мікс-групи), кваліфікації, відношення, запитань на зрозуміння, проблематизації, цілісного висловлювання (підсумок-резюме), встановлення компетентності** [10, с. 331].

Не будемо конкретизувати далі питання роботи тренінгу-практикуму, відмітимо лише, що даний тип тренінгової роботи суттєво відрізняється від звичайних соціально-психологічних тренінгів своєю практичністю, включенням у його тематику, процес та результат ринкових, фінансових, комерційних елементів, вилучення з нього будь-яких розважальних моментів. Його учасники мотивовані керівництвом фірми чи банку, корпоративною та індивідуальною потребою принципово підвищити рівень своєї компетентності та ефективності праці. Співробітники установи включаються в серйозну, напружену діяльність, для якої характерна відмова від деяких попередніх професійних стереотипів.

Так, автор цих рядків відчув це на собі, коли, відважившись на ознайомчу участь у тренінгу, уже на пленарному засіданні не зміг позбутися стереотипів «вільної творчої праці» і виконати пробну вправу. Остання вимагала послідовно, по колу, фіксувати в пам'яті і відтворювати далі точно вголос погляди на певну проблему кожного з учасників тренінгового кола обговорення (резонансна група складалася приблизно з десяти чоловік). Наші та інших учасників мікс-групи відповіді-відтворення були неточними і неповними, що допускалося у пробах на пленарному засіданні. Коли ж підійшла черга укладати договір на подальшу роботу в колі обговорення, а у ньому був пункт про грошовий штраф за помилки відтворення, то виникла така фрустрація, що нам довелося відмовитися від подальшої участі у тренінгу-практикумі...

У дослідженнях Л. А. Найдьонової продовжується вивчення психології рефлексії в розширеному та вивченому соціальному масштабі — на рівні *територіальної громади* [11]. Як вважає дослідниця, територіальна спільнота, усвідомивши себе як цілісність (у минулому,

теперішньому та майбутньому), стає рефлексивною громадою, що діє як єдиний груповий суб'єкт у новій глобалізованій, інформатизованій реальності та діє як фантомний суб'єкт в уяві окремих членів громади, визначаючи їхні дії [11, с. 6].

Суттєву роль у цій громаді відіграє групова рефлексія у формі взаєморозуміння, взаємоузгодження, взаємодії життєвих світів членів спільноти, які мають різні ранги рефлексії. Ці ранги зростають від нульового до першого, другого і третього, залежно від переходу від зони найвіддаленішого до зони найближчого розвитку рефлексії, від, так би мовити, цивілізаційного, державного до територіально-громадянського й індивідуального масштабу її вияву і функціонування. Рефлексивна спроможність у процесуальному аспекті може бути охарактеризована різною глибиною взаємодії суб'єктів із реальністю [11, с. 7].

У своїй роботі Л. А. Найдьонова подає розуміння різного характеру замикання рефлексивної властивості у спільноті, тобто відповідає на питання, як здійснена рефлексія перетворює реальне життя спільноти, як вона, здійснена щодо однієї частини життєвого світу спільноти, змінює інші складові реальності (відносини симетрії рефлексивних властивостей). Як рефлексія, здійснена одним суб'єктом, належним до спільноти, змінює інших суб'єктів і спільноти в цілому (транзитарність рефлексивних властивостей). Як здійснена рефлексія взаєморозуміння, взаємодії та взаємоузгодження суб'єктів у спільноті змінює саму рефлексію (ітераційність рефлексивних властивостей) тощо [11, с. 7–8].

На переконання дослідниці, «саме від розвитку рефлексивних властивостей територіальних спільнот залежить перспектива виживання і гармонійного розвитку людства як частини біо- і ноосфери планети... Загалом можна говорити про єдину територіальну спільноту глобального масштабу — людство, яке проживає на планеті Земля. Усвідомлення цього макромасштабу складає психологічний сенс глобалізації [11, с. 8].

Рефлексивно самоорганізована територіальна громада може розв'язувати багато проблем власного добробуту, взаємодопомоги, стабільності. «При цьому зв'язки і стосунки людей стають реальною економічною силою, складаються у *соціальний капітал* територіальної спільноти, а рефлексивні властивості, що забезпечують примноження спільного блага, утворюють своєрідний *рефлексивний капітал* [11, с. 9].

Л. А. Найдьонова слушно наголошує на важливості наукового дослідження-впровадження проблем рефлексії як важливого ресурсу суспільства, як джерела народження «голографічної» істини —

одночасно висловленого в різних дискурсах спільного досвіду різних спільнот. «У цій ситуації рефлексивні здатності окремих суб'єктів набувають особливої вартості — навіть вищої, ніж нині приписують інтелектуальному або креативному капіталу. Групова рефлексія, яка містить інтелектуальну, особистісну і міжперсональну ... складові, охоплює осмисленням і переосмисленням усе поле взаємодій, взаєморозуміння і взаємоузгодження індивідуальних та групових суб'єктів. Групова рефлексія, здійснена одним із суб'єктів спільного контуру, може стати інтелектуальним (а точніше — рефлексивним) активом усієї громади: це її рефлексивний потенціал. Успішна групова рефлексія, яка приймається та використовується громадою, стає її рефлексивним капіталом — потужною силою творчої реалізації спільного задуму» [11, с. 11]. Рефлексивний капітал створює ресурс розв'язання проблем у спільнотах різного масштабу, які сприяють зростанню якості життя і психологічного благополуччя спільнот [с. 243].

Розглянуті теоретичні та прикладні відомості про рефлексію класиків зарубіжної та вітчизняної філософії і психології та практично орієнтовані системи розвитку рефлексивних здібностей у психологів (Н. І. Пов'якель), рефлексивного управління організаціями (М. І. Найдонов), рефлексивної організації територіальних громад (Л. А. Найдонова) та інші, демонструють величезні можливості рефлексії і разом з тим порушують численні питання щодо цієї проблеми. Наприклад, щодо системної природи рефлексії, структури, функцій, обсягу, модальності, про висоту і глибину рефлексування, щодо рефлексивних методів тощо. Ці питання підштовхуються тією обставиною, що у традиційних (нерефлексивних) концепціях інтелектуальних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, уявлення, творчості) особистості звичайно розглядається один, так би мовити, повільний рівень їхнього виконання. Рефлексивна ж інтенсифікація інтелекту дає значно більший результативний ефект — у вигляді більш потужного спільного рефлексивного продукту. Саме така повільна актуалізація спрямованості, досвіду та інтелекту особистості утворюють, в основному, звичайний середній передрефлексивний рівень результативності діяльності. Разом з тим суб'єкт спеціально не занурюється у глибинні ресурси своєї особистості, у ресурси підструктур інтелекту, психофізіології, психосоматики, психогенетики, не кажучи вже про генетичні механізми регуляції життєдіяльності особистості, ресурси її фенотипу й генотипу. Про це треба сказати, оскільки існують й інші ауторефлексивні техніки, які сягають або

орієнтуються на ці глибинні та вершинні підструктури особистості і до яких рефлексія прокладає своєрідні містки. Мова йде про техніки аутотренінгу, йоги, самонавіювання, гіпнозу, сугестопедії, регульованого сновидіння, деякі методики генної інженерії тощо.

Проте нас цікавить передусім рефлексивна характеристика професійної діяльності педагога. Скористаємося для цього ще раз відповідними положеннями про роль і місце рефлексії в педагогічній діяльності і майстерності, висловлені академіком І. А. Зязюном [13]. Так, І. А. Зязюн стверджує, повторимо це, що «існує кілька підходів до розуміння будови педагогічної діяльності: структурний, функціональний, рефлексивний» [13, с. 16].

Відповідно до головних положень *рефлексивного підходу*, особливість педагогічної діяльності полягає в тому, «що вона є діяльністю сумісною, відбувається за законами спілкування. Учитель і учень постають як суб'єкти спілкування, тому пасивність хоча б одного з них призводить до порушення контакту, й зрештою, до зниження ефективності педагогічної діяльності. З цього погляду навчання й виховання виступають як творче спілкування вчителя та учня, результатом якого є формування не тільки знань і умінь, а системи ставлення учня до себе, до інших, до світу. Звичайно, що під час спілкування зміни відбуваються як в особистості школяра, так і в особистості вчителя. Зростає педагогічна майстерність учителя та його соціальна зрілість» [13, с. 18–19].

І далі: «Особливості педагогічної діяльності дають підстави розглядати її як своєрідну мета-діяльність, тобто як таку, що надбудовується над діяльністю учня. Йдеться про особливу позицію вчителя в системі взаємодії з учнем. Її суть полягає в тому, щоб організувати й контролювати діяльність учня, який виступає як об'єкт (і суб'єкт — Р.В.) власної навчально-пізнавальної діяльності. Керівництво активністю іншої людини у психологічній науці пов'язують із рефлексивними процесами... Ці процеси супроводжують міжособистісну взаємодію і дають можливість формувати уявлення про мотиви і наміри учасників спілкування, особливості сприймання ними комунікативної ситуації. Рефлексивні процеси забезпечують формування образу іншої людини та її розуміння, ... це процеси відображення однією людиною (вчителем) «внутрішньої картини світу» іншої людини» — учня [13, с. 19–20].

Рефлексована таким чином «діяльність вчителя передбачає не лише відтворення внутрішнього світу учня, а й активне та цілеспрямоване

його перетворення відповідно до мети виховання й навчання. Якщо враховувати, що ці перетворення можливі при активності самого учня, то можна зробити висновок, що завдання вчителя полягає у створенні умов, які стимулювали б цю активність» [13, с. 20].

На думку І. А. Зязюна та його колег, доцільно вирізняти рефлексивне та нерефлексивне керівництво діяльністю учнів. «*Рефлексивне керівництво* ґрунтується на уявленні, за яким учень є центральною постаттю навчально-виховного процесу, його головним учасником. Завдання педагога — полегшити учням процес розвитку, створювати для них умови та всіляко сприяти досягненню повного самовиявлення» [13, с. 22].

Водночас наголошується, що рефлексія властива всім формам навчально-виховної роботи, зокрема, викладанню нового матеріалу, розповіді, вислуховуванню відповіді учня, контролю виконання завдань тощо. Так, «плануючи розповідь з позиції взаємодії», варто усвідомлювати «необхідність організації суб'єкт-суб'єктних стосунків, рефлексивного керування діяльністю учнів... Крім того, вчитель, здійснюючи рефлексію діяльності учнів, має водночас аналізувати свою діяльність, перебудовуючи зміст, методику виступу в зв'язку з проблемами, що виникають під час сприймання інформації» [13, с. 23].

Аналізуючи, у цілому, характеристики педагогічної розповіді, що відображають специфіку її підготовки і проведення, можна визначити головні особливості цієї (так само, як і інших — Р.В.) форми педагогічної взаємодії: гуманістична спрямованість її мети (не інформувати, а виховувати, впливати), рефлексивний характер взаємодії (дбати про активне сприймання, співроздуми і співпереживання з аудиторією, досягнення співзвучності надзавданню); публічний творчий характер мовленнєвої діяльності (імпровізаційність мовлення, врахування особливостей сприймання слова вчителя).

...Педагогічна діяльність загалом і розповідь зокрема, маючи специфічні особливості, потребують дотримання певних *правил, які забезпечують успіх взаємодії*: ставити мету, спрямовану на вплив, здійснювати цей вплив через організацію життєдіяльності і стосунків дітей, систематично запроваджувати рефлексію для усвідомлення реальної ситуації просування учнів до розв'язання надзавдання» — розвитку особистості [13, с. 25].

Все, що сказане про рефлексію в педагогічній діяльності, стосується і педагогічної майстерності вчителя. І. А. Зязюн і його од-

нодумці розглядають «педагогічну майстерність як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток особистості учня. ...Для того, щоб здійснювати рефлексивне керівництво розвитком учнів, учитель має бути здатним керувати собою і через себе — всіма компонентами педагогічної діяльності (мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, результат) на підставі зворотного зв'язку: усвідомлення мети діяльності та результатів її досягнення; бачення внутрішньої картини світу дітей і того, як вони сприймають дії педагога; вибір оптимальних засобів впливу і коригування педагогічної позиції на підставі аналізу результатів відповідно до поставлених завдань. Спрямованість на дитину як прагнення співучасті в її розвитку дає змогу обрати мету і спонукає до пошуку способів її реалізації — педагогічних технологій і техніки» [13, с. 29].

Вважаємо за необхідне зупинитись у цьому місці на ролі внутрішнього мовлення у здійсненні рефлексивних процесів. Парадоксально, але це питання мало розглядається сучасними філософами, психологами і педагогами під час обговорення проблем рефлексії. Проте роль внутрішнього мовлення в рефлексії очевидна і вона впливає вже з робіт Л. С. Виготського, Б. Г. Ананьєва, П. Я. Гальперіна, М. І. Жинкіна, О. М. Соколова та ін. На це вказується в роботах відомого українського психолога Б. Ф. Баєва, який переконаний, що «дослідження внутрішнього мовлення і насамперед його участі в різних психічних процесах (мисленні, пам'яті, самосвідомості, переживаннях) допоможе глибше зрозуміти природу і структуру цих процесів, з яких і складається свідоме життя» [1, с. 7]. Учений слушно вважає *«головною специфічною відзнакою внутрішнього мовлення функціональну відзнаку: воно виконує функції обдумування, планування, регуляції діяльності, внутрішньої підготовки процесу спілкування та обміну думками, тобто психологічно внутрішні функції»* [1, с. 173].

Цікаво, що роблячи ці висновки з позицій Павлівського рефлексорного підходу до психіки, Б. Ф. Баєв фактично етимологічно наближується до сучасного розуміння рефлексивного підходу. Треба уважно вчитатись у цьому плані в наступне положення вченого: *«Внутрішнє мовлення, як і зовнішнє, має рефлекторну природу, воно рефлекторне за способом свого походження»* [1, с. 174], що має, на наш погляд, певне генетичне відношення до рефлексії. Те ж саме стосується і використання самого терміну «генетичний», який має

скоріше значення «спадковий», ніж «розвивальний», що підсвідомо розуміють педагоги і педагогічні психологи, представники так званої генетичної психології. Зараз, коли у світовій психології широко розгортаються психогенетичні дослідження, до цих вказаних спроб використання понять «рефлекс» і «генетичний» потрібно поставитись як до випереджаючих більш аргументовані сучасні дослідження проблем саме рефлексії і психогенетики.

У роботах Б. Ф. Баєва ми знаходимо пряму апеляцію на це (але без використання відповідного терміну), коли він фактично звертається саме до рефлексії. Так, він стверджує, зокрема, що «участь внутрішнього мовлення в мисленні визначається насамперед тим, що воно є: а) засобом розуміння чужих думок; б) знаряддям нашого власного думання, самостійного розв'язування мислительних задач; в) засобом підготовки процесу обміну думками. Це специфічні функції внутрішнього мовлення, якими забезпечується мислительна діяльність» [1, с. 179]. Для нас найціннішим у дослідженнях В. Ф. Баєва є фактично визнання внутрішнього мовлення універсальним засобом рефлексії, який не можна виносити за межі даної проблеми. Більше того, є підстави для поєднання Я як суб'єкту рефлексивної діяльності та внутрішнього мовлення як головного способу рефлексії, здійснюваної Я. Адже Я і внутрішнє мовлення, як спосіб рефлексії, знаходяться на одному рівні підсвідомості, в одному полі внутрішнього світу!

Разом з тим, внутрішнє мовлення тісно пов'язане в рефлексивній діяльності із зовнішнім мовленням, за допомогою якого здійснюється рефлексія особистості партнера педагога у спілкуванні, тобто учня. У процесі педагогічної рефлексії зовнішнє та внутрішнє мовлення функціонально взаємодіють, переходять одне в одне, що забезпечує отримання рефлексивного результату — уявлення педагога про внутрішній світ учня та уявлення учня про внутрішній світ учителя, який розвиваються саме на основі його педагогічної майстерності.

Усе попереднє дає підстави акцентувати ще раз визначення **педагогічної майстерності**, як «комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [5, с. 641; 13, с. 30] і запропонувати **структурно-функціонально-рефлексивну модель педагогічної діяльності**.

У побудові такої моделі педагогічної діяльності ми спираємося на погляди психологів і педагогів, що її вивчали — це такі науковці,

як О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, А. А. Реан, Я. Л. Коломінський, А. К. Маркова, Н. В. Кузьміна та ін. Вони пропонують у своїх дослідженнях розглядати такі структурно-функціональні компоненти педагогічної діяльності, як: мотиви, смисли, гностичний, комунікативний, загальна мета, організаційний, педагогічні дії (уміння), проєктувальний, конструктивний тощо. Ми можемо у цьому плані визначити педагогічну діяльність як спеціальну розвивальну систему в контексті запропонованої нами концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, зокрема в межах трьох її вимірів — соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та розвивального.

Головним для моделювання педагогічної діяльності є другий, діяльнісний, вимір, який містить наступні структурні компоненти: а) потребнісно-мотиваційно-смісловий; б) інформаційно-пізнавальний; в) цілеформувальний; г) операційно-результативний; д) емоційно-почуттєвий.

Завдяки включенню та інтенсифікації різних підструктур першого соціально-психолого-індивідуального виміру, педагогічна діяльність може здійснюватися як у не рефлексивному, так і рефлексивному режимі. Рефлексивний режим реалізується в тому випадку, якщо підструктура самосвідомості функціонує на основі застосування спеціальних рефлексивних засобів.

Тоді відбувається розвиток і функціонування педагогічної діяльності з міжрівневим переходом від задатків, здібностей, обдарованості до талановитості, геніальності, екстраздібності, а також — професіоналізму і майстерності — відповідно до третього розвивального виміру особистості.

Тобто наведені у тривимірній поетапно конкретизованій концепції особистості компоненти, підструктури і рівні розвитку можуть стати в нагоді при систематизації структурно-функціональних складових педагогічної діяльності, тобто суттєво доповнити її як «підструктурно», так і «компонентно». Разом з тим, педагогічна діяльність є більш складним і специфічним структурно-функціонально-рефлексивним утворенням, яке ми і презентуємо у вигляді певної моделі, котру створюємо на основі наведених вище даних про самосвідомість і рефлексію. Вона наведена нижче.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНО-РЕФЛЕКСИВНА МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ, ЗДІЙСНЮВАНА НА РІВНІ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

Я учителя ↔ Я учня(ів) = МИ (вчитель і учні: N = 1; 2; 3; n)

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ (структурно-функціональні компоненти):

а) потребісно-мотиваційно-смысловий:

Гуманістична, духовна, особистісна спрямованість потреб, мотивів, смислів, установок, інтересів навчально-виховної діяльності

б) інформаційно-пізнавальний:

Зміст навчання і виховання: нормативні предметні мотиви, знання, уміння, навички, емотиви та властивості особистості – відповідно до освітніх дисциплін та комунікаційні засоби їхньої передачі учням педагогом

в) ціле-формульвальний:

Цілеформування і проєктування в навчально-виховній діяльності, проблеми, завдання, питання тематики занять, уроків, лекцій тощо

г) операційно-результативний:

Технології, техніки, способи, методи, методики навчально-виховної діяльності з викладання і засвоєння мотивів, знань, умінь, навичок емотивів та контроль ступеня їх оволодіння учнями

д) почуттєво-емоційний:

Емоційна стабільність, почуттєвий педагогічний «мажор», емоційна регуляція та задоволення від успішної навчально-виховної діяльності

НЕРЕФЛЕКСИВНИЙ РЕЖИМ ↑

РЕФЛЕКСИВНИЙ РЕЖИМ ↓

РЕФЛЕКСИВНІ ПОЗИЦІЇ Я:

Я-потреби	Я-концепція	Я-ідеал	Я-реальне	Я-емоції
Я-мотиви	Я-образ	Я-майбутнє	Я-діюче	Я-почуття
Я-сенс	Я-уявлення	Я-мета	Я-досконале	Я-задоволення

РЕФЛЕКСИВНІ ЗАСОБИ:

а) потребнісно-мотиваційно-сміслові:

б) інформаційно-пізнавальні:

в) ціле-формувальні:

г) операційно-результативні:

д) почуттєво-емоційні:

Дані засоби здійснюються на основі зовнішнього і внутрішнього мовлення, що мають свою специфіку для кожного компонента рефлексивної діяльності:

Настановлення, мотиви, смисли педагога щодо взаємної рефлексії в процесі:
а) самоаналізу, самоусвідомлення ролі своєї особистості у самосинтезі, тобто зіставленні з б) самосинтезом - усвідомлення ролі особистості партнера(ів) спільної педагогічної діяльності та спілкування; настанова на побудову суб'єкт-(полі) суб'єктних стосунків

Рефлексивне, взаємне самопізнання і пізнання партнерів в ході сумісної освітньої діяльності та діалогу на принципах: взаємної поваги, прийняття одне одного, згоди, толерантності, взаємодії, розширення власного культурного поля і результативності партнерів педагогічної комунікації (за Г. О. Баллом)

Проектування, конструювання рефлексивної мети педагогічної діяльності, у тому числі і як рефлексивного «дзеркала», тобто взаємного випереджаючого відображення внутрішніх світів педагога і учня(ів)

Рефлексивний вплив особистості педагога на особистість учня(ів) як результат взаємної рефлексивної діалогічної взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності в процесі взаємного навчання і виховання

Емпатія як особистісний емоційно-інтелектуальний засіб рефлексивного емоційно-почуттєвого пізнання, оцінки і впливу педагога на учнів і самооцінки й самовпливу на самого себе

ПАРАМЕТРИЧНІ ОЗНАКИ, ВИДИ ТА ФУНКЦІЇ РЕФЛЕКСІЇ:

Внутрішньособистісна (Що я дійсно маю на увазі? Наскільки логічно я насправді думаю? Чи відповідає сказане мною дійсності?) або зовнішньоособистісна (Що він має на увазі? Він так дійсно думає? Чи правду він каже?) за своєю спрямованістю рефлексія.

Ідентифікаційна (На кого я схожий і на кого я рівняюсь?) та самоідентифікуюча (Чим він тотожний мені?) рефлексія.

Монологічна, діалогічна та полілогічна рефлексія залежно від кількості партнерів спілкування (від 0, 1 до n людей).

Зовнішньомовленева та внутрішньомовленева за своєю мовленевою здійснюваністю рефлексія.

Вікова рефлексія, наприклад, коли молода мама рефлексивно ставиться до своєї дитини і точно й миттєво визначає її стан, потреби,

інтереси, бажання і задоволення їх, а з іншого боку, це рефлексія людини похилого віку, коли вона згадує, критично аналізує й переоцінює давно минулі події свого життя або оцінює людину молодшого віку.

Безпосередня та опосередкована рефлексія (що має, зокрема, п-опосередкований порядок за В. Лефевром — на зразок багатократного відображення себе у двох дзеркалах, поставлених паралельно одне перед одним).

Відстрочена у часі, ситуаційна (тут і тепер) та випереджаюча рефлексія.

Потенційна чи самоактуалізована рефлексія.

Взаємна чи однобічна рефлексія під час монологу, діалогу та полілогу між вчителем та учнями.

Виключеність або включеність рефлексивного режиму, перехід від позарефлексивного до рефлексивного режиму і навпаки.

Поліперсональна чи діапсональна міжособистісна рефлексія.

Низько або високо інтенсивна рефлексія, напружена та релаксована (0–100%);

Мотиваційно-смілова, інформаційно-пізнавальна, цілеформувальна, операційно-результативна та емпатійна емоційно-почуттєва рефлексія.

Ступенева ієрархія (особистісний ранг) рефлексивного охоплення однією особистістю внутрішнього світу окремої іншої особистості або персоналу якоїсь установи як сукупності особистостей.

Рівень, модальність і обсяг рефлексії (внутрішня глибина і висота охоплення рефлексією підструктур своєї та іншої особистості);

Логіка (алгоритм) вибіркового рефлексивного сканування педагогом свого внутрішнього світу або світу інших особистостей.

Цілісна особистісна чи диференційована модальна зосередженість рефлексії — на усю цілісну особистість (її цінність, системність та взаємозв'язки) чи на її окремі властивості.

Рівномірна розподілена на усі елементи внутрішнього світу чи її пріоритетно сконцентрована на конкретній властивості особистості рефлексія.

Функціонально легко доступна чи важкодоступна проблемна рефлексія.

Рефлексивна сумація та примноження досвіду суб'єктів у процесі рефлексивної педагогічної діяльності.

Креативна рефлексія — за рахунок включення в її зміст та функціонування творчих стратегій (аналогізування, протиставлення, комбінування, універсальної, спонтанної — за В. О. Моляко) та різних

асоціацій (тотожності, контрасту, суміщення, причиново-наслідкових, випадкових).

Функції рефлексії: зміна рефлексивних позицій та аспектів пізнання, здатність бачити себе зі сторони, самосприйняття, самоспостереження, самопізнання, самоаналіз, самосинтез, самодослідження, самовизначення, самопоглиблення, самоствердження, самопокладання, самопрограмування, самопланування, самопроєктування, саморегуляція, самогенерування рішень, критична реконструкція психологічної реальності, функція переходу із зовнішнього плану діяльності у внутрішній і навпаки, координація різних когнітивних процесів, саморозвиток, самовиховання, самонавчання, взаємне навчання, оволодіння і володіння власними психічними процесами, самоорганізація тощо.

КОМПЛЕКС ВЛАСТИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ЯК ОСНОВНИХ РЕСУРСІВ САМООРГАНІЗАЦІЇ ТА РЕФЛЕКСІЇ

(накладаються на попередню схему):

Соціальні (зовнішні, зокрема освітні) ресурси самоорганізації та рефлексії суспільства.

Соціально-психологічні ресурси особистості педагога і учнів.

Психосоціальні (рольова самоорганізація, здатність до самоактуалізації та рефлексії за допомогою суспільства).

Духовні (самоорганізація, самоактуалізація та рефлексія духовних цінностей як ідеалів).

Комунікативні (діалогічні універсалії як основа міжособистісного рефлексивного спілкування).

Мотиваційно-сміслові (гуманістична спрямованість та оптимістичні ідеали, мотиви, сенси в умовах рефлексії).

Характерологічні (рефлексивні відношення до зовнішнього і внутрішнього світу особистості).

