



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

**ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В КОНТЕКСТІ
ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ:
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОСТІ**

Збірник наукових праць



Київ – Оттава 2020



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

**ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В КОНТЕКСТІ
ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ:
ПСИХОЛОГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ СУЧАСНОСТІ**

Збірник наукових праць

Київ-Оттава- 2020

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 3 від 03.02.2020 року).

Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка. – Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. – 233 с. URL : <https://fdotadotr.wordpress.com>
ISBN 978-1-77192-432-0 (Canada)

Редакційна колегія:

Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор; **Луньов В.Є.**, кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; **Бучма В.В.**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; **Дзюбко Л.В.**, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка; **Шатирко Л.О.**, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України.

До збірника наукових праць увійшли статті, у яких різнопланово та багатоплощинно висвітлено погляди сучасної української психологічної науки на актуальні питання особистісної взаємодії суб'єктів у освітньому просторі. Опираючись на гуманістичну парадигму, як продуктивну основу вирішення завдань сьогодення, представлено результати, здобутки і висновки теоретичного вивчення та емпіричних розвідок означеної проблеми, вироблено сучасне бачення нових психологічних підходів у цьому напрямку, запропоновано шляхи і перспективи подальших наукових пошуків. Наведено освітні, вікові, гендерні та інші аспекти психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору. Нового звучання набули такі надзвичайно актуальні питання як сучасні освітні реалії, виклики, вимоги і умови; питання конструктивної, гуманістичної, діалогічної взаємодії учасників освітнього процесу; психологічні здоров'я, безпека, підтримка і благополуччя всіх учасників взаємодії освітнього простору; особливості і ресурси неінституалізованої освіти, ризики медіавпливів на суб'єктів взаємодії.

Положення, висвітлені у статтях, були презентовані авторами на круглому столі, присвяченому творчій спадщині видатного українського вченого-психолога І.О. Синиці «Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності», що відбувся у м. Києві 19 грудня 2019 року.

Збірник адресований працівникам у галузях наукової та практичної психології, він буде корисним викладачам психології та соціальної роботи закладів вищої освіти, аспірантам, студентам, педагогам та вихователям, соціальним та медичним працівникам, усім, хто цікавиться проблемами сучасної розвивальної освіти.

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

ISBN 978-1-77192-432-0
ACCENT GRAPHICS COMMUNICATIONS & PUBLISHING
807-2625 Regina st. Ottawa, Ontario, K2B 5W8, Canada

Зміст *Contents*

Брик О. М., Кочаровський М. С.

Роль ведучого та його конфлікт з групою в соціально-психологічних тренінгах з прийняття рішень

Bryk Olexana M., Kocharovskiy Mstyslav S. Role of the training leader and their conflict with the group in socio-psychological training in decision making

7

Бучма В.В.

Діалогічне спілкування у структурі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з підлітками

Buchma Victoryia V. Dialogical communication in the structure of the subject-subject interaction of teacher with adolescents

13

Володарська Н. Д.

До проблеми психологічного благополуччя суб'єктів педагогічної взаємодії як базового пріоритету сучасності

Volodarska Nataliia D. About the problem of psychological well-being of subjects of pedagogical interaction as a basic priority of contemporaneity

21

Гриценок Л. І.

Питання релевантності соціально-психологічних технологій забезпечення підтримки вчителями освітніх реформ з урахуванням типів ставлення до освітніх інновацій

Grytsenok Liudmyla I. Issues of relevance of the socio-psychological technologies in ensuring support of educational reforms by the teachers, taking into account the types of their attitude to educational innovation

28

Гурлєва Т. С.

Суб'єктність як основа особистісного розвитку взаємодіючих учасників освітнього процесу

Hurlyeva Tetiana S. Subjectivity as the basis for personal development of interacting participants in the educational process

40

Гурова О.В.

Психологічні складові та ресурси неінституалізованого освітнього простору

Gurova Olga V. Psychological components and resources of the non-institutionalized educational space

52

- Дзюбко Л.В., Шатирко Л.О.**
 Безпека освітнього простору в контексті адаптаційних ресурсів школярів
Dziubko Liudmyla V., Shatyрко Larysa O. Security of the educational space in the context of adaptation resources of schoolchildren 59
- Дригус М.Т.**
 Теоретико-методологічні засади дослідження особистісної ефективності як чинника психологічного благополуччя
Drygus Maria T. The theoretical-methodological foundations of the research on personal efficiency as a factor of psychological well-being 72
- Іващенко Л. В.**
 Використання активних методів навчання в професійній підготовці
Ivashchenko Liudmyla V. The use of active teaching methods in vocational training 78
- Кас'янова С. Б.**
 Емоційний інтелект особистості в контексті сучасних психологічних досліджень
Kasianova Svitlana B. Emotional intelligence of individual in contexts of modern psychological research 85
- Кондратенко Л.О., Манилова Л. М.**
 Специфіка мотивації до учіння одинадцятикласників загальноосвітніх шкіл
Kondratenko Larysa O., Manylowa Lidija M. Specificity of learning motivation of the 11 classes student`s of secondary schools 92
- Латиш Н.М.**
 Дослідження перцептивно-мисленнєвих стратегій в конструктивній творчості молодших школярів
Latysh Nataliia M. The research of perceptive-mental strategies in the constructive creative activity of junior pupils 101
- Максимова Н.Ю., Грись А.М., Максим О. В.**
 Психологічні критерії соціальної дезадаптації дитини
Maksymova N. , Hrys Antonina M., Maksym Olha V. Psychological criteria of children's social maladaptation 112
- Мар'яненко Л. В.**
 До проблеми формування пізнавальної діяльності учнів
Marianenko Liana V. The issues of formation of cognitive activity of students 125

- Мойзріст О.М.**
 Психологічні та психосоціальні фактори формування образу тіла у підлітків
Mozyrist Olena M. Psychological and psychosocial factors of formation of body image in adolescents 136
- Папуча М.В., Наконечна М.М.**
 Проблема навчання в психології
Parucha Mykola V., Nakonechna Maria M. The problem of learning in psychology 145
- Перепелиця А.В.**
 Значення впливу навчального процесу при виникненні психосоматичних змін особистості
Perepelytsia Anna V. The value of the influence of the educational process in the occurrence of psychosomatic personality changes 156
- Петровська Т.В., Терещенко Л.А.**
 Психологічні особливості невротизації школярів як медико-психологічна проблема взаємодії суб'єктів в сучасному освітньому просторі
Petrovska Tetiana V., Tereshchenko Liudmila A. Psychological features of neurotization of schoolchildren as a medical and psychological problem of interaction of subjects in the modern educational space 164
- Поклад І.М.**
 Вчення про творчу особистість в історичній ретроспективі
Poklad Irina M. The doctrine of creative personality in historical retrospective 171
- Пророк Н.В.**
 Особливості психологічного впливу на людину сучасних інформаційних продуктів
Prorok Natalia V. Peculiarities of psychological influence on human contemporary information products 183
- Третяк Т.М.**
 Психологічні особливості творчої мисленнєвої діяльності старшокласників
Tretiak Tetiana M. Psychological features of senior pupils' creative mental activity 194

Чекстере О. Ю.

Гендерні особливості сприймання дітьми навколишнього світу
під впливом травматичного досвіду

*Chekstere Oksana Yu. Gender features of perception by children of
the world under the influence of traumatic experience*

206

Шингоф І.Л.

Психолого-педагогічна спадщина Івана Синиці у вимірах
професійного саморозвитку вчителя-словесника

*Shynhof Iryna L. The psychological and pedagogical heritage of
ivan synytsia in the dimensions of professional self-development of
a language and literature teacher*

217

Яворська-Вєтрова І.В.

Система ставлень як чинник психологічного благополуччя
особистості: онтогенетичний аспект

*Yavorska-Vietrova Iryna V. The system of attitudes as a factor of
personal well-being: ontogenetic aspect*

226

**РОЛЬ ВЕДУЧОГО ТА ЙОГО КОНФЛІКТ З ГРУПОЮ В СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНИХ ТРЕНІНГАХ З ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ
ROLE OF THE TRAINING LEADER AND THEIR CONFLICT WITH
THE GROUP IN SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING IN DECISION
MAKING**

Брик Оксана Михайлівна, магістр психології, старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія» (Київ, Україна).

Кочаровський Мстислав Сергійович, магістр фінансів, аспірант кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія» (Київ, Україна).

Bryk Oksana M., Master of Psychology, Senior lecturer at the Department of Psychology and Pedagogy of the National University of “Kyiv-Mohyla Academy” (Kyiv, Ukraine).

Kocharovskiy Mstyslav S., Master of Finance, graduate student at the Department of Psychology and Pedagogy of the National University of “Kyiv-Mohyla Academy” (Kyiv, Ukraine).

Анотація. Статтю присвячено питанню особливостей ролі ведучого тренінгової групи в соціально-психологічних тренінгах з прийняття рішень, а також особливостям виникнення конфліктів між ведучим та тренінговою групою під час проведення тренінгу.

Ключові слова: соціально-психологічний тренінг, ведучий соціально-психологічного тренінгу, прийняття рішень, конфлікт.

Summary. The article is dedicated to the peculiarities of the role of the leader of the training group in socio-psychological training in decision-making, as well as the peculiarities of conflicts between the leader and the training group during said training.

Keywords: socio-psychological training, leader of socio-psychological training, decision making, conflict.

Постановка проблеми. На даний час соціально-психологічні тренінги

надійно увійшли в повсякденну практику інтерактивного навчання, тренінгова форма навчання має власні переваги та перспективи, інтерес до тренінгів зростає і охоплює все нові і нові сфери людської діяльності.

У широкому сенсі СПТ (соціально-психологічний тренінг) – це метод активного навчання, здійснюваного з опорою на механізми групової взаємодії та спрямованого на оволодіння відповідними знаннями, розвиток комунікативних здібностей, рефлексивних навиків, уміння адекватно сприймати себе та оточення; це навчання через набуття життєвого та професійного досвіду, що здобувається у спеціально створених безпечних умовах, завдяки моделюванню відповідних ситуацій, які імплементовані в інтерактивні методики, що реалізуються у програмі тренінгу. Зазвичай програма тренінгу включає теоретичну частину, коли групі надається інформація за темою тренінгу, та частину, що присвячена практичному відпрацюванню групою вправ, що стосуються проблематики тренінгу [1].

Широко поширеною є думка, що успіх СПТ залежить від вживаних психотехнік, завдань, вправ тощо. Проте це не зовсім так – ефективність тренінгу в значній мірі також залежить від особистості ведучого тренінгу, від його уміння створити в групі атмосферу емпатії, щирості, саморозкриття, досягти взаєморозуміння між членами групи і ведучим. Варто зазначити, що під час тренінгу ведучий виконує одразу декілька функцій, до яких належать такі: керівна, експертна, аналітична, посередницька та функція моделюючої поведінки для учасників [4].

Однак, у зв'язку з тим, що тренінг - це навчання здійснюване з використанням механізмів групової взаємодії, під час нього можуть виникати конфлікти. Одним з типів конфліктів, що виникають під час тренінгу є власне конфлікт ведучого та тренінгової групи. Відтак, ведучий тренінгу не може бути випадковою людиною, яка вирішила проявити себе в цій сфері діяльності. Це має бути людина, що вміє керувати групою, знаходити спільну мову з людьми різного віку, професій, рівня освіти, характеру та статі. Окрім того, у зв'язку з тим, що будь-який конфлікт супроводжується підвищенням

психологічного навантаження на ведучого, він повинен мати великий запас терпіння, витримку і вольовий самоконтроль [4].

Особистісні характеристики ведучого, його знання, навички, уміння, в тому числі з розв'язання та використання конфліктів для досягнення мети тренінгу є таким же засобом розвитку групи, як і застосовувані психотехніки, виконувані завдання та вправи.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом все більшої популярності та розповсюдженості набирають тренінги з прийняття рішень, що очевидно диктується вимогами часу. Варто зазначити, що в дискурсі тренінгу з прийняття рішень позиція ведучого, його стиль керівництва групою і методи роботи стають особливо важливими. Загалом вважається, що демократичний стиль керівництва групою для таких тренінгів є більш продуктивним, ніж авторитарний чи ліберальний [4]. Проте процес прийняття рішень – це складний процес аналізу проблеми, пошуку альтернатив, прогнозування ризиків, прийняття відповідальності та просування прийнятого рішення. Прийняття рішень потребує не лише розвинутих аналітичних здібностей та емоційного інтелекту, але і відповідної комунікативної компетентності та психологічної і управлінської культури [3]. А самі рішення можуть прийматись в умовах визначеності, коли результат вибору точно відомий для кожного варіанту; ризику, коли результат вибору для кожного з варіантів невідомий, але можна визначити його ймовірність; та невизначеності, коли неможливо визначити ймовірності для кожного з варіантів. Відтак, залежно від мети конкретного тренінгу, потреб його учасників та групової ситуації, ведучий має вміти застосовувати всі стилі керівництва групою. Тренінги з прийняття рішень можуть стосуватися як індивідуальних, так і групових рішень, оскільки рішення можуть прийматися як в той, так і в інший спосіб. Індивідуальне прийняття рішень – це або прийняття рішень окремою людиною за себе, або, якщо справа торкається групового контексту – одноосібне прийняття рішення(зазвичай лідером) за всю групу. На відміну від індивідуального, під

час групового прийняття рішень лідер і один або декілька членів групи можуть працювати разом над однією проблемою. Відтак, тренінги що стосуються індивідуального та групового прийняття рішень можуть бути спрямовані як на навчання загальним методам прийняття рішень, особливо у випадках індивідуального прийняття рішень, так і на вирішення окремих проблем, що виникають під час процесу прийняття групових рішень, та можуть бути пов'язаними з комунікацією, стилями та культурою управлінської діяльності, розподілом обов'язків та відповідальності, кризовим менеджментом, питаннями розв'язання конфліктних ситуацій тощо [2]. Таким чином, тренінги можуть стосуватись як кожного з вищенаведених етапів прийняття рішення, так і всього процесу загалом та навіть умов за яких відбувається процес прийняття рішень.