САМОСВІДОМІСТЬ: Я-самоорганізаційні та рефлексивні ресурси, рефлексія рефлексії.

Компетентнісні (загальноприйняті предметні мотиви, знання, уміння, навички, емотиви рефлексії).

Інтелектуальні (рефлексивні установки, уява, сприймання, мислення, увага, пам'ять, емоційний інтелект).

Психофізіологічні ресурси самоорганізації та рефлексії — темперамент, функціональна асиметрія півкуль мозку, психофізика.

Психосоматичні ресурси, у тому числі здоров'я.

Психогенетичні вроджені задатки, інстинкти, рефлексії, звички до самоорганізації та рефлексії.

Біогенетичні ресурси.

Отже, відповідно до наведеної вище моделі, педагогічна діяльність вчителя може набувати рефлексивну природу на всіх етапах її здійснення — у період підготовки до уроку та під час проведення самого заняття на всіх його стадіях: безпосередня планова підготовка, викладання нового матеріалу, практичні завдання, перевірка і оцінка знань учнів тощо.

Так, якщо розглянути розповідь вчителя під час викладання нового матеріалу, то вчитель не лише передає інформацію класному загалу, але і рефлексивно контролює рівень інтересу учнів до цього матеріалу, спрямованість та концентрацію їхньої уваги, ступінь активізації їхнього мислення і уяви тощо. Разом з тим він, так би мовити, сканує фокусом рефлексії як загальний стан психіки учнів класу (загальний рівень), так і ступінь активності, включення кожного учня у процес навчання. Водночас, вчитель зіставляє процес викладання з метою уроку, зі станом своєї підготовки до нього, контролює та регулює ступінь напруження й релаксованості рефлексії. Для здійснення рефлексії він використовує як формальний показник успішності навчання учнів, тобто їхні журнальні оцінки по даному предмету, так і результати поточного рефлексивного зондування ситуаційної готовності до уроку, рівня «присутності» учнів на ньому, самоактуалізованості кожного учня і всього класу. У процесі викладання можуть виникати різні рефлексивні ситуації, наприклад, позитивні і негативні, легко реалізовані та проблемні. В останньому випадку може виникнути рефлексивна проблема, яку варто виявити і, можливо, демонстративно вирішити перед усім класом — щоб підняти рівень загальної рефлексивності учнів і власну. Тобто рефлексивність реалізує, так би мовити, більш глибинне, подвійне, потрібне тощо навчання і виховання.

Строго кажучи, рефлексивною потрібно вважати не лише педагогічну діяльність вчителя, але й усю освіту, оскільки всі сконцентровані в ній мотиви, знання, уміння, навички та емотиви історично створені конкретними вченими, митцями, громадськими діячами, винахідниками, новаторами педагогіки, робітниками освіти тощо. Але авторство багатьох з них або загубилося в історії, або було знято потоком

масової творчості та комунікації. Можна частково компенсувати цей процес деавторизації творення смислів, знань, умінь, навичок, продуктивних емоцій за рахунок згадування і актуалізації імен творців педагогіки (див. далі так званий рефлексивно-історико-рольовий тренінг). Така відтворювальна рефлексивна авторизація змістових предметних і методичних елементів освітнього процесу може виступати в якості ефективного навчально-виховного прийому.

Кожен із наведених вище параметричних ознак, видів і функцій рефлексії може бути творчо доцільно розгорнутий педагогом у здійснюваній ним професійній діяльності, що надає їй безмежних перспектив у своєму розвитку.

У випадку, коли рефлексивні ситуації не вирішуються достатньою мірою на уроці під час монологу чи діалогу педагога з учнем(ми), доцільно звертатися до спеціальних методів активізації й розвитку педагогічної рефлексії (див. далі у відповідному розділі методичних рекомендацій).

Література

1. Баєв Б. Ф. Психологія внутрішнього мовлення. Київ: Радянська школа, 1966. 192 с.
2. Бех І. Д. Вибрані наукові праці. У 2-х томах. Том 2. Виховання особистості. Чернівці: Букрек, 2015. 640 с. (Розділ 3. Рефлексія і духовність особистості). С. 286–310.
3. Бугерко Я. М. Психологічна динаміка розгортання рефлексивних процесів у модульно-розвивальному освітньому циклі: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2009. 254 с.
4. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції: Навчальний посібник. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 1040 с.
6. Заїка Є. В., Зімовін О. І. Рефлексивність особистості як предмет психологічного пізнання / Психологія і суспільство, 2014, № 2, с. 90–97.
7. Каламаж Р. В. Професійна самосвідомість: теорія та практика формування у ВНЗ: [навчально-методичний посібник]. Острог: Видавн-во Національного університету «Острозька академія», 2012. 148 с.
8. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я». Київ: Поліграфкнига, 2001. 448 с.
9. Милютина К. Самопомога: Практикум для психолога. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
10. Найдъонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях. Київ: Міленіум, 2008. 484 с.
11. Найдъонова Л. А. Рефлексивна психологія територіальних спільнот. Київ: Міленіум, 2012. 280 с.
12. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: наукова монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М. 2011. 636 с.

13. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
14. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога: Монографія. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 295 с.
15. Психологія самосвідомості. Хрестоматія. Самара. Видавничий Дім «БАХ-РАХ-М», 2007. 672 с.
16. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
17. Рефлексивний підхід: від методології до практики / За ред. В. Є. Лепського. Когіто-Центр, 2009. 447 с.
18. Рибалка В. В. Самонавчання демократії юної та дорослої особистості: метод. посіб. Київ: Талком, 2019. 208 с.
19. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
20. Савченко О. В. Свідомість і рефлексія у базисі психологічного теоретизування / Психологія і суспільство, 2018, № 3–4, с. 67–88.
21. Терлецька Л. Г. Технологія самоаналізу. Київ: Главник, 2005. 96 с.
22. Філософський енциклопедичний словник / Голова редколегії В. І. Шинкарук. Київ: Абрис, 2003. 744 с.
23. Шарден П. Т. де. Феномен людини. Наука, 1987. 240 с.

5. ВИЗНАЧЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ І МАЙСТЕРНОСТІ, ЯК ВИЩИХ ПРОЯВІВ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГА ДО ДІЯЛЬНОСТІ, ПІД ЧАС ПРОФЕСІОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ТА АСОЦІАТИВНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Для вивчення особливостей розвитку професіоналізму та майстерності, як форм особистісної готовності, треба розрізняти їхнє розуміння, з одного боку, науковцями, зокрема академічними психологами і педагогами, для яких вони виступають предметом дослідження, а з іншого — самими професійними педагогічними працівниками. Водночас ми враховуємо також власний професійний досвід роботи психологом і педагогом упродовж майже півстоліття, дані самоспостереження за власним творчим процесом, що примушує включити у предмет пізнання процеси, які часто випадають з поля зору дослідника. Мова йде, зокрема, про процес асоціювання, про відомі види асоціацій — тотожності, контрасту, суміжності у просторі та часі, причиново-наслідкові, випадкові, які належать до підсвідомого рівня здійснення особистістю творчості та супроводжують її професійну діяльність. Як свідчать наукові дані і результати самоспостереження, асоціювання виступає важливим механізмом здійснення педагогічної діяльності і значною мірою включає у свій склад рефлексію.

Значення асоціацій настільки важливе, вони так природно супроводжують інтелектуальний процес особистості, що, як правило, не помічаються самим суб'єктом творчої діяльності. Тому дослідники часто вказують на сприймання, пам'ять, мислення, уяву, творчість, обходячи так би мовити асоціації, що призводить до суттєвих методологічних неточностей у дослідженні психічних процесів.

Ми вважаємо, що підтвердженням вирішальної ролі асоціацій у творчій діяльності є стратегіальна теорія В. О. Моляко, в основу якої покладені такі стратегії, як аналогізування, реконструювання, комбінування, універсальна та спонтанна. Важко не помітити, що в їхній назві буквально повторюються існуючі види асоціацій — тотожності, контрасту, сполучення, причиново-наслідкові, спроб і помилок. Ідентичність асоціацій і стратегій ставить нові питання, однією з відповідей на які може стати припущення, що вони утворюють різні рівні інтелектуальної діяльності, один з яких, асоціативний, укорінюється в самосвідомості, а другий, стратегіальний, у свідомості особистості,

взаємодіючі між собою у процесі масштабної соціально-психологічної діяльності, однією з яких виступає педагогічна діяльність.

Указане вище диктує необхідність повернення в експериментальне психологічне дослідження творчої діяльності професіонала та майстра методу асоціацій. Тому вважаємо за доцільне у вивченні особливостей професіоналізму та майстерності використати як мінімум два спеціальні методи дослідження, зокрема, теоретичний психологічний професіологічний аналіз вказаних понять, а з іншого боку — давно відомий у науці експериментальний асоціативний метод. Останній полягає у вивченні асоціацій на ті ключові стимульні слова, які нас цікавлять. Ми взяли в якості таких слів-стимулів поняття «професіонал», «майстер», «професіоналізм» та «майстерність». Тобто нас цікавило, як асоціативно реагує звичайний фахівець на ці поняття і як це співвідноситься з теоретичними визначеннями цих понять у психопедагогічній науці. Мовиться про порівняння абстрактних понять наукових дослідників вказаних явищ з повсякденним розумінням цих понять їхнім масовим користувачем, так би мовити носієм відповідних атрибутів професіонала і майстра.

Професіоналізм розуміється спеціалістами, зокрема В. М. Аніщенко, як «сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що гідно оплачується; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи. Розвиток професійності зумовлений зростанням рівня складності виробничих завдань... Робітник з високим рівнем професіоналізму адекватно реагує на виробничі ситуації, вирішує поточні завдання з метою максимального наближення параметрів робочих процесів до оптимальних» [1]. Цікаво, що за своїм первісним значенням, у латинській мові, термін «професіоналізм» (*profiteer*) означає оголошення своєї справи та її майстерне виконання. Фактично таким чином визначається носій вказаних властивостей — професіонал.

Докладну характеристику професійної майстерності на прикладі вчителя подав І. А. Зязюн, який продовжив і поглибив її вивчення услід за геніальними вітчизняними педагогами А. С. Макаренком та В. О. Сухомлинським. Він визначав, знову повторимо це, педагогічну майстерність як **«комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі»** [3]. І. А. Зязюн наголошував водночас саме на майстерності як «найвищому рівні педагогічної діяльності

(якщо характеризувати якість результату), вияві творчої активності особистості педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної діяльності)».

Порівняємо з цими визначеннями та їхніми ознаками ті, що виявляються нами в педагогів під час асоціативного експерименту. Для цього був обраний один з його варіантів — широко відомий метод вільного асоціативного експерименту. Останній дозволяє визначати асоціативні поля професійних педагогів, їхню структуру, якісні та кількісні параметри. В якості слів-стимулів виступають означені вище чотири поняття — професіонал, майстер, професіоналізм, майстерність.

Особливістю використання обраної методики стало дотримання дистанційного режиму роботи, що відповідало умовам пандемії COVID-19. Відповідно до цього, презентація вербального стимульного матеріалу і передача експериментатору відповідей піддослідних відбувалися за допомогою Інтернету. Через це не видавалося можливим повністю контролювати швидкість і безпосередність асоціювання, що властиве класичній схемі такого експерименту. Тому в інструкції акцентувалася рекомендація — актуалізувати асоціації скоріше швидше, ніж повільно. Процедурі такого вільного, з елементами направлено асоціативного експерименту, відповідала наступна інструкція:

«Шановний колего! Пропонуємо Вам взяти участь у вільному асоціативному експерименті з вивчення проблем професіоналізму та майстерності. Вам треба послідовно актуалізувати по п'ять слів-асоціацій на кожне з наведених далі чотирьох слів-стимулів: професіонал, майстер, професіоналізм, майстерність. Мова йде не про розгорнуте визначення цих слів, а саме про слова-асоціації, які Вам спадають на думку у зв'язку з кожним прочитаним словом-стимулом. Працювати потрібно скоріше швидше, ніж повільно. Користуватися словниками, довідниками та науковими працями не можна. Отже, послідовно (спочатку на перше слово-стимул, потім на друге, далі на третє, за ним на четверте) актуалізуйте та запишіть свої слова-асоціації.

Укажіть, будь ласка, наприкінці досвіду свої Прізвище, Ім'я, По-Батькові, посаду і місце роботи, вчене звання (якщо воно є), науковий ступінь, дату народження, вік. Перешліть результати експерименту на нашу електронну адресу».

На основі проведеного з 16 піддослідними (професійні психологи, педагоги, лікар, вчителі — віком від 31 до 80 років) асоціативного експерименту було складено спільні для них асоціативні поля на кожне з чотирьох слів-стимулів. У них слова-асоціації розташовані

в певному порядку, що визначає структуру цього поля. Спочатку наводяться асоціації з найбільшою для групи піддослідних частотою актуалізації асоціацій (частота вказується в дужках). Це ядро або центр асоціативного поля — у ньому містяться асоціації з частотою актуалізації, більшою за два повторення (7, 6, 5, 4, 3 — у тексті вони виділені напівжирним шрифтом). Далі розташовується перехідна зона асоціативного поля, яка утворюється асоціаціями з частотою подвійного повторення (2). До перехідної зони входять асоціації з очевидною смисловою ідентичністю відносно слова-стимула. Перехідна зона виділена курсивом. У периферію асоціативного поля включаються слова, що зустрічаються один раз — вони розташовуються в порядку убавання їхньої смислової ідентичності слову-стимулу і навіть містять асоціації з нульовою та протилежною ідентичністю. Отже, наводимо далі 4 сумарні асоціативні поля у визначеному порядку, як результат кількісної та якісної обробки протоколів експерименту:

ПРОФЕСІОНАЛ: *майстер (7), спеціаліст (4), фахівець (3), профі (2), експерт (2); знавець своєї справи (2), компетентна людина, працівник (2), досвід (2)*, людина, що має професію, професор, той, хто знає свою справу, діючий професійно (з відпрацьованими навичками), висока кваліфікація, труд, спеціаліст, вміння реалізувати теорію на практиці, аналітик, керівник, лідер, творець, готовність до навчання, освіти, корифей, робота, сила, мудрість, повага, митець, визнання, ас тощо.

МАЙСТЕР: *умілець (4), наставник (4), знавець (своєї справи) (3), досвід (має досвід, ділиться досвідом) (3), спеціаліст (2), компетентність (2), митець (2), артист (2), творець (2), талант (2), учитель (2)*, фахівець, ремісник, креативний, тесляр, оратор, особистість, модератор (мотиватор), людинолюб, віртуоз, зрілість, готовність, можу, сивий, маестро, у сільському господарстві, у техніці, у спорті, у мистецтві, у медицині, у фінансовій справі, вдалий виконавець, практик, ас, золоті руки тощо.

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ: *досвід (практичний досвід) (4), автоматизм (3), кваліфікованість (3), професія (2), майстерність (2), компетентність (2), знання (2), умілість (2), уміння (2), навички (2)*, основа професії, вищий рівень оволодіння професією, зрілість, успішність, упевненість, невимушеність, самодостатність, незалежність, організованість, креативність, принциповість, багатотрудство, інтерес, швидко, якісно, володіння, набуток, теоретик, практик,

властивість, якість особистості, здатність, покликання, авторитет, успіх, працелюбність, усвідомленість, інформативність тощо.

МАЙСТЕРНІСТЬ: *унікальність (3), уміння (3), якість (3), умілість (2), навичка (2)*, професіоналізм, вдача, успіх, сила, міць, всесутність, гармонія, інтерес, бажання, комунікабельність, задоволення запитів, інтересів, художність, мистецтво, зрілість, спритно, швидкість, філігранність, віртуозність, надійність, досконалість, довершеність, здатність, вправність, вишуканість, обізнаність у справі, вищий рівень професіоналізму, віртуозність, ефективність, обдарованість, досвідченість тощо.

Кількісний та якісний аналіз отриманих даних свідчить про те, що сумарні асоціативні поля 16 піддослідних лише частково співпадають, але і певною мірою відрізняються одне від одного як за своїм змістом, так і за структурою. Так, майже в усі асоціативні поля входять поняття обдарованості, таланту, якості, ефективності, особистості тощо. Завдяки цьому розкривається, розгортається індивідуальний процес асоціювання у формі роботи так званого умовного групового піддослідного. У цьому полягає цінність даного методу.

Якщо порівняти отримані асоціативні поля з теоретичними визначеннями відповідних понять спеціалістами, то виявляється, що асоційоване розуміння помітно відрізняється від теоретичного своєю життєвістю, безпосередністю, плюралізмом, багатоваріативністю, індивідуальністю. Це і зрозуміло, оскільки професіоналізм і майстерність випливають із життєдіяльності та повсякденного спілкування особистості, що значною мірою відрізняється за своїми конкретними життєвими ознаками від абстрактних загальних атрибутів «точно», теоретично визначених наукових понять.

Ядерні складові асоціативних полів, як правило, містять асоціації схожості, смислові, причиново-наслідкові, системні, тоді як периферійні включають контрастні, механічні, випадкові, негативні тощо асоціації.

Підкреслимо те, що асоціативні поля піддослідних, у цілому, відображають життєві характеристики слів-стимулів, тобто професіонала і майстра, професіоналізму та майстерності, що суттєво відрізняє їх від абстрактних та узагальнених теоретичних характеристик. Цей розрив між повсякденним та науковим розумінням цих понять треба враховувати в оцінці особливостей використання асоціацій партнерами професійного спілкування та спільної професійної діяльності.

Варто відмітити також велику варіативність смислів у межах асоціативних полів професіональних за своєю підготовкою і досвідом

піддослідних. Частина периферійних асоціацій явно відповідає здоровому глузду, практичним аспектам розуміння слів-стимулів. Складові ж ядра асоціативного поля і частина перехідної зони частково відображають переважно сутнісні аспекти теоретичної характеристики слів-стимулів. Теоретичне ж розуміння слів-стимулів хоча і містить відображення «сутєвих» атрибутів відповідних понять, одначе, через їхню відірваність від життя несуть у своєму сенсі відносну неточність, невизначеність, навіть певну помилковість. Тому найбільш точне розуміння вказаних понять потребує певної інтеграції цих двох підходів — теоретичного (логічного) та практичного (асоціативного). Кожний з цих підходів має свої переваги та недоліки.

Так, відмітимо, зокрема, що в жодного з піддослідних не виникало асоціацій щодо самосвідомості, самоорганізації, рефлексії, стратегії, хоча з наукової психологічної точки зору саме асоціювання базується значною мірою на цих процесах і входить до функціонального складу педагогічної діяльності. Адже асоціативний процес виявляється в дуже цікавих інтелектуальних процесах ототожнення, контрастування, сполучення, встановлення причиново-наслідкових зв'язків, випадкових асоціаціях, що характеризують значно змістовніше пізнавальні та самопізнавальні (інтелектуальні) процеси педагога.

Більше того, повторимо це, дослідження сучасних дослідників творчості, зокрема В. О. Моляко, свідчать про те, що існує прямий зв'язок між асоціюванням, як переважно внутрішнім інтимним індивідуальним інтелектуальним процесом, та креативним стратегізуванням на більш масштабному особистісному, міжособистісному та соціальному рівнях. Про це свідчить очевидна взаємна відповідність між назвами видів асоціацій (тотожності, контрасту, сполучення, причиново-наслідкові, випадкові) та типів творчих стратегій (у В. О. Моляко — стратегії аналогізування, протиставлення, комбінування, універсальна, спонтанна). На жаль, більш докладніше порівняння асоціацій і стратегій не проведено у психології, хоча є очевидним, що ці процеси певним чином ієрархічно взаємопов'язані між собою.

Результати проведеного нами дослідження свідчать про необхідність вивчення, розвитку і навчання педагогів особливого асоціативного та стратегіального механізмів мислення, уяви, сприймання, уваги, пам'яті, спілкування педагога як професіонала, майстра, що реалізують особистісну готовність до виконання професійної педагогічної діяльності. А це потребує розробки спеціальних методів асоціативної та стратегіальної професійної підготовки педагогічно-

го персоналу. Так, нами були розроблені та втілені в діалог з колегами розвивальні запитання, завдання і вправи, які за своєю сутністю майже повністю співпадають зі схемою проведеного асоціативного експерименту, відрізняючись від нього лише установкою, спрямованістю на тренування здатності до асоціювання в ході декількох (4–5) вправ і обговоренням значення, смислу актуалізованих асоціацій.

Ефективне асоціативне тренування передбачає проведення вправ на вільне асоціювання і свідоме вивчення на цій основі теоретичних визначень професіонала і майстра, професіоналізму та майстерності, зокрема тих, що наведені в тексті даного розділу, на основі самостійного виділення в них суттєвих ознак цих понять і повторного проведення асоціювання (за схемою вже не вільного, а направленного асоціативного експерименту) таким чином, щоб в асоціаціях з'явилися суттєві атрибути цих понять-стимулів.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. відд. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
4. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
5. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ: Талком, 2017. 245 с.

6. СИСТЕМНИЙ ПРОФЕСІОГЕНЕЗ ПЕДАГОГА І РОЗВИТОК ЙОГО ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА УСЕВІКОВИМ ПІДХОДОМ

Для кращого розуміння проблеми розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності необхідне суттєве розширення наукового уявлення про професіогенез та професіоналізм людини. Для цього доцільно спиратися, зокрема, на методологічні погляди Л. С. Виготського на особистість, учення В. І. Вернадського про ноосферу, усевіковий методологічний підхід геронтопсихологів, уявлення І. А. Зязюна про педагогічну майстерність тощо. Так, варто згадати думку Л. С. Виготського про те, що вже новонароджена дитина потенційно має максимальну соціальність, а формування людини як особистості відповідає законам культурно-історичного розвитку вищих психологічних функцій, у центрі яких стоять закони соціогенезу особистості в певному соціальному оточенні, яке детермінує її розвиток, та закон ідентифікації індивідуальної поведінки соціальної, що визначає наявність потягу самої людини до розвитку себе як особистості за наявними соціальними зразками. Разом із законами опосередкування, інтеріоризації та зони найближчого розвитку вони виступають джерелом розвитку особистості в людині.

Точніше кажучи, мова йде про діалектико-психологічні закони соціогенезу-індивідогенезу вищих форм поведінки; ідентичності-своєрідності індивідуальної поведінки особистості її соціальній поведінці в різному суспільному оточенні; опосередкування-розопосередкування за допомогою різнобічних ідеальних та матеріальних засобів; інтеріоризації-екстеріоризації як переходів психічного із зовнішнього соціального плану у внутрішній індивідуальний; послідовного становлення особистості дитини через зони найближчого та найвіддаленішого розвитку за допомогою і в діалозі з дорослою людиною [7].

Закони розвитку вищих психологічних функцій особистості передбачають зміну вікових ситуацій соціогенезу, що практично реалізується у сформульованому геронтопсихологами усевіковому підході до розвитку особистості, за яким його вікові особливості розглядаються в масштабі усього життя людини — від народження до відходу у вічність [1].

Кожний із зазначених законів потребує своєї конкретизації і презентації через відповідні закономірності та особливості. Так, соціогенез і соціальність, виступаючи провідними у структурному

та функціональному аспектах детермінантами професійного розвитку особистості, є базовими, вирішальними її характеристиками. Значення цього положення ще більш зростає, коли ми починаємо диференціювати дані закони і виділяти в соціогенезі такі основні вікові компоненти, як сімейність, громадськість та професійність.

У зв'язку з цим, якщо розглядати професійний розвиток особистості як неперервний усевіковий процес, то він починається вже в момент народження людини і навіть раніше, але не завершується на останніх стадіях її життя, переходячи в системі «суспільство–особистість–суспільство» шляхом потенціації–актуалізації від соціуму до особистості та від особистості до соціуму. Саме в цьому усепожиттєвому, усевіковому контексті відбувається професіогенез особистості як неперервний у біографічно–історичному масштабі життя людини та суспільства системний процес

Разом з цим у контексті усього онтогенезу особистості та філогенезу суспільства має враховуватися її «професійна залежність» від професіоналізму найближчих дорослих та від професійного потенціалу суспільства в цілому, відбуватися поступове розширення й ускладнення зони найближчого професійного розвитку дитини під проводом дорослих професіоналів, застосовуватися різноманітні форми ідентифікації професійної поведінки особистості зразкам професіоналізму в навколишньому професійному середовищі, проводитися поступовий кількісний та якісний розвиток засобів опосередкування, технічного, ідеального і матеріального, оснащення професійної праці, засвоєння та використання все зростаючого професійного досвіду та компетентності майстрів на основі використання існуючої і зростаючої «суми професійних технологій».

Враховуючи це, можна виділити певні диференційовані усевікові етапи професіогенезу людини як особистості. Розглянемо їх докладніше:

1. Період новонародженості. Набуття та актуалізація наявного в батьків певного сімейного та родового професійного статусу як потенційної передумови професійного розвитку новонародженої дитини. Цей статус виступає джерелом первісної потенційної професіоналізації з перших днів життя дитини. На цьому етапі батьки виступають первісною сімейною моделлю для наслідування дитиною елементарних ознак трудової та професійної діяльності. Дитина має максимально потенційну професійність в особі найближчого родинного середовища і найменшу, але неперервно зростаючу, здатність

до актуалізації власних професійних задатків, які пробуджуються в ній найріднішими дорослими, передусім матір'ю та батьком.

2. Дошкільне дитинство. Ігрова імітація дитиною, ідентифікація нею в перші роки життя зовнішнього боку професійної сфери батьків і найближчого родинного оточення як першопочаток її трудового, профільного, професійного становлення. У предметних, рольових іграх та іграх за правилами, на основі первісних інтересів, дитина начебто послідовно копіює елементи сімейної, громадянської, професійної поведінки і діяльності батька і матері, дідів і бабусь, сусідів і знайомих, приміряючи їх на собі та домірно відпрацьовуючи їх у власній ігровій діяльності. Завдяки дитячим іграм з предметами, у професії та соціальні ролі, моральні ігри (що таке добре і що таке погане), культурний, професійний, громадянський потенціал дорослих активно перекачується в первісні властивості дитячої особистості. З потенціалу батьків й найближчого середовища поступово виростає, нарощується і мало-по-малу актуалізується в перших спробах повторення, копіювання деяких професійних дій і громадських актів дорослих, особистісний потенціал дітей. Так, на стадії «Я сам!» формуються зародки первісної суспільної, трудової і професійної ідентифікації та самоідентифікації й рефлексії.

3. Початковий шкільний вік. Ігрова діяльність поступається навчальній, але не зникає. Засвоєння загальноосвітніх навчальних предметів-дисциплін-професій у початковій та середній ланках школи відбувається як перші спроби загального трудового і профільного навчання. Звичайно, що навчальні дисципліни можуть виступати водночас, за наявності відповідних інтересів, мрій, як початкові етапи професійного становлення, як компоненти більш складних професій. Поряд із процесами зовнішньо ініційованого та організованого потенціювання та актуалізації парaproфесійних дій і властивостей відбувається перехід до профільного і професійного самопотенціювання та самоактуалізації в умовах початкового шкільного навчання. Тобто вже тут можна говорити про певні елементи особистісної готовності до професійної діяльності та громадянської поведінки. Разом з тим спостерігається взаємність, бісуб'єктність професіогенезу, що розподіляється між вчителями та учнями, між дорослими та дітьми. Професіоналізм вчителів виступає початковою моделлю для наслідування молодшими школярами.

4. Середній шкільний вік. Профільне навчання в середній школі є важливим етапом первинного свідомого зацікавленого осо-

бистісного та професійного самовизначення, що виступає як більш-менш серйозна спроба оволодіння загальними професіями — робітничими, природничо-науковими, технологічними, художніми, управлінськими, гуманітарними тощо. Виникає інтенсивне професійне самопотенціювання та самоактуалізація учнів, що постають як необоротні процеси. З появою Я утверджується домінуюча над об'єктністю суб'єктність підліткової особистості. У руслі дорослішання відбувається первісна пробна професіоналізація середнього школяра на основі механізмів ідентифікації та рефлексії з численними зразками професіоналізму відображених у змісті навчання творців різноманітних наук і галузей виробництва та самих вчителів-предметників. Саме в цей віковий період може бути обраний перший професійний орієнтир, перший професійний особистісний ідеал у вигляді видатної особистості певної професії, професіонала або майстра своєї справи. І можуть сформуватися певні варіанти особистісної готовності до професійної діяльності, у тому числі й педагогічної діяльності, адже її носії знаходяться поряд із дитиною у вигляді вчителів, батьків, вчених, робітників тощо.

5. У **старшого школяра** відбувається все більш визначена проф-орієнтація як спроба прийняття мотивованого рішення щодо ранньої професіоналізації. Це дійсно етап реального, більш конкретного професійного самовизначення, бо він складається із професійного інформування, консультування, апробації, вибору професії, професійної корекції — з цього складається зростаюче професійне самовизначення у старшому підлітковому та юнацькому віці. Професійна праця все краще усвідомлюється юною особистістю як сенс життя, як життєва цінність, як джерело гідного існування. Зустрічні, взаємні дії з боку батьків, вчителів, соціуму, суспільства, держави й особистості друзів, однокласників, товаришів уточнюють результати професійного самовизначення особистості старшого підлітка як стійкого суб'єкта апробації та формування своєї власної особистісної готовності до оволодіння професійної діяльності. Відбувається свідоме і вибіркоче входження старшокласника і учня ПТНЗ у світ професій.

6. Для **юної особистості** властива первинна професійна підготовка у старших класах школи (ліцею, гімназії, колегіуму), ПТНЗ, на виробничих курсах або у процесі безпосереднього оволодіння професією на виробництві, що відповідає вже обраному сенсу ділового професійного життя. Суб'єктність професійної підготовки максимальна і вирішальна, така, що доленосно підпорядковує собі усю

життєдіяльність. З 16 років юнак отримує паспорт і стає громадянином, який має право на професійну працю, хоча і в обмеженому обсязі.

7. Молода особистість здійснює серйозну професійну підготовку за складними професіями на виробництві як молодий робітник або у вищому закладі освіти на основі фіксованого вибору і занурення у професійну діяльність, апробації себе в ній відповідно до обраного життєвого сенсу та професійного інтересу. Молодий суб'єкт наполегливо працює над власною професіоналізацією як головним особистісним потенціалом, маючи вже уявлення про професійну самоактуалізацію в певній галузі суспільного виробництва. Вона поєднується у цьому віці із сімейним, громадянським самовизначенням, завдяки чому з'являються нові мотиви і смисли професіоналізації. Молодий спеціаліст адаптується до професійних вимог та професійного оточення, відбувається ґрунтовна професіоналізація на виробництві після професійної підготовки в **ПТНЗ та закладах вищої освіти**. Особистісна готовність до професійної діяльності неперервно переходить із потенційної форми в форму професійної актуалізації та самоактуалізації, від об'єктності до суб'єктності, демонструючи свою довершеність, стійкість, ефективність.

8. У період ранньої зрілості особистість прагматично професійно спеціалізується, підвищує свій кваліфікаційний рівень на виробничому місці, набуває компетентності, професіоналізму та майстерності, людина стає професіоналом і майстром своєї справи. У цей віковий період можливий бурхливий спеціалізований посадовий, кар'єрний розвиток, але можливі і професійна криза, безробіття, зміна професії, повторна професійна підготовка й оволодіння новим фахом. Все це вимагає нового типу особистісного росту, оновлення та зміцнення професійної суб'єктності. В особистісній готовності до професійної діяльності виникають ознаки мобільності, універсальності, широкої компетентності. Усе це стосується і педагогічної діяльності, адже педагогу, на відміну від інших професій, легше змінювати фах, перекваліфіковуватись, перенавчатись та перевиховуватись у відповідності зі змінами, приміром, модернізацією професійної структури освіти та виробництва.

9. Середньозріла особистість формує далі професійну компетентність, професіоналізм і майстерність, що стає підґрунтям отримання сталих професійних досягнень на виробництві, життєвої успішності. Здібності та обдарованість дитинства, юності та молодості можуть втілюватись у талановиті та геніальні досягнення не тільки у профе-

сійній праці, але і у громадянській поведінці та життєвому хобі — у спорті, мистецтві, волонтерстві, завдяки чому професійна, громадянська, життєва суб'єктність людини сягає своїх вершин.

10. Особистість пізнього зрілого, передпенсійного віку здійснює професійне самоствердження та отримує визнання свого професіоналізму, майстерності та професійних досягнень з боку суспільства і держави.

11. Професіонал похилого віку, пенсіонер сягає вершин своєї професійної майстерності і особистісно готовий до щедрої передачі свого унікального творчого, продуктивного життєвого, професійного, громадянського потенціалу, досвіду і життєвої мудрості молодому поколінню, виступаючи унікальним суб'єктом міжпоколінного генераційного процесу. Починається підготовка до завершення трудової діяльності та здійснюється вихід з неї та перебудова життєдіяльності й формування нової геронтологічної суб'єктності.

12. Геронтопрофесійна стадія завершення трудової діяльності супроводжується підведенням підсумків професійної праці, справи усього життя, коли трудовий, професійний, громадський, життєвий досвід, мудрість узагальнюються в розмовах, спогадах, щоденниках, мемуарах тощо. Цей вершинний потенціал життя людини суб'єктно готується нею для спадкової передачі новим поколінням і когортам. Питання лише в тому, чи буде він затребуваний останніми. Або ж молоді покоління будуть проживати життя в нових умовах принципово по-іншому, починаючи все з нуля і, разом з успіхами, повторювати їхні помилки і лише на них вчитися. Тому старі люди повинні правильно, раціонально оформлювати свій життєвий, громадянський та професійний спадок і правильно, ненав'язливо його презентувати новим поколінням і когортам людей, підстраховуючи їхню професійну діяльність у випадку невдач.

Таким чином, усебіковий погляд на професійний онтогенез принципово розширює завдання професійної підготовки педагога, не ізолюючи розвиток його особистісної готовності до професійної діяльності від досвіду попередніх і наступних поколінь спеціалістів і професіоналів, не концентруючи її надмірно тільки в самій особистості і лише в окремих її вікових періодах, а цілісно і рівномірно розподіляючи завдання професіоналізації особистості між суспільством, сім'єю і самим індивідом, що робитиме це явище дійсно культурно-історичним. Особистісна готовність представника будь-якого фаху, а педагога і психолога особливо, до професійної діяльності в усебіковому підході постає як величезна цивілізаційна цінність.

Література

1. Долинська Л. В. Геронтопсихологія: Практикум. Хрестоматія: Навч. посібник. Київ: Каравела, 2012. 240 с.
2. Кучерявий О. Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 224 с.
3. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. 2-е вид., допов. і переробл. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
4. Помиткін Е. О., Рибалка В. В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку / за ред. Рибалки В. В. Київ: Талком, 2020. 184 с.
5. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
6. Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти: [монографія] / Єгорова Є. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І. [та ін.]; за ред. О. М. Ігнатович. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 248 с.
7. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

7. СИСТЕМАТИЧНА ПРАЦЯ ТА ЦІЛЕСПРЯМОВАНИЙ ПРОФЕСІОГЕНЕЗ ЯК УМОВИ РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ — ВІД РІВНЯ ЗАДАТКІВ, ЗДІБНОСТЕЙ, ОБДАРОВАНОСТІ ДО РІВНЯ ТАЛАНТУ, ГЕНІАЛЬНОСТІ ТА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ І МАЙСТЕРНОСТІ

Проблема розвитку здібностей і обдарованості, їхнього переходу у професіоналізм і професійну майстерність висвітлюється в сучасних психогенетичних та психопедагогічних дослідженнях В. П. Ефроїмсона (2003), І. А. Зязюна (2008), С. Д. Максименка (2006), В. О. Моляко і О. І. Кульчицької (2008), О. Л. Музики (2015), О. О. Олександрова (2010) та ін. Так, О. О. Олександров стверджує, що обдарованість пов'язана з генетикою людини, скоріше за все через генеральний фактор G інтелекту. Як «дар» вона з'являється і розвивається в дитини під впливом біологічної та соціальної спадковості, генотипу та фенотипу й власної діяльності. Під час вивчення обдарованості відкриваються альтернативні впливи, якими можна пояснити досягнення, що приписуються вродженому таланту [1].

За О. О. Олександровим, особливості вказаного переходу визначаються, поряд зі спадковістю, кількістю та якістю практики у сфері певної діяльності. Про це свідчить, приміром, музична освіта, в якій роль неперервних практичних тренувань і репетицій очевидна. Так, студенти консерваторій, що вчать гри на скрипці, мають упродовж терміну навчання майже 10000 годин вправ. Цим же пояснюються високі досягнення фігуристів з їхніми інтенсивними тренуваннями, акторів — з численними репетиціями театральних сцен і спектаклів тощо. Багато видів творчої діяльності визначаються своєю ітераційною сутністю, що забезпечує виконання діяльності на рівні високої кваліфікації, професіоналізму, таланту. Крім інтенсивності занять та тренувань, до числа відповідних спадковим альтернативних середовищних впливів, як основи успішності навчання, та трудових і професійних досягнень, О. О. Олександров відносить: а) увагу та здатність до концентрації; б) рівень мотивації; в) впевненість у собі та оптимізм (додамо ще доцільну оптимізацію поведінки і діяльності); г) ентузіазм й енергійність [1].

У зв'язку з цим, О. О. Олександров, як психогенетик, вважає важливим фактором розвитку обдарованості так званий **емергенез**,

тобто явище зумовленості здібностей та обдарованості сукупністю як генетичних, так і середовищних, фактично психопедагогічних, впливів, коли вибірковість останніх кореляційно визначається набором певних генів. Це виявляється, на думку вченого, також в явищі, що описане В. П. Ефроїмсоном у концепції **імпресінгу**, який трактується ним як людська форма відомого етологам явища імпринтингу у тварин [13]. Імпресінг виникає, коли деякі події в дитячому та підлітковому віці призводять до появи глибоких вражень, що на все життя визначають мотиви діяльності людини та її інтереси. Як такі часто виступають яскраві спостереження, цікаві книги, повчальні зустрічі, знайомства тощо. Ми вважаємо, що наслідком імпресінгу як певного психогенетичного та психопедагогічного явища виступає так звана **ідея-фікс**, мотиваційно-смысловий вплив якої зберігається тривалий час, якщо не все життя, і визначає неперервну творчу активність і продуктивність особистості в певному напрямі навчальної, трудової та професійної діяльності.

Отже, поряд з описаними психогенетичними, існують й інші, зокрема психопедагогічні, фактори розвитку обдарованості та її переходу в талант, геніальність, а також у професіоналізм та професійну майстерність, як здатність особистості до висококваліфікованої трудової діяльності [6]. Ці фактори можна систематизувати на основі концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, зокрема компонентного складу її діяльнісного виміру. Останній складається з таких компонентів-етапів діяльності, як: а) потребнісно-мотиваційно-смысловий; б) інформаційно-пізнавальний; в) цілеформувальний; г) операційно-результативний та д) емоційно-почуттєвий. Таким чином:

а) **потребнісно-мотиваційний**, смысловий компонент діяльності, зокрема і педагогічно здібної, обдарованої людини, отримує на початку її життя доленосний творчий імпульс внаслідок **імпресінгу**, коли вже в дитячому чи підлітковому віці формується **ідея-фікс**, яка виступає ціннісною смысловою психофізіологічною домінантою, порівняно з іншими ідеями, мотивами, смислами, й поступово утворює головний сенс життя. Ознаками ідеї-фікс є її висока особистісна значущість, цінність, усежиттєва мотиваційна масштабність, глобальність, протяжність, вічність, вибірковість, Я-концептуальність. Для Я-особистості ідея-фікс виступає головною домінантою на фоні дійсності; частіше за все це властиве підліткам, під час особистісного Я-самовизначення та першого досвіду оволодіння абстрактними

поняттями з їхньою всезагальностю у просторі та часі, системністю. Завдяки ідеї-фікс підліток включається в цивілізаційний творчий процес, у нього з'являються елементи ноосферної свідомості; людина постає як дійсно «хомо сапієнс», тобто людина розумна, що включається в ноосферу як сферу розуму [9].

Прикладом імпресінгу є відомий випадок показу батьком Альберта Ейнштейна своєму п'ятирічному синові компаса, стрілка якого була постійно спрямована на північ-південь, після чого у нього виникли запитання і почалися неперервні інтенсивні міркування про магнітне поле тощо. У 12 років під впливом сформованої таким чином апперцепції на основі сталої ідеї-фікс Альберт зацікавлено перечитує книги по евклідовій геометрії, фізиці, що разом із цілеспрямованими систематичними роздумами визначило пізніше створення теорії відносності;

б) на **інформаційно-пізнавальному** етапі діяльності відбувається всебічне пошукове забезпечення дитиною розвитку своєї ідеї-фікс актуальною інформацією та контекстуальне розуміння додаткових її характеристик; це відбувається, за О. В. Запорожцем, у формі **ампліфікації**, тобто інтенсивного збагачення, насичення відповідного до ідеї-фікс інформаційного, знанневого середовища та пізнання різних нових аспектів і взаємозв'язків ідеї-фікс зі світом [12]. Водночас творча пізнавальна та наукова реальність розширюється, за поглядами В. І. Вернадського [9], за такими параметрами ноосфери, як космос, життя, мікросвіт, стає безмежною у просторі та часі і водночас зосередженою на одній провідній проблемі, що відповідає ідеї-фікс;

в) **цілеформувальний** компонент діяльності складається на основі саме зосередження здібної, обдарованої дитини на **головній меті життя**, що відповідає розробці ідеї-фікс як основи стратегічної проблеми життя; здійснюється системне стратегічне цілепокладання, формування гнучких проміжних тактичних цілей, проєктів, програм, планів, завдань; відбувається **стратегізація, тактична та оперативна диференціація мети** на основі стратегій творчості — аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальної та спонтанної — й тактик [7]. Важливого понад-стратегічного значення набувають разом з цим духовні цінності — наукового світогляду, життя, людини, віри, надії, любові, добра, краси та істини [6; 11], навкруги і в контексті яких розвиваються та здійснюються базові особистісні потенціали людини, в умовах її цілеспрямованої, інтенсивної, циклічно розширюваної освіти і праці;

г) на **операційно-результативному** етапі діяльності відбувається концентрація неперервних пізнавальних, творчих, інноваційних, практичних дій, операцій, вправ з реалізації ідеї-фікс, як головного сенсу та мети життя, циклічна розробка та втілення її в повсякденне буття — сімейне, громадське, професійне. Водночас наполегливо здійснюється головна **справа життя** (О. А. Ткаченко, 2005), досягаються творчі результати, звершується успіх; здобуваються в межах ідейно-зафіксованої стратегічної лінії життя тактичні й оперативні продукти. Так, В. І. Вернадський під час своїх фундаментальних носферних досліджень створив більше 30 нових галузей наук;

д) **емоційно-почуттєвий** компонент діяльності виявляється в дії особливого позитивно-афективного комплексу задоволення успіхом, завершальної фіксації результатів творчості на високому рівні особистісного і соціального визнання, коли закріплюється сама діяльність; здійснюється фінальна для кожного циклу творчості та усієї професійної діяльності **життєва ціннісна афектація успіху**.

Отже, за означених вище умов здібності, обдарованість дитини не згасають, як у численних прикладах нереалізованості вундеркіндів [10], а інтенсивно здійснюються і самоздійснюються в усевіковому масштабі життя. Маючи кваліфіковану психопедагогічну підтримку, обдарованість практично реалізується в дорослому віці у формі професіоналізму, професійної майстерності працівника і таким чином забезпечує особистісний розвиток цивілізації та цивілізаційний розвиток самої особистості. Саме за таких умов задатки, здібності, обдарованість переходять у талант та геніальність. Усе це цілковито стосується і педагога, розвитку його особистісної готовності до професійної педагогічної діяльності у вигляді професіоналізму та майстерності. Цьому процесові найбільше відповідає інтенсивне ціннісне навчання, виховання, освіта.

Література

1. Александров А. А. Психогенетика: Учебное пособие. Санкт-Петербург: Питер, 20010. 192 с.
2. Бердишев Г. Д., Криворучко І. Ф. Медична генетика: Навч. посібник. Київ: Вища школа, 1993. 143 с.
3. Балл Г. О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. Київ: Видавництво ПП «СКД», 2017. 204 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Долинська Л. В., Співак Л. М. Геронтопсихологія: Практикум. Хрестоматія: Навч. посіб. Київ: Каравела, 2012. 240 с.

6. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир: Вид-во ЖДУ им. И. Франка, 2008. 316 с.
8. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
9. Моргун В. Ф. Багатовимірна топологія ноопсихології особистості, її менталітету та інтедифії освіти. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія / за наук. ред. А. П. Самодріна. Київ-Кременчук: ПП Шербатих О. В., 2021. Т. 1. С. 208–234.
10. Музика О. Л. Як розвивати обдарованість і чи можна її втратити?/ Обдарована дитина. 2006. № 3. С. 11–16.
11. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. Київ: Наш час, 2007. 280 с.
12. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості: наук-метод. посіб. Київ: НАПН України, Ін-т обдарованої дитини, 2010. 442 с.
13. Эфроимсон В. П. Генетика этики и эстетики. Санкт-Петербург, 1995.

8. ПРОФЕСІЙНИЙ МУЛЬТПЕРСОНАЛЬНИЙ ДІАЛОГ — СИНЕРГЕТИЧНИЙ СПОСІБ СПІЛКУВАННЯ, ТВОРЧОСТІ ТА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Проблема розвитку діалогу в сучасних умовах, коли відбувається творення людством нових засобів його здійснення у планетарних масштабах, вимагає розробки й уведення оновлених методологічних засобів його розуміння і здійснення — з метою покращення життя цивілізації і кожної цивілізованої особистості. Узагальнюючи наявні дані, можна перерахувати такі різнобічні функції діалогу, як інформаційна, філософська, культурологічна, дослідницька, антропогенна, соціальна, психологічна, духовна, екзистенційна, синергетична, інтегральна, організаційна, дискурсивна, евристична, наукова, теоретична, гносеологічна, мислительна, інтелектуальна. Можна додати до цього списку ще й такі його функції, як розвивальна, педагогічна, політична, економічна, практична, трудова, професійна тощо. Тобто діалог виступає як універсальне поліфункціональне явище, що пронизує усе життя людини та людства, а якщо характеризувати його відносно особистості, то має функції персонологічного типу. Серед останніх доцільно розглянути функції міжперсонального, персонального та внутрішньоперсонального плану [1; 5; 6]. У цьому плані нас цікавить саме мультіперсональний аспект діалогу, який полягає саме в залученні до діалогу, навіть коли він має форму монологу та виконується відносно безпосередньо, а тим більше — опосередковано великої кількості учасників, особистостей та внутрішніх інстанцій діалогу.

Разом з тим мультіперсонального характеру діалогу надають сучасні планетарні інструменти його здійснення — засоби комунікації і масової інформації й особливо — персональний комп'ютер, який з'явився в останні десятиліття і виготовлений, на даний момент, уже в кількості більше мільярду (за деякими даними, 2020 року у світі на один персональний комп'ютер приходилося 5–6 чоловік, а за перший рік пандемії було виготовлено їх більше 300 мільйонів). До цього варто додати численні персонально орієнтовані ІТ-технології (Інтернет, Фейсбук, Гугл, Скайп, Смартфон, різні гаджети, системи соціальної взаємодії — ZOOM, MEET тощо). Саме це дає підстави говорити про сучасний глобальний, планетарний, саме мультіперсональний діалог, який уже необоротно утверджується в житті людської цивілізації.

Зауважимо, що в назві «персональний» міститься певний ступінь персоналізації комп'ютера, що робить його унікальним інструментом зі штучним інтелектом, який моделює у все зростаючому масштабі людський інтелект та інші властивості особистості. Тому у значенні терміну «персональний комп'ютер» фіксуються скоріше психологічні ознаки цифровізації, завдяки чому він концентрує в собі атрибути особистості. Те ж саме стосується і терміну «персонал», яким позначається не стільки формалізований організаційний, виробничий, технічний феномен, скільки сукупний особистісний потенціал у певній персоналізованій сфері науки та виробництва.

Сучасний діалог у зазначених вище планетарних умовах постає не як одновимірний механічний локальний процес безпосереднього спілкування (тет-а-тет) двох партнерів, а як складний багатовимірний різномасштабний мультиперсональний за своїм складом та опосередкованістю у просторі та часі процес, що має ієрархічну, ланцюгову, пульсуючу, концентрично розповсюджену структуру та динаміку, в яку втягується багаточисельна маса партнерів (моментами — майже вся людська цивілізація), що спілкуються у глобальному історико-футурогенному масштабі. Окрема особистість та планетарна цивілізація в цілому можуть вирішувати водночас суперпроблеми, що складаються з багаточисельного масиву різноманітних індивідуальних, групових та корпоративних проблем, завдань і питань, які відповідають гаммі життєдіяльності членів земної ноосферної аудиторії, котрі, спираючись на неї, продовжують процес прогресивного розвитку цивілізації.

Мультиперсональний діалог уже існуючих соціальних мереж надає численні можливості для формування суспільної думки та прийняття різномасштабних рішень. Він розширює вікові межі публічного самовираження та визнання. Так, соціальні мережі відкриті для здібної молоді та вундеркіндів і, разом з тим, для невихованих, аморальних, психічно ненормальних і навіть кримінальних осіб, які користуються відсутністю або слабкістю правового і морального захисту вказаних мереж від різноманітних збочень у цій сфері... У такій ситуації постає проблема культурного, духовного, морального, гуманістичного захисту і підтримки нормального функціонування мультиперсонального діалогу.

Багато зроблено, у напрямі розкриття культурної, гуманістичної місії діалогу, в українській науковій філософсько-психолого-педагогічній школі раціогуманізму Г. О. Балла. Більше того, у колективній

монографії «Діалогічність як форма існування і розвитку особистості», виданій 2007 року за редакцією Г. О. Балла і М. В. Папучі, намічені методологічні та методичні орієнтири переходу від теоретичного до технологічного рівня вивчення і використання діалогу для ефективного вирішення світових, міжнародних, суспільних, міжособистісних та особистісних проблем.

Г. О. Баллом були сформульовані принципові положення раціонально-гуманістичної психології діалогу, які можна віднести і до мультиперсонального діалогу. Мова йде про методологічні настанови, здатні, на думку вченого, сприяти у процесі спілкування, діалогу, конструктивному розв'язанню суспільних та особистісних суперечностей і подоланню конфліктогенної поведінки. Із вказаних методологічних настанов випливають сформульовані Г. О. Баллом так звані діалогічні універсалії, які необхідні для ефективного розгортання діалогічної взаємодії в цивілізації, суспільстві, науці, мистецтві, релігії, у різних галузях культури. Мова йде про наступні принципи: поваги до партнера по діалогу; прийняття партнера по діалогу таким, яким він є, і водночас орієнтація на його найвищі досягнення (реальні та потенційні), на перспективу; принцип діалогічної взаємодії, який передбачає поєднання поваги до партнера з повагою до себе; принцип згоди (конкордантності); толерантність; надання переваги «не звуженню, а розширенню і збагаченню культурного поля, в якому живе і діє особистість або соціальна спільнота» [1].

Разом з тим важливими для характеристики вищих форм діалогу можна вважати методологічні засади І. А. Зязюна про професійну, зокрема педагогічну, майстерність, професіоналізм, становлення яких не має меж і базується в системі освіти на засадах таких духовних цінностей, як Істина, Добро, Краса, Свобода, розвиток здібностей, обдарованості, таланту особистості тощо [8]. Разом з тим, важливими для педагогічної майстерності є здійснення її на основі самоорганізації та рефлексії партнерів спілкування в різноманітних його формах.

Наведені вище дані свідчать про послідовний розвиток діалогу, який, враховуючи сучасні технічні та комп'ютерні засоби його опосередкування, отримує вже в ранньому дитячому віці риси саме мультиперсонального явища. Мультиперсональний діалог набуває у процесі розвитку особистості все зростаючого масштабу в просторі та часі: локальний–глобальний–космічний, миттєвий–протяжний–вічний тощо. Тобто такий діалог може бути мікросвітовим, медіасвітовим та макросвітовим (мікродіалог, медіадіалог, макродіалог),

миттєвим або тривалим, лінійним та хвилеподібним тощо. З іншого боку, мультиперсональний діалог диференціюється в часі на ретроспективний, симультанний, перспективний, випереджаючий, відстрочений тощо. Він може бути комбінованим, приміром, уявляти собою ієрархічний ланцюг, гамму безпосередніх та опосередкованих діалогів, від простого тет-а-тет діалогу двох партнерів до складних опосередкованих поліпартнерських його видів.