Окрім того, відповідно до того, як проходять етапи модельованого процесу прийняття рішень тренінговою групою, основна функція ведучого теж змінюється. На етапі постановки мети ведучий виконує керівну функцію. На етапах вивчення проблеми, вибору і обґрунтування критеріїв ефективності рішення та формулювання оптимального рішення його функція трансформується в експертну. А на етапах прийняття та імплементації рішення, а також аналізу ефективності його виконання функцією ведучого стає аналітична функція.

Варто зазначити, що в ході тренінгу існує можливість виникнення конфлікту між ведучим тренінгу та групою. Такі конфлікти можуть мати різні причини виникнення, виникати на одному чи одразу декількох етапах проведення тренінгу і можуть мати як позитивні, так і негативні наслідки для групи. Наприклад, на вступному етапі, коли створюються групові правила, визначається стиль роботи, уточнюються особисті цілі учасників тощо, можуть виникати конфлікти, що проявляються в об'єднанні учасників або проти власне тренера, або проти правил, що їх вводить ведучий, пропонованих вправ тощо. В даному випадку одним з можливих вирішень такого конфлікту є пояснення ведучим необхідності правил, що вводяться, та

вправ, що пропонуються до виконання.

В ході наступного, основного, етапу, коли група вже працює над поставленою задачею в рамках встановлених правил можуть виникати міжособистісні конфлікти як між членами групи, так і між власне групою, або окремими її членами, чи підгрупами, та ведучим. Ці конфлікти можуть виникати як спонтанно, коли група, або її члени, змагаються за домінування в групі, так і створюватись навмисно самим ведучим, коли він, наприклад, бере на себе роль опонента групи, або коли ведучий виконує роль безпосереднього учасника групи. Варто зазначити, що такі конфлікти не обов'язково виражаються в прямому протистоянні групи та ведучого. Це залежить від типу поставленого завдання, форми групової роботи, стилю керівництва групою ведучого, його підходу до організації роботи та ролі, що її виконує ведучий, на даному етапі тренінгу.

В ході останнього, заключного, етапу конфлікт між тренінговою групою та ведучим може виникати одразу з декількох причин, проте, зазвичай, спрямований від групи до ведучого. Так, наприклад, конфлікт може виникнути під час підведення підсумків тренінгу, коли група, або окремі її члени, не погоджуються з отриманими результатами і оскаржують рішення тренера. Іншим можливим етапом виникнення конфлікту є етап зворотного зв'язку, коли група обговорює та аналізує тренінг. В обох випадках, ведучий має уважно вислухати сторони конфлікту та пояснити, чому саме були використані такі вправи, прийняті такі рішення та отримані такі результати.

Висновки. Таким чином, можна зауважити, що роль ведучого соціально-психологічного тренінгу з прийняття рішень відзначається складністю поставлених завдань, а сам тренінг є ситуацією, де конфлікт може виникати як між окремими членами групи, так і між групою та ведучим тренінгу на всіх етапах проведення тренінгу.

Це зумовлює додаткові вимоги до ведучого, оскільки, окрім самоконтролю, широкого спектру навичок та вміння враховувати ситуацію, що склалась в групі, ведучий також має вміти справлятися з підвищеним

конфліктогенним навантаженням. Окрім того, ведучий тренінгової групи має вміти ефективно розв'язувати та використовувати конфлікти, що виникають під час проведення тренінгу, для підвищення його ефективності, а також вміти змінювати власний підхід як до методів ведення тренінгу, так і до своєї власної ролі в тренінгу, залежно від динаміки, що демонструє тренінгова група. Відтак, за наявності такої кількості різнобічних та різноаспектних вимог до особистості тренера та особливостей виконуваної ним ролі, перед тренером постає необхідність постійного підвищення своєї кваліфікації, опанування якомога більшою кількістю відповідних професійних навичок та методів, та творчого переосмислення набутого досвіду для можливості подальшого успішного застосування в тренінговій практиці.

Література

1. Блінов О. А. Особливості організації проведення психологічного тренінгу // Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 12. – К.: КиМУ, 2008. – С. 9–23.
2. Грэм Келли, Роджер Армстронг. Тренинг принятия решений. – СПб.: Питер – 2001.
3. Лапыгин Ю. Н., Лапыгин Д. Ю. Управленческие решения. – М.: Эксмо, 2009.
4. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання. - К., 2014.

**ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ У СТРУКТУРІ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З ПІДЛІТКАМИ**

**DIALOGICAL COMMUNICATION IN THE STRUCTURE OF THE
SUBJECT-SUBJECT INTERACTION OF TEACHER WITH
ADOLESCENTS**

*Бучма Вікторія Володимирівна, старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології
імені Г. С. Костюка НАПН України, (Kyiv, Ukraine).*

*Buchma Victoryia V., senior researcher of I.O.Synutsya Laboratory of the
psychology of studies G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine, (Kyiv, Ukraine).*

Анотація. Стаття присвячена вивченню психологічних детермінант діалогічного спілкування у структурі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з підлітками. Діалогічне спілкування детерміновано низкою психологічних чинників, а саме: спрямованістю та стилем спілкування вчителя з учнями, здатністю вчителя до емпатії, розвитком емпатії в учнів та їх готовністю до діалогічності міжособистісних стосунків.

Ключові слова: діалогічне спілкування, суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія, психологічні детермінанти.

Summary. The article is devoted to the study of psychological determinants of dialogical communication in the structure of subject-subjective interaction of teacher with adolescents. Dialogue communication is determined by a number of psychological factors: the teacher's orientation and style of communication with students, the teacher's ability to empathy, the development of empathy in students, and their readiness for dialogical interpersonal relationships.

Keywords: dialogical communication, subject-subject pedagogical interaction, psychological determinants.

Постановка проблеми. Згідно положення гуманістичної парадигми сучасної освіти основною цінністю визнається особистість з її активною життєвою позицією. Відповідно до цього, завданням загальної середньої

освіти є забезпечення можливостей самореалізації особистості учня, розвитку його пізнавальної активності, творчого стилю діяльності. Гуманістична спрямованість освітнього процесу ґрунтується на врахуванні індивідуальних психологічних особливостей, ціннісно-сміслових орієнтацій учнів, що сприяє оптимізації педагогічної взаємодії. Взаємодія суб'єктів освітнього процесу є провідним чинником розвитку особистості учня в освітньому середовищі. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя з учнями у формі діалогічного спілкування сприяє реалізації розвивальних впливів, а саме, розвитку в учнів творчості, активності і пізнавальної самостійності, а також сприяє усуненню бар'єрів міжособистісного спілкування. Діалогічне спілкування в структурі педагогічної взаємодії характеризується наступним: суб'єктами взаємодії виступають вчитель і учень; вчителем виокремлюються такі якості особистості учня, які він схвалює і заохочує до розвитку; провідна роль надається діалогу вчителя з учнем; відбувається перетворення суперпозиції дорослого в особистісно рівноправні позиції. Діалогічність спілкування проявляється ще у тому, як відбувається психологічний вплив суб'єктів взаємодії один на одного [3, с.36-42].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія забезпечує перцептивне, когнітивне та емоційне відображення вчителем та учнем один одного, що сприяє усвідомленню учнем підліткового віку власного «Я». Наголосимо, що джерелом особистісної самореалізації цього вікового періоду є потреба в усвідомленні себе, яка пов'язана з новоутворенням підліткового віку - розвитком самосвідомості. У підлітків з'являється інтерес до себе як до особистості і потреба пізнання свого внутрішнього світу. Внутрішній зміст «Я» – це відношення до самого себе, інших людей. Процес пізнання підлітком самого себе нерідко супроводжується переживаннями як негативного так і позитивного характеру. Переживання негативного характеру є результатом інтеріорізації, тобто засвоєння негативних суджень і оцінок про себе з боку вчителя. Переживання позитивного характеру пов'язані зі спрямованістю підлітка на саморозвиток. Одним зі способів

відокремити власне «Я» від «Я» інших людей – є активна взаємодія з ними, формою якої є діалогічне спілкування. Аналіз наукових досліджень і публікацій вказують на актуальність питання оптимізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії між вчителем і учнями підліткового віку на основі діалогічного спілкування. Зазначимо, що діалогічне спілкування відбувається за умов сприйняття співрозмовниками один одного як неповторної індивідуальності. У вмінні спілкуватися з іншими людьми виявляється така особистісно-комунікативна якість людини як комунікативна здатність. Комунікативну здатність визначаємо як спроможність до побудови суб'єкт – суб'єктних відносин, тобто, до діалогічного виду спілкування. Отже, одним з шляхів оптимізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії є формування комунікативної здатності в учнів підліткового віку, з врахуванням взаємозв'язку між її структурними компонентами (мотиваційним, вольовим та поведінковим) [4]. Діалогічний характер педагогічної взаємодії вчителя з учнями забезпечує гуманістичну спрямованість освітнього процесу, сприяє досягненню високого рівня самоповаги і самоприймання. Змістом суб'єкт-суб'єктної взаємодії виступає обмін інформацією, здійснення виховних впливів, забезпечення креативності учіння.

Мета статті полягає в емпіричному вивченні психологічних детермінант діалогічного спілкування у структурі суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителів з підлітками.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретико-методологічною основою дослідження є теоретичні положення культурологічної концепції діалогу (М.М.Бахтін, В.С.Біблер, М.Бубер), її осмислення в працях сучасних вітчизняних психологів (Г.О.Балла, Г.В.Дьяконова, З.С.Карпенко, С.Д.Максименка, М.В. Савчина), принципу діалогічного підходу Г.О.Балл, О.В.Киричук, О.Ф.Копйов, Т.О.Флоренська, Н.В.Чепелева, Т.П.Юрченко), результати досліджень психологічних основ педагогічного спілкування і взаємодії (О.О. Леонт'єв, І.Д. Бех, І.П.Булах, С.Д. Максименко, Л.О.Савенкова, В.А.Семиченко, Т.Д.Щербан). Згідно

теорії діалогу М.М. Бахтіна розвиток діалогічного спілкування у підлітків це є розвиток їх внутрішньої психічної діяльності, свідомості як важливого показника особистісного розвитку [2]. Посилання. На думку, Г.О. Балла, діалог є одиницею педагогічної взаємодії і розуміється як формально (поперемінний обмін репліками двох і більше людей) так і змістовно (як спосіб реалізації сутності людини через зіставлення і взаємовплив позицій партнерів) [1]. У працях Г.В. Дьяконова, М.В. Савчина діалогічне спілкування розглядається як характеристика і базова умова розвитку свідомості та самосвідомості людини З.С. Карпенко розглядає діалогічне спілкування як універсальний психологічний механізм аксіогенезу особистості. В процесі діалогічного спілкування відбувається включення Іншого в духовний світ Я як повноважного партнера, можливого взірця саморозвитку [5].

Гіпотезою дослідження є те, що існує взаємозв'язок між діалогічністю спілкування та низкою психологічних чинників (стилями спілкування вчителів з підлітками, спрямованістю вчителів у спілкуванні, здатністю вчителя до емпатії, розвитком емпатії в учнів, готовністю підлітків до діалогічності міжособистісних стосунків). Згідно гіпотези було здійснено підбір методичного інструментарію для проведення експериментального дослідження.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення домінуючих стилів спілкування вчителів з підлітками використовувався опитувальник «Інтерперсональна діагностика» Т. Лірі. Діалогічне спілкування як форма взаємодії потребує емпатійної відкритості до співрозмовника, суб'єктного ставлення до нього. Емпатія як соціально-психологічна властивість особистості, є здатністю до взаємодії з іншими людьми на основі співпереживання, співчуття та співучасті. Опитувальник «Діагностика емпатії» (А. Меграбян і Н. Епштейн) було застосовано для визначення рівня емпатійних тенденцій як вчителів так і учнів. Емпатія як здатність до адекватного емоційного реагування виражається у відсутності виражених

емоційних бар'єрів. З метою емпіричної перевірки даного положення була застосована методика В. В. Бойко «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні». Методика дозволяє виявити проблеми особистості учня, пов'язані з умінням керувати та дозувати емоції, неадекватністю проявів емоцій, негнучкістю, нерозвиненістю та невиразністю емоцій, домінуванням негативних емоцій, небажанням зближатися з людьми на емоційній основі. Усі перераховані емоційні проблеми виявляються відповідними шкалами, за сумою балів по кожній з яких і визначається рівень емоційних бар'єрів особистості. Отже, чим вищим є рівень емоційних бар'єрів, тим нижче оцінюється рівень адекватності емоційного реагування у міжособистісній взаємодії. Діалогічне спілкування передбачає цінність і значущість стосунків для суб'єктів взаємодії, їх взаємне прийняття та розуміння, а також сприяє розвитку особистості і створює можливості для творчості і самоактуалізації. Готовність підлітків до діалогічності міжособистісних стосунків визначалася за допомогою методики «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. В. Духновського. Параметрами діалогічності є самоцінність і конструктивність міжособистісних стосунків. Важливим показником, який характеризує особистість підлітка у ситуації міжособистісної взаємодії, вважаємо його емоційну спрямованість. Припускаємо, що даний показник знаходиться у певному взаємозв'язку з рівнем емпатії особистості, що обумовлює емоційний компонент міжособистісної взаємодії. Шкала «Самоцінність стосунків» методики «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. В. Духновського використовувалася для емпіричної перевірки даного припущення. Шкала спрямована на виділення типів емоційної спрямованості особистості (песимістична, реалістична та оптимістична), що визначають емоційний компонент міжособистісної взаємодії (позитивний, негативний та ситуативний). Шкала «Конструктивність стосунків» методики «Діалогічність міжособистісних стосунків» С. В. Духновського спрямована на виділення типів когнітивної спрямованості особистості підлітка у процесі взаємодії.