Так, діалог може бути ініційований і організований одним партнером, а далі відбуватися як з одним, так і з багатьма іншими партнерами спілкування. Ці партнери можуть вступати в діалог як в усній, так і в літературній формі — коли, приміром, його ініціатор постає суб'єктом, а опосередковано презентований йому, скажімо, автор тексту (картини, фільму тощо) — об'єктом спілкування. Таким є діалог читача, споживача літературного твору, користувача Інтернету, відвідувача кінотеатру, художньої виставки, бібліотеки, музею тощо з авторами вказаних творів у різних їхніх видах. Тобто можуть бути суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні діалоги. Взаємодія партнерів у діалозі може бути зміщена в часі за рахунок засобів епістолярного, бібліотечного, архівного, кіно-телевізійного, футурогенного, фантастичного, парадоксального тощо типів. До цього можна додати можливості імітації часових і просторових, змістових та формальних параметрів діалогу в мистецтві, зокрема літературі, приміром, фантастичній, поезії, театрі, музиці, кінематографі, телебаченні тощо.

Оскільки певною психологічною та педагогічною моделлю мультиперсонального діалогу виступає соціально-психологічний тренінг і власне тренінг спілкування, то доцільно глобалізувати його параметри на основі реалізації сучасного розуміння мультиперсонального діалогу. Водночас доцільно враховувати позитивні тенденції глобалізації, ноосферізації планетарного діалогу, які відпрацьовуються в таких міжнародних інститутах, як ООН, ЮНЕСКО тощо, маючи на увазі пріоритетне використання позитивних духовних цінностей, зразків моральної поведінки, доброчинності тощо. І разом з тим — працювати над усуненням деструктивних загроз з боку спонтанного мультиперсонального діалогу.

Форми мультиперсонального діалогу, у тому числі у форматі тренінгу.

1. Усний наочний тренінг за участю двох або невеликої групи партнерів, учасників з ієрархічною уявною системою представництва.

2. Поштова, епістолярна форма — через електронну, звичайну або Нову пошту.

3. Дистанційний тренінг достатньо представницької групи партнерів діалогу з використанням телефонного зв'язку — домашнього, мобільного телефону чи смартфона.

4. Літературна, відстрочена в часі, форма тренінгу із застосуванням інтернету, електронної пошти або скайпу та участю групи партнерів з інтернет-представництвом більш широкої громади.

5. Дистанційний, онлайн-тренінг ієрархічно організованої численної представницької групи партнерів із використанням можливостей скайпу та соціальних мереж (ZOOM, MEET тощо).

6. Формальне ІТ-забезпечене розмаїття видів діалогу педагога з учнями, зокрема діалогу між ними як: а) рівноправними фізичними, безпосередньо взаємодіючими партнерами; б) фізичними та віртуальними, опосередковано та дистанційно взаємодіючими партнерами; в) фізичними і колективно розподіленими фізичними партнерами; г) фізичними і віртуальними, колективно розподіленими, віртуальними партнерами тощо. Дані види діалогу охоплюють основні види діалогу професійного педагога з учнями в сучасних умовах, хоча їх може бути значно більше.

Приклади авторських спроб побудови початкових варіантів мультіперсонального діалогу в розв'язанні масштабних проблем (Рибалка В. В., 2018–2022).

Такими можна вважати декілька проєктів, в ініціації та здійсненні яких автор брав безпосередню участь:

1. Проєкт здійснення, одноосібно та разом з колегами, психопедагогічних експедицій у ряді областей України шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства [10]. Ці експедиції враховували традиційні правила їхньої проведення, що склалися століттями у процесі численних географічних, геологічних, історичних, археологічних, етнічних, культурологічних тощо поїздок та експедицій. Вони відповідають специфічним вимогам щодо проведення польових досліджень і формування в учасників особливих здібностей в їхній організації та здійсненні. Експедиції в умовах пандемії трансформуються і здійснюються також у режимі онлайн, дистанційно, використовуючи ІТ-технології, що значно розширює ноосферний масштаб їхнього проведення. Водночас традиційна експедиція, як експериментальний метод, трансформується, вона зберігає своє значення, зокрема, у контексті збереження та за-

хисту відображеної в їхніх матеріалах життєвості, фактологічності, дійсності від заабстрагованості, викривлення, фейкізації, міфологізації, що вірогідні за дистанційних форм її проведення.

2. Розробка і функціонування Дистанційної школи демократії та громадянського суспільства на основі втілення алгоритму діяльності осередків громадянського суспільства, як інституту прямої демократії, і проведення проектно орієнтованого тренінгу розвитку такого суспільства, зокрема під час зазначених вище експедицій. Дистанційна школа демократії може розглядатися як початковий варіант створення більш масштабних світових шкіл демократичного розвитку населення планети — з урахуванням етнічних, історичних, культурних особливостей різних верств населення. В її організації та роботі враховано досвід діяльності громадянського суспільства в демократично розвинутих країнах світу, зокрема у Швейцарії, США, Швеції та ін., а також власний досвід роботи у цьому напрямі в освітянських осередках територіальних громад ряду областей України, який містить елементи мультіперсонального діалогу [9].

3. Проєкт Анти-COVID-19, який виконувався у 2020 році, за організаційною, редакційною та літературною участю автора, що здійснювалася переважно дистанційно, в онлайн-режимі, у мультіперсональній діалогічній кооперації з 30 вченими, педагогами, докторами і кандидатами наук, практичними психологами і соціальними працівниками, вчителями трьох країн. Унаслідок цивілізаційної співпраці впродовж одного року вийшли три наукові праці — електронний україномовний Інтернет-посібник «Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19», російськомовний посібник «COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики» та англomовний посібник «Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19». Вони були розіслані колегам різних країн, багатьом науковим та освітнім установам, бібліотекам України та зарубіжжя, включаючи найбільшу у світі Бібліотеку Конгресу США у Вашингтоні, що забезпечило умови для здійснення подальшого мультіперсонального діалогу зі спеціалістами світу з цієї актуальної проблеми.

Для створення повномасштабного практично діючого планетарного мультіперсонального діалогу необхідні формування і робота крупних міждисциплінарних об'єднань спеціалістів, які б мали у своєму складі політологів, філософів, соціологів, психологів, педагогів, перекладачів, IT-технологів, інженерів-системотехніків, екологів,

лікарів тощо. Такі об'єднання повинні мати відповідну організаційну, правову, технічну, фінансову підтримку з боку держави та міжнародних інститутів — ООН, ЮНЕСКО тощо.

Література

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (у суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. Житомир: «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. 232 с.

2. Глобальний етичний кодекс туризму / Філософські нариси туризму: Науково-навчальне видання / За редакцією докт. філос. наук, професора, члена-кореспондента НАН України Пазенка В. С. Київ: Український Центр духовної культури, 2005. 328 с. С. 285–296.

3. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. Москва: Наука. 1988. 520 с.

4. Джинчарадзе Н. Г., Ожеван М. А., Толстоухов А. В. та ін. Основи громадянського суспільства: Словник: для студ. вищ. навч. закл. Київ: Знання України, 2006. 232 с.

5. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За заг. ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука, Р. М. Шамелашвілі. Київ: ІЗМН, 1997. 136 с.

6. Діалогічність як форма існування і розвитку особистості: Монографія / За заг. ред. Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин: Міланік. 2007. 343 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

8. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. відд. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

9. Рибалка В. В. Самонавчання демократії юної та дорослої особистості: метод. посіб. Київ: Талком, 2019. 208 с.

10. Рибалка В. В., Самодрин А.П., Моргун В.Ф. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя, особистості та громадянського суспільства: метод. посіб. Київ: ТАЛКОМ, 2019. 280 с.

9. ДЕМОКРАТІЯ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНЕ ДЖЕРЕЛО РОЗРОБКИ МЕТОДІВ, ТЕХНОЛОГІЙ І ПРОЄКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ І ПЕДАГОГІВ

Демократія як політичний і суспільний устрій історично визначила найкращі умови для розвитку цивілізації, про що свідчить високий рівень культури й економіки демократичних країн, які утворюють так званий «золотий мільярд» світу. Наприклад, Швейцарія, США, Німеччина, країни Скандинавії вражають своїм науковим, технічним, культурним рівнем розвитку, добробутом населення. Це свідчить про те, що у природі демократичного устрою цих країн міститься сутнісний творчий і продуктивний потенціал, який закономірно виникає в надрах даного устрою і виступає унікальним джерелом розвитку наукових знань і технологій та ефективно актуалізується в особливим чином організованих людських творіннях. А це забезпечує соціально-економічний і науково-технічний прогрес демократично розвинутих народів як авангарду цивілізації.

Тому логічно шукати ці сутнісні сили у принципах, процедурах демократії, у самій демократичній практиці соціального життя народів. Саме вони забезпечують продуктивну детермінацію, організацію поведінки й діяльності суспільних утворень, громад, асоціацій робітників і окремих особистостей. Це особливо стосується демократичної організації науки, освіти і сфери виробництва.

Так, серед основних принципів демократії, що забезпечують функціонування сучасного цивілізованого громадянського суспільства, доцільно назвати такі, як: принцип народовладдя; принцип пріоритету прав, свобод і обов'язків людини та громадянина, взаємозв'язку свободи і відповідальності, принцип рівності громадян у своїй гідності; принцип виборності органів державної влади і громадянського суспільства шляхом голосування, референдуму; принцип підпорядкування меншості більшості і водночас врахування думки меншості більшістю; принцип плюралізму, тобто можливість існування різних ініціатив, думок, ідеологій, партій, організацій тощо; вказаний принцип плюралізму гарантує свободу думки, совісті та віросповідання різних громадсько-політичних об'єднань та окремих особистостей; принцип толерантності та виваженості у процесі обговорення різних точок зору і думок; принцип гласності та врахування громадської думки, що передбачає відкритість держави

та державних діячів для критики з боку суспільства; принцип доступності інформації, що має суспільне значення тощо.

Втілення демократичних принципів у суспільне життя забезпечується відповідними демократичними процедурами, які безпосередньо визначають технологію побудови демократичного громадянського суспільства. Йдеться, зокрема про такі процедури, як: створення демократичної структури суспільства і органів самоврядування шляхом виборів; організація зборів та визначення їхніх органів і порядку роботи; дотримання правил представницької (опосередкованої) і прямої (безпосередньої) демократії; обговорення та прийняття рішень шляхом голосування на зборах відповідно до їхнього виду — звичайне зібрання, конференція, з'їзд; проведення систематичного громадського обговорення актуальних ініціатив, проблем державного і суспільного життя і розробка проєктів його покращення; затвердження результатів демократичного обговорення суспільних рішень голосуванням, референдумом; загальнонародне голосування з приводу будь-якого важливого питання держави і суспільства, що відбувається шляхом плебісциту, референдуму; опонування та змагальність під час відкритого обговорення кандидатур на виборах або питань, поставлених на голосування; звітність обраного керівництва перед членами громади; опротестування, блокування, відзив рішень; гласність усіх сторін державної і суспільної діяльності; критика і самокритика в її конструктивній формі; здійснення контролю та самоконтролю діяльності державних службовців і членів громадянського суспільства; накладання відповідальності за невиконання рішень суспільства і влади тощо.

Варто відмітити, що демократичне перетворення людської цивілізації розпочалося ще в античні часи і відбивалося в організації роботи давньогрецьких і давньоримських полісів, а пізніше — слов'янських віче, козацьких рад, сільських комун тощо. У сучасну добу з'являються не тільки державні, але і глобальні демократичні за своїм духом міждержавні утворення, прикладом чого є Організація об'єднаних націй (ООН) з її статутом, порядком роботи, навіть миротворчими військовими силами. Яскравим зразком глобального демократичного утворення є світова наука, про що свідчать численні міжнародні наукові асоціації, товариства, з'їзди, конгреси, програми, проєкти, журнали, живі зв'язки між вченими, які в умовах дії Інтернету як світової інформаційної мережі, стають ще інтенсивнішими. На це вказував у своїх працях В. І. Вернадський, який

фактично вважав демократично організовану світову науку, соборну особистість вченого головним цивілізаційним фактором, двигуном науково-технічного і соціально-економічного прогресу людства, умовою переходу від біосфери до ноосфери. Демократичні тенденції притаманні розвитку не тільки природничо-наукової і технічної, але ще більшою мірою гуманітарної науки і освіти.

Під впливом демократизованої ще на початку американської цивілізації освіти, у США, а пізніше в Європі, з'являються відповідні методи вироблення творчих рішень у суспільстві, науці та промисловості. Назвемо лише технологію деліберації, «мозковий штурм» (більше десяти варіантів), соціальне партнерство (хауторнський експеримент), гуртки якості, групи зустрічей, соціально-психологічний тренінг, демократично організовані консалтингові технології тощо. У соціальній та політичній практиці США і Європи з'являються демократично організовані форми громадського обговорення проблем і прийняття рішень — диспути, дискусії, дебати, філософські клуби, референдуми тощо.

Так, у Швейцарії впродовж більше ніж століття щорічно відбувається 200–300 референдумів на трьох рівнях державного устрою — конфедеративному, кантональному та муніципальному. Ініціативно висуваються та обговорюються громадянами проблеми та ідеї. У Конституції Швейцарії існує спеціальна стаття про народні ініціативи, за ними на зборах шляхом голосування приймаються відповідні рішення, які оформляються у вигляді проєктів і передаються в парламент країни на затвердження та інноваційну реалізацію. Близько 75% усіх прийнятих на референдумах проєктів приймаються парламентом для втілення в життя народу державними інститутами. Тож таким чином ефективно діє загальнодержавна, всенародна технологія швейцарського громадянського суспільства як інституту прямої демократії, що визначило сучасний стійкий демократичний спосіб життя громадян Швейцарії. Як наслідок, вона має найкращі у світі соціально-економічні показники розвитку держави, найвищий рівень добробуту населення (середня місячна зарплата перевищує 6000 доларів США), високу середню тривалість життя (83 роки). Країна вже майже півтора століття не знає війн, соціальних конфліктів, страйків тощо.

Демократичний досвід Швейцарії може бути в багатьох аспектах зразком для України в побудові українського громадянського суспільства. Так, в умовах війни, як це не парадоксально, може дати

несподіваний ефект проведення всеукраїнського і регіональних референдумів за мир, під час яких може бути висловлена воля українського народу, з якою важко буде не рахуватися тим, хто зазіхає на незалежність і територіальну цілісність країни! Це може стати доленосним проектом для українського народу. Ще більшого миротворчого ефекту мав би Всесвітній референдум за мир, на рішення якого мали б орієнтуватися всі світові лідери та інститути, зокрема лідери науки і освіти!

Саме в США у 1916 році вийшла книга видатного філософа і педагога Д. Д'юї «Демократія і освіта», в якій сформульовано положення про проєкт як головний метод і результат роботи демократичного суспільства і освіти. Під впливом цих ідей в українській освіті на початку 1920-х років з'являється демократична за своєю суттю педагогічна система А. С. Макаренка, що має на меті проєкт культурного громадянина і працівника та характеризується такими суспільно-громадянськими методами прийняття і виконання рішень учнівським колективом, як щотижневі шкільні збори, ініціативні виступи на них учнів і педагогів, висування і обговорення ними перспективних ідей, розробка проєктів покращення життя колоністів і комунарів тощо. У цей же час розробляє свій метод проєктів у Полтаві Г. Г. Ващенко.

У США демократичні методи після Д. Д'юї широко розповсюджуються в освіті та суспільстві. Так, відомий педагог У. Глассер описує у своїй книзі «Школа без невдач» цікавий факт — що тільки одне уведення у шкільну практику уроків-зборів з обговорення учнями актуальних питань життя забезпечує помітне зростання мотивації та успішності їхнього навчання, виховання, поведінки.

У роботі громадянського суспільства, як інституту прямої демократії, широко використовується, за даними Я. Пилинського, метод деліберації, що характеризується масовим обговоренням пекучих проблем, використанням методів творчого тренінгу, мозкової атаки, розробки проєктів тощо.

Узагальнюючи дані щодо діяльності громадянського суспільства в демократично розвинутих країнах світу, зокрема у Швейцарії та США, враховуючи власний досвід роботи у цьому напрямі, нами була розроблена технологія діяльності освітянського осередку громадянського суспільства, в основу якої покладений спеціальний алгоритм проведення засідань, що складається з п'яти етапів або циклів:

1. Збір членів громади, самоорганізація та правова підготовка осередку громадянського суспільства.

2. Висування членами осередку громадянського суспільства загальних ініціатив, проблем, обговорення пропозицій, ресурсів щодо їхнього розв'язання та затвердження їхньої пріоритетності шляхом голосування.

3. Формування осередком громадянського суспільства проєктів вирішення пріоритетних проблем та їхнього прийняття референдумом як необхідних та обов'язкових для виконання державними інститутами.

4. Мобілізація суспільних, державних, кадрових, фінансових ресурсів на виконання прийнятих проєктів, контроль та відповідальність виконавців.

5. Утілення результатів виконання проєктів у життя, забезпечення досконалості, наступності та неперервності роботи осередку громадянського суспільства.

На основі конкретизації цього алгоритму може бути побудована докладна технологія створення і функціонування первинного освітянського осередку громадянського суспільства в межах територіальної громади або електорального виборчого округу. До речі, традиційно саме в школах під час виборів працюють виборчі дільниці, завдяки чому вони стають причетними до виборів як важливої процедури демократії. Така робота школи відбувається в координації з діяльністю місцевих рад (адже директори шкіл і ректори вишів часто обираються депутатами цих рад), що ставить заклад освіти фактично в центр територіальної громади та робить її джерелом демократичного розвитку держави і суспільства, зокрема в умовах реформи децентралізації управління країною.

Даний алгоритм технологічно відпрацьовувався під час психопедagogічних експедицій, здійснених самостійно або спільно з професорами А. П. Самодриним і В. Ф. Моргуном упродовж 2018 і 2019 років закладами освіти Волинської, Полтавської, Харківської та Дніпропетровської областей України. Під час експедицій проводились спеціальні тренінги, що поєднувалися з відповідними науково-методичними семінарами, консультаціями тощо. Завдяки цьому, вказаний алгоритм діяльності осередку громадянського суспільства поступово адаптувався до умов різних закладів освіти — загальноосвітніх шкіл, педагогічних коледжів, технікумів тощо.

Важливою технологічною формою втілення принципів і процедур демократії в закладах освіти є розроблена нами Дистанційна школа демократії і громадянського суспільства для психологів і педагогів.

Розробляється також демократична технологія психологічного супроводу різних категорій цивільного населення, постраждалого під час пандемії та військових дій.

Принципи і процедури демократії використовувалися нами в організації, науковому координуванні та проведенні у 2020–2021 рр. спеціального позапланового дослідження колективом психологів і педагогів (30 учасників) проблем подолання наслідків пандемії COVID-19, унаслідок чого було підготовлено і опубліковано три колективні посібники українською, російською та англійською мовами. Ці ж демократичні засади виправдали себе і в колегіальній роботі над науково-популярним щорічником «Психопедагогіка і життя», перші два номери якого вийшли у 2022 році.

Створені й інші демократично детерміновані технології професійної діяльності психологів, зокрема так зване колективне, концентроване навколо клієнта колегіальне психологічне консультування, здійснюване групою спеціалістів. Остання технологія використовувалась для надання кваліфікованої допомоги постраждалим під час військових дій у вирішенні їхніх складних проблем. Ця технологія виникла у процесі проведення дистанційних методологічних і психоконсультативних семінарів у форматі ZOOM із визначення ефективних шляхів надання допомоги передусім самим психологам і педагогам, які потрапили в зону бойових дій, пережили стресові ситуації — унаслідок повітряної тривоги, артилерійських і ракетних обстрілів, евакуації, поранення і втрати близьких людей.

Така форма концентрованої психоконсультативної допомоги здійснюється за схемою «тренінгу навпаки» або консиліумного плюралістичного консультування, коли в центрі оздоровчого процесу знаходиться потерпілий з гострою і маловизначеною проблемою військового походження, з симптомами складного воєнно-патопсихологічного синдрому, а члени такого консультативно-психологічного консиліуму працюють синергічно, включаючись у саногенний процес по черзі, як кваліфіковані експерти, що представляють різні психоконсультативні та психотерапевтичні школи. Таким чином відбувається інтеграція їхнього саногенного потенціалу в оперативному розв'язанні нових і важко вирішуваних патопсихологічних проблем.

Ця форма роботи дещо нагадує організацію медичного консиліуму або проведення лікарями хірургічних операцій, коли навколо одного хворого концентруються зусилля декількох медичних працівників — хірурга (-ів), його асистента (-ів), консультантів, ане-

стеziолога, реаніматолога, хірургічної сестри, медика-інженера, а за операцією за допомогою монітора спостерігають колеги, ординатори і студенти. Після проведення хірургічної операції вона може стати предметом обговорення на спеціальній медичній конференції.

Перенесення цієї форми роботи із медицини у психологію та педагогіку може зробити професійну діяльність практичних психологів, соціальних педагогів і вчителів більш ефективною та оперативною, оскільки таким чином краще розкриваються та соціосомактуалізуються у вирішенні малознайомих гострих проблем необхідні компетенції, колегіальний консультативний саногенний потенціал психологів різного профілю. Значення даного методу виходить за межі лише психологічної допомоги. Завдяки йому, за припущенням, можуть бути змодельовані інтегративні міждисциплінарні та міжпредметні тенденції у виробництві, науці та освіті, зокрема перспективні технології роботи Нової школи. Такий метод може показати свою ефективність у роботі з важковиховуваними та делінквентними підлітками.

Перспективи розробки демократично орієнтованих технологій роботи психологів і педагогів ми пов'язуємо також з інноваційним втіленням принципів психології — детермінізму, відображення, єдності свідомості та діяльності, розвитку психіки, системно-структурного принципу, а також — законів Л. С. Виготського щодо розвитку вищих психологічних функцій. Останні начебто спеціально призначені для розробки демократично орієнтованих саногенних технологій. Відмітимо, що сам Л. С. Виготський розробляв їх у межах культурно-історичної парадигми також і в умовах власної патопсихологічної практики. Мова йде про закони опосередкування-розопосередкування (що передбачає різні їхні рівні, форми, види і техніки), соціогенезу-індивідогенезу, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентифікації-деідентифікації, закон розвитку вищих психічних функцій у дитини або хворого дорослого через зони найближчого та найвіддаленішого розвитку під керівництвом педагога, психолога тощо.

До цього варто додати фундаментальні методологічні ідеї В. І. Вернадського, які утворюють певну ноосферну парадигму розвитку сучасної науки і освіти. Указана парадигма складається з його ідей про: наукову реальність (мікросвіт-планета Земля-космос); перехід від біосфери до ноосфери; особистість вченого, професійного персоналу планети як головного продуктивного чинника розвитку цивілізації; народ, що вчиться, пізнає та перетворює світ; симетрії та асиметрії; власне ідеї демократичного наукового товариства тощо.

Указані принципи, закони, парадигмальні ідеї утворюють методологічні дороговкази для інноваційного опрацювання принципів, процедур, практик демократії на шляху формування операцій, прийомів, технологій роботи психологів і педагогів з різними категоріями населення — дітьми, людьми молодого, зрілого та похилого віку, у процесі психолого-педагогічного (геронтопсихологічного) супроводу розвитку особистості за усебіковим підходом тощо. Вони виступають методологічними контурами глобального проекту побудови особистості культурної людини, працівника, що є стрижнем теорій і практик Л. С. Виготського, А. С. Макаренка, В. І. Вернадського та інших вчених.

Практичним психологам і педагогам доцільно враховувати (а не дистанціюватися від них) принципи, закони світової науки, зокрема теоретичної психології і педагогіки, сміливо приймати і використовувати їх. Вони заслуговують перевизначення на мову живої професійної діяльності як певні загальні технології роботи. Саме в цьому має полягати демократизм співробітництва теоретиків і практиків у психології та педагогіці. Прикладом такого доступного для практиків демократичного розуміння принципів може виступати технологія надання першої психологічної допомоги, затверджена Міжнародною організацією охорони здоров'я ще 2014 року. Ці принципи — підготовки, спостереження, слухання і поєднання — стисло висловлені у виданому 2017 року психологами Києво-Могилянської академії посібнику «Перша медична допомога».

Звичайно, що водночас доцільно враховувати ряд конкретних обставин, зокрема й те, що в сучасній складній пандемічній та воєнній ситуації діють переважно дистанційні інформаційні технології професійної діяльності психологів і педагогів. Разом з тим спочатку відпрацьовуються розгорнуті зовнішні демократичні соціально-психологічні форми роботи, а пізніше здійснюється їхня індивідуально-психологічна формалізація, алгоритмізація, внутрішньо спрямована інтеріоризація, самоактуалізація, екстеріоризація тощо.

Прикладом такої роботи є розпочате нами в умовах поширення дистанційних форм діяльності дослідження мультиперсонального діалогу — коли персональний комп'ютер насичується функціями штучного інтелекту і зростає ступінь охоплення за його допомогою кількості втягуваних у всесвітній діалог суб'єктів професійного спілкування, навчання та праці, тобто формується кваліфікований персонал планетарного масштабу.

Отже, можна підсумувати, що поширення демократії у світі створює більш креативні умови для розвитку і функціонування сучасної цивілізації, країн, суспільств та особистостей. Принципи, процедури та практики демократії формують особливу суспільну атмосферу, що детермінує появу креативних технологій і методів роботи спеціалістів, у тому числі психологів і педагогів. Цей процес цивілізаційної демократичної творчості має бути краще усвідомлений психологами і педагогами і цілеспрямовано вести їх до розробки ще більш ефективних форм і методів їхньої професійної підготовки і продуктивної діяльності.

Література

1. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. Видання перше. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
2. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. Москва: Наука, 1988. 520 с.
3. Дистанційна школа демократії та громадянського суспільства. Див. на сайті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2020 р.
4. Д'юї Джон. Демократія і освіта. Львів: Літопис, 2003. 294 с.
5. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія / За наук. ред. А. П. Самодрина. Київ-Кременчук: ПП Щербатих О. В. 2021. Т. 1. 352 с. та 2022. Т. 2. 512 с.
6. Основи громадянського суспільства: Словник: Для студ. вищ. навч. закл. / Н. Г. Джинчарадзе, М. А. Ожеван, А. В. Толстоухов та ін. Київ: Знання України, 2006. 232 с.
7. Основи демократії: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / Авт. колектив: М. Бессонова, О. Бірюков, С. Бондарук та ін.; За заг. ред. А. Колодій; Мін-во освіти і науки України, АПН України, Українсько-канадський проєкт «Розбудова демократії», Ін-т вищої освіти. Вид. 2-ге, стереотипне, Київ; Вид-во «Ай Бі», 2004. 668 с.
8. Перша медична допомога: посібник для тренера / укладачі Гірич А. М., Чернобровкіна В. А. Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 96 с.
9. Пилинський Я. Деліберативна освіта в умовах децентралізації.. Посібник з організації дорадчого навчання громадян. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ: «Сталос», 2018. 173 с.
10. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19. Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя: [координатор інтернет-посібника В. В. Рибалка; колектив авторів]. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
11. Психопедагогіка і життя: науково-популярний щорічник: Редакційна колегія: Рибалка В. В. (гол. ред.), Лук'янова Л. Б., Панок В. Г., Ігнатович О. М., Корнієнко І. О., Романовська Д. Д. № 1, 2020 рік та № 2, 2021 рік. Київ: ШООД імені Івана Зязюна НАПН України, УНМЦППСР НАПН України, 2022. 280 с.
12. Рибалка В. В. Самовчитель демократії для юної та дорослої особистості: метод. посіб. Київ: Талком, 2019. 208 с.

13. Рибалка В. В. Соціально-педагогічне і психологічне забезпечення розвитку дієвого громадянського суспільства і особистості громадянина: посібник. Київ: ТАЛКОМ, 2018. 226 с.

14. Рибалка В. В., Самодрин А. П., Моргун В. Ф. Психопедагогічні експедиції шляхами демократизації життя особистості, освіти та громадянського суспільства / за ред. В. В. Рибалки. Київ: ТАЛКОМ, 2019. 280 с.

15. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.

16. COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики: пособие / под научн. ред. В. В. Рибалки и А. П. Самодрина: коллектив авторов. Киев, Днепр, Кременчуг: ПП Щербатых А.В., 2020. 396 с.

17. Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual / Ed.: V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk and others; a team of authors. Zhytomyr: Private enterprise Euro-Volyn, 2020. 392 p.

10. КОМПЛЕКС МЕТОДІВ — ЗАПИТАНЬ, ЗАВДАНЬ, ВПРАВ, ТРЕНІНГІВ — З РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Розвивальні запитання:

Чи доцільно розглядати професійну діяльність педагога, власне педагогічну діяльність, в аксіологічному контексті? Які цінності створює педагогічна діяльність?

Чому використання психологічної структури особистості в теоретичній, прикладній та практичній психології надає відчутну перевагу в роботі спеціалістів, порівняно з використанням випадкового переліку властивостей особистості?

Що спільного та відмінного в поняттях «рефлекс» і «рефлексія»?

Чим відрізняється звичайне інформаційне повідомлення від рефлексивного і чи є ознакою останнього такі вирази, як «На мою думку», «Ви так вважаєте?». Чи можна навести інші вирази, що свідчать про наявність рефлексії?

Чи можна вважати проявом рефлексії поведінку типу «Роби як Я!» та «Роблю як він!»?

Як розвинути в собі здатність до міжособистісної інтелектуальної педагогічної рефлексії на мнемічному, атенційному, мислительному, уявленневому матеріалі у процесі, приміром, телефонної розмови?

Які рефлексивні елементи містяться в педагогічному спілкуванні, зокрема в діалозі між вчителем і учнем?

Завдання:

Опишіть свою ідею-фікс як основу власної справи життя, а якщо її немає, то назвіть сферу науки, культури, мистецтва, в якій її доцільно шукати.

Спробуйте згенерувати вільні асоціації (не менше п'яти в кожному випадку), що характеризують Вас як **професіонала та майстра** в певній справі, приміром, у сфері педагогіки, психології, дружнього спілкування тощо. Спробуйте те ж саме зробити стосовно свого педагогічного та психологічного кумира, характеризуючи його **професіоналізм та майстерність**. Тобто у Вас має бути згенеровано 4 групи по п'ять асоціацій — усього 20 асоціацій.

Охарактеризуйте свої основні особистісні властивості як педагога за підструктурами особистості та створіть психологічний портрет своєї особистості.

Опишіть свої найвищі професійні, педагогічні та психологічні, досягнення. Зробіть те ж саме стосовно свого найкращого учня, колеги, друга.

Назвіть головні чинники та умови власної підготовки до професійної діяльності.

Уявіть наявність у себе рис професіоналу в момент народження у Вашій сім'ї! У один рік! У три роки! У 6 років! У 12 років! У 17 років! У 23 роки! У 30 років! У 50 років! У 60 років! У 75 років і далі!

Розробіть психологічну характеристику своєї особистості. Для виконання цього завдання доцільно використати психологічну структуру особистості, що необхідно для цілеспрямованого самоспостереження за власною та спостереження за іншою особистістю. Оцініть у відсотках прояв цих властивостей. Якщо ви вчитель, то, після складання характеристики власної особистості, спробуйте перейти до розробки психологічних портретів особистості ваших учнів та їхніх батьків. Разом з цим у нагоді стане матриця властивостей особистості, наведена у розділі 1.

Спробуйте організувати скануючу міжособистісну рефлексію вглиб на один-два-три рівні у процесі спілкування з одним співбесідником, та вишир — у бесіді з одним, двома, трьома, чотирма, п'ятьма партнерами зі спілкування (або з одним, двома, трьома учнями, з усім класом — на одному рівні рефлексії вглиб).

Відпрацюйте, шляхом репетиції, промовляння однієї фрази на рівні зовнішнього мовлення, пошепки, мовлення про себе та внутрішнього мовлення — як основного способу здійснення рефлексії. Відпрацюйте взаємні переходи між вказаними видами мовлення.

Вправи:

Вправа «Сформулюйте стисло свою ідею-фікс» і головну справу життя».

Вправа «Встати на місце» іншого, та запропонувати йому «встати на своє місце» в обговоренні «якогось дискусійного питання».

Вправа на розвиток інтелектуальної педагогічної рефлексії: мнемічної, атенційної, мислительної, уявної. Зробіть орієнтовний алгоритм здійснення вказаних видів рефлексії.

Вправа: «Знайти слова співпереживання (емпатії) та поради при потраплянні свого родича, друга або колеги у скрутну ситуацію, приміром, у випадку невдачі, втрати грошей або важливого документу, хвороби, смерті близької людини тощо».

Вправа «Проекція образу особистого Я».

У цій вправі учасники групи складають два коротких описи, кожен на окремому аркуші. На одному аркуші — це опис того, яким себе бачить сам учасник; фактично, це схематичний нарис його «Я-концепції». Опис повинен бути щирим і правдивим. Другий опис про те, яким, на думку учасника, його бачать інші члени групи. Імена на аркушах не зазначають. Перший опис кладуть в окрему коробку. Кожен напис зачитують уголос, а члени групи намагаються відгадати, кому він належить. Потім автор заявляє про себе і читає другий свій опис (яким, як йому здається, бачать його інші), отримуючи після цього зворотний зв'язок від учасників групи. Цінність такої вправи в тому, що слухач виявляє, що інші сприймають певні його можливості і характеристики в більш сприятливому світлі, ніж він сам. Джерело: https://biolog-galamaga.blogspot.com/2017/01/blog-post_19.html.

Вправа «Рефлексивний контроль асоціацій партнерів діалогу».

Два учасники діалогу по черзі актуалізують спочатку по одній асоціації, приміром, на ключове слово «майстер». У наступному другому колі актуалізуються вже по дві асоціації на слово «професіонал». У третьому та четвертому колі актуалізуються по три та чотири асоціації на ключові слова «майстерність» і «професіоналізм». Разом з тим кожного разу (з чотирьох кіл) треба чітко повторювати

спочатку свою асоціацію або свій повний ряд асоціацій, а після цього — ряд асоціацій партнера. Тобто право на асоціювання та відтворення переходить по черзі від одного партнера до іншого і вони мусять робити водночас одне й те ж саме в кожному з чотирьох кіл. Якщо ряди відтворюються точно, без помилок, то учаснику нараховується 1 бал. Якщо ні, то 0 балів. Учасники у випадку помилки можуть підказувати одне одному свої точні асоціації, допоки обидва учасники не навчаться точно відтворювати свій ряд і ряд свого партнера. Хоча в такому разі 1 бал не нараховується. Виграє учасник, який набирає більше балів. Максимальна сума балів не перевищує 4. Після закінчення вправи відбувається обговорення особливостей рефлексії кожного учасника. Джерело (вправа модифікована автором цих рядків): Інтернет.

Вправа «Розміркуйте як я, а я розмірковуватиму як Ви», або «Робіть як я, а я зроблю як Ви» на професійну рефлексивну ідентифікацію та самоідентифікацію у ставленні до якоїсь складної ситуації, або в плануванні вчинку за певних обставин.

Вправа «Охарактеризуйте свої основні особистісні властивості як педагога за тривимірною, поетапно конкретизованою психологічною структурою особистості!»

Вправа «Опитайте себе!». Опитайте себе за підструктурами, компонентами, рівнями розвитку особистості і створіть свій психологічний портрет.

Вправа «Описати найвищі професійні прояви себе як педагога» та «Актуалізувати по 10 асоціацій щодо себе як майстра і професіонала!»

Вправа «Універсальний мультиперсональний діалог з усіма». Сидячи перед комп'ютером з включеним Інтернетом, розробіть сценарій симультанного та сукцесивного діалогу з усіма мешканцями планети. Запишіть послідовність кроків і засоби такого планетарного діалогу, використовуючи можливості існуючих соціальних програм.

Вправи «Smile! Sing! Joke!» «Стратегія мінімаксу як основа тренінгу оптимізму». Знайти в Інтернеті книгу: «Помиткін Е. О., Рибалка В. В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку:

посіб. / за ред. В. В. Рибалки. Київ: Талком, 2020. 184 с.». Скористатися описаним у цій книзі тренінгом оптимізму.

Вправа: Спроба розвинути свої інтелектуальні здібності на рівні екстрасенса. Скористайтеся тестами та іграми з книги: «Х. Айзенк, К. Сарджент. Перевірте свої екстрасенсорні здібності: тести, ігри, експерименти. Вид-во АСТ-ЛТД, 1997».

Вправа: Спробуйте рефлексивно ідентифікувати себе з видатними майстрами педагогічної праці: улюбленим вчителем рідної школи, викладачем інституту, наставником на виробництві, А. С. Макаренком, В. О. Сухомлинським, І. А. Зязюном тощо.

Вправа на розвиток педагогічної рефлексії під час діалогу двох партнерів, педагога та учнів.

В основу даної вправи покладено діалогічні універсалії Г. О. Балла, здійснення яких передбачає рефлексію. Так, доцільно і логічно додати рефлексію до наступних діалогічних універсалій:

– принцип поваги до партнера по діалогу, до його якостей (яких?), до нього як до суб'єкта діалогу;

– принцип прийняття партнера по діалогу таким, яким він є насправді — з його найкращими (якими?) досягненнями, успіхами і перспективами;

– принцип поєднання поваги до партнера з повагою до себе (за що?);

– принцип згоди в базових знаннях, нормах, цінностях, цілях тощо (назвіть конкретно — яких?);

– принцип толерантності, терпимості до відмінностей між собою і партнером зі спілкування (які відмінності?);

– принцип надання переваги розширенню і збагаченню культурного поля, тобто тих цінностей, які охоплює діалог (які цінності?);

– принцип активності та результативності діалогу — він повинен закінчуватись певним результатом, повним чи частковим, наявним чи відстроченим тощо.

Вправа на відпрацювання рефлексії у процесі простих дебатів. Для цього потрібно домовитися під час дискусійної розмови з будь-яким співрозмовником зупинитися на певній проблемі. Спробуйте у процесі самоаналізу стисло сформулювати свою позицію в одному реченні та

запропонувати зробити те ж саме своєму візаві. Повторіть декілька разів вголос, стисло і чітко, свою і свого партнера позиції й те ж саме попросіть зробити його. Спробуйте під час самосинтезу логічно об'єднати ці позиції у своїй свідомості, те ж саме попросіть зробити партнера по дискусії, і реалізувати це у стислих формулах. Повторіть взаємно ці спільні формули у формі складного речення, що складається з двох частин — своєї та партнера. Рефлексивно порівняйте ці формули і знайдіть у них спільне та відмінне на основі застосування логічних прийомів аналізу-синтезу, узагальнення-конкретизації, індукції-дедукції, спонтанізації-систематизації тощо. Взаємно узагальніть в одному реченні ці формули як спільні положення — як наслідок вашої взаємодії з партнером по дебатам. Оцініть продуктивність ваших дебатів.

Здобути у проведених дебатах формули використайте в наступному турі дебатів для подальшого пошуку істини тощо.

Тренінг

Рефлексивно-історико-рольовий тренінг.

Тренінг проводиться у два етапи — підготовчий та основний.

Підготовчий етап може бути включений у лекційно-семінарські заняття, коли студенти заохочуються до пошуку в навчальному матеріалі найбільш цікавих, улюблених і цінних для них діячів науки, техніки, культури, вивчають у процесі підготовки до семінарів їхні біографії, творчі здобутки, аналізують їх під час написання наукових робіт. Підготовчий етап доцільно провести не більше, як за тиждень до проведення основного етапу.

Основний етап тренінгу проводиться упродовж одного-двох семінарських занять (2–4 пари) у вигляді співбесіди студентів, які втілюються в образ «свого» улюбленого творчого діяча і спілкуються від його імені. На цьому етапі тренінг проводиться у 5 кроків:

1. Дається інструкція, створюється активне коло безпосередніх учасників рольової гри і менш активне коло спостерігачів, які можуть, за згодою перших, задавати запитання; встановлюються правила їх взаємодії і можливих взаємопереходів між колами учасників.

2. Здійснюється входження представників активного кола в роль обраних творчих особистостей, що супроводжується обов'язковою фразою «Я, студент або учасник (П.І.Б.) беру на себе роль мого улюбленого діяча (П.І.Б.) на одне заняття і обіцяю активно співпрацювати

з іншими партнерами по спілкуванню». Так говорить кожний представник активного кола, кожний учасник-«діяч». Якщо разом з тим або у процесі тренінгу хтось із представників кола спостерігачів виявляє бажання включитись у співбесіду, то він обов'язково має проголосити зазначену вище фразу.

3. Кожний з учасників-«діячів» по черзі називає себе ім'ям обраного діяча і коротко, упродовж 3–4 хвилин, розповідає про «свою» біографію, ключові події в житті та творчості, розкриває «свої» основні творчі здобутки. Після цього інші учні-«діячі» задають свої запитання даному «діячу» і вислуховують його відповіді. Через деякий час черга виступати і відповідати на запитання переходить до наступного учасника-«діяча» і т.д.

4. Послідовно в ролі виступаючого та інтерв'юйованого перебувають по черзі всі учасники активного кола і, якщо є час і згода цього активного кола, то і деякі члени кола спостерігачів. Бажано записувати запитання і відповіді на магнітофон.

5. За 5–7 хвилин до закінчення заняття, кожний учасник виходить зі своєї ролі з обов'язковим проголошенням фрази: «Я, учасник гри (П.І.Б.) виходжу із ролі обраного діяча (П.І.Б.). Мої враження про участь у тренінгу:...»

На наступному занятті найбільш активні учасники-«діячі» можуть виступати в якості тренера-ведучого і самостійно проводити тренінг.

Студенти обирали для тренінгу таких діячів, як М. Фестінгер, А. Міль, К. Хорні, В. Шелдон, Е. Берн, О. Ю. Артемєва, А. Адлер, М. Люшер, С. Гроф, О. Ранк, М. Мейсон. Але можна обирати і таких педагогів та психологів, як Д. Д'юї, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, І. А. Зязюн, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, І. Д. Бех та ін.

Серед запитань, які студенти-«діячі» задавали один одному, були такі: «Е. Берн» — «А. Адлеру»: «Чому ви так різко розірвали стосунки із З. Фрейдом?», «К. Роджерс» — «М. Люшеру»: «Ви сказали, що не створили нічого нового, так що, ви вкрали цю теорію? А ви на собі випробували свій кольоровий тест? Чи впливає колір шпалер у спальні на особистість дитини?», «В. Шелдон» — «А. Маслоу»: «Чи залежить ієрархія потреб особистості від типу темпераменту?», «К. Хорні» — «А. Маслоу»: «Чи може хронічне незадоволення потреб викликати невроз?», «М. Фестінгер» — «В. Шелдону»: «Як співпрацюють між собою представники різних типів темпераменту?», «А. Адлер» — «І. П. Павлову»: «Чи впливає формування нових умовних

рефлексів на психічне здоров'я тварини і людини?», «З. Фрейд» — «І. П. Павлову»: «Що буде з рефлексом при його затримці?».

Запитання, як правило, спричиняли цікаві обговорення, дебати між учасниками — тоді вирували пристрасті, котрих зазвичай не буває на традиційному семінарі. Хоча робота у процесі тренінгу проходила інтенсивніше, ніж на звичайних семінарах (одних запитань задавалося на порядок більше), однак ніхто не втомлювався, навпаки, зокрема лунали прохання провести такий же тренінг наступного разу та багато інших.

З наведених питань і відповідей видно, що під час тренінгової гри студентів як «видатних психологів» кожний з її учасників знаходив для себе або дарував іншому оригінальні ідеї, теми — і не тільки для творчої наукової роботи, на що часто звертав увагу студентів ведучий, а й до серйозних наукових досліджень у перспективі. Як правило, творчий процес проходив неперервно і невпинно, студенти не помічали час, більше того — дискусії іноді доводилося примусово припиняти вже наприкінці перерви між парами. Обов'язковим, на закінчення тренінгу, був «вихід з ролі» та самозвіт кожного учасника. Водночас він мав називати своє прізвище та ім'я (щоб надійно самоідентифікуватись) і висловлював свої враження від тренінгу. Як правило, це були позитивні відгуки: «Роль розвиває студента!», «Це дуже корисно!», «Не просто ідеал, а подвоєння власної особистості», «Дуже цікаво!», «Враження дуже позитивні, оскільки ідеї мого улюбленця мені дуже близькі, вони як мої власні!», «Тренінг дозволяє глибше, пристрасніше засвоїти матеріал!» тощо. Негативні почуття стосувалися нестачі часу, через що не всі учасники навіть активної підгрупи мали можливість побувати в центрі гри.

Естетичне піднесення та емоційно-почуттєве, тобто ціннісне утвердження культурно-психологічних процесів і результатів тренінгу яскраво виявилось в тому задоволенні, яке відчували студенти від своєї акторської гри, взагалі від участі в науково-історичній виставі, від активного доторкання (може, уперше в житті) до театрального, акторського мистецтва. Про високі емоції та почуття свідчать оціночні відзиви студентів наприкінці рефлексивно-історико-рольового тренінгу:

- «Мені сподобалася ця форма інноваційної роботи!»;
- «Я готувалася до сухої доповіді, а брала участь у натхненній імпровізації!»;
- «Мені дуже приємно, що всі зацікавились обговорюваними проблемами!»;

- «Приємно, що запитання були такими цікавими!»;
 - «Як студентка я задоволена не менше, ніж сама К. Хорні!»;
 - «Як майбутній психолог я відчуваю спорідненість з К. Юнгом!»;
 - «Дуже цікаво! По-іншому починаєш розуміти психологію!»
- тощо.

Дистанційна школа демократії та громадянського суспільства. Знайти в Інтернеті, ознайомитися з умовами навчання, подати заявку, отримати електронний навчальний посібник, пройти самостійно курс навчання і отримати сертифікат (див. на сайті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України).

Література

1. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Сучасні педагогічні технології в підготовці вчителів: Навч. посібник. Харків: Колегіум, 2008. 344 с.

11. ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ПСИХОЛОГІВ І ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ COVID-19

На початку 2020 року в Україні вперше почули про епідемію коронавірусу в далекому китайському місті Ухань. Тоді події грудня 2019 року в Китаї сприймалися як щось потойбічне, відчужене, як локальна подія, що жодним чином не торкнеться українців. Але вже через місяць репортажі ЗМІ з китайського епідемічного регіону почали набувати тривожної тональності, коронавірус перейшов межі однієї країни, що самостійно чинила опір хворобі, оперативно і розумно змінюючи спосіб життя найбільшої за чисельністю населення держави. Наростав вал інформації про інфікування цим небезпечним типом вірусу сусідніх з Китаєм азіатських країн — Південної Кореї, Японії, В'єтнаму, Ірану, Індії та ін.

З лютого 2020 року епідемічна зона розширюється і виходить за межі Азії — з'являються в дедалі більшому масштабі райони хвороби в Європі, Америці, Австралії, Африці. Драматичні події поступово включають у свій вир тисячі померлих від особливої, спричиненої коронавірусом, пневмонії, з'являються десятки та сотні тисяч заражених новим вірусом людей та мільйони охоплених тривогою і панікою жителів різних країн планети. 11 березня 2020 року Всесвітня організація охорони здоров'я оголосила про настання пандемії COVID-19. За визначенням ВООЗ, пандемія — це поширення нового захворювання у світових масштабах. Вона характеризується відсутністю колективного імунітету в людства та, як правило, ефективних засобів тестування, профілактики (вакцин) та лікування хвороби. Генеральний директор організації Тедрос Гебрейєсус підкреслив на спеціальному брифінгу, що світ ще ніколи раніше не стикався з пандемією, яку викликає коронавірус і яку важко контролювати. Країни світу можуть змінити перебіг цієї пандемії, уникнути виникнення нових вогнищ захворювання, якщо своєчасно виявлятимуть та ізолюватимуть хворих. «Це не просто криза охорони здоров'я, це криза, яка стосуватиметься кожного сектора життя людства — тому кожен сектор і кожна людина мають бути включені до боротьби», — підкреслив Гебрейєсус. Гендиректор ВООЗ закликав країни розробити стратегію попередження поширення інфекції та порадив активізувати і розширити механізми реагування на надзвичайні ситуації, пояснюючи людям ризики та шляхи самозахисту, знайти, ізолювати,

перевірити та забезпечити лікування кожній людині, яка заразилася вірусом, а також відстежити всіх, з ким вона контактували. Він закликав готувати лікарні, навчати працівників системи охорони здоров'я та виявляти більше турботи до кожного.

17 березня 2020 року Верховна Рада України ухвалила законопроект №3215, спрямований на попередження виникнення та розповсюдження коронавірусної хвороби COVID-19 в Україні, і того ж дня Президент України підписав Закон про протидію коронавірусу. У зверненні В. О. Зеленського до українського народу було оголошено про низку заходів з боку держави, таких як закриття кордону для іноземців, обмеження регулярного авіасполучення, медична перевірка громадян з метою виявлення інфікованих та хворих, тимчасова заборона масових заходів, уведення карантину на всій території країни. Він закликав українців утримуватися від закордонних поїздок, повідомив про мобілізацію системи охорони здоров'я, про закупівлю необхідного медичного обладнання та тестів, підготовку 12000 місць у лікарнях та медичного персоналу, виготовлення 10000000 масок та ін. Президент висловив громадянам низку рекомендацій, зокрема таких, як контроль продуктів і води, перебування по можливості в будинку, увага до осіб похилого віку, перехід навчальних закладів на дистанційний тип навчання, рекомендація керівникам підприємств перевести працівників на віддалену форму роботи тощо. Бути вдома — найкращий вид боротьби з коронавірусом! Особлива увага була звернута на особисту гігієну кожного — носіння масок, регулярне миття рук, зміна традиційних звичок, уникнення фізичних контактів при вітанні, формування критичного мислення тощо. Настала нова ера в історії світової цивілізації, яка може докорінно змінити спосіб життя людства!

Щодо самих українців, то за цей час поступово трансформуються їхня поведінка — з пасивних спостерігачів кошмарних подій вони поступово перетворюються на активних учасників цих подій, на які, однак, реагують по-різному. Одна, тоді ще незначна їхня частина, превентивно мобілізує свій інтелект і оптимізує поведінку відповідно до виклику часу. Інша ж, що домінує за кількістю, частина ставить до того, що відбувається, з незрозумілою байдужістю і легковажністю, не чекаючи нічого небезпечного від цієї пандемії («Як-небудь обійдеться, мине нас ця далека і небачена небезпека»). Третя частина починає впадати у тривогу, навіть панічно реагувати на дані події, заражаючи цим інших. І репортажі з Нових Санжар, із

Західної України, з Харкова та Одеси свідчать про шокуючу різноманітність можливих реакцій різних верств населення на просування пандемії територією країни.

Зміни стають динамічнішими після чергових повідомлень у березні та квітні 2020 року Всесвітньої організації охорони здоров'я, в яких конкретизуються заходи щодо протидії коронавірусній пандемії, наводиться драматична статистика її протікання. Поведінка українців змінюється після нових звернень Президента України до народу та оголошення все більш жорстких карантинних заходів на всій її території. Безтурботне ставлення до пандемії поступово перетворюється на більш продуману активність у пошуку виходу з екстремальної ситуації, ім'я якої COVID-19. У країні вводяться і свідомо самоактуалізуються населенням все більш досконалі заходи щодо протидії пандемії — від різноманітних обмежень в індивідуальній та громадській поведінці до мобілізації наявних особистих та державних ресурсів, що містяться, зокрема, у власному досвіді, у суспільній сфері, у системі охорони здоров'я, освіті, державній політиці, законодавстві тощо. Все щільніше закриваються кордони, призупиняється транспортне сполучення, розгортається робота з мігрантами із тривожних зон пандемії, налагоджується контроль над потенційними носіями коронавірусу і за протестованими хворими пацієнтами. На жаль, починається відлік перших жертв пандемії і в самій Україні — за тисячами померлих у Китаї, Ірані, Італії, Іспанії, Франції, Німеччині, США та ін.