Нонконформістська спрямованість визначає налаштованість особистості на досягнення бажаного результату. Конформістська спрямованість проявляється у прагненні ефективної самопрезентації у очах Іншого. Конструктивна спрямованість є оптимальною комбінацією двох попередніх. Показником готовності вчителів до діалогічної взаємодії з учнями вважаємо характер їхньої спрямованості у спілкуванні (мається на увазі дослідження ціннісно-сміслового компоненту міжособистісної взаємодії). Для визначення даного показника використовували методику діагностики спрямованості особистості у спілкуванні (СОС), розроблену С. Братченком. Під спрямованістю особистості у спілкуванні автор методики вбачає певну так звану «комунікативну парадигму», що репрезентує уявлення людини про сенс міжособистісної взаємодії, її цілі та засоби, бажані та допустимі способи поведінки. Виділяється шість видів спрямованості особистості у спілкуванні, в основі кожного з них лежить певне ціннісне ставлення до Іншого. Діалогічна спрямованість (Д СОС) характеризується спілкуванням на взаємній повазі та довірі, на взаєморозумінні, емпатійній відкритості і комунікативному співробітництві, прагненні до взаємного самовияву. Авторитарна спрямованість (Ав СОС) — орієнтація на домінування у спілкуванні, прагнення придушити особистість партнера, підпорядкувати його собі. Маніпулятивна спрямованість (М СОС) визначається ставленням до партнера як до засобу, об'єкта своїх маніпуляцій. Альтероцентристська спрямованість (Ал СОС) характеризується «центрацією» на партнері (орієнтація на його цілі, потреби, почуття, безкорисливе жертвування власними інтересами й ігнорування власних цілей). Конформна спрямованість (К СОС) це відмова від рівності у спілкуванні на користь партнера, орієнтація на підпорядкування силі авторитету, на «об'єктну» позицію для себе. Індиферентна спрямованість (І СОС) - орієнтація на предметну взаємодію, уникнення спілкування як такого.

Визначені найбільш домінуючі стилі спілкування вчителів, якими є владно-домінуючий, покірно-сором'язливий, співробітницько-конвенційний.

Наявність владно-домінуючого та покірно-сором'язливого стилів означає неготовність вчителів до діалогічного спілкування з учнями. Встановлено, що діалогічність суб'єктів взаємодії істотно залежить від їх емпатійної відкритості. Порівняльний аналіз отриманих даних про рівень розвитку емпатії вчителів та їх домінуючі стилі спілкування з підлітками показав, що у вчителів з діалогічним стилем спілкування високий рівень розвитку емпатії. Рівень емпатії зумовлює певне ціннісне ставлення особистості у міжособистісній взаємодії, що відображається у типах спрямованості у спілкуванні. У вчителів з високим рівнем емпатії спостерігається діалогічна спрямованість, що характеризується ставленням до партнера по спілкуванню на основі взаєморозуміння, емпатійної відкритості, співробітництва. Вчителі, що мають середній рівень емпатійності демонструють альтероцентристську спрямованість, яка характеризується «центрацією» на партнері, прагненням зрозуміти потреби, почуття. Авторитарна спрямованість спостерігається у вчителів з низьким рівнем емпатії. Виявленню емпатії перешкоджають егоцентризм, відсутність поваги до чужих поглядів, «комунікативна агресивність», що є ознаками спрямованості авторитарного типу. Емпатія забезпечує здатність до співпереживання, можливість емоційно сприймати й розуміти іншу людину, проникати в її внутрішній світ. Методика діагностики емпатії виявляє індивідуальні емпатійні тенденції учнів підліткового віку. Учні, які мають високий рівень розвитку емпатії емоційно чуйні здатні на співчуття та співпереживання, швидко встановлюють контакти. Учні з середнім рівнем емпатії здатні на емоційні прояви по відношенню до інших, однак тримають виявлення своїх емоцій під контролем, уважні до співрозмовника. Учні з низьким рівнем емпатії мають певні труднощі у встановленні контактів з оточуючими. Дослідження за допомогою методики В. В. Бойка «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» передбачало перевірку здатності підлітків до адекватної емоційної взаємодії, виявлення рівня емоційних перешкод у ситуації міжособистісної взаємодії. Отримані результати

показали, що переважна більшість підлітків мають середній та вище середнього рівні емоційних перешкод. Це свідчить про наявність помірних емоційних бар'єрів, які можуть слугувати перешкодами міжособистісної взаємодії. Низький рівень здатності до адекватної емоційної взаємодії мають підлітки з високим рівнем емоційних перешкод у спілкуванні. Здатними до адекватної емоційної взаємодії є підлітки з низьким рівнем емоційних перешкод. Це вказує на відсутність в них будь-яких емоційних перешкод у міжособистісній взаємодії. Найбільш вираженими емоційними бар'єрами підліткового віку, які були виявлені у ході дослідження, є небажання зближуватися з людьми на емоційній основі, неадекватний прояв емоцій та домінування негативних емоцій. Зазначимо, що розвиток емоційних контактів в цьому віці суттєво впливає на прояв особистісних можливостей людини в подальшому. Небажання підлітків зближуватися з людьми на емоційній основі може свідчити про низький рівень розвитку емпатії. Домінування в них негативних емоцій можуть бути наслідком відсутності спрямованості на щирі емоційні стосунки з оточуючими. Неадекватний прояв емоцій у частини підлітків може свідчити про низький рівень комунікативного контролю, що характеризується невмінням керувати проявом своїх емоцій, відсутністю гнучкості реагування на зміни ситуацій.

Висновок. У ході емпіричного дослідження були визначені показники готовності вчителя до діалогічного спілкування, а саме співробітницько-конвенційний стиль спілкування з учнями, високий рівень емпатійності вчителя та діалогічність спрямованості у спілкуванні.

Перспективи наукових пошуків. В подальшому планується визначення показників готовності учнів до діалогічного спілкування в освітньому процесі.

Література

1. Андрієвська В.В., Балл Г.О., Волинець А.Г. та ін. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. Балла Г.О., Киричука О.В., Шемалашвілі Р.М., К.,

- ІЗМН, 1997, 136с.
2. Бахтин М.М. “Эстетика словесного творчества” М., Искусство, 1986, 445с.
 3. Бучма В.В. Діалогічне спілкування як чинник особистісної самореалізації підлітків. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб’єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 травня 2018 року, Київ) / за ред. С.Д. Максименка, Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018, 280 с.*
 4. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / [Колектив авторів: В.В.Бучма, О.В.Гурова, Л.В.Дзюбка та ін.] / за ред. С.Д.Максименка. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017, 262 с.
 5. Савчин М.В. Вікова психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. – [2-е вид., доп.]. – К., Академвидав, 2011, 384 с.

**ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ
СУБ’ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК БАЗОВОГО
ПРІОРИТЕТУ СУЧАСНОСТІ**

**ABOUT THE PROBLEM OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF
SUBJECTS OF PEDAGOGICAL INTERACTION AS A BASIC PRIORITY
OF CONTEMPORANEITY**

*Володарська Наталія Дмитрівна, кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості*

імені П.Р. Чамати Інституту психології

імені Г.С.Котюка НАПН України (Київ, Україна).

Volodarska Nataliia D., Ph.D. in Psychology, Senior researcher of the G.S.

Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of

Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Анотація. Розглянуто теоретико-методологічні підходи до проблеми психологічного благополуччя. Представлений аналіз впливу життєвих перспектив на формування почуття психологічного благополуччя особистості. Визначні основні умови формування психологічного благополуччя особистості. Визначені особливості психологічного благополуччя особистості як складової феномену щастя.

Ключові слова: психологічне благополуччя, життєві стратегії, життєві перспективи.

Summary. Theoretical and methodological approaches to the problem of psychological well-being of personality are considered. The analysis of influence of life prospects on formation of psychological well-being feeling of personality is presented. The basic conditions for formation of psychological well-being feeling of personality are determined. The particularities of psychological well-being of personality as components of the phenomenon of happiness are determined.

Keywords: psychological well-being, life strategies, life prospects.

The possibility to build psychological well-being of subjects of pedagogical interaction is becoming an actual problem of contemporaneity. In the current context of changing vectors of the society development, it is difficult for an individual to actualize own experiences, emotions, understanding a state of other people, context of life situation, which could expand the image of own vision of reality, of what is happening and its consequences. Psychological well-being is formed particularly under conditions of awareness and understanding of the role of external situational factors of one's own behavior, reduction of level of anxiety, emotional tension, reasonable self-esteem, self-confidence. In pedagogical interaction, a person acquires skills of introspection of causes of own internal personal conflicts, as well as tolerance in conflict situations and search for a compromise.

The purpose of our study is to determine conditions for the psychological well-being formation.

The study of the phenomenon of psychological well-being has different

directions. Both psychological and physiological processes that facilitate or complicate its acquisition are considered. The philosophical approach in the study of the phenomenon of psychological well-being is studied as the completeness of being and as phenomenon of happiness.

Only certain moments of happiness are created in the achievement of a certain goal, which form the sense of psychological well-being. After achievement of the goal, the personality begins to form another goal, purpose, desire. In order to achieve the sense of happiness, the problem arises of a new goal formation.

The studies of psychological well-being of personality are carried out in the areas of determination of his (her) satisfaction with life, feelings of happiness and safety. Particular attention is paid to the nature of communication of modern youth (aloofness, isolation, sense of loneliness).

The psychological well-being of human subject is formed in conditions of restoration of emotional bonds with his (her) immediate surroundings in order to be able to find arguments to be grateful for the good and evil caused by other people. What did a person gain when suffered losses, insults, exile and neglect of other people? These issues are complex in understanding the positive changes in human life. In a crisis situation, a person may not be aware of positive components of life changes.

Even the evil received by a person from others can bring positive changes in life; push forward other paths in life. When discussing these unpleasant moments with a person, it helps to understand both the negative and positive components of a crisis situation. Through the sense of gratitude for everything that happens in a person's life, the balance of "take" and "give" is restored. It is paradoxical that happiness returns in the form of gratitude for life, for the opportunity to live in such way ("a job you enjoy", "relationships warm your soul").

Happiness is manifested in personality's feelings, attitudes, and plans for the future. It becomes a condition of understanding that happiness is not just about getting what you want, but wanting what you get. A person accustomed to expect that life will only bring positive, is not able to overcome shoals of life.

Fears of expectation of all sorts of troubles make it impossible formation of the sense of well-being. With the fear of expecting the worst in life, a person programs a biased attitude to any situation. Even if this situation is unthreatening, the person can see a negative therein. Formation of a person's sense of gratitude for everything that happens to him (her) restores confidence in overcoming life's troubles.

Determining the resources of human happiness, the researchers (A. Borschevskaya, 2019) outline the picture of changes in mental health and relationships of modern human. The phenomenon of "emotional cold syndrome" (Tereshchenko N.M., Kocheryan A.S.) is noted in the relationship, difficulties of establishing and maintaining emotionally close relationships. The lack of positive relationships with parents creates conditions for raising anxiety in their children at different ages (Krivtsova, 1997).

In terms of the existential theory of the philosopher Martin Heidegger, to be settled in life means realization of own "life project". Sometimes this path of life becomes complicated but it is his (her) own, and the personality gets authenticity. This includes cultural peculiarities of the perception of happiness in respondents from various countries across the world (Lukyanchenko N.V., 2015). These can be needs and desires, something that always makes people glad and happy, as well as something that is done spontaneously in order to recover temper, have fun.

When a person is stuck in some role that does not meet his (her) needs, then a crisis state is formed. Emotional bankruptcy arises under circumstances, where conventional behavioral strategies no longer function, as well as forces, motives and interest are exhausted. The crisis recovery is caused by changes in social roles and alteration of personal identity, which is the hardest thing to change. Otherwise it would not be a crisis.

The method of "paradoxical intention" (founded by W. Frankl in 1960) exists in psychotherapy. This method is based on a double effect. On the one side, the state of anxiety originates exactly what the person fears; and on the other side, the neurotic intention (hyper intention) renders impossible to achieve what he (she)

wants. This effect is used in the technique for paradoxical intention – the person is invited to do what he (she) fears.

Methods of unfinished sentences can be also used as diagnostic techniques for psychological well-being. It is necessary to continue the sentence about happy moments of one's own life, desired life and conditions whereby psychological well-being can be formed.

This effect can also be analyzed on an example of the gratitude manifestation method. To be a happy person means give a place in own heart to someone whom is grateful. Gratitude is needed for a person to find integrity, sense of well-being and inner harmony. In the exercise on readiness to be grateful it is offered to finish the sentence: "I am grateful to my parents for", "I am grateful to men for ...". The list of those whom is grateful should be continued independently. It is recommended to view and talk for what you can thank others, as well as discuss the task's complexity. At what points was it difficult to determine gratitude to someone or for something? How convincing were the arguments of gratitude in favor of certain people? At what points appeared obstacles in the appreciation of gratitude to other people?

Analyzing the answers and selected categories of those to be grateful for, it is possible to identify problematic factors in the psychological well-being formation of an individual. It is identified what needs dominate in the individual in the concept of psychological well-being. The complexity in identifying those to whom you can be grateful is indicative in the problems of interaction with the social surroundings of a person.

Social communication will be a dominant need, but not psychological disposition and physiological component (hormonal background, disability, etc.). The choice of personality for a person to whom you can be grateful becomes diagnostic.