Як це буває в таких екстремальних ситуаціях, масштабна глобальна коронавірусна катастрофа стала серйозним випробуванням для людської цивілізації, окремих країн та їхніх громадян. Це випробування стосується насамперед національних інститутів, зокрема науки та освіти, медичної інфраструктури та громадян як потенційних пацієнтів. На перший план виступають біологія та медицина, такі їхні галузі, як генетика, вірусологія, епідеміологія, санітарія, медична профілактика та гігієна, соціальна медицина та ін. Їхнє функціонування трансформується під впливом подій та принципових зрушень у політиці, економіці, менеджменті тощо.

У той же час, навіть поверховий аналіз подій, які щодня надавалися ЗМІ, свідчив про те, що наскрізною темою для повідомлень з цієї проблеми ставали психологічні питання оптимізації поведінки окремої людини та суспільства в ситуації коронавірусної пандемії. Це питання наукового розуміння сутності явищ, що відбуваються,

обґрунтування необхідних адекватних зрушень в індивідуальній та масовій свідомості, вироблення заходів щодо правильного захисту від загрози хвороби, організації ефективної громадянської поведінки та раціональної професійної діяльності особистості та суспільства в цій екстремальній ситуації.

У квітні 2020 року динаміка подій у світі набуває ще більш трагічного характеру — зростає до сотень тисяч і мільйонів кількість інфікованих, безперервно виявляються нові десятки тисяч хворих на коронавірусну пневмонію, кількість жертв хвороби досягає багатьох тисяч. Вражають приклади різноманітних за своєю адекватністю видів поведінки громадян і керівників різних країн світу, які вимагають, з одного боку спеціального психологічного аналізу та оцінки, а з іншого — психологічної корекції, психотерапії, реабілітації. Якщо ж говорити про стрес, страх, панічні настрої, виявлені акти агресії, «ковідіотії», які охопили вже мільйони та десятки мільйонів жителів різних країн світу й України, то вони свідчили про гостру потребу в наданні населенню таких видів професійної допомоги з боку психологів, як своєчасна психологічна профілактика, психогігієна, психотерапія. Підкреслимо це — саме своєчасна, а краще — випереджальна, попереджувальна! Про це переконливо нагадував досвід участі психологів та педагогів у державній програмі «Діти Чорнобиля», яка почала діяти після Чорнобильської аварії 26 квітня 1986 року лише через п'ять років після глобальної екологічної катастрофи. Ця програма була спрямована на подолання віддалених наслідків тієї катастрофи у здоров'ї українських дітей — уже після того, як Україна та насамперед Київ і Київська область опинились у центрі тих апокаліптичних подій. Можливо, що наслідки тієї аварії, які все ж таки не вдалося повністю ліквідувати, виступають певним психологічним фоном для перебігу нинішньої пандемії.

Тому професійні психологи та педагоги не могли не відреагувати на те, що відбулося у 2020 році, залишитися осторонь описаних подій. Тим більше, що вони самі опинилися в зоні небезпеки, реально стали, як і всі громадяни України, об'єктом впливу з боку пандемії, карантину та державних заходів щодо протидії коронавірусній інфекції. Настав черговий момент істини для психологічної та педагогічної науки, як і інших наук, перевірки її здатності допомогти рідному народу в боротьбі, що розгорнулася, за життя!

Наукові співробітника відділу психології праці ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України були ще з однієї несподіваної причини

залучені до цих подій і тому пережили, самі того не підозрюючи, своєрідний карантин ще до його офіційного оголошення. 27 лютого 2020 року вони зібралися на планове засідання спеціалізованої вченої ради в ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, на якому відбувався захист кандидатської дисертації з педагогічної та вікової психології. І ось через два тижні після цього засідання в Інституті був вивішений некролог — 9 березня передчасно, у віці 53 років, померла одна зі співробітниць інституту — шановна Т. І., з якою ми були професійно та по-людськи тісно пов'язані майже двома десятиліттями спільної роботи, та яка була присутня на захисті. Її смерть викликала глибокий жаль і тривожні переживання в колективі, які посилилися, коли стало відомо, що покійна саме в день захисту стала погано себе почувати. Вона три дні займалася самолікуванням і лише після цього звернулася до лікаря, який начебто поставив їй спочатку хибний діагноз. Коли ж через тиждень неадекватного лікування її стан різко погіршився та її поклали до лікарні, то з'ясувалося, що вона захворіла саме на атипову пневмонію. Але було вже пізно і наша шановна співробітниця відійшла у вічність... Зрозуміло, що ця трагічна подія з неприхованою тривогою, емоційно обговорювалася в колективі інституту і деякі його члени прямо пов'язували її з щойно оголошеною ВООЗ пандемією. Саме тому 12 березня 2020 року співробітники відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України ухвалили рішення — оперативно підготувати методичні рекомендації щодо психологічної профілактики та гігієни особистості в умовах пандемії COVID-19. Ця робота була фактично присвячена пам'яті нашої колеги.

Як уже зазначалося, коронавірусна пандемія дуже нагадувала ветеранам психологічної науки ситуацію 35-річної давності, коли 26 квітня 1986 року сталася аварія на четвертому блоці Чорнобильської атомної електростанції. Тоді в нашому житті теж виник невидимий ворог — радіація. І серед тисяч ліквідаторів наслідків цієї техногенної катастрофи були і психологи. Пізніше вони взяли участь у створенні спеціальних психолого-педагогічних центрів для дітей у зоні радіаційного забруднення. Нам у 1993 році довелося відвідати один такий реабілітаційний центр у місті Іванків Київської області — разом з керівником державної програми «Діти Чорнобиля», директором Інституту психології України, доктором педагогічних наук, професором Киричуком Олександром Васильовичем та куратором організації психолого-педагогічної роботи чотирьох таких

центрів в Україні, директором Республіканського центру психологічної служби системи освіти України, кандидатом психологічних наук Панком Віталієм Григоровичем.

Ми побачили в дії роботу співробітників цього центру, психологів, педагогів, медиків, обговорили з ними проблемні питання, подали свої рекомендації. Адже в нас уже накопичився певний досвід участі у програмі «Діти Чорнобилю», яка розпочалася у 1991 році, за якою нам особисто довелося керувати однією з груп психологів (усього їх налічувалося близько двадцяти), що вирішувала проблеми надання оздоровчої психолого-педагогічної допомоги учням позашкільних навчальних закладів країни. За два роки дії цієї програми членами нашої групи були підготовлені методичні посібники та рекомендації, навчальні плани та програми творчих профільних гуртків, запропоновано низку заходів щодо створення та функціонування психологічної служби позашкільної освіти з метою покращення здоров'я учнівської молоді. Ці заходи ґрунтувалися, в основному, на інтенсифікації різних видів творчості в системі позашкільної освіти та їхньому включенні до навчальної й виховної діяльності школярів, студентів, педагогів, психологів та батьків. Саме творчість виявилася одним із ефективних факторів покращення та зміцнення здоров'я молоді, яка проживала в зоні радіаційного зараження.

Набутий тоді досвід зберігав своє значення і в пандемічній ситуації. Разом з тим, професійна діяльність сучасних психологів мала стати більш специфічною, носити адресний та випереджальний характер. Діяти треба було «тут і тепер», використовуючи величезний потенціал психологічної науки, зокрема психологічної служби системи освіти України. Разом з тим доцільно було також враховувати серйозний досвід вітчизняних та зарубіжних психологів, накопичений у період протидії епідеміям, зокрема, грипу, кору, туберкульозу, у роботі з хворими на СНІД, суїцидентами тощо.

Таким чином, на перший план спільної, узгодженої медичної та психологічної роботи фахівців висувалася саме профілактика та гігієна. У використанні цих термінів варто пам'ятати, як вони трактуються в науці, зокрема, визначаються у словниках. Поняття профілактики означає сукупність заходів, спрямованих на охорону здоров'я, попередження виникнення та поширення хвороб людини, на покращення фізичного, психічного та духовного здоров'я населення, збереження працездатності та забезпечення довголіття. Гігієна розуміється як розділ профілактичної медицини, який вивчає вплив

довкілля на здоров'я людини, її працездатність і тривалість життя, розробляє заходи, створені задля попередження виникнення хвороб та збереження здоров'я. Практичний бік гігієни становить санітарія. Існує також соціальна та психологічна гігієна — як науки про соціальні та психологічні проблеми забезпечення здоров'я населення, про вплив на його збереження різних факторів соціального психологічного середовища — умов праці, побуту, рівня культури, свідомості та ін. Йдеться також про конкретні соціальні та психологічні заходи з охорони та зміцнення здоров'я. На таке значення цих термінів мали орієнтуватися дослідники психологічних питань виникнення, запобігання, протидії коронавірусному інфікуванню населення.

Вище вже говорилося, що поведінка людей у ситуації пандемії демонструє різноманітні, іноді протилежні, підходи і види поведінки. Їхнє ставлення до пандемії може бути активним і пасивним, оптимістичним чи песимістичним, гуманістичним чи варварським, вони виявляють водночас позитивне чи негативне мислення тощо. Психологам добре відомо, що в екстремальній ситуації люди можуть поводитися, зокрема, стенично чи астенично. Стеничні почуття активізують життєдіяльність людини, посилюють її енергію, спонукають до пізнавальної, інтелектуальної, творчої, продуктивної, інноваційної діяльності, що врешті-решт призводить до вирішення проблеми та успіху. Йдеться, звичайно, насамперед про організовані стеничні реакції, які ґрунтуються на адекватній поінформованості про події, їхньому науковому розумінні, добрій підготовці до організованої поведінки у проблемній ситуації. У протилежному випадку неорганізовані стеничні реакції можуть бути хаотичними, імпульсивними, на межі паніки, і тому руйнівними. Астеничні емоційні реакції характеризуються зниженням життєвих сил, функцій органів, чутливості, мотивації, повільністю, загальмованістю чи навіть зупинкою активності, що в екстремальних ситуаціях часто призводить до помилок, невдач, хвороб тощо.

Тобто люди можуть поділятися, за своєю активністю, як мінімум на два види, що фактично і спостерігалось в поведінці населення в ситуації коронавірусної пандемії. Насправді ж цих видів значно більше. Згадаймо в цьому плані добре відомі типи темпераменту людини: швидких холериків з їхньою імпульсивністю та нестримністю; сильних урівноважених й енергійних сангвіників; меланхоліків з високою чутливістю, тривожністю, емоційністю, стомлюваністю; повільних та інертних флегматиків. Зрозуміло, що їхня протидія

пандемії може бути різною за своєю ефективністю і це має бути враховано в наданні їм психологічної допомоги.

Профілактична та гігієнічна робота фахівців з представниками різних типів темпераменту могла б стати більш цілеспрямованою та ефективною, якби враховувався той історичний факт, що ще давньогрецький лікар Гіппократ вбачав у представників кожного типу темпераменту схильність до тієї чи іншої хвороби. Конкретизуючи ці думки, сучасний український психолог Б. Й. Цуканов довів, що існують так звані переважаючі для кожного типу темпераменту хвороби. За його даними, холероїди можуть, найімовірніше, захворіти, у певних несприятливих умовах, гепатитом і холециститом, сангвіноїди — інфарктом міокарда, меланхолюїди — стенокардією та гіпертонією, а флегматоїди — шлунково-кишковими хворобами. Він виявив ще один тип темпераменту, названий ним врівноваженим, проміжним, носій якого може захворіти насамперед нирковими та легеневидами (!) хворобами. Автор цих рядків виявив умови виникнення та загострення переважаючих хвороб — так звану психофізіологічну, природну та штучну, психодинамічну неконгруентність особистості. Були визначені шляхи пом'якшення гостроти їхнього протікання, корекції та компенсації негативних патогенних проявів. Є підстави вважати, що представники врівноваженого, проміжного типу темпераменту утворюють групу ризику, що не враховується поки що фахівцями, у ситуації коронавірусної пандемії, у медичному фокусі якої лежать саме особлива атипова пневмонія та ослаблення імунної системи людини.

Такі ж групи ризику можуть створювати, з погляду перебігу коронавірусної пандемії та успішного проведення карантинних заходів, егоїсти та альтруїсти (егоїстичні альтруїсти та альтруїстичні егоїсти — за типологією Г. Сельє), екстраверти та інтроверти тощо. У психології особистості існують різноманітні типології, які варто додатково вивчити саме в контексті успішного проведення психологічної профілактики і гігієни в умовах пандемії.

Для того, щоб описати поведінку особистості в екстремальній ситуації, якою є пандемія COVID-19, доцільно було б написати спеціальну багатотомну працю. Однак у психологів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України не було для цього часу, і вони обмежилися спочатку форматом невеликого за обсягом інтернет-посібника, в якому відобразилася їхня перша професійна, психопрофілактична та психогігієнічна, науково обґрунтована стенична

реакція на пандемію. Перебуваючи в умовах карантину та дистанційного режиму праці, будучи ізольованими один від одного та спілкуючись між собою лише за допомогою інтернету і мобільних засобів зв'язку, вони змушені були провести своєрідне дослідження, що має свої особливості. Для нього характерна глибока самоактуалізація їхнього індивідуального наукового, дослідницького досвіду, яка відчуває на собі вплив їхніх власних переживань, що супроводжували сприйняття драматичних подій, які розгорталися перед ними. Це відрізняло їхню наукову творчість в умовах пандемії від класичного академічного дослідження. Формувався новий тип пізнавальної діяльності вченого, який одержав умовну назву онлайн-дослідження. Воно вимагає від психолога та педагога особливої професійної та громадянської позиції.

Особливістю зазначеної позиції є те, що вона відповідала умовам перебування вчених у зоні карантину. Водночас автори висловлювали свої міркування щодо пандемії, не обмежуючись єдиною концепцією. Вони висували різні, часом альтернативні точки зору, спираючись на свій різноманітний професійний, зокрема, психотерапевтичний і консультативний, досвід, формуючи свої міркування з позицій наукового плюралізму. Їхня робота, будучи позаплановою, носила добровільний характер, вона практично протікала у формі наукового волонтерства. Їй були притаманні такі риси, як оперативність, гостра затребуваність, життєвість, динамізм, інноваційність та ін. Разом з тим самі автори відчували певну напругу, стрес, іноді потрапляли у стан депресії, у них загострювались власні хронічні хвороби, вони постійно переживали небезпеку зараження та захворювання коронавірусною хворобою. Тому координація проведення спільного онлайн-дослідження вимагала використання певних принципів. Організація роботи авторського колективу, що налічувала в середині 2020 року близько 30 осіб, повинна була ґрунтуватися на особливому підході, у формуванні якого враховувався певний вітчизняний та зарубіжний досвід. Даний підхід з необхідністю включає філософські, психологічні та педагогічні питання.

Це, насамперед, уявлення про наукову демократію, свободу та плюралізм мислення вчених, вчення про перехід біосфери в ноосферу, та ідея «народу, що вчиться», розроблені видатним мислителем ХХ ст., засновником Української академії наук (1918 р.), академіком Володимиром Івановичем Вернадським. У разі пандемії його думки звучать особливо актуально. Начебто на підтвердження його ідей,

сучасна цивілізація дійсно вчиться і використовує в режимі онлайн здобуті світовою наукою новітні знання про коронавірусну пандемію.

Бралися до уваги принципи педагогічної системи видатного українського педагога та психолога — Антона Семеновича Макаренка, які він успішно використовував в умовах автономної роботи, на основі самоорганізації та самоврядування, учнів колонії та комуни. Колектив вчителів та учнів становив у його навчальних закладах, за твердженням деяких сучасних дослідників, освітню модель громадянського суспільства як інституту прямої демократії. Це дозволило йому та педагогічному колективу в найважчих умовах повоєнної розрухи, унаслідок першої світової та громадянської війни, що прокотилися територією України, виховувати з юних правопорушників і безпритульних дітей культурних працівників і громадян країни.

Ми спиралися також на принципи Педагогіки Істини, Добра, Краси, Творчості, Свободи та Майстерності, висунуті академіком Іваном Андрійовичем Зязюном. Наш Вчитель особливо дбав про створення, за керівництва науковим колективом, умов для вільної творчої праці кожного працівника.

Дуже важливими для проведення онлайн-дослідження в дистанційному режимі є висунуті доктором психологічних наук, професором, членом-кореспондентом НАПН України Георгієм Олексійовичем Баллом принципи раціонального гуманізму та універсальії наукового діалогу: повага до партнера з діалогу; прийняття партнера таким, яким він є з орієнтацією на його найвищі досягнення; поєднання поваги до партнера з повагою до себе; згоду з ним на основі спільних базових цінностей; толерантність; розширення культурного поля під час діалогічної взаємодії; варіативна результативність діалогу та інші.

Тому пріоритетними для проведення онлайн-дослідження стали науковий плюралізм, вільний пошук рішень у ситуації невизначеності, варіативність, альтернативність і проблемність теоретичних положень і практичних результатів, що висуваються, дотримання ідей класичної, некласичної та постнекласичної психології. Тут психологи повинні йти тим же шляхом, що й представники інших наук. Так, фахівці з вірусології та генетичної медицини розглянули за місяці боротьби з коронавірусом близько 80 варіантів вакцини та взяли для практичної розробки лише деякі з них.

Автор переконаний у тому, що пандемія зрештою стимулює людство провести відповідні зміни в моральній сфері поведінки людей,

формування в них нової етики, свідомості, інтелекту та її вищої форми — мудрості; внести корективи до системи освіти, виховання в молоді нових духовних цінностей та орієнтирів; підняти на новий рівень науку та культуру!

Робота над першим виданням посібника проходила в період з 12 до 29 березня 2020 року. У квітні 2020 року перебіг пандемії, як всесвітнього явища, набув, без перебільшення, апокаліптичного характеру. Головні події перемістилися з Азії до Європи та Америки. Трагічним лідером пандемії після Італії та Іспанії несподівано стали США. До кінця квітня та на початку травня в карантинному режимі перебувало вже близько трьох мільярдів людей, тобто половина населення планети. Кількість інфікованих у світі до кінця травня досягла понад 3-х мільйонів людей, хворих на коронавірус стало більше 300 тисяч, а кількість померлих перевищила 100 тисяч осіб. У той же час у деяких країнах пандемія пішла на спад, в інших вона стабілізувалася на рівні «плато», а у третіх почалася друга хвиля. Пандемія призвела до тектонічних потрясінь у політичній, економічній, громадській, моральній, психологічній організації людської цивілізації. Тому вже досвід березневого видання методичного посібника спонукав його авторів до проведення у квітні Всеукраїнської психопедагогічної інтернет-акції «ТОЛОКА АНТИ-КОВІД-19» та Міжнародного інтернет-проєкту психологів і педагогів різних країн під умовною назвою «INTER ANTI-COVID-19». Виникла необхідність виходу, поряд з україномовним, російськомовного та англomовного посібників, щоб охопити якомога більшу частину населення країни, ближнього та далекого зарубіжжя. Так, російськомовний посібник «COVID-19 в измерениях философии, психологи и педагогики» складався з чотирьох розділів: 1. Філософські та методологічні аспекти вивчення проблем пандемії COVID-19. 2. Психологічні аспекти дослідження проблем пандемії COVID-19. 3. Медико-психологічні та саногенні проблеми пандемії COVID-19. 4. Педагогічні проблеми пандемії.

Упродовж двох з половиною років перебігу пандемії COVID-19 з'явилося чимало медичної та психологічної інформації щодо особливостей коронавірусної хвороби. Статистичні дані змістовно доповнюються даними інтерв'ю з відомими людьми та близькими, що перехворіли цією хворобою і видужали тією чи іншою мірою. Змістовними є статистичні дані, які свідчать, зокрема, що у світі на середину 2022 року коронавірусом було інфіковано та перехворіло більше

545 млн (тобто близько 7% від усього населення планети), з яких померло близько 6,4 млн (тобто біля 1,2% від числа тих, хто захворів) людей. До останнього числа потрібно додати тих, хто помер від ускладнень після цієї хвороби. Варто також зазначити, що найбільш уразливою віковою категорією населення для коронавірусу стають люди похилого віку. Називають відсоток постраждалих і померлих людей цієї категорії — 60–80% від числа інфікованих. Парадоксальною виявляється та обставина, що похилі люди, маючи величезний життєвий досвід, зокрема в доланні різноманітних, у тому числі і медичних, проблем, стають найбільш незахищеними перед наступом коронавірусної хвороби. Тому актуальним є комплексне дослідження різних аспектів проблеми зараження і захворювання цієї категорії людей, передусім, психологічних аспектів, особливо тих, що стосуються стартових та поточних етапів патогенного процесу — запобігання зараження, профілактики, карантину.

Ми спіралися в нашому особистому вивченні актуальних аспектів виникнення та перебігу коронавірусної хвороби на проведені у 2020 році колективне дослідження філософських, психологічних та педагогічних питань протидії пандемії, що були висвітлені у працях В. В. Байдик, О. В. Вознюка, Т. Б. Гнедої, О. В. Завгородньої, В. Л. Злівкова, О. В. Іванової, О. М. Ігнатович, Т. В. Кабиш-Рибалки, Є. М. Калужної, О. Г. Коваленко, В. Г. Кременя, С. О. Лукомської, Л. Б. Лук'янової, Т. М. Луценко, С. Д. Максименка, О. В. Мельник, В. Ф. Моргуна, Р. А. Мороз, Н. Г. Ничкало, І. І. Павелко, Н. В. Павлик, В. Г. Панка, Я. М. Пилинського, Е. О. Помиткіна, О. В. Радзімовської, Д. Д. Романовської, А. П. Самодріна, З. Л. Становських та ін. Їхні роботи були методологічно проаналізовані та включені до підготовлених за нашою редакцією колективних посібників [8; 13; 18].

Інформативними стали також дані спостереження і звітів про хворобу людей із референтного та найближчого оточення автора, в яке потрапили рідні, друзі, колеги, що перехворіли і видужали, але також й ті, хто не зміг її перебороти. Ці випадки дуже цінні для вироблення оптимальної поведінки в такій ситуації ще й тим, що під час тривалого, ще до пандемії, спілкування з ними, вдалося сформулювати їхній достатньо змістовний психологічний портрет. Це дає підстави краще з'ясувати можливі психологічні причини захворювання цих людей, особливо людей похилого віку. Якщо ж говорити про випадки смерті після цієї підступної хвороби, то з такими потерпілими вже неможливо провести дослідження, у цих трагічних випадках можна

спиратися лише на психологічне знайомство з ними ще до трагічного летального експерименту, який провела з ними сама пандемія.

У науковому вивченні поведінки осіб різного віку в умовах пандемії та карантину доцільно враховувати специфічні особливості стану, в якому знаходяться потенційні піддослідні і сам вчений, що їх вивчає. Це передусім реальний карантинний спосіб життя переважачої кількості населення з такими його ознаками, як соціальна обмеженість, зниження кількості та якості безпосередніх контактів, збільшення рівня їхньої опосередкованості, дистанційний характер взаємодії, гіподинамія тощо. Змінюється і сам психологічний експеримент, який постає як переважно рефлексивний, дистанційний, в якому збільшується питома вага власного Я людини. Експериментатор в умовах пандемії бере в ньому участь не як відсторонений спостерігач, а як людина, на яку впливають ті ж самі патогенні і летальні загрози, що і на його піддослідних. Така позиція надає досліднику як принципово нові можливості, так і реальні ризики та пристрасне бажання їх уникнути.

На наш погляд, в умовах пандемії і карантину формується також такий тип дослідження і експерименту, які ми пропонуємо умовно називати селфідослідженням і селфіекспериментом. Вони характеризуються глибинним пристрасним включенням автора дослідження у проблематику пандемії, через що він бере участь у власному дослідженні і як його організатор, і як особливий піддослідний, в Я-концепції якого концентруються усі отримувані дані, і складається живе уявлення про хворобу. Останнє стає підставою для синтезу об'єктивно-суб'єктивних, екстра-інтроспективних спостережень і переживань, що інтегруються в самосвідомості експериментатора, центром якої є його Я-концепція. Можна припустити, що таким чином у самосвідомості формується більш точна змістовна картина коронавірусної хвороби на основних етапах її перебігу.

Така рефлексивна інтеграція має власну ієрархію значущості та актуальності, що базується на інтимних самопереживаннях, співпереживаннях найближчих родичів, друзів, колег, знайомих, спілкування з якими, незважаючи на карантинні обмеження, зберігається краще, ніж з іншими людьми. Зауважимо водночас, що з більшістю людей, з якими раніше були численні контакти, спілкування зменшується або взагалі припиняється, а на їхньому місці формується вузьке дружнє референтне коло за принципом «Друг пізнається в біді».

У автора цих рядків сформувалася своя референтна група учасників такого селфіексперименту, який відбувався в режимі офлайн та онлайн і вже продемонстрував свої особливі можливості. Цей експеримент вивчає як вітальні, так і патогенні, і, на жаль, летальні випадки. Проблеми продовження життя, мобілізації вітальних ресурсів під час коронавірусної хвороби, переживання смерті близьких людей стали реальними критеріями оптимальної чи неоптимальної поведінки не тільки для оточуючих його піддослідних, але і для самого виконавця дослідження. Водночас мова йде саме про своєрідне і навіть парадоксальне дослідження, план якого є відкритим, не визначеним до кінця його автором, оскільки співвиконавцем дослідження виступає сама природа, біосфера, її мікросфера, а він виконує лише частину цього дослідження, якою і є селфіексперимент. Перед експериментатором і водночас піддослідним в умовах діючих загроз теоретично і практично відкривається нова наукова реальність, про яку говорили свого часу Г. С. Сковорода і В. І. Вернадський, котрі включали в неї мікросвіт, життя (її опис у Біблії) і макросвіт.

Парадоксальний, за мінімальною чисельністю піддослідних, подібний експеримент, спрямований в інтровертивну глибину особистості, був проведений у минулому столітті у вітчизняній психології А. В. Брушлінським. Результати експерименту були описані в його докторській дисертації. До експерименту був залучений усього один, але дуже знайомий йому, піддослідний, другим же виступав сам дисертант, унаслідок чого були отримані глибинні характеристики мислення людини. Цей методологічний прецедент, на жаль, не був врахований пізніше вітчизняними психологами, через що утвердився стереотип отримання під час традиційного дослідження надто узагальненого знання про психіку великої кількості різних людей (через це така узагальнена людина постає надто абстрактною і насправді неіснуючою в живій природі). Тому ще й дотепер не знайдений компроміс між цими крайніми в цьому відношенні видами дослідження та експериментування.