Unmanifested daily needs to be grateful for warmth, sincerity, kindness in relationship with the immediate surroundings are determined by the choice of what a person is grateful for. The study based on this method provides not only the

diagnosis of needs, meaningful personal values, but psychotherapeutic effect as well. Discussion of certain categories of what one can be grateful for helps a person to perceive the difficulty in realizing own desires and achieving goals. It helps to form a hierarchy of values, goals and perspectives of an individual.

Awareness of problems in the communicative process forms changes in a role-based identification of personality. These changes help to form a new vector of life achievements, new goals and plans. Readiness of an individual for changes moderates the disappointment in case of incongruent choices in the goals or strategies for their achievement.

Coherence of motives, feelings and personal experiences becomes a necessary but not sufficient condition for happiness. When a person makes a decision based on this feeling, he (she) is ready to pay a high price: to be tired, overcome difficulties, be upset; and all that is for the sake of own well-being.

But this process does not always make a person happy. Periods exist of doubt, uncertainty; sometimes a person for the sake of being natural gives up happiness. Just to follow own life direction becomes a condition for the psychological well-being formation.

Conclusions. Successes in activating the psychological well-being formation become a secondary product of the process of personal self-realization; they cannot be achieved in any direct way. The attention focusing on result with the desire to achieve a particular goal most often complicates, inhibits or completely impedes the process of psychological well-being formation.

The achievement of predictability and identity of an individual in relationship with the surrounding, as well as formation of self-organizing and self-determining system of relationships is important in the selection of forms and methods of settlement of the individual and community interaction.

It helps to move from uncertainty and chaos to finding compromises, understanding and harmony in relationships in new surroundings. Recalling the joy of a childhood success helps to feel and understand what a person really likes.

A certain value, purpose, life plan and strategy for achieving them, as well

as vector and direction whereby a person lives, arise from such memories and feelings.

References

1. Frankl, V. (1994). *Man's search for meaning*. Moscow.
2. Lukyanchenko, N.V. (2015). Roditelskiy faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov [Parental factor of psychological well-being of adolescents]. *Zhurnal prakticheskoy psikhologii i psikhoanaliza – Journal of Practical Psychology and Psychoanalysis, 1*, <http://psyjournal.ru>.
3. Borshchevska, A. (2019). Shchastya ta tsyvilizatsiynyy rozvytok [Happiness and civilizational development]. Proceedings from the International Scientific and Practical Conference. Lviv.
4. Krivtsova, S K. (2004). *Kak nayti soglasiye s soboy i mirom [How to find harmony with oneself and the world]*. Moscow: Genesis.
5. Kocheryan, A.S., Burlachuk, L.F., Zhidko, M.E. (2003). *Psikhoterapiya: psikhologicheskiye modeli [Psychotherapy: psychological models]*. St. Petersburg: Piter.
6. Serdyuk, L.Z. (2017) Struktura ta funktsiya psikhologichnoho blahopoluchchya osobystosti [The structure and function of psychological well-being of the individual]. *Zhurnal Aktualni problemy psikhologii – Journal of Actual Problems of Psychology, 17 (5)*, 124-133.
7. Idobayeva, O.A. (2011) K postroyeniyu modeli issledovaniya psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti: psikhologo-razvitiynyy i psikhologo-pedagogicheskyy aspekty [On construction of model for study of the psychological well-being of an individual: psychological-developmental and psychological-pedagogical aspects]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta – Bulletin of the Tomsk State University, 351*, 128-134.

**ПИТАННЯ РЕЛЕВАНТНОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДТРИМКИ ВЧИТЕЛЯМИ
ОСВІТНІХ РЕФОРМ З УРАХУВАННЯМ ТИПІВ СТАВЛЕННЯ ДО
ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ**

**ISSUES OF RELEVANCE OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL
TECHNOLOGIES IN ENSURING SUPPORT OF EDUCATIONAL
REFORMS BY THE TEACHERS, TAKING INTO ACCOUNT THE TYPES
OF THEIR ATTITUDE TO EDUCATIONAL INNOVATION**

*Гриценко Людмила Іванівна, науковий співробітник лабораторії
психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології
НАПН України (Київ, Україна).*

*Grytsenok Liudmyla I., Researcher of laboratory of the psychology of
communication Institute of Social and Political Psychology National Academy
of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).*

Анотація. В статті аналізується роль ставлення педагогічних спільнот до шкільних реформ в успішності їх впровадження. Запропоновано авторську експрес-методику відстеження ставлення педагогів до освітніх змін в ході добору та застосування соціально-психологічних технологій забезпечення підтримки реформи загальної середньої освіти.

Ключові слова: освітня реформа, ставлення, опір, підтримка, соціально-психологічні технологія.

Summary. The article analyzes the role of attitude of the pedagogical communities to school reforms in the success of their implementation. The author proposes an express method of tracking the teachers' attitude to educational changes during the selection and application of social and psychological technologies to support the reform of general secondary education.

Keywords: educational reform, attitude, resistance, support, socio-psychological technology.

Постановка проблеми. Мінливість, динамічність, реформи, - поняття, які стали невід'ємними характеристиками сучасного світу. Система освіти,

попри те, що завжди вважалася найменш придатною для кардинальних змін, змушена відповідати на виклики нових суспільно-економічних реалій. Теорія державного управління розглядає освітню зміну як різновид соціальної трансформації. У системі життєвих сенсів суспільства знань ідеї змін, новацій і прогресу є самоцінністю. Українська система освіти активно реформується, щоб відповідати світовим тенденціям, потребам економіки, сучасним особистісним і суспільним запитам. Реформування освіти – комплексна інноваційно-освітня діяльність, направлена на кардинальне оновлення освітньої системи у відповідності із якісно новими цілями та задачами розвитку, що виникли в у нових для неї політичних і соціально-економічних умовах внутрішнього та зовнішнього довкілля. Досліджуючи проблеми психологічного аналізу інноваційних проєктів та навчальних матеріалів в системі шкільної освіти в контексті реалізації положень нової української школи українські психологи стверджують, що розробка релевантного завданням методичного оснащення потребує довідзначення та конкретизації завдань власне психологічного аналізу [4]. Особливої значущості набуває модернізація загальної середньої освіти. А носіями освітніх змін М. Фуллан, автор книги «Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ» вважає вчителів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій засвідчив, що проблема суспільної підтримки реформ викристалізувалася в ході кількох хвиль їх запровадження і удосконалення в усьому світі. Дослідниками давно визнано, що існує кілька факторів, що впливають на успішність змін, які не може ігнорувати жоден, хто намагається впровадити хоч які нововведення в освіту. Наприклад, у дослідженнях Каравас-Дукаса 1995 року ставлення вчителів до інновацій та процесу реформ виділяється серед факторів, що впливають на успіх чи гальмування впровадження інновацій у грецьких державних середніх школах. «Віра вчителів у недоцільність інновації є важливим фактором, що перешкоджає впровадженню інновацій. Нездатність вчителів впоратися з викликами змін внаслідок власної несумісності з нею чи

неспроможність пристосувати інновацію до існуючих реалій були визнані важливими причинами опору» вчителів інноваціям [16, с.65-66]. До аналогічних висновків прийшло і дослідження 2009 року в Японії (Бьорк). Більшість японських викладачів скептично ставилися до запропонованих змін і демонстрували різні форми і рівні спротиву: одні намагалися об'єднати старі підходи з новими; деякі ніби й розуміли користь нового, але сумнівалися в його перевагах, треті відкинули новації і жалкували за витраченим на них часом. Такі уявлення суттєво зменшили прихильність до запроваджуваної Міністерством освіти Японії освітянської реформи. Констатуючи специфіку ставлення вчителів до впровадження національних стандартів в початкових школах Індонезії на II Міжнародній конференції з мови, освіти та інновацій (2015) I. Iskandar серед факторів, котрі перешкоджали впровадженню новацій, назвав непоінформованість, невідповідність інформації, відсутність у вчителів розуміння новації, особистісних, матеріальних ресурсів та відповідної підготовки. Вчителі не є пасивними одержувачами нововведень «згори». Вони приймають і впроваджують інноваційні ідеї лише оцінивши їх і переконавшись в їх ефективності [15]. Вивчення досвіду освітніх реформ в різних країнах показує, що для ефективних змін та результатів на рівні школи недостатньо просто масштабного залучення ресурсів та навчання персоналу [14, с.72].

Успіху реформ Фінляндії, окрім високої кваліфікації вчителів, хорошого матеріально-технічного забезпечення і гідного професійного середовища, сприяло відчуття причетності, висока відповідальність за спільне напрацювання (курикулуму і діагностичні оцінювання), наголошення на соціальній згуртованості, самоорганізації як важливій соціальній меті, та тісна ув'язка цих установок з реформуванням освіти, розбудова мереж між школами задля заохочення та поширення інновацій [8, с.16-18].

Затребуваними виявилися і соціально-психологічні технології як засоби зміни/формування ставлень, зокрема – ставлення до освітніх інновацій та реформ. Поняття «технологія» визначається як сукупність прийомів і

способів отримання, обробки й переробки, опису виробничих процесів, інструкцій з впровадження, технологічні правила, вимоги, карти, графіки [1]. Процесуальні аспекти освітніх змін, технології формування силового поля підтримки та попередження супротиву впровадженню освітніх перетворень привертають інтерес дослідників всього світу [8].

Невід'ємною умовою успішності освітніх перетворень виступає підтримка з боку учасників освітнього процесу та широкої громадськості. Адже, відповідно до одного з положень теорії ставлення, поведінку і діяльність суб'єктів визначає сприйняття ними подій і явищ. Тобто ставлення особистості до різного роду освітніх змін не лише впливає на сприйняття нововведень, але і детермінує її суб'єктність в процесі освітніх реформ, ймовірність реальної участі у впровадженні змін. Так, якщо звернутися до вітчизняних досліджень, які стосуються ставлення до нового в освіті, (Г.М Бевз, С. В. Баранова, В. О. Васютинський, Л.І. Гриценко, О. І. Гуменюк, Р.С. Гуревич, С. М. Іванченко, О.М. Капустюк, С.Л. Кравчук, Ю.А. Махновець, А.Н. Плющ, М.М. Слюсаревський, О. І. Хоріна, П.Д. Фролов та інші), то від особливостей відображення в громадській думці та соціально-психологічного супроводження трансформаційних процесів в Україні, ми так само передбачувано приходимо до висновку про необхідність цілеспрямованої роботи з уявленнями освітян про реформу загальної середньої освіти та ставленнями щодо її запровадження [2;3;8;9;10;12].

Мета статті – спираючись значущість ставлень педагогів до впровадження шкільних реформ, описати застосування авторської експрес-методики «Модель оцінки ставлення» до освітніх інновацій для визначення соціально-психологічних технологій в забезпеченні підтримки педагогами реформи загальної середньої освіти з урахуванням їхнього ставлення до передбачених нею освітніх змін.

Викладення основного матеріалу. Впроваджувана сьогодні в системі освіти змістовна і сутнісна реформа ставить перед соціально-психологічною наукою амбітне завдання – віднайти дієві засоби забезпечення підтримки

педагогами процесу реформування, що має сприяти успішному функціонуванню системи освіти в сучасних умовах. На формування образу інновації в громадській думці найбільшою мірою впливають: інформація про інновацію; власний досвід взаємодії з інновацією; культура, система норм і цінностей, прийнятих у суспільстві [7, с.53].

Враховуючи значущість підтримки громадськості, особливо педагогічної спільноти, як ключового компонента запланованих перетворень в реалізації Концепції Нової української школи, *актуалізується питання технологізації як умови забезпечення ефективності процесу зміни ставлень.*

Найчастіше в науковій літературі соціально-психологічна технологія визначається як алгоритм, процедура здійснення дій у різних областях суспільної практики. Але зі зведенням соціально-психологічної технології до алгоритмів і процедур із визначення технології «випадає» її найсуттєвіша характеристика – *ефективність досягнення мети.* [3, с.96-98]

Серед усієї множини існуючих технологій М.М. Слюсаревським та С.М. Іванченко виділено інформаційні, акціональні, соціальні мережі і «фонові» технології (забезпечують формування інноваційного контексту)/ Інформаційні включають інформаційні кампанії, рекламу, повідомлення у ЗМІ тощо і активно розвиваються разом із технологіями зв'язку та обміну інформацією, загальною «діджиталізацією» суспільства. Акціональні (діяльнісні) технології поєднують ігрові та діяльнісні форми взаємодії з інновацією. Їх основною метою є залучення аудиторії до активного обговорення, під час якого учасники формують власну думку про предмет обговорення. Співробітниками Інституту соціальної та політичної психології НАПН України Г.М. Бевз, С.В. Барановою, О.І. Гуменюк, С.М. Іванченко, О.І. Хоріною були описані і апробовані технології збагачення громадської думки, надання повноважень, розвитку спроможності, дослідження дією, світове кафе тощо. В окремий кейс виділені нетворкінгові технології (як от соціальні мережі, які охоплюють великі групи людей і мають великий мобілізаційний потенціал) [6, с.41].

Підтримка позитивного ставлення до освітніх змін передбачає формування у учасників освітнього процесу та широкої громадськості здатності до аналізу змісту реформ. Тож необхідно забезпечити ситуацію, в якій «має відбуватися посил до особистої та індивідуальної користі, які отримує спільнота та кожен окремо, що мотивуватиме до активної діяльності у напрямку підтримки» освітньої реформи, яка згодом має «перетворитися на особистісне прагнення втілити конкретні заходи у власному життєвому досвіді». [6, с.20]

Слюсаревський М.М., наголошуючи на необхідності напрацювання комплексу соціально-психологічних заходів з формування позитивної громадської думки щодо актуальних проблем розвитку освіти, виділив три групи заходів: *медіасупровід* процесу впровадження освітніх інновацій; заходи з *використанням форм і методів соціальної взаємодії*, інтерактивних та інших технологій; *поширення досвіду* успішного реформування освіти, просування його позитивних зразків у публічному просторі, забезпечення необхідних для цього науково-методичних, організаційних та матеріально-технічних умов [9, с.42].

Відомо, що існує так званий «психологічний поріг» для сприйняття інновацій. Однак з набуттям особистого досвіду або в ході реалізації відповідних соціально-психологічних заходів (технологій) співвідношення між тими, хто прийняв і опирається інновації змінюється. Етап «пожинання плодів» у роботі із прийняттям освітніх новацій відтермінований у часі, однак *успішність процесу можна відстежувати за динамікою типів ставлення*.

Дослідженнями педагогів-науковців установлена різноманітність типів людей за їхнім ставленням до інновацій. Найпопулярнішими у маркетологів та політологів є класифікації «споживачів новинок» за часом прийняття ними інновацій. Так, Гончаренко Л.П. і Арутюнов Ю.А. виділяють «новаторів», «ранніх послідовників», «ранню більшість», «запізнілу більшість», «відстаючих». *Всі ці типи представлені у суспільстві у певному*

*співвідношенні. «Новаторів» налічується приблизно 2,5 %. Вони схильні до ризику, полюбляють випробовувати нове, навіть йдучи при цьому на певний ризик. «Ранні послідовники» (13,5%) виступають лідерами думок у своєму середовищі, нововведення приймають рано, хоча і з обережністю. «Рання більшість» (34 %) – обачні, приймають нововведення раніше середнього, рідко бувають лідерами. «Запізніла більшість» (34 %) налаштована скептично, сприймають новинку тільки випробуваною. «Відстаючі» (16%) пов'язані традиціями, тому нове або взагалі не сприймають або приймають коли перестане бути новинкою (вже й не нове) [4]. Більше 80% все ж рано чи пізно приймають нововведення. Найбільшу нішу - близько 70% – складають групи ранньої і запізнілої більшості (по 34%). Число тих, хто не сприймає інновацію поки вона нею є - в нормі менше 16%. А от висока сприйнятливність нового від природи властива дуже малому відсотку суспільства. Тому *інноваційну сприйнятливність у інших можна і треба підвищувати і посилювати.**

В статті Гуревич Р.С. наведено схожу класифікацію, в якій виділено такі типи, як: «новатори», «ентузіасти», «раціоналізатори», «нейтралі», «скептики-консерватори» і «ретрогради» [11, с.4]. Як бачимо, як і в наведеній вище класифікації, для «новаторів» характерна висока пошукова активність, вони потребують нового, прагнуть все удосконалювати, схильні до творчої, «надситуативної активності», реагують навіть на латентні зміни і можливості ситуації. «Ентузіасти» теж легко приймають нове, котре як продукт творчої думки, є для них самоціним. А от «раціоналізатори» приймають новинки лише за користь, враховуючи можливі труднощі упровадження. У «нейтралів» ставлення до нового обережне, вони діють у рамках заданих правил, не виявляючи ініціативи. «Скептиків-консерваторів» лякає невизначеність, тому не надто довіряють навіть очевидно корисній новації, не розуміють суті і наслідків нововведень, ображаються на критику, побоюються зауважень щодо профкомпетентності, що набуті уміння та навички стануть незатребуваними, але й не бажають витратити сил на

підвищення кваліфікації. Дуже схожими на них виглядають «ретрогради», котрі звертаються до минулого в пошуках опори - усталених принципів та підходів своєї діяльності. Вони подібні «новаторам» своєю активністю, яка, однак, переслідує протилежну мету - блокувати нове.

З огляду на мету - окреслити особливості застосування соціально-психологічних технологій в забезпеченні підтримки педагогами реформи загальної середньої освіти з урахуванням їхнього ставлення до передбачених нею освітніх змін., - традиційні класифікації на основі швидкості включення в інноваційний процес не завжди зручні в якості критерію добору та вимірювального інструмента для оцінювання результативності соціально-психологічної технології. Більш ергономічним є поділ на типи за модальністю ставлення до нового (позитивне-негативне ставлення). Саме він часто застосовується з метою вимірювання і відстеження динаміки громадської думки. Аби мати можливість відстежувати не просто динаміку позитивного ставлення, а зміну в підтримці освітніх реформ, ми доповнили модель шкалою активності-пасивності, яка у класифікаціях, наведених вище, проглядається в описовій формі, але не передбачає процедури вимірювання.

Спираючись на вищевикладені підходи та розроблені нами раніше моделі «ставлення до здоров'я» (Гриценко, 2010), «ставлення до праці», виокремлюємо типи ставлення до реформування системи освіти (освітніх змін /інновацій) ми за двома показниками-векторами: емоційним – (негатив – «заперечення-неприйняття»/ позитив-«схвалення, що характеризує прийняття») і дієвість («пасивність- активність»). І пропонуємо в якості інструмента визначати тип ставлення за модальністю (позитивне, негативне, нейтральне) і за активністю (дієвістю) – активне, пасивне. Кожен з цих показників може варіюватись від одного полюса до іншого, формуючи п'ять основних типів ставлення. Ця модель формує кілька полів, які охоплюють всю множину ставлень окремих суб'єктів, розбиваючи її на відносно гомогенні групи: «А+», «П+», «П-«, «А-«, «Н=»

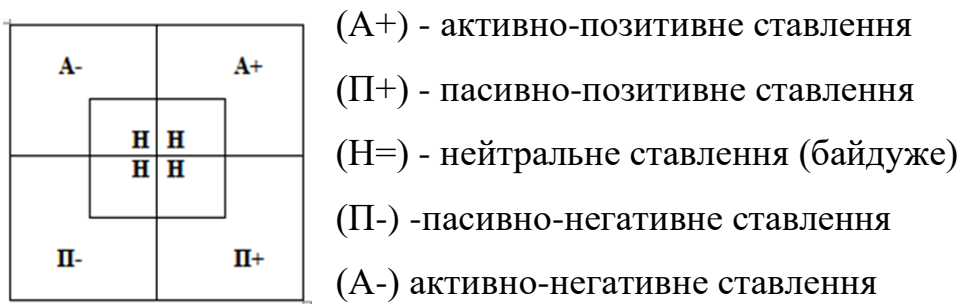


Рис. 1. Модель оцінки типу ставлення до освітніх реформ

Ця модель дуже ергономічна і дозволяє в експрес-режимі визначити характеристики ставлення спільноти, чи окремої особи, щодо якої застосовуватиметься та чи інша технологія і відстежувати викликану цим застосуванням динаміку. На її основі можна планувати індивідуальні завдання щодо представників кожної з груп та диференційовані для динамічних типогруп в цілому.

Модель полегшує елевацію учасників того чи іншого заходу чи процедури. Так, навіть затятий ретроград може отримати мотивуючий бонус-підтримку за «активність» і в чомусь перестати конкурувати, а стати в один ряд з активістом і новатором. Вона дозволяє зробити процес оцінки/самооцінки ставлення до змін гнучким, бо іноді вириває людину із шаблонної «ролі», виявляючи різні аспекти позиції протягом однієї зустрічі, до та після діяльності, на певному відрізку часу, унаочнює переміщення по полях, тому її застосування може дозволити вивести особу із стану навченої безпорадності та запустити процес змін.

Отже, наявність такої типізації дає можливість добору релевантних потребам конкретної спільноти соціально-психологічних технологій, і, якщо тільки з певних причин не ставилась зовсім інша мета, може суттєво збільшити число прихильників реформ. Дана модель дозволяє в плануванні соціально-психологічних технологій та відстеженні їх ефективності послідовно слідувати розумінню підтримки реформ як «активно-позитивного», дієвого ставлення [3].

Все це дозволяє вирішити питання релевантності соціально-психологічної технології, тобто відповідності особливостям ставлення до

освітніх реформ тієї групи, спільноти, щодо якої вона застосовується.

Для тих соціально-психологічних технологій, які забезпечуватимуть «перетікання» членів спільноти від негативного і байдужого ставлення, пасивності - в бік прийняття, самовираження і дієвої участі в процесі змін, до збільшення відчуття причетності), характерно наступне: дозволяють чи сприяють виявленню переваги новації над існуючим; мають високий ступінь відповідності і сумісності прийнятим цінностям і досвіду педагога; дозволяють осмислити складність і доступність цілей оволодіння новаціями, їм властива «подільність», тобто можливість поетапного введення нововведень і поступової оцінки результатів; комунікаційна наочність (можливість зрозуміло описати корисність і вигоду від застосування інновації). Важливо пам'ятати, що інновації, корисність яких може бути оцінена кількісно (матеріально), часто здаються на перший погляд більш привабливими, ніж інновації, спрямовані на якісне поліпшення системи. Останнє ще потребує унаочнення і розуміння віддаленості результату і неповної передбачуваності наслідків. Прикладом може слугувати всеукраїнський конкурс-квест «Реформа – шлях до школи моєї мрії», метою якого є привернення уваги громадськості до освітніх інновацій шляхом запровадження соціально-психологічної технології забезпечення ефективної підтримки вчителями, учнями та їхніми батьками реформи у сфері загальної середньої освіти [12].

Адже основною ідеєю нашого дослідження є пошук можливостей переходу освітян з позиції об'єкта реформування до активного суб'єкта, рівноправного учасника та співавтора реформ.

Висновки. Суть технологізації в забезпеченні підтримки педагогами реформи середньої освіти як активно-позитивного ставлення полягає в забезпеченні відтворюваних, структурованих процедур, які мають певну гарантовану ефективність. Для релевантного застосування соціально-психологічних технологій потрібен ергономічний інструмент, який би дозволив оперативно відстежувати головні ефекти його застосування. В

якості такого інструменту може слугувати авторська експрес-методика оцінки типу ставлення до освітніх реформ.

Література

1. *Академічний тлумачний словник української мови в 11 томах (1970–1980)*
<http://sum.in.ua/s/tekhnologhija>
2. Бевз Г. М. Формування громадської думки щодо реформ методом «дослідження шляхом участі» *Збірник наукових праць «Вісник післядипломної освіти». Серія «Соціальні та поведінкові науки», 2019, Вип. 8(37), 10-22.*
<https://doi.org/10.32405/2522-9931>
3. Гриценко Л.І. Соціально-психологічні технології як інструмент забезпечення підтримки громадськістю освітніх змін. *Перспективні напрямки розвитку сучасних педагогічних і психологічних наук : збірник тез Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 7-8 лютого 2020 р.)* - Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020, Ч.ІІ, с. 96-100.
4. Гончаренко Л.П., Арутюнов Ю.А. *Инновационная политика : учебник*, М. : КНОРУС, 2011, 350 с.
5. Дзюбка Л.В., Шатирко Л.О. Проблеми психологічного аналізу інноваційних проєктів та навчальних матеріалів в системі шкільної освіти в контексті реалізації положень нової української школи. *Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій: підсумки IV етапу експерименту : матеріали круглого столу (м. Київ, 13 червня 2019 р.). Вісник психології і педагогіки, 2019, Випуск 24.* URL:
http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_24
6. Психолого-педагогічне забезпечення громадської підтримки освітніх інновацій: *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 01 листопада 2017 р.)* – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2018, 100 с. – Режим доступу: <http://umo.edu.ua/konferenciji-ta-seminari>
7. *Психолого-педагогічні технології формування позитивної громадської*

думки щодо освітніх реформ : методичні рекомендації / С. В. Баранова, О. І. Гуменюк, С. М. Іванченко, О. І. Хоріна; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології, Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019, 56 с.

8. Семенець-Орлова І. А. *Державне управління освітніми змінами в Україні: теоретичні засади. Монографія.* – К.: ЮСТОН, 2018, 420 с.
<http://er.nau.edu.ua/handle/NAU/38242>

9. Слюсаревський М. М., Суший О. В. Громадська думка щодо стану і розвитку освіти. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні.* Нац. акад. пед. наук України, В. Г. Кремень (заг. редакція), К. : Пед. думка, 2016, с. 34–43.

10. Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2016–2018) : Довідник / Слюсаревський М. М., Гуменюк О. І., Дворник М. С., Черниш Л. П. - Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – №2 – Київ, 2018. – 261 с.

11. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Зб. наук. пр., 2015, Випуск 42, Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 471 с.

12. Юрченко В.І., Гриценко Л.І. Реформування освіти в Україні: проблема сприйняття і довіри громадськості *Формування громадської думки щодо освітніх інновацій серед освітян: підсумки 4 етапу експерименту (Матеріали круглого столу, 13 червня 2019 р., Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, лабораторія психології спілкування).*// *Вісник психології і педагогіки*, 2019, Вип. 24.

http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_24

<https://doi.org/10.32405/2522-9931>

13. Brown, M.A. Attitudes and social categories: complementary explanations of innovation-adoption behavior. *Environment and Planning A*, 1080. - 12 (2), pp. 175-186.

14. Cheong Cheng, Y. "Hong Kong educational reforms in the last decade: reform syndrome and new developments", *International Journal of Educational Management*, 2009, Vol. 23, № 1, pp. 65-86.
<https://doi.org/10.1108/09513540910926439>
15. Iskandar, I. Teachers' Attitudes towards the Implementation of the National Standards in School-Based EFL Curriculum in South Sulawesi Primary Schools in Indonesia. *Conference: The 2nd International Conference on Language, Education and Innovation, June 2015*.
https://www.researchgate.net/publication/319016068_Teachers'_Attitudes_towards_the_Implementation_of_the_National_Standards_in_School-Based_EFL_Curriculum_in_South_Sulawesi_Primary_Schools_in_Indonesia/link/5e049a654585159aa49abc71/download
16. Karavas-Doukas, E. Teacher identified factors affecting the implementation of an EFL innovation in Greek public secondary schools. *Language, Culture and Curriculum*, 2015, 8 (1), 53-68.

**СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ
ВЗАЄМОДІЮЧИХ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
SUBJECTIVITY AS THE BASIS FOR PERSONAL DEVELOPMENT
OF INTERACTING PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

*Гурлева Тетяна Степанівна, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна).*

*Hurlyeva Tetiana S., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher,
G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).*

Анотація. У статті наголошується на тому, що для виникнення якісних, розвиваючих змін як в окремій людині, так і в її оточенні, необхідне становлення суб'єктності, забезпечення суб'єктної взаємодії, зокрема, між

учителем і учнем. Робиться акцент на смисловій взаємодії між взаємодіючими учасниками освітнього процесу, що сприяє формуванню духовності, гуманістичної спрямованості особистості, моральності її оточення.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єктна взаємодія, діалог, фасилітація, смисловий взаємообмін, особистісний розвиток, учитель і учень, освітній процес, інформаційний простір.

Summary. *The article states that to facilitate qualitative and development-enhancing change in an individual and their environment it takes to provide the formation of subjectivity and subject-subject interaction, particularly between a teacher and a student. The paper also highlights the importance of meaningful interaction among the active participants of the educational process. The latter could facilitate the shaping of the individual's moral and humanistic values and make their environment more ethical.*

Keywords: *subject, subjectivity, subject-subject interaction, dialogue, meanings exchange, personal development, teacher and student, educational process, information space.*

«Суб'єкт – це свідомо діюча особа» (С.Л. Рубінштейн)

Постановка проблеми. У нинішній соціокультурних умовах в країні надзвичайно актуальним є становлення суб'єктів індивідуального і суспільного життя, здатних до розбудови країни у цілому, вітчизняної культури, мистецтва, науки тощо, у тому числі сучасної української школи, формування молодого покоління на основах гуманізму, партнерства і співробітництва. Становлення суб'єктності виступає умовою попередження і подолання девіантної поведінки і злочинності серед молоді, негативних проявів у їх поведінці і психіці.

Суб'єктний смисловий взаємообмін грає визначальну роль у розбудові ціннісно-смислової сфери: на орієнтирах на вищі (високі, сутнісні, екзистенційні) смисли варто акцентувати увагу у процесі освіти і виховання, бо це формує сенс існування, ціннісні уподобання, морально-естетичні,

політичні та ін. ідеали, життєві орієнтири і конкретні плани взаємодіючих сторін. Продуктивність суб'єкт-суб'єктних взаємин визначається потребою і здатністю кожного – і учителя, і учня – до діалогу, діалогічної взаємодії, смислового взаємообміну.

Мета даної статті – розгляд понять суб'єкт і суб'єктність, їх ролі у розбудові таких стосунків між учнем і учителем, які сприяють розвитку кожної із взаємодіючих сторін; опис шляхів формування розвиваючих стосунків в освітньому процесі, створення ефективного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Аналіз головних понять і встановлення зв'язку між ними.

Характеристикою суб'єкта є здатність перетворювати самого себе і своє оточення, яке стає умовою формування і розвитку нових властивостей особистості як суб'єкта життєдіяльності. Перетворюючій, життєтворчій ролі особистості присвятили свої праці такі вчені, як К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, В.А. Петровський, С.Л. Рубінштейн, Л.В. Сохань, В.О. Татенко, Е. Еріксон та ін. Вчені досліджують умови розвитку суб'єкта, серед яких визначальним вважається спілкування, взаємодія між суб'єктами.

Так, зазначає В.В. Москаленко, суб'єктність особистості, «яка розуміється як саморозвиток індивідом власної психіки на основі потенційних можливостей, реалізується в умовах, в яких інтеріндивідна взаємодія виявляється як інтерсуб'єктна, суб'єкт-суб'єктна взаємодія». Процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, зазначає вчена, – це не проста інтеракція, а процес взаємної згоди людей приймати впливи один на одного за умов, що вони ставляться до себе і до іншого як до автономного, суверенного суб'єкта активності і як до цінності. Інтерсуб'єктна взаємодія розуміється нею як трансцендентальне взаємопроникнення, взаємне зумовлювання суб'єктів взаємодії, як спільно-взаємна зануреність суб'єктів в специфічні дискурси. В цьому сенсі констатується, що факт взаємодії є породжуючим, бо породжує

нову реальність, нові смисли в силу взаємовпливу. Сутність цього процесу полягає не просто в факті передачі і прийому інформації, а у «створенні нової інформації, загальної для суб'єктів взаємодії і такої, що породжує їх спільноту» [11, с.16-17].

«Учасники взаємодії, – пише В.О. Васютинський, – взаємно репрезентуються один для одного та водночас взаємно означають дійсність, у такий спосіб утворюючи інтерсуб'єктивний світ. Цей світ, з одного боку, виникає в результаті інтерсуб'єктивної взаємодії, а з іншого – стає її передумовою, простором, середовищем» [2, с. 172]. Окрім умов, що зараджують становленню і виявленню якостей суб'єкта і формуванню сприяючого середовища, акцентується увага на суб'єктності, яка розвивається усупереч виникаючим обставинам. Так, за В.О. Татенком, суб'єктність – «схильність до відтворення, творіння себе у відповідних, а часом і в несприятливих умовах. Відображає, перш за все, характер активності людини як суб'єкта і розкривається в таких поняттях як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» [12]. Основною ознакою суб'єктності визнається відповідальність, яка заснована на здатності до рефлексії та високій моральності [11]. Моральне становлення є один із напрямів духовного зростання, що відбувається завдяки засвоєнню моральних принципів та ставлень людини у взаємодії з оточуючим середовищем, котрі можуть стати цінностями в процесі розвитку особистості на основі її морального вибору [8, с. 256].

Суб'єктність – це здатність бути суб'єктом, ініціювати та реалізовувати різні види діяльності. Від суб'єктності окремої людини і людей, які складають певну спільність, залежить і якість спілкування, інтерсуб'єктивна взаємодія. Територією спілкування виступає освітній простір, в якому взаємодіють між собою різні учасники освітнього процесу, впливаючи один на одного, сприяючи якісним змінам як окремого суб'єкта, так і інших осіб, які вступають у контакт, на основі партнерства і співробітництва.

Суб'єкт-суб'єктивна взаємодія в освітньому просторі. Про роль

освітнього простору, зокрема студентства, пише В.О. Вовк. Вчена вважає, що освітній простір стає траєкторією потенційного саморозвитку студента як активно-включеного суб'єкта у педагогічну взаємодію, простором набуття і творчого використання ним досвіду діяльності, трансформації і збагачення його особистості. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія реалізує базову потребу особистості в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства, характеризує готовність суб'єктів навчання до взаєморозуміння і взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності, стає запорукою збереження індивідуальності, унікальності, різнорівневості й різноплановості у здібностях, можливостях, інтересах, потребах особистості. Дослідниця дає визначення суб'єктної позиції майбутнього фахівця. Це – інтегративний багатокомпонентний психологічний феномен, який визначається системою особистісно-значущих, ціннісно-смислових ставлень до процесу навчання, до обраної професії, до себе як до фахівця і до свого майбутнього професійного шляху, спрямованих на саморозвиток та самоактуалізацію. Суб'єктна позиція, зазначає науковець, відображає авторство, цілісність, індивідуальність, самостійність, унікальність, здатність до рефлексії, свободи вибору та вчинкової активності [3, с. 26-27].

Притому, «не тільки вчитель, а й учень буде дійсним суб'єктом не лише учіння, а й педагогічного спілкування», пише Л.П. Скорич. Психолог наголошує, що важливою специфічною характеристикою освітнього процесу є взаємодоповнюваність учня і вчителя: розвиток учня передбачає постійний саморозвиток педагога, який є умовою розвитку учня. За висловом І.О. Зимньої, суб'єкти освітнього процесу “приречені” на саморозвиток, внутрішня сила якого слугує джерелом і імпульсом розвитку кожного з них. Ще С.Л. Рубінштейн зазначав: суб'єктність вчителя передбачає постійний саморозвиток, бажання самовдосконалення, що, в свою чергу, є умовою розвитку учня. Ця ж думка підкреслювалась К.Д. Ушинським, П.П. Блонським, В.О. Сухомлинським та іншими педагогами і психологами [10].

Взаємодія між учнями і вчителем характеризується, перш за все, спільною мислительною діяльністю. «Мислительна співдія, співмислення» визначається включеністю обох сторін в одну й ту ж активну діяльність по вирішенню тієї чи іншої проблеми і спрямована на вирішення певних мислительних задач, внутрішньою умовою виникнення контакту між взаємодіючими сторонами є прояв ширості, поваги один до одного, емпатійності і толерантності. Зовні контакт проявляється у поведінці взаємодіючих сторін. У навчальній взаємодії психологічний контакт визначає можливість природного, неускладненого спілкування, яке є основним засобом реалізації задач навчання і виховання, психологічної корекції. Ефективність психологічної взаємодії в системі “учитель-учень”, наголошує Л.П. Скорич, виявляється у зміні суб’єктивних характеристик її учасників потреб, установок, ставлень, здібностей, способів діяльності, процесу поведінки і т.п., які забезпечують всебічний розвиток особистості, формування її моральності, сприяють розкриттю її творчого ядра і потенцій постійного самовдосконалення, навичок просоціальної поведінки [10].

Підтримуючи таку позицію, можна говорити про те, що усі назначені характеристики співдії властиві саме діалогічній взаємодії, яка стає вельми актуальною в нинішніх соціально-економічних, політичних умовах в країні, в розбудові школи на основі співробітництва [4]. Сучасне суспільство вимагає особистостей, суб’єктів, здатних слухати один одного, знаходити способи і шляхи до порозуміння, пошуку спільних і нових смислів, які б об’єднували різних людей між собою, формували вектор розвитку кожної особистості і її найближчого оточення (яке формує суб’єктів і формується під впливом суб’єктів), всієї країни у цілому. І така можливість має потенції зароджуватися і розвиватися в атмосфері шкільного життя, між дорослими і дітьми, учителями і учнями, сприяючи тому, щоб учасники взаємодії ставали «рівними», такими, що самі розвиваються і водночас впливають на розвиток один одного. Такий взаємовплив в певній мірі нівелює вікову різницю між взаємодіючими сторонами, їх статус – вчитель і учень, керівник і підлеглий

тощо. І це надзвичайно важливо розуміти в аспекті розвитку і взаєморозвитку, суб'єктного спільного діяння.

Принцип діалогізації педагогічної взаємодії, зазначає Л.П. Скорич, пов'язаний, передусім, з перетворенням суперпозиції дорослого і субординованої позиції дитини в особистісно рівноправні позиції, в позиції співучнів, співвихованців, співробітників. Проблематизація педагогічної взаємодії веде до зміни ролей і функцій дорослого і дитини: дорослий не виховує, не викладає, а лише актуалізує, стимулює тенденцію дитини до особистісного зростання, дослідницьку активність самого учня, створює умови для вдосконалення дитиною моральних вчинків, для самостійного виявлення і постановки нею пізнавальних проблем і задач. Персоналізація педагогічної взаємодії вимагає передусім розвиток учня як унікального суб'єкта навчальної діяльності і педагогічної взаємодії [10].

Смислова взаємодія між учасниками освітнього процесу: від нижчих до вищих смислів. Смысл діалогу, зазначає М. Бубер у своїй праці «Я і ти» (M. Buber, Ich und Du, 1923), знаходиться ні в кожному із партнерів окремо, ні в обох, разом взятих, а в їх взаємодії і взаємовпливі». В контексті міжособистісної взаємодії і взаємовпливі учителя і учнів важливо наголосити на смисловому взаємообміні між цими учасниками освітнього процесу. У даному сенсі ми говоримо про трансляцію цінностей і смислів від одного суб'єкта до іншого, про їх осмислення, прийняття, засвоєння, орієнтування на них у побудові життєвих планів тощо. Причому і учитель, і учень (як і старше і молодше покоління взагалі) мають рівнозначну позицію щодо передачі та прийняття життєвих смислів, тим самим змінюючи, вдосконалюючи, збагачуючи, поглиблюючи, вивищуючи ціннісно-смислову сферу одне одного.

При засвоєнні духовно-моральних цінностей особистість починає орієнтуватися на сутнісні глибинні смисли зовнішнього і внутрішнього життя. Щирі, довірливі, взаємопідтримуючі відносини з людьми можливі лише на основі уважного, поважного, доброзичливого, відповідального

(морально-гуманістичного) ставлення до них. Коли людина спрямована на пошук смислів, це вже вказує на рівень її духовного зростання. А порівняння особистості до знаходження сутнісних, духовних смислів, співвіднесення своєї поведінки, стосунків з іншими людьми, ставлення до навчання і праці — з високими ціннісними орієнтирами — все це забезпечує рух життя по вертикалі, визначає становлення людини як суб'єкта [8, с.254].

Наявність такого смислу, або таких, за нашим визначенням, «високих смислів» (або «духовного смислового ядра») як Любов, Совість, Гідність, Честь, Відповідальність, Творчість та ін. – ознака того, що людина є особистістю, яка здатна до постійного саморозвитку і самотворення, пошуку нових граней власного існування. Вчені зауважують, що у підлітковому і юнацькому віці особистість найбільш відкрита до сприйняття смисложиттєвих понять, прагне самостійно шукати і творчо втілювати власні життєві смисли, відкривати нові, переосмислюючи вже набуті, цінності і смисли. У підлітковому і особливо юнацькому віці формується готовність до особистісного та життєвого самовизначення, професійного самопроекування. Саме у ці вікові періоди постає питання якості смислу життя, його вивищення, знаходження гармонії між нижчими потребами і духовними здатностями людини. Важливим є не лише розуміння значення «високого смислу», якого прагне людина, («Що то за смисл?», «Як його можна назвати?»), а й емоційне ставлення до нього і готовність певним чином діяти, вчиняти [5, с. 73-74].

У контексті нашої теми не можна не сказати про взаємодію освітнього та інформаційного просторів, а також роль у цьому процесі зовнішнього оточення учнів. Адже, «освіта, – пише О. Т. Баришполец, – покликана відкривати дитині фундаментальні істини у вигляді знань з різних галузей, інформаційний простір – надавати їй комплекси соціальної та художньо-естетичної інформації, а навколишнє середовище – формувати духовні, морально-етичні настановлення у формі життєвого досвіду. Усі три простори є не просто джерелами інформації. Вони формують духовні цінності як усієї

спільноти, так і кожної особистості зокрема» [1, с. 87].

Психолого-педагогічна допомога у формуванні суб'єкт-суб'єктних стосунків. Психологічна допомога має бути спрямована на сприяння формування буттєвого рівня цілей, і має полягати, як писав Дж. Бьюдженталь, не в тому, щоб повернути людину до якихось передбачуваних «гарних умов», які були раніше, а в тому, щоб людина рушила далі – «до багатства й осмислення життя, значно більшого, ніж вона знала досі» (James F.T. Bugental "The Art of the Psychotherapist", 1992).

Повноцінний освітній діалог залежить від діалогічності викладача і студента, учителя і учня, а також діалогічності навчального матеріалу (В.О. Вовк, Г.М. Коджаспірова, Г.К. Радчук та ін.). «Діалогізація освітнього матеріалу» актуалізує смислове переживання та смислово-пошукову активність суб'єктів освіти [3, с. 28].

Учні підліткового і юнацького віку уже спроможні оберігати себе від деструктивних, руйнівних зовнішніх впливів, нав'язування хибних життєвих орієнтирів. Але, коли такий захисний бар'єр зруйновано, саме смислова взаємодія може допомогти юній особистості «піднятися» над ситуацією (безвиході, сумніву, внутрішніх протиріч, дезорієнтації тощо) і «вийти» на рівень самопізнання, творчості, відкриття нових граней власного Я, підтримувати потребу у пошуку і реалізації сутнісних, високих смислів, забезпечуючи і являючи тим самим свій духовний розвиток. Така психологічна допомога є підтримуюча, розвиваюча.

Педагога, який допомагає дитині у процесі розвитку, полегшує «важку роботу росту», К. Роджерс назвав «фасилітатором» (той, хто підтримує), адже ресурс розвитку людини, писав учений, закладений у ній самій, і варто їй у цьому допомогти. Фасилітація – як допомога, полегшення, сприяння – відрізняється від простого управління тим, що вона не має директивного характеру. Якщо при традиційних формах управління суб'єкт змушує учасників групи виконувати власні інструкції та розпорядження, то у випадку з фасилітацією її суб'єкт має поєднувати у собі ознаки керівника, лідера та

учасника процесу (Фасилітація. Вікіпедія). Здатність до фасилітації має бути властива психологу, основним завданням якого є фасилітативний супровід розвитку особистості з метою створення необхідних психологічних умов для її найбільш ефективного і гармонійного саморозвитку, гуманістичних стосунків між партнерами по спілкуванню (З.М. Адамська, О.Ф. Бондаренко, С.Л. Братченко, З.С. Карпенко, Д.О. Леонтьєв, О.Г. Лідерс, В.Г. Панок, Г.К. Радчук та ін.).

У своїй праці «Свобода вчитися» (С.Рogers «Freedom to Learn», 1969) К. Роджерс зазначав, що «первинне завдання учителя полягає у тому, щоб дозволити учню вчитися, жити його власну допитливість». Фасилітація передбачає наявність у вчителя певних якостей і установок, таких як установка на схвалення учня, його почуттів, думок, його особистості, готовність прийняти його таким, яким він є, з його чеснотами і недоліками, емпатійне розуміння всіх реакцій учня. У результаті фасилітуючих стосунків, зазначає Г.М. Коджаспірова, «народжується атмосфера, яка спонукає до творчого відношення до спільної учбової діяльності, яка породжує суб'єкт-суб'єктні стосунки. Суб'єктність педагога передбачає ставлення учителя до учня як до самоцінності і як до суб'єкта його власної учбової діяльності і власну суб'єктність» [7]. У такій, фасилітуючій, атмосфері можливо здійснювати діалог з учнями, який вже сам по собі створює стабілізуючу обстановку для спільної діяльності.

Зв'язок між діалогом і фасилітацією пояснює С.М. Дячук. На її думку, фасилітаційний вплив – це основний вид впливу в гуманістичній парадигмі, механізм якого заснований на діалогічному діянні та певних особистісних характеристиках фасилітатора. Формування педагогічної фасилітації у процесі навчання уможлиблює комплексне та одночасне забезпечення таких педагогічних умов: діалогізації і гуманізації міжособистісного спілкування тих, хто навчається [6]. У контексті конструктивної взаємодії говорять про «фасилітаторів діалогів», що «ефективний процес діалогу, як правило, вимагає участі фасилітатора» [9]. Тож діалог і фасилітація взаємопов'язані

між собою, є в певній мірі умовою одне одного. Розуміння особливостей і обставин використання цих видів впливу на особистість є важливим у формуванні розвиваючих, суб'єкт-суб'єктних стосунків між учителями і учнями.

Висновки. На сьогодні вельми актуально говорити про діалогічність учителя й учня як взаємодіючих учасників освітнього процесу, про саморозвиток і взаєморозвиток як умову особистісного розвитку партнерів по спілкуванню, становлення їх суб'єктності, гуманістичних стосунків тих, хто навчає і виховує, і тих, хто навчається і стає особистістю, завдячуючи вихованню на засадах співробітництва, діалогу. Суттєва роль належить смисловій взаємодії між взаємодіючими сторонами: від змістовної частини спілкування залежить становлення смислової сфери особистості, її орієнтація на такі визначні у житті кожної людини і країни у цілому смисли, як любов, честь, гідність, справедливість, відповідальність, совість та ін. Діалогічність учителя і учня, діалогізація освітнього процесу – є ознакою і умовою формування розвиваючих стосунків між учасниками навчально-виховного процесу, суб'єктності кожного з них.

Література

1. Баришполець О.Т. Взаємодія інформаційного та освітнього просторів у відтворенні об'єктивно і деформовано відображених соціальних реалій / О.Т. Баришполець // Медіапсихологія: на перетині інформаційного та освітнього просторів: монографія / О.Т. Баришполець, О.Л. Вознесенська, О.Є. Голубєва, Г.В. Мироненко, Л.А. Найдьонова, Н.О. Обухова, Н.І. Череповська; за наук. ред. Л.А. Найдьонової, Н.І. Череповської; Нац. академія пед. наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Р. 2, 2.6. – К. : Міленіум, 2014. – С. 87-105.
2. Васютинський В. Інтеракційна психологія влади / Вадим Васютинський – К. : Вид-во Славистичного ун-ту, 2005. – 492 с.
3. Вовк В.О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця / В.О. Вовк // Психологічний часопис № 6 (10),

2017. – С. 25-34.

4. Гурлева Т.С. Діалогічність як пріоритетна характеристика особистісної взаємодії у сучасній школі / Т.С. Гурлева // Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : мат-ли всеукр. конф. з міжнародн. участю (31 травня 2018 року, Київ), ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018, Київ. – С. 63-66. – Електронний ресурс: <https://lib.iitta.gov.ua/711603/>

5. Гурлева Т.С. Дослідження поняття «гармонія» в аспекті життєвих смислів особистості / Т.С. Гурлева // Психологічний часопис, 6 (16).– С. 67-81. – Електронний ресурс: <https://lib.iitta.gov.ua/711369/>

6. Дячук С.М. Сутність і структура фасилітації в педагогіці: методичні матеріали / С.М. Дячук. – Київ, 2014.

7. Коджаспирова Г.М. Педагогіка: учебник для академического бакалавриата / Г.М.Коджаспирова.–М.: Издательство Юрайт, 2015.– 719с.

8. Онищенко Г.І. Ціннісно-сміслові орієнтири сучасної молоді: особливості, умови і психологічна допомога / Г.І Онищенко, Т.С. Гурлева // Проблеми загальної та педагогічної психології, 4 (13), 2011. – С. 253-259. – Електронний ресурс: <https://lib.iitta.gov.ua/1866/>

9. Проценко Д. Як ефективно спланувати та провести діалог / Діана Проценко: Навчальні матеріали семінару для представників підрозділів з питань комунікацій з громадськістю міністерств, інших центральних органів виконавчої влади, 24/26 квітня 2017 року. – Електронний ресурс: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/17-civik-2018/rubrik_rekomehdation/dialog_2017.pdf – Назва з екрана.

10. Скорич Л.П. Суб'єктність в освітньому процесі / Л.П. Скорич // Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – С. 836-849.

11. Соціально-психологічні засади становлення суб'єкта економічної соціалізації: Монографія / за наук. ред. В.В.Москаленко. – Київ, 2011. – 369 с.
– Електронний ресурс: <http://psychology-naes->

12. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок : Філософсько-психологічні студії / заг. ред В.О. Татенка / В.О. Татенко. – К. : Либідь, 2006. – С. 316-358.

**ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ТА РЕСУРСИ
НЕІНСТИТУАЛІЗОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
PSYCHOLOGICAL COMPONENTS AND RECOURCES OF THE
NON-INSTITUTIONALIZED EDUCATIONAL SPACE**

Гурова Ольга Вадимівна, молодший науковий співробітник

Інституту психології імені Г.С.Костюка

Національної академії педагогічних наук України (Київ, Україна).

Gurova Olga V., Junior researcher of the G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Анотація. У статті охарактеризовані психологічні складові та ресурси організації неінституалізованого освітнього простору. окреслено критерії результативності неінституалізованої освіти з позиції психологічного впливу на юнацьку аудиторію. Виявлено тенденції формування навичок самоорганізації. Досліджено ресурсність вдосконалення навичок самоорганізації молоді в контексті неінституалізованої освіти.

Ключові слова: неінституалізований освітній простір, традиційна освіта, неінституалізована освіта, інформальна освіта, неформальна освіта, самоорганізація.

Summary. The article describes the psychological components and resources of organizing a non-institutionalized educational space. the criteria for the effectiveness of non-institutionalized education from the point of view of psychological influence on the youth audience are outlined. The tendencies of formation of skills of self-organization are revealed. The resource of improving youth self-organization skills in the context of non-institutionalized education is

explored.

Keywords: *non-institutionalized educational space, traditional education, non-institutionalized education, informal education, non-formal education, self-organization.*

Постановка проблеми. До недавнього часу концепцію неінституалізованої освіти було недостатньо досліджено. У загальному сенсі деінституалізація освіти - це розвиток соціокультурного досвіду поза жорсткими рамками організованого педагогічного процесу.

Неінституалізована освіта дає можливість молоді в епоху діджиталізації та інформатизації простору здійснення свободи та реалізації вибору для здобуття важливих компетенцій, сприяє їхньому особистісному зростанню, розвитку, соціальній включеності та активному громадянству, покращує тим самим їх перспективи працевлаштування. І це дуже важливо. Цю освіту можна визначити як планову програму особистого та соціального виховання молоді, спрямовану на вдосконалення різноманітних навичок та компетентностей, розвиток творчих здібностей, крім формальної освітньої програми. Це також своєрідна формальна освіта, але більш пристосована до індивідуальних власних творчих здібностей та потреб особистості. Вибираючи свій курс навчання, плануючи час, формулюючи запити, вибираючи місце та спосіб навчання формується самоорганізація, творча стратегія освоєння стресу, творчі гнучкі способи адаптації до навколишнього світу з урахуванням індивідуальних особливостей особистості.

Водночас постає нагальне питання про вплив сучасних медіа на свідомість юнацької аудиторії поза формальною освітою, її поведінку, оцінку, формування нових цінностей. Це відкриває нові перспективи для досліджень.

Виклад основного матеріалу статті. Проблема психологічного аналізу впливу неінституалізованого виховання дітей підліткового віку вивчена не повністю. На порядку денному стоять нові питання, зокрема, які є такі стратегії, моделі, методи та технології деінституалізації, які можуть

найбільш ефективно підготувати наступне покоління до життя в сучасному інформаційному середовищі, наскільки вони ефективні в розкритті особистості молоді людини.

Якщо в центрі уваги традиційної формальної освіти як педагогічної технології перебуває контроль індивіда в ім'я його блага, що передбачає створення освітніх програм щодо формування особистості з даними властивостями, то мета неінституалізованої освіти не є контроль. Вона дає право вибирати технології, форми та інструменти. Основне завдання освіти - підготувати молодь до життя в інформаційному суспільстві, навчитися сприймати інформацію, орієнтуватися в медіапросторі, усвідомити вплив засобів масової інформації на психіку [1].

Варто зазначити, що вітчизняні та закордонні дослідники визначають молодь як один із головних об'єктів впливу кіберпростору та медіа-технологій. Це не дивно, адже в цьому віці відбувається формування стійкої ідентичності та формування стійкого образу "Я". Формується особиста ідентичність. В емоційній сфері юнаків зберігається підвищена вразливість, чутливість. На допомогу приходять телебачення, Інтернет, друковані та цифрові засоби масової інформації, радіо, соціальні мережі тощо. Все це дозволяє розкрити потенціал юнаків, інтелектуальний комунікаційний ресурс.

Однак в той же час постають проблеми психологічного виміру деструктивної взаємодії суб'єктів, що набувають значення в сучасних формах освітнього простору, в тому числі в кіберпросторі. І дуже різними способами. Відомо, що поведінка молодіжної аудиторії в формальному та неформальному освітньому просторі має свої психологічні особливості. Можуть виникати різні явища, такі як кіберзалежність, фабінг[7] та синдром "втрачених можливостей" (FoMo) [6], кібербулінг та його прояви - знущання та цькування. І, до речі, онлайн-опитування 325 людей показало, що швидше за все постраждає від фабера найближче коло людей: друзі та родина – скоріше батьки, брати-сестри, ніж бабусі та дідусі. Фабінг впливає на тих,

кому доводиться бути у тісних стосунках. І це, певною мірою, регулюються соціальними нормами та правилами. Окреслена тенденція дає можливість дослідити в майбутньому вплив булінгу та фабінгу на соціальні відносини загалом. Очевидно, що для формування здорового способу життя та орієнтації в просторі самоосвіти навіть базові знання з кібербезпеки та медіаосвіти загалом, активне усвідомлення наслідків впливу інформаційного простору на психіку та психологічна профілактика загрози утворення різних видів кіберзалежностей є дуже важливим і сприяє гармонійному розвитку молодій людині.

Неформальна та інформальна освіта відкриває двері до нової реальності очима молоді. Вони вибирають, що дивитись по телевізору, читати в Інтернеті, які веб-сайти новинних агентств відвідувати або які відеоролики Youtube дивитися, як вести листування в соціальних мережах.

Неінституалізована освіта дозволить молодим людям ефективно самовизначатись в житті, визначити вектор та перспективи життєвого шляху, які призвели б до успішної соціальної адаптації, саморозвитку та задоволення життям, що передбачає зв'язок узагальнених психологічних знань зі знаннями про себе, своє "Я", соціальну групу, конкретну людину, ситуацію.

Засновник школи генетичної психології академік Сергій Максименко стверджує, що перспектива життя та усвідомлення шляхів її досягнення робить людські дії впевненими, зосередженими, живить їх енергією. Відсутність життєвих перспектив або її втрата можуть викликати розчарування. Це має такі наслідки як порушення планів, розгубленість, безнадія, відчай. [3].

І це дійсно так. В результаті неінституалізованої освіти в дитячому та юнацькому віці, завдяки адекватному використанню психологічних засобів пізнання, самопізнання та спілкування, аналізу не так вже і великого минулого досвіду актуалізується критичне мислення, підвищиться здатність до рефлексії, сформується цілісне бачення світу, його картину світу У свою чергу, здобуття знань та вмінь для розв'язання конкретних психологічних

проблем дозволить побудувати міні-стратегію поведінки та діяльності в різних ситуаціях та сформує навички самоорганізації.

Стає питання якій самоорганізації. За Л. Фрідманом, раціональна самоорганізація - це здатність людини без систематичного зовнішнього контролю, без допомоги та стимулювання з боку вчителя, самостійно та раціонально організувати та проводити власну навчальну діяльність для реалізації цілей тренінгу [5].

Велика проблема полягає в тому, що молоді важко орієнтуватися у здавалося б, на перший погляд безмежному, полі неінституціалізованого освітнього простору. І тут важливим умінням побудови успішної стратегії особистісного розвитку були б вироблені навички самоорганізації, які, часто, чомусь не формуються самостійно. І навпаки, творчість, випробування та помилки у сфері неформальної освіти з усією різноманітністю форм сприяє самореалізації та конституюванню особистості в суспільстві.

Виходячи з нашої гіпотези, ресурс неінституціалізованої освіти зростає у зв'язку з успішним формуванням навичок самоорганізації за допомогою спеціальних лекцій та практичних занять з цієї теми. Для реалізації експерименту був проведений курс лекцій та практикумів з питань самоорганізації, медіаграмотності та кібербезпеки. Далі ми провели контрольну оцінку ефективності тренувань та лекцій за допомогою діагностичних методів. У дослідженні використовували метод анкетування.

В результаті проведеного дослідження за опитувальником "Діагностичні особливості самоорганізації" А.Д.Ішкова, в якому вимірюються показники сформованості цілей, аналіз ситуації, рівень планування, самоконтроль та сила волі дало змогу зробити наступні висновки: після проведення навчальних занять з самоорганізації в експериментальній групі студенти підвищили рівень повноти постановки цілей на 30%, аналіз ситуації збільшився на 20%, низький рівень планування знизився на 20,5%.

Результати дослідження за допомогою опитувальника В. Н.

Карандашової несуть в собі такі висновки: перед проведенням навчання в контрольній та експериментальній групах ознаки розвитку рефлексивності були майже однаковими, відрізнялися лише на 3%. Зрештою, рівень рефлексивності від учасників з високим рівнем рефлексивності збільшився ще на 10%, а низький - ефективність покращилася на 25%.

Анкета «Стиль саморегуляції поведінки» В. І. Моросанової та Е. М. Шишки послужила основою для діагностики рівня моделювання та програмування студентів, а також рівня оцінки результатів, самостійності та саморегуляції. Низький рівень планування в експериментальній групі зріс на 4,5%, що стосується моделювання та планування, збільшився на 16% у групі учасників з низьким рівнем. Низький рівень оцінювання результатів знизився на 12,5% і суттєво підвищив його здатність оцінювати результати учасників з високим рівнем цього показника - ще на 25%.

Низький рівень сформованості показника "автономія" знизився на 10% і додав такої компетентності учасників з уже високим рівнем навіть на 25%, у порівнянні з контрольною групою. Індекс саморегуляції також покращується в експериментальній групі. В цілому люди з високою здатністю до саморегуляції показали результат на 25%, з середньою - до 10% та з низькою - підтягнулись до 23%.

Дослідження показало досить оптимістичну тенденцію вдосконалення майстерності самоорганізації після спеціально проведених лекцій та практикумів з даного предмету. Зросли показники планування, рефлексії, саморегуляції, самостійності. Що дійсно важливо розвивати для успішної самореалізації суб'єктів нових форм освітнього простору. Доведено ресурсність та можливість вдосконалення навичок самоорганізації молоді в контексті неінституалізованої освіти.

Наведене вище дослідження розширило розуміння шляхів та засобів вдосконалення самоорганізації в неінституалізованій освіті.

Важливо відзначити, що неінституалізована освіта потенційно служить ресурсом, що збільшує здатність до самоаналізу, самокритики,

самоорганізації, покращує здатність до рефлексії, самовираження та самосприйняття себе, інших людей через призму аналізу контенту медіа, власного досвіду. Важливо також не виключати та всебічно покращувати грамотність у сфері психологічних основ кібербезпеки. Все це сприяє гармонійному розвитку особистості, вибору дизайну життєвих стратегій і способи взаємодії з людьми та інформацією у віртуальному та реальному світі та успішно знаходять їх унікальні способи самовиховання та самоідентичності у формальному та неінституалізованому освітньому просторі.

Висновок. Таким чином, неінституалізовану освіту може бути представлено як джерело, ресурс унікальних можливостей неформальної та інформальної сфери для індивідуального особистісного розвитку і самореалізації. У ньому знаходить відбиток особистість з усіма її унікальними особливостями, розширюється простір для самоосвіти та творчої самореалізації, здійснюється залучення до особистісно значущих соціокультурних цінностей, вирішується проблеми відновлення фізичних і психічних сил, відпочинку та розваги, соціалізації та самоактуалізації, саморозвитку, нарешті, за настановами великого українського філософа Григорія Сковороди знаходження самого себе, та відчуття задоволення та щастя в цілому. Неінституалізована освіта стає ефективним інструментом формування всебічно розвиненої особистості.

Література

1. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч.-метод. посіб. / [О. Т. Барішполець та ін.] ; за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Барішпольця ; НАПН України, Ін-т соц. та політ. психології. — К. : Міленіум, 2010. — 438 с.
2. Практична психологія віртуальної реальності/ Немеш О.М.; монографія. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2015. – 320с.
3. Розвиток психіки в онтогенезі : у 2 т. Т.1. : Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології : монографія / Сергій Дмитрович

Максименко. – Київ : Форум, 2002. – 319 с.

4. Самоорганізація у навчанні, або Як учні можуть навчатись самостійно – методика SOLE / URL: <https://nus.org.ua/articles/samoorganizatsiya-u-navchanni-abo-yak-uchni-mozhut-navchatys-samostijno/>
5. Фридман Л.М. Психологическая наука - учителю / Л.Фридман, К.Волков. - М.: Просвещение, 1985. - 169с.
6. Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use/ URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-018-9959-8>
7. David, M.E., & Roberts, J.A. (2017). Phubbed and alone: Phone snubbing, social exclusion, and attachment to social media. *Journal of the Association for Consumer Research*, 2, 155–163.

БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ

АДАПТАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ШКОЛЯРІВ

SECURITY OF THE EDUCATIONAL SPACE IN THE CONTEXT OF ADAPTATION RESOURCES OF SCHOOLCHILDREN

Дзюбка Людмила Віталіївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології

імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна)

Dziubko Liudmyla V., Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Senior researcher of I.O.Synytsya Laboratory of the psychology of studies G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Шатирко Лариса Олексіївна, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Shatyrko Larysa O., Senior researcher of I.O.Synytsya Laboratory of the

psychology of studies, G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Анотація. У статті наведені результати емпіричного дослідження психологічної безпеки освітнього простору в адапційному вимірі особистості школяра. Представлено модель психологічної безпеки учнів в освітньому закладі. До числа показників психологічної безпеки школярів автори відносять: адаптацію до навчального закладу, відповідність форм організації навчання стану здоров'я учня, успішність з взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, відчуття благополуччя та захищеності від насилля, загроз та ризиків. Освітній процес аналізується авторами через призму сукупності діяльнісно-комунікативних актів різнопланової поліморфної взаємодії учасників освітнього простору. Акцентовано важливість конструктивної взаємодії, як продуктивної основи безпечного освітнього простору школяра.

Ключові слова: освітній простір, безпека, адаптація, деструктивна та конструктивна взаємодія.

Summary. The article presents the results of an empirical study of the psychological security of the educational space in the adaptive dimension of the student's personality. The model of psychological safety of students in an educational institution is presented. The indicators of psychological security of students, the authors include: adaptation to school, correspondence forms of training in the health of student performance in the interaction with other participants of educational process, a sense of well-being and protection from violence, threats and risks. The educational process is analyzed by the authors through the prism of a set of activity-communicative acts of diverse polymorphic interaction of participants in the educational space. The importance of constructive interaction as a productive basis for a safe educational space for schoolchildren is emphasized.

Keywords: educational space, security, adaptation, destructive and constructive interaction.

Постановка проблеми. Освітній простір покликаний створювати умови, які сприяють повноцінному розвитку особистості, про що наголошується у Національній доктрині розвитку освіти України, зокрема зазначено у положеннях Нової Української Школи. Важливим психологічним виміром освітнього простору є взаємодія між педагогом і учнями під час передачі знань і досвіду, яка реалізується через сукупність діяльнісно-комунікативних актів і взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу в рамках освітніх установ різного типу. Функціями освітнього простору є освітня, виховна, розвивальна, формувальна і функція соціалізації, спрямовані на формування і розвиток всебічно розвинутої особистості, що володіє необхідними знаннями, вміння і навичками та має необхідні компетенції.

Гуманістична психологічна парадигма постулює, що потреба в безпеці є провідною у групі основних потреб людини та визначає соціальну поведінку, формуючи певні мотиви її діяльності. Безпечний простір існування і життєдіяльності є базовою умовою, без якої неможливий розвиток особистості дитини, відтак безпека є необхідною якісною умовою освітнього простору. Особливо важливим є задоволення потреби у безпеці для дитини, оскільки саме відчуття безпеки зберігає сили і надає їй ресурс для розвитку, самоактуалізації та самореалізації. Порушення безпеки супроводжується виникненням у дитини низки станів негативного емоційного забарвлення, а саме: напруженості, тривоги, страху, стресу, що може спричинити деструктивні зміни в різних сферах особистості. На нашу думку, існують періоди, коли для дітей стан безпеки особливо важливий. Це критичні періоди розвитку і перехідні періоди навчання. Перехід до кожної наступної освітньої ланки відкриває для дитини нові можливості, але може викликати переживання непевності, розгубленості, розчарування.

Виклад основного матеріалу. З адаптаційними викликами школяр стикається під час вступу до школи, переходу до середньої та старшої ланок, зміни школи. Адаптація до нових умов навчання може бути пов'язана з

певними труднощами та ризиками. До загальних соціально-психологічних ризиків безпеки молодших підлітків можна віднести неприйняття себе, емоційну нестійкість, неуспіх у діяльності, труднощі у спілкуванні та (або) взаємодії з однолітками й дорослими тощо. Деадаптація особистості в її психосоціальному розумінні виражається в неможливості відповідати повністю викликам освітнього простору, тобто успішно справлятися з рівнем і змістом завдань і проблемних ситуацій, які висуває соціальна ситуація розвитку. Причинами шкільної деадаптації можуть бути утруднення в учбовій діяльності, деструктивний характер взаємодії між дитиною, однокласниками та учителем, переживаннями самого школяра з цього приводу. Шкільна деадаптація виявляється зовні – в порушеннях успішності, поведінки і міжособистісних взаємин; внутрішньо – у викривленні особистісного розвитку особистості, в психогенних захворюваннях і реакціях, в підвищеному рівні тривожності. Отже, перед практикою постає завдання психологічного супроводу безпеки цього складного періоду для особистості.

Метою нашого дослідження було вивчення психологічних характеристик безпеки існування учнів у просторі школи. До *моделі* психологічної безпеки учнів у освітньому закладі увійшли такі *показники* :

- Адаптація до навчального закладу (прийняття ролі учня; комфортне відчуття в учнівській групі; бажання вчитися; позитивне ставлення до школи, класу /групи);
- Позитивний емоційний фон, відсутність тривожності, стресових розладів, неврозів тощо.
- Задоволеність