У нашому селфіексперименті були піддані безпосередньому, можна сказати, межовоінтимному, вивченню через себе шести піддослідних, три з яких перехворіли коронавірусною хворобою, видужали, але мали й дотепер мають ускладнення зі здоров'ям, з чим не знають, як впоратися досі. Фактично ми маємо певний хронічний варіант цієї хвороби із залишковими симптомами. Три інші мої колеги, друзі, що заразилися коронавірусною хворобою, на жаль, не

змогли подолати її і відійшли в інший світ. Ще декілька піддослідних з числа колег і друзів провели щеплення, але мали хворобливі наслідки після погано проведеного карантину і незадовільної підготовки до щеплення, вони знову заразилися і повторно перехворіли цією хворобою. Вони продемонстрували неадекватну, неоптимальну поведінку у процесі проведення карантину, а дехто з них виявився відвертим і свідомим порушником вимог карантину та процедури лікування. Вхідження в карантин відбувалося ними стихійно, без знання специфіки карантинних вимог і норм перебування в карантинному режимі. Усе сказане вище свідчить про те, що потрібні розширені, передусім психологічні, дані про карантин, про його вимоги та правила його проходження людьми усіх вікових категорій.

Коли ми проводили колективне дослідження у 2020 році [див. у 8; 13; 18], то нами був підготовлений спеціальний розділ про карантин. У ньому розкривався «карантинний спосіб життя особистості і суспільства як стимул до раціональної саногенної перебудови свідомості, поведінки та діяльності». Зараз ми розуміємо, що тоді мали на увазі лише один вид карантину — його можна назвати домашнім, сімейним. Проте, після участі в декількох карантинних кампаніях (а їхня кількість відповідає кількості хвиль пандемії — їх вже відбулося більше шести) і набуття відповідного досвіду можна назвати ще декілька видів карантину.

У нашій класифікації це: особистий, домашній, сімейний, публічний, транспортний, вуличний, офісний, територіальний — сільський, міський, національний, міжнародний, планетарний тощо види карантину. Кожний з них має свої непрості правові, медичні, екологічні, поведінкові параметри, елементи заохочення, покарання тощо. Разом з тим, існують й інші класифікації карантину, приміром, з такими його видами, як вільний, добровільний, примусовий, інструктивний, навіть кримінальний. Карантин може бути також теоретично прийнятним, але практично відхиленим людиною, формальним чи справжнім, реалізованим у повному обсязі або частково, здійснюваним свідомо чи несвідомо, принципово відстоюваним або знехтуваним, якісним чи неякісним, короточасним або тривалим (безкінечним), результативним або загрожувальним для здоров'я тощо. Для кожного виду карантину головним є те, який рівень вірогідної вітальності, патогенності або навіть летальності, медичної та психологічної безпеки чи небезпеки, ступінь захисту від загрози захворювання та смерті від коронавірусу він об'єктивно забезпечує. Разом

з тим ризику зараження коронавірусною хворобою виникають під час переходу з однієї карантинної зони до іншої. І треба враховувати ступінь підготовки кожного карантанта до перебування в конкретній зоні карантину. Скажімо, транспортний карантин вважається найбільш небезпечним і тому потребує запровадження особливих захисних заходів.

Взагалі-то епідеміологи знають, що будь-яку вірусну хворобу можна перемогти за три-чотири тижні — все залежить від тотальності карантину і дисципліни карантантів. Так, Китай уже майже впорався з коронавірусною інфекцією завдяки жорстким, навіть каральним методам примусового дотримання карантинних норм. Там зараз виникають лише окремі осередки хвороби. В інших же країнах панує ліберальне ставлення до хвороби, тому вони приречені на тривалу пандемію і відчутну втрату населення. Тобто здоров'я в нинішній пандемії залежить від режиму тотальності та дисциплінованості проведення карантину. Так, про масове свідоме порушення в Україні карантину та інших умов попередження коронавірусної хвороби свідчить жахлива статистика, коли кожного дня заражалося (дані на 2021 рік) декілька десятків тисяч і гинуло декілька сотень людей. Тривожило й те, що в країні не зовсім ефективно здійснювалася вакцинація. Так, у листопаді 2021 року на друге обов'язкове щеплення не прийшло близько 130 тисяч вакцинантів, тобто приблизно десята частина з тих, хто прийняв першу дозу вакцин.

Тому необхідні нові філософські, соціологічні, психологічні та педагогічні дослідження і практичні заходи, спрямовані на формування доцільного, оптимального способу карантинного життя — з відповідними компетенціями, правилами оптимальної поведінки, що дозволить сформувати модель оптимальної поведінки особистості різних вікових категорій і особливо — літніх людей. У цю модель мають входити такі важливі якості особистості, як обережність, акуратність, обізнаність, певна розумна коронафобія, здатність до адаптації під час переходу від однієї карантинної реальності до іншої тощо.

Можливо, зусиллями спеціалістів доцільно було б створити новий науковий напрямок — психопедагогічну карантинологію, яка б філософськи, психологічно й педагогічно забезпечувала оптимальну безпечну поведінку усіх вікових категорій населення в умовах пандемії, якій поки що не видно кінця. Ця наука мала б дозволити краще зрозуміти звичайній людині глибинну природу пандемії і карантину як головного засобу профілактики і захисту від коронавірусної загрози.

Водночас доцільно краще враховувати особливості переходу від старої доквідної нормальності до нової пандемічної реальності, забезпечувати оптимальність адаптації та перебування в різних видах карантинної дійсності.

Це може відбуватися успішно в опорі на такий потужний ресурс оптимізації поведінки, як особистісність у цілому та розвинуті базові властивості особистості, такі як духовність, психосоціальність, комунікативність, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія, психосоматика, психогенетика. Ці ресурси ефективно забезпечують здоров'я особистості в активному їхньому формуванні, використанні, включенні в діяльність як дієвих факторів, що цілеспрямовано модифікуються у процесі розвитку особистості, її адекватної та своєчасної перебудови в нових умовах.

Говорячи про людей похилого віку, ми розрізняємо два рівня їхнього особистісного розвитку та функціонування. Перший, вихідний, з якого починається перебування в новій ситуації, ми позначаємо як особистий (рівень особи), а другий, адаптований, розвинутий — як саме особистісний (рівень власне особистості). Тобто, залежно від новизни ситуації та ступеня входження й адаптованості похилої людини до неї, її особистісність коливається. Про це говорив видатний методолог української психології О. М. Ткаченко, який вирізняв організменний, індивідний та особистісний рівень розвитку людської психіки. Він передбачав коливання її особистісності не тільки в умовах філогенезу, але й онтогенезу. Ми вважаємо, що такі коливання відбуваються також у менш масштабних часових межах життя, зокрема в періоди року, місяця, дня тощо.

Онтогенетично, у похилому віці відбуваються такі ж самі коливання — на фоні помітного зростання функціональної недостатності усього організму та його окремих органів. Як свідчать медики, геронтологи, це відбувається через хронічні хвороби, через відпрацювання й ентропію інформаційних, енергетичних й фізіологічних механізмів організму, через травматичні порушення, зокрема, через тривалі стреси, конфліктні ситуації тощо. Мова йде про серцево-судинну, легеневу, імунну, шлунково-кишкову, мозкову, психологічну, у цілому — особистісну недостатність. Остання виявляється у зниженні кількісних і якісних параметрів функціонування таких психологічних процесів, як сприймання, мислення, уява, пам'ять, увага тощо. Хоча і відмічається поява деяких компенсаторних процесів і особистісних новоутворень, приміром, мудрості, компетентності,

експертності людей похилого віку, але все ж помітно падає їхня дієздатність, працездатність, загальна та модальна, що виявляється в меншій можливості опрацювання проблем і питань. Це стосується виконання соціальних і професійних функцій, комунікаційної, мотиваційної, психофізіологічної діяльності, адаптаційних можливостей організму тощо.

Саме це призводить до виходу похилої людини в 55–60 років на пенсію. Загальна та модальна недостатність відзначається і на недостатній здатності особи похилого та старечого віку до здійснення нових форм діяльності, до самостійного формування оптимальної поведінки в умовах пандемії. Саме в цих питаннях людина третього віку потребує соціальної та психологічної допомоги, але не завжди отримує її ані від держави, ані від близьких та рідних. Дані про допомогу літнім людям корисні й представникам інших віків, адже спеціалісти відмічають, що перші помітні ознаки старіння спостерігаються вже після 30 років.

Можна стверджувати, що особи похилого віку в умовах пандемії та карантину відчувають потрійний вплив на своє здоров'я негативних факторів. По-перше, з боку згаданої вище неперервно зростаючої з віком функціональної недостатності, по-друге — з боку дії негативних факторів пандемії, по-третє — з боку неадаптованості до незручностей карантину, про що ми говорили вище. Функціональна недостатність, зниження дієвості, працездатності, дискомфортність мають бути враховані та, по можливості, психологічно компенсовані.

Разом з тим мають бути прийняті до уваги й наукові дані геронтологів про залежність тривалості життя людини від взаємозв'язку між вивченими факторами старіння та антистаріння, її здатності пристосування до негативних умов третього віку. Доцільно звернутися до відповідних думок спеціалістів, зокрема, всесвітньо відомого вітчизняного геронтолога В. В. Фролькіса, який висунув у другій половині ХХ ст. ідею **вітаукту**, що буквально означає спрямований на себе життєвий акт (аукт). Під цим поняттям він розумів аутогенну життєдіяльність людини, її здатність тривало підтримувати адаптацію організму до умов старіння. «Чим триваліше організм здатний зберігати високий рівень пристосування, тим триваліше він буде жити» [16]. Геронтолог виділяв два типи прояву вітаукту — генотиповий та фенотиповий. Генотипові прояви вітаукту біогенетично запрограмовані, їхня реалізація залежить від передачі спадкової інформації... Фенотипові, соціогенетичні механізми вітаукту формуються і мобілізуються

прижиттєво, у процесі життєдіяльності. Тобто, тривалість життя визначається єдністю та узгодженістю двох процесів — старіння та вітаукту. «Геронтологія майбутнього буде все більше уваги приділяти вивченню механізмів вітаукту» [16].

Пандемія підриває дію механізму вітаукту, знижує здатність організму адаптуватися до умов старіння та пандемії, що, поряд із зниженням і недостатністю імунітету, призводить до прискорення старіння і наближення смерті.

На жаль, у вітчизняній психології та педагогіці майже відсутні такі розділи, як психогенетика і генетична педагогіка, що вивчають шляхи використання спадкових, вроджених ресурсів і таких відповідних до них видів вітаукту, що формуються за життя людини. Мова йде про генотип та фенотип поведінки людини, які за даними В. В. Фролькіса, важливо враховувати в похилому віці, вчитися їхньому оптимальному використанню в попередніх віках. Про роль генотипу і фенотипу, у теоретичному плані, говорили ще у другій половині минулого століття психолог Г. С. Костюк і генетик М. П. Дубінін. Ці біогенетичні та соціопсихогенетичні фактори доцільно було б вивчати в названих вище науках — психогенетиці та генетичній педагогіці.

Зазначені вище дані варто враховувати на різних фазах перебігу хвороби, таких як зараження та захист від неї, початок і перебіг хвороби в певних умовах — амбулаторних, клінічних, лікарняних, реабілітаційних, домашніх тощо. Кожна з цих фаз має бути адекватно психологічно забезпечена.

Найбільш важливою серед названих фаз, найактуальнішою у плані вивчення поведінкових чинників захворювання, є фаза зараження. З нею пов'язана фаза вакцинації, оптимальне проходження якої передбачає вибір найкращої вакцини, що відповідає здоров'ю людини похилого віку. Водночас не втрачають своєї актуальності питання використання і звичайних заходів захисту від вірусів — фізичних, гігієнічних, профілактичних, соціально-психологічних, психологічних тощо. Автор цих рядків успішно використовував для профілактики коронавірусної хвороби (і не тільки) ультрафіолетове опромінювання приміщення і органів дихання за допомогою синьої лампи.

До психологічних засобів доцільно віднести формування здорових емоцій, почуттів, зокрема розумної коронафобії, адже у значній частини населення формується неадекватне емоційне, байдуже і навіть прихильне ставлення до коронавірусної загрози (згадаймо принагідно страйки проти карантину). Логічним є долання стану нехту-

вання цієї загрози і формування нормальної стресової ланцюгової реакції на цю хворобу, що передбачає спочатку тривогу (страх, конструктивну коронафобію), долання недостатньої уваги, консерватизму та стереотипів у ставленні до хвороби, негативізму, недовіри, організації боротьби, супротиву цій хворобі та компенсації, долання виснаження від цієї боротьби тощо. Про ці три фази адаптаційного синдрому при стресі — тривогу, опір та виснаження — говорив свого часу Г. Сельє.

Ця адаптація має бути не тільки інтенсивною, але і тривалою, оскільки деякі постраждалі знаходяться навіть після видужування в перманентному хворобливому стані послабленого функціонування, коли до кінця невідома хвороба начебто відступила, але не закінчилася. Більше того, спіраль патогенності розкручується далі, а кінцевий етап її залишається невизначеним.

Тому оптимальною метою в цій ситуації залишається власна стратегія уникнення смерті і включення в це коло «життя-хвороба-смерть» самого постраждалого як суб'єкта та дослідника.

Хворобливі стреси і переживання особливо стосуються, повторимо, осіб похилого віку, які і без пандемії наближуються до свого життєвого фіналу, але ця хвороба втручається в їхні життєві плани, іноді зводячи нанівець геронтологічні сподівання і зусилля, незважаючи на побутову філософію оптимізму та самостійно здійснювану оптимізацію власної поведінки. Такі реальні дані селфіексперименту.

Тому таким важливим є правильне і своєчасне виконання людьми усіх віків правил карантину і щеплення від коронавірусної хвороби. Про це треба говорити знову і знову, оскільки ми повсякчас бачимо неоднозначну реакцію начебто досвідчених дорослих людей і людей похилого віку на заклики до вакцинації — від прийняття до категоричного заперечення і навіть протесту, сумнівів і неприйняття самої необхідності робити щеплення. Автор цих рядків, який зробив двічі щеплення китайською вакциною, не бачив у пункті вакцинації жодної людини похилого віку. Це утворює важливу психологічну проблему для спеціалістів, під час розв'язання якої доцільно вирішувати питання мотивації, роз'яснення й аргументації з підбору найкращих вакцин, підготовки до компенсації можливих негативних наслідків самого щеплення тощо.

Можна навести низку психологічних причин неадекватності та неоптимальності поведінки осіб похилого віку в умовах пандемії. Це передусім консерватизм літньої людини, що помітно виявляється при

виникненні нових проблем, зокрема входженні та перебуванні на карантині. Людям важко змінювати стереотипи поведінки в незвичних умовах, коли виникають незнайомі вимоги і треба діяти по-новому. Це і недовіра до наявної інформації про пандемію в ситуації відсутності точних та переконливих відомостей про її виникнення, перебіг та наслідки.

У деяких осіб спостерігається домінування негативних духовних цінностей над позитивними, наприклад, фейків і відвертої брехні, над істиною, переважає фатальне ставлення до збільшення ризику летальності і загрози захворювання, тобто співвідношення між можливою смертю та життям.

Песимізму таких людей сприяє та обставина, що вимоги з боку пандемії та карантину є дуже загальними і не конкретизованими для людей кожного віку. Вони не диференційовані відповідно до типів особистості, індивідуальності, зокрема до типів темпераменту людини.

Те ж саме можна сказати про амбіційність людей, що впливає, особливо в людей похилого віку, з досвідченості та мудрості, але старого зразка, яка не відповідає новим кризовим ситуаціям. Тим більше, що пандемія і карантин сприяють формуванню егоцентричної акцентуації характеру людей, що визивається як загальною автономною й ізоляційною природою карантину, домінуванням індивідуалістичних дистанційних форм спілкування над звичними колективними його формами. Егоцентризм до того ж може стати завадою для отримання соціальної підтримки та її переходу в самопідтримку.

Дилетантизм та пандемійна неграмотність населення перманентно утверджуються, через що конче потрібний масовий всеобуч на зразок ситуації долання комп'ютерної неграмотності.

Говорячи про психофізіологічні чинники зараження і захворювання коронавірусною хворобою, автор статті має свою особливу думку. Вона визначається тією обставиною, що глобальна статистика захворюваності та летальності від цієї хвороби свідчить про вибірковість її дії — у коло захворюваності-летальності входить лише мала частина населення планети. Переважаюча ж частина населення резистентна відносно коронавірусної хвороби. Про це говорить те, що більшість населення має несприйнятливність до зараження цією хворобою, на відміну від 7–8% населення, що реально захворює цією хворобою. Тобто інша частина людства має або стійкий імунітет до цієї хвороби, або якісь внутрішні захисні чинники, що забезпечує майже закономірну вибірковість до цієї хвороби.

Ефективність протидії COVID-19 була б значно вищою, якби вона здійснювалася також вибірково. За нашим припущенням, повторимо, певну роль у схильності до даної хвороби має тип темпераменту людини. Як ми вказували вище, схильність до легеневих хвороб мають представники лише одного з п'яти типів темпераменту. Це, за класифікацією професора Б. Й. Цуканова, представники так званого врівноваженого типу, яких серед людської популяції, за дивним співпадінням, усього 4%. У його дослідженнях піддослідні з цим врівноваженим типом темпераменту демонстрували схильність до таких переважаючих хвороб, як легеневі та ниркові [17]. Перевірка цієї гіпотези вибіркової схильності людей до коронавірусної хвороби дозволила б, у випадку її підтвердження, розробити зручні методи діагностики та профілактики даної темпераментальної групи ризику та чіткіше, оптимальніше виявляти вітальні, патогенні та летально загрозливий контингент населення і вчити його засобам профілактичної поведінки. Це відповідало б розумінню оптимальності, в основі якого лежить досягнення максимального позитивного ефекту за мінімальних зусиль.

Говорячи про оптимізацію діяльності перед пандемічним наступом коронавірусу, потрібно вдаватися не тільки до доцільних видів карантинного обмеження і самообмеження діяльності, але і до інших видів захисної поведінки — відповідно до функціональної недостатності організму. Це стосується соціальної, комунікаційної, трудової, професійної, побутової, психологічної, психофізіологічної тощо недостатності. Мова йде про уникнення перевантаження, виснаження зайвою активністю. Критерієм доцільності водночас виступає реальний комфорт-дискомфорт, збудження-гальмування, задоволення-незадоволення, свіжість-втомленість від процесуальних та результативних аспектів діяльності. Разом з тим треба враховувати психофізіологічні властивості особистості, передусім, уже згаданий темперамент. Врахуємо, що функціональна недостатність за інтенсивністю найбільше властива слабкому меланхолійному типу темпераменту, а за темпом і швидкістю — флегматоїдному типу.

Загрозливим може стати і недостатнє врахування провідних видів діяльності, приміром, у похилому віці — генеративної (передачі матеріального й духовного спадку наступним поколінням) та самообслуговування.

Про неоптимальність, неадекватність поведінки особистості різного віку може свідчити частота використання нею деяких психологічних

захистів та наявність акцентуацій, зокрема астено-невротичної, циклоїдної тощо.

Підсумовуючи наведені вище дані, ми можемо стверджувати, що необхідно формувати широку наукову оптимістичну особистісну готовність до протидії пандемічній загрозі — шляхом оптимізації поведінки різних вікових категорій населення і, передусім, осіб похилого віку. Вважаємо, що її доцільно формувати відповідно до положень фундатора вітчизняної геронтології І. І. Мечникова, висловлених у головній його праці «Етюди оптимізму». Так, він стверджує, що «слід виховувати в собі життєрадісність для спокою душі й оптимістичного погляду на життя... Еволюція почуття життя в розвитку людини складає справжню основу філософії оптимізму. Воно, це почуття, має величезне значення і тому повинне бути по можливості вивчене» [4].

Тезаурус проблеми оптимізму та оптимізації поведінки і діяльності концентрується в таких відомих поняттях, як:

Оптимізм: від. лат. найкращий — світовідчуття, просякнуте життєрадісністю, бадьорістю, вірою у майбутнє, в успіх, схильність в усьому бачити добрі, світлі сторони — на відміну від песимізму.

Оптимум: сукупність найбільш сприятливих, найкращих умов.

Оптимальний: найбільш сприятливий, найкращий.

Оптимізація: процес знаходження найбільшого чи найменшого значення якоїсь функції або вибір найкращого варіанту з множини можливих, наприклад, у процесі управління. У педагогіці, як вважає С. У. Гончаренко, оптимізація полягає в досягненні педагогом чи учнями максимального пізнавального чи навчально-виховного ефекту за мінімальних витрат матеріальних засобів і зусиль.

Оптиміст: людина, схильна до оптимізму (протилежний термін — песиміст).

Оптимістичний: просякнутий оптимізмом, життєрадісністю.

За філософією оптимізму стоїть низка таких наукових галузей, як біологія, біофізика, біохімія, генетика, геронтологія, медицина, соціологія, теоретична та практична психологія, психологія оптимізму, психогенетика, геронтопсихологія, генетична педагогіка, геронтопедагогіка, психопедагогіка оптимізму тощо. Ми наводимо цей перелік відповідно до сучасної дисертаційної систематизації наук. У кожний з цих напрямів мають включатися свої ознаки оптимізму та оптимізації. Так, у практичну психологію оптимізму мають входити розділи «Психодіагностика оптимізму» та «Тренінг оптимізму та оптимізації життєдіяльності» — на зразок тих, що наведені в [6].

Теоретична та практична психологія оптимістичної особистості мають включати такі напрями, як:

Духовність: переважання позитивних духовних цінностей над негативними, що сприяє доланню оптимізмом цинізму та песимізму.

Психосоціальність: створення і зміцнення сприятливого оптимістичного клімату, соціального середовища та особистості оптиміста, формування демократизму власної поведінки.

Спілкування: оволодіння оптимальними засобами оптимістичного раціогуманістичного та мультіперсонального діалогу.

Спрямованість: на сенси, мотиви, цілі, проекти оптимістичного спрямування, зокрема на духовне і популяційне безсмертя.

Характер: формування та самоактуалізація оптимістичних рис характеру, таких як життєрадісність, ентузіазм, почуття життєвості тощо.

Самосвідомість: рефлексія оптимальних прийомів, дій, діяльності, поведінки.

Досвід: формування компетентності, мудрості, культури, мистецтва оптимізації життя.

Інтелект: формування та актуалізація оптимального сприймання, уваги, саногенного мислення, уяви, пам'яті, творчості на основі стратегії мінімаксу, здатність до прийняття оптимальних рішень з числа можливих.

Психофізіологія: оптимізація, конгруентність, гармонія у співвідношенні між психофізіологією та іншими вищими психологічними функціями людей різних вікових категорій, статі, типів.

Психосоматика: досягнення гармонії між тілом, душею та духом за принципом «У здоровому тілі — здоровий дух», «Здоров'я організму забезпечується оптимальною роботою мозку» тощо.

Психогенетика: одухотворення, гармонійність у ставленні до біологічної та соціальної спадковості, до генотипу та фенотипу, до вроджених форм поведінки — інстинктів та безумовних рефлексів, що забезпечує здоров'я та довголіття.

Указані вище властивості особистості мають бути втілені в оптимальній діяльності та поведінці, з належним гармонійним співвідношенням між її смислами і мотивами, пізнанням та використанням наявної адекватної інформації, цілями та планами, методами та досягнутими на їхній основі результатами, оптимістичними емоціями та почуттями. Має бути забезпечена оптимальна реалізація людьми всіх віків і особливо похилого, як зразку для нових поколінь, провідних

для них видів діяльності, передусім таких, як генеративна (допомагаюча взаємодія між поколіннями й передача молоді матеріального і духовного спадку) та самобслуговування специфічних потреб та інтересів свого віку.

Доцільним постає також прогресивний оптимальний розвиток особистості, зокрема через саморозвиток, рефлексію, творчість, вітаукт, на основі самоактуалізації вроджених біологічних і соціальних задатків на рівні здібностей, обдарованості, таланту, мистецтва життя.

Отже, ми розглянули психологічні проблеми поведінки осіб різного віку, особливо виділяючи категорію похилих людей, в умовах пандемії COVID-19 та відповідного карантину. Ці проблеми можуть загрожувати понаднормативним скороченням тривалості життя і збільшенням летальних ризиків. Проте негативні процеси можна загальмувати або значною мірою компенсувати за рахунок знаходження заходів оптимізації поведінки і формування філософії, психології та педагогіки оптимізму.

Сьогодні, звичайно, ще складно сказати, що конкретно станеться з людством, з країною, з кожним з нас у наступні роки. У нашому дослідженні висуваються деякі припущення щодо цього. Але в будь-якому випадку психологи і педагоги мають все зробити в цей драматичний період нашої спільної історії як громадяни та професіонали для того, щоб стати після пандемії COVID-19 мудрішими та сильнішими! Як уже зазначалося вище, онлайн-дослідження передбачає динамізм, оперативність у його проведенні, своєчасність та запобігливість надання науково обґрунтованих рекомендацій різним категоріям населення, що потрапили до пандемічної, карантинної ситуації. Ці особливості професійної інноваційної діяльності онлайн-дослідників утворюють його позитивну сторону. Але це не виключає і певних недоліків у роботі, за що спеціалісти несуть персональну відповідальність.

Література

1. Балл Г. А. Психология в радиогуманистической перспективе: Избранные работы. Киев: Изд-во Основа, 2006. 408 с.
2. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. Москва: Наука, 1988. 522 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Мечников И. И. (1988). Этюды оптимизма. Москва: Наука. 328 с.
5. Ноосфера Вернадського, сучасна освіта і наука: колективна монографія. Т. 1. / За наук. ред. А. П. Самодрина. Київ-Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2021. 352 с.

6. Помиткін Е. О., Рибалка В. В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку: посіб. / за ред. Рибалки В. В. Київ: Талком, 2020. 184 с.
7. Пригожин И. Р. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–52.
8. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19. Інтернет-посібник / за наук. ред. В. Г. Кременя: [координатор інтернет-посібника В. В. Рибалка; колектив авторів]. Київ: ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 243 с.
9. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. Київ: Талком, 2017. 245 с.
10. Рибалка В. В. Самонавчання демократії юної та дорослої особистості: метод. посіб. Київ: Талком, 2019. 208 с.
11. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці: Навчальний посібник. Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 209. 575 с.
12. Словник іншомовних слів: Укладачі С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Національний університет ім. Тараса Шевченка, Національний мовно-інформаційний фонд НАН України «Наукова думка», Київ, 2000.
13. COVID-19 в измерениях философии, психологии и педагогики: пособие / [под научн. ред. В. В. Рибалки и А. П. Самодрин: коллектив авторов]. Киев, Днепр, Кременчуг: ПП Щербатых А. В., 2020. 396 с.
14. Татенко В. О. Сучасна психологія: теоретико-методологічні проблеми: навч. посіб. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. 288 с.
15. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2008. 472 с.
16. Фролькис В. В. Старение и продолжительность жизни. Ленинград: Наука, 1988. 239 с.
17. Цуканов Б. И. Время в психике человека: Монография. Одесса: Астропринт, 2000. 220 с.
18. Philosophy, psychology and pedagogics against COVID-19: Manual (2020) / Ed. : V. V. Rybalka, A. P. Samodryn, O. V. Voznyuk and others; a team of authors. Zhytomyr: Private enterprise Euro-Volyn. 392 p.

12. ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА ДО НАДАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДОПОМОГИ ПОСТРАЖДАЛИМ ІЗ ВОЄННО-ПАТОПСИХОЛОГІЧНИМ СИНДРОМОМ

В умовах національно-визвольної екзистенційної війни України з Росією, що розпочалася 24 лютого 2022 року, докорінно змінюється спосіб життя українського народу, перед яким постає реальна загроза існування його держави та життю і здоров'ю кожної людини. До цього варто додати, що воєнна небезпека діє водночас із пандемічною, яка викликана коронавірусом COVID-19. У смертельно небезпечній ситуації значна частина людей набуває, відповідно до законів соціопсихогенезу, ідентичності індивідуального розвитку соціальному та інтеріоризації (Л. С. Виготський), складний проблемний **воєнно-патопсихологічний синдром**, який характеризується розладом цілісної особистості і руйнівною дією взаємопов'язаних між собою симптомів як його складових. Останні можуть бути класифіковані за підструктурами, компонентами, рівнями тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості [11]. Вираженість симптомів даного синдрому залежить від безпосереднього перебування і близькості людини до зони бойових дій, сили і тривалості впливу на неї воєнних чинників, видів ураження, а також від індивідуально-психологічних, вікових, статевих особливостей переживання екстремальних ситуацій постраждалими й від рівня їхнього усвідомлення та упідсвідомлення небезпечних для їхнього життя подій. Знання цього синдрому та симптомів виступає необхідною умовою підготовки психологів до їхнього усунення.

Основними методами вивчення психологами і педагогами воєнно-патопсихологічного синдрому та його симптомів виступають систематизоване спостереження і самоспостереження, явний та уявний розумовий експеримент, зустріч і співбесіда з потерпілими, так званий допомагаючий (волонтерський) і самодопомагаючий (рефлексивний) експеримент, теоретичне моделювання та узагальнення існуючих наукових даних тощо.

Зовнішній соціальний воєнний конфлікт різнобічно відображається в **цілісній характеристиці** міжособистісної та внутрішньоособистісної конфліктності людини. Мова йде передусім про ту чи іншу конфліктність її ціннісної, духовної й емоційної сфери (між позитивними та негативними емоціями, почуттями та духовними цінно-

стями); між психосоціальними групами «своїх» і «чужих» та ролями особистості. У сфері спілкування — це конфліктність сприймання одне одного, недостатність взаєморозуміння, розлад інтерації, зростання антипатії. У підструктурі спрямованості — між полярними мотивами, смислами та інтересами. Між традиційними та новими, акцентуйованими рисами характеру. У рефлексивній сфері самосвідомості — конфліктність між різними видами Я. У підструктурі досвіду — це конфліктність між наявними та потрібними компетенціями. Те ж саме можна сказати про типи інтелекту, суперечливі негативні думки, протилежні типи темпераменту, конституційні психосоматичні властивості, психогенетичну основу особистості, тобто про гострі суперечності між конфліктуючими між собою інстинктами, безумовними рефlekсами та більш цивілізованими, культивованими підструктурами особистості тощо. Очевидною є боротьба між культурно-цивілізаційними чинниками та тенденціями до знелюднення особистості, що діють під час війни.

Показниками конфліктності особистості як цілісного утворення виступає, підкреслимо це, її деперсоналізація, дегуманізація, деструкція, що виявляється у функціональному блокуванні, гальмуванні, руйнації, унаслідок дії екстремальних ситуацій війни (приміром, панічних атак, смертельних загроз бою, ракетних та артилерійських обстрілів тощо), функціонування тих чи інших підструктур особистості, частіше за все вищих, таких як духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість тощо. Разом з тим на перший план висуваються нижчі базові підструктури — психофізіології, психосоматики, психогенетики (інстинкти та безумовні рефlekси).

Ще одним важливим показником конфліктності особистості постають тісно пов'язані між собою дезадаптованість і афектація емоцій та почуттів.

Мова йде про суттєву трансформацію **емоційно-почуттєвої сфери особистості**, про її негативізацію, фобізацію, депресизацію, дистресизацію тощо. Під впливом загроз для життя виникає свідомо та несвідомо діючий стрес і дистрес — як хронічна й інтенсивна форма стресу, що відбувається, за Г. Сельє, за класичною формулою розгортання адаптаційного синдрому: тривога — опір — виснаження. Саме цей механізм під впливом війни, як потужного стресору, визиває емоційне виснаження в потерпілих, професійне вигорання військовослужбовців [17]. Під впливом воєнного дистресу, унаслідок дії екстремальних чинників, часто спостерігається деструкція

цілісної психологічної структури особистості. Першочергова психологічна допомога постраждалим від воєнного дистресу та емоційного вигорання полягає у знятті тривоги, страхів та фобій, актуалізації й використанні засобів опору, протидії стресору, релаксації й відтворенні ресурсів життєдіяльності особистості.

На кожній з особистісних підструктур детермінована війною конфліктність має свою специфічну вираженість, рівень розвинутої дієвості тощо. Звичайно, що воєнно-патоопсихологічний синдром представлений своїми симптомами нерівномірно, цілісно чи диференційовано, по-різному розподіленими і вираженими в кожній підструктурі та компоненті особистості, з різним ступенем їхньої відкритості і латентності, адаптованості людини до них, через що їх варто аналізувати, характеризуючи в контексті певної ідеальної узагальненої моделі особистості постраждалого.

Диференційована картина конфліктності особистості пов'язана з симптоматичними відхиленнями у функціонуванні різних її соціально-психолого-індивідуальних підструктур, компонентів діяльності, рівнів розвитку.

Так, **духовна сфера**, як вищий інтегративний чинник особистості, під час війни починає деформуватись, але і в цьому деформованому мілітарному вигляді відіграє значно більшу роль у житті людини, на що вказував ще Б. Наполеон, стверджуючи, що у солдата «духовна сила відноситься до фізичної як три до одного» [18]. Це стосується і цивільної людини. Водночас духовні цінності змінюються в бік більшої виразності, контрастності, поляризації, антиномічності тощо. Між позитивними та негативними цінностями встановлюється більш явний антагонізм, дисбаланс, конфлікт, ніж у мирний час. Спостерігається також своєрідне домінування й обертання негативних цінностей у ставленні до ворога, до якого формується ненависть, бажання помсти, смерті, підкорення. Разом з тим, в українському суспільстві більш виразно і дієво виявляється дух державності, патріотизму, зміцнюється солідарність між різними верствами населення, бажання допомогти одне одному. Цьому сприяють й релігійні почуття.

Військові психологи виділяють у духовності, як її стрижень, моральну складову. Так, Н. Коупленд [6] вважає моральний стан військ фактором життя і смерті, головною секретною зброєю армії, а його зміцнення — найважливішим завданням бойової підготовки воїна. Він додає, що «найміцніша зброя армії — її ідеали, але цей

вид зброї, як і всі інші, має бути викуваний нацією». Діють і такі фактори, як оптимістична віра в перемогу та очікування миру. Саме на це має бути спрямоване виховання та самовиховання військовослужбовців і громадян.

Суттєво змінюється й інші підструктури особистості, що виявляється у специфічних симптомах, зокрема:

– **психосоціум** характеризується, з одного боку, тотальною деформацією соціуму, розподілом його на своїх та чужих, ворогів та друзів, дегуманізацією, мілітаризацією, дисгармонізацією, конфліктизацією суспільної атмосфери, панічними настроями, бажанням мирного населення врятуватися від смертельної загрози втечею, евакуацією в більш безпечний соціум, у тому числі за кордон, тощо. Разом з тим на базі патріотизму інтернаціоналізм дещо поступається націоналізму; з іншого боку, зростає громадянськість, бажання згуртуватися в єдиному суспільстві, підтримати одне одного, що виражається, зокрема, у волонтерському русі.

Виникають нові можливості для демократизації українського громадянського суспільства як інституту прямої демократії. Водночас можуть бути використані деякі принципи і процедури демократії, приміром, референдум. Так, можливе проведення навіть під час воєнного стану всеукраїнського та регіональних референдумів за мир, на якому була б продемонстрована миролюбна воля українського народу, з якою важко буде не рахуватися усім, хто зазіхає на її територіальну цілісність і незалежність.

– **спілкування** особистості з іншими людьми в умовах війни теж патогенно змінюється — у бік дефіцитарності, вибіркової, поляризації — з одного боку, на локальне вузьке безпосередньо-контактне, для людей у межах найближчого середовища проживання і перебування, а з іншого боку — на опосередковано-дистанційне для тієї частини населення, яке ще зберігає доступ до інтернету. Зростає дефіцит живого спілкування, домінування формального, механічного, авторитарного, наказного спілкування. Особливого значення набуває така базова форма спілкування, як діалог, принципів організаційно-змістові характеристики, тобто діалогічні універсали якого, описані Г. О. Баллом (2006); проте діалог теж дещо деформується і має бути відтвореним. Разом з тим, у певній частини користувачів сучасних інформаційних технологій виникає і розвивається здатність до так званого мультіперсонального діалогу (Рибалка В. В., 2021), опосередкованого персональним комп'ютером, інтернетом, що фактично

моделюють деякі вищі психологічні функції особистості у вигляді різнофункціонально діючого штучного інтелекту. Персональний комп'ютер виступає не тільки як технічний засіб особистого користування в діалозі партнерів, але як значною мірою допоміжний персоналізований інструмент, що розширює можливості персоналу корпоративної всеукраїнської та всевітньої дистанційної професійної праці.

– підструктура **спрямованості** особистості теж деформується — через різку втрату традиційного сенсу життя, антиномізацію мотивів по лінії Війна і Мир, Життя та Смерть, патогенну фрустрацію зі зривом або відтермінуванням особистих планів, мрій, надій попереднього мирного часу; разом з тим зростає віра в перемогу українського духу і культури, настання миру та відновлення територіальної цілісності держави і функціонування громадянського суспільства.

– риси **характеру** загострюються, дисгармонізуються (Павлик Н. В., 2020), акцентуються, послаблюються, відбувається їхня певна адаптивна зміна й пристосування до надзвичайних умов війни. Зростає жорстокість, агресивність особистості, особливо на полі бою, а також співчуття й співпереживання у сприйманні численних жертв війни — безпосередньо або через засоби масової інформації. З часом відбувається загартовування і підсилення певних рис характеру, зокрема, патріотизму, солідарності, взаємодопомоги тощо.

– підструктура **самосвідомості** помітно переважана, спостерігається концентрація та зміщення рефлексивності від соціального, духовного полюсу до біологічного й фізичного Я, інтраверсія поведінки, асиметричне реструктурування Я в нових екстремальних обставинах, розростання егоїзму тощо. Вплив тривожності на самосвідомість призводить до спонтанної обтяжливої самоактуалізації психологічних захистів Я від зовнішніх конфліктів, тривоги, дезадаптованості, зазіхань на гідність людини, знецінення особистості, що треба враховувати в наданні психологічної допомоги, зокрема підвищуючи цінність особистості.

– **досвід** цивільного населення і спеціалістів гуманітарної сфери, зокрема психологів і педагогів, в умовах війни відчуває гостру недостатність мілітарних, захисних і допомагаючих мотивів, знань, умінь, навичок, емотивів, через що виникає необхідність формування в них нових спеціальних компетенцій, приміром, необхідних для роботи з постраждалим населенням і самовиживання.

– в **інтелектуальній сфері** особистості відбуваються різкі зміни як у механізмах, так і у змісті когнітивних установок, сприйманні

та розумінні фактів, прийнятті рішень, мисленні, уяві, увазі, пам'яті, інтелектуальних емоцій тощо. Виникає так званий когнітивний дисонанс, за якого, відповідно до теорії Л. Фестингера, пізнавальна система під час військових дій характеризується внутрішньою суперечливістю між традиційними мирними уявленнями та новими поточними мілітарними обставинами. Дисонанс ускладнюється в умовах неперервної динамічної зміни військової ситуації, проведенням психологічної війни з її навмисною дезінформацією, поширенням неправдивих чуток, циркуляцією фейків, що визиває потребу у критичному ставленні до ЗМІ, пошуку засобів відтворення істини, формування позитивного мислення тощо. Мислення стає начебто детекторним, оскільки оперує переважно з негативною, вибірковою, профільованою, однобічною інформацією. Інтелект поляризується на емоційний та раціональний, патогенне й саногенне мислення (Ю. М. Орлов) із властивими для них суперечностями та впливом на психіку тощо.

В інтелектуальному плані вказані вище симптоми можна розглядати як особливі психологічні проблеми, що у вимірах життя та смерті загострюються і набувають нових екзистенційних характеристик. Ці проблеми доцільно розуміти інтегративно: як суперечливу властивість живої особистості, за Г. С. Костюком і В. П. Зінченком; як певну психофізіологічну домінанту, за О. О. Ухтомським; як функціональну систему П. К. Анохіна та функціональний орган О. М. Леонтьєва тощо. Відповідно до цього, психологічна проблема неприродно розростається і виступає своєрідним живим домінантним системним функціональним органом, що здійснюється за законами життєдіяльності. Її вирішення відбувається у вигляді горизонтально-вертикального процесу, тобто водночас і як послідовний, поетапний (« \leftrightarrow ») і як різнорівневий ієрархічний (« \downarrow »), з прямими і зворотними зв'язками, як саморух від спочатку мало визначених тривожних вражень, запитань, завдань, проблемних ситуацій до все більшого ступеня самовизначення психологічних відповідей, вирішень щодо стабілізації, збільшення ефективності функціонування та вірогідності виживання особистості в мілітарній ситуації. Разом з тим діє механізм неперервного перевизначення проблеми, задачі (М. Л. Смульсон), що само собою виступає саногенним чинником.

– під час війни величезне навантаження лягає на **психофізіологічний, психосоматичний та психогенетичний потенціал** особистості, що визиває зростання психодинамічної, психосоматичної та психогенетичної неконгруентності між цими та іншими її підструктурами

та потребу переходу до стану конгруентності. Так, більш виразно, ніж у мирний час, виявляється і спостерігається своєрідна «війна» між представниками з різним типом темпераменту — з проявами психофізіологічного домінування, підпорядкування, несумісності, використання, нищення тощо. Особливо відчувається патогенний вплив воєнного дистресу на представників меланхолійного типу темпераменту (з їхньою природно підвищеною чутливістю, тривожністю та слабкістю нервової системи), зростає стресогенна психодинамічна неконгруентність у представників холероїдного та сангвіноїдного типів темпераменту, якщо вони тривало перебувають в ситуації гіподинамії (в окопах на фронті або в бомбосховищах чи вдома під час комендантської години). Усе це треба враховувати професійним психологам у визначенні скритих психофізіологічних, психосоматичних та психогенетичних проблем і наданні відповідної допомоги постраждалим.

– **діяльність** особистості, особливо професійна, що реалізується вказаними вище підструктурами особистості, також дещо деформується, переорієнтовується, дистанціюється, переопосередковується, деперфектується тощо. Вона має бути по-новому операційно оснащеною, озброєною і мілітарно результативною — відповідно до умов війни і потреб виживання індивіда в ній.

– у ситуації воєнних дій здійснюється специфічний мілітарний вид психічного **розвитку** особистості, власне її певний інволюційний генезис за військовим типом. Формуються нові життєво необхідні здібності, компетентність, професіоналізм, майстерність, таланти. Водночас все ж доцільно враховувати перспективу повернення до мирного типу розвитку постраждалої особистості та її психореабілітації. У цій ситуації потребує перегляду роль традиційних психопедагогічних заходів розвитку і формування особистості.

Формування особистісної готовності психологів до надання професійної допомоги населенню в умовах війни має враховувати вказаний вище воєнно-патопсихологічний синдром та його симптоми і спиратися на гуманістичний ресурс наукової психології, її принципів, законів, методів і технологій, можливості різних її галузей та напрямів, зокрема, теоретичної і практичної психології, що мають величезний саногенний потенціал. Мова йде також про широкий набір духовних практик, соціально-психологічних, соціально-педагогічних, комунікаційних, мотиваційних, характерологічних, рефлексивних, інтелектуальних тренінгів, вправ, видів фасилітації тощо.

Так, корисними можуть стати запропоновані нами Дистанційна школа демократії та громадянського суспільства, особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю, тренінг оптимізму, рефлексивний професійний історико-рольовий та креативний тренінг тощо. Доцільно володіти також стандартами надання першої психологічної допомоги, викладеними, зокрема, у відповідному посібнику Всесвітньої організації охорони здоров'я «Перша психологічна допомога» (2014).

З цією метою варто ретельно ознайомитися з принципами надання такої допомоги (Підготовка! Спостереження! Слухання! Подання!) постраждалих особистості з урахуванням екстремальних ситуацій війни. Заслуговує на увагу Києво-Могилянський (протомальтійський) варіант здійснення такої допомоги, що був модернізований А. М. Гірником і В. А. Чернобровкіною [10]. Указані варіанти представлені в Інтернеті. Доречно було б пройти спеціальну підготовку до надання психологічної допомоги постраждалим на відповідних курсах. Так, організацію подібної підготовки українських практичних психологів здійснює директор УНМЦППСР НАПН України професор В. Г. Панок.

В умовах війни постає необхідність певного перегляду методологічних засад гуманістичної психології і педагогіки, зокрема їхня трансформація в напрямі асиміляції принципів раціогуманістичної психології Г. О. Балла та формування ноогуманізму на основі ідей ноосферної парадигми В. І. Вернадського та його послідовників.

Література

1. Балл Г. О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства: Київ: Видавництво ПП «СКД», 2017. 204 с.
2. Вовна А. М. Психологія мобілізованого: нарис. Тернопіль: Мандрівець, 2018. 152 с.
3. Занюк С. С. Мотиваційний тренінг (Як учитися спонукати себе та інших до ефективної діяльності). Луцьк: Ред.-вид. від. Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 1998. 64 с.
4. Зубалій М. Д. Форми військово-патріотичного виховання допризовної молоді. Київ: Ін-т проблем виховання АПН України, 2010. 272 с.
5. Козьяр М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: Монографія. Львів: «СПОЛОМ», 2004. 376 с.
6. Коупленд Н. Психологія и солдат. Пер. с англ. 1960. 136 с.
7. Наконечна М. М. Допомога іншому: психологічні аспекти. Монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 184 с.
8. Охременко О. Р. Діяльність у складних, напружених та екстремальних умовах: Київ: Національна академія оборони України, 2004. 210 с.

9. Первая психологическая помощь. Руководство для работников на местах [Электронный ресурс]. ВООЗ, 2014. 64 с. Режим доступа: [http:// apps.who.int/iris/bitstream/10665/44615/45/9769244548202_rus.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44615/45/9769244548202_rus.pdf). Назва з екрана.
10. Перша психологічна допомога: посіб. для тренера / уклад.: Гірник А. М., Чернобровкіна В. А. Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2017. 96 с.
11. Помиткін Е. О., Рибалка В. В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку: посібник; за ред. Рибалки В. В. Київ: Талком, 2020. 184 с.
12. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.
13. Рибалка В. В. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд. В. Рибалка. За ред. С. Максименка, О. Главник. Київ: Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
14. Рибалка В. В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: Методичний посібник. Київ: КМПУ імені Б. Д. Грінченка. 2005. 54 с.
15. Рибалка В. В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості: Київ: Шкільний світ, 2009. 128 с.
16. Теплов Б. М. Ум полководца / Избранные труды: В 2-х т. Т. 1. Москва: Педагогика, 1985. 328 с. С. 223–305.
17. Хайрулін О. М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців: [монографія] / за наук. ред. А. В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. 220 с.
18. Ягупов В. В. Військова й соціальна психологія: Навчальний посібник. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2000. 522 с.

ВИСНОВОК: ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Нова школа потребує оновлення наукового погляду на становлення особистісної готовності педагога до професійної діяльності, що намагався зробити автор у виконанні планового дослідження 2020–2022 рр. Тому в методичних рекомендаціях запропоновано авторський погляд на психологічні та педагогічні аспекти проблеми розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності, які раніше не помічалися спеціалістами.

У роботі професійна діяльність педагога розглядається передусім аксіологічно, як особлива трудова діяльність зі створення людини як найвищої цінності, що визначає необхідність вивчення готовності педагога до її здійснення саме як особистісної за своєю сутністю. А це вимагає спиратися на психологічну структуру особистості професійного педагога.

Саме в контексті такої структури, в якості якої використовується розроблена автором упродовж трьох десятиліть тривимірна, поетапно конкретизована психологічна структура особистості, проводиться експериментальне вивчення, шляхом опитування, ролі різних властивостей особистості педагога на різних вікових етапах життя учнів.

Новий погляд на особистісну готовність педагога до здійснення професійної діяльності доцільно шукати у програмних установах наукової школи академіка І. А. Зязюна, зокрема у структурному, функціональному та рефлексивному підходах до вивчення і формуванні педагогічної діяльності. Це знайшло своє виявлення в побудові нами структурно-функціонально-рефлексивної моделі розвитку та функціонування педагогічної діяльності, базованої на самоорганізації та рефлексії особистості.

Корисними у вивченні особистісної готовності педагога до професійної діяльності є дослідження процесу самовизначення самим педагогом таких проявів, як професіоналізм і майстерність, і розуміння самого педагога як професіонала і майстра. Таке вивчення здійснюється в роботі шляхом професіологічного аналізу та асоціативного експерименту, який виявив певний дисонанс між академічним і повсякденним розумінням указаних понять педагогічними працівниками, що має бути врахованим у їхній професійній підготовці.

Асоціативний процес притаманний самій педагогічній діяльності і має бути повернений у число досліджуваних психологічних механізмів її здійснення та розвитку. Тим більше, що цей асоціативний механізм педагогічної діяльності фактично є ізоморфним стратегіальному механізму її здійснення як мета-діяльності.

Нові можливості у вивченні особистісної готовності педагога до професійної діяльності виникають при усебіковому підході в дослідженні системного професіогенезу особистості педагога, за якого краще розуміються індивідуальні та позаіндивідуальні чинники професійного розвитку людини впродовж усього життя в їх соціально-психологічному та внутрішньоособистісному висвітленні.

Велику розвивальну роль у становленні професіоналізму і майстерності вчителя та їхніх особистісних корелятивів — обдарованості, талановитості, геніальності — відіграють систематична високоякісна праця і цілеспрямований професіогенез особистості. Вони виступають саме як діяльнісні чинники розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності. Це забезпечує вивіщення рівня функціонування професійної діяльності особистості від її задатків, здібностей, обдарованості до рівня таланту, геніальності, і перехід від посередності у виконанні педагогічної діяльності до професіоналізму і майстерності творчої особистості педагога.

Особливе місце в розвитку особистісної готовності педагога до професійної діяльності займає спілкування, діалог між педагогом та учнем і така сучасна його форма, як професійний мультиперсональний діалог, що виступає синергетичним способом розвитку, творчості та життєдіяльності особистості педагога. Такий вид діалогу технічно забезпечується сучасними персоналізованими ІТ-технологіями, втіленням принципів і процедур демократії і має відповідати діалогічним універсаліям, сформульованим Г. О. Баллом.

В умовах реформи децентралізації, на що особливо вказується в Концепції Нової школи, у поле уваги дослідника потрапляють різні соціально-психологічні аспекти функціонування освіти, серед яких автором посібника розглядається визначальна роль демократії, її принципів та процедур, як унікального соціального джерела розробки методів і технологій професійної діяльності психологів і педагогів, зокрема відображення в них таких її принципів і процедур, як плюралізм думок, суспільне обговорення, колегіальне прийняття рішень, референдум тощо. Автором запропоновано дистанційні форми колегіального консультування клієнтів, демократична підго-

товка психологів до професійної діяльності та навчання учнівської молоді у дистанційній школі демократії тощо.

Усе зазначене вище дозволило запропонувати і апробувати комплекс методів — розвивальних запитань, завдань, вправ, тренінгів, дистанційну школу демократії — спрямованих на розвиток особистісної готовності педагогічних працівників до професійної діяльності, який суттєво доповнює традиційний набір технологій професійної підготовки педагога і забезпечує подальший прогрес у розв'язанні даної проблеми.

Даний комплекс методів знайшов своє втілення в екстремальних умовах пандемії COVID-19 і національно-визвольної боротьби України з Росією за свій суверенітет і незалежність.

Навчальне видання

Валентин Васильович РИБАЛКА

**ПСИХОЛОГІЯ РОЗВИТКУ
ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Методичні рекомендації

Літературне редагування — *Лопоносова Н. П.*

Комп'ютерне верстання — *Думанецька С. С.*

Дизайн обкладинки — *Бабинець Н. А.*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 10,75.

Наклад 300 прим. Зам. № 0603-23.

Видавець і виготовлювач ТОВ «Талком».

м. Київ, вул. Львівська, 23,

тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26.

E-mail: ukraine.vdk@email.ua.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013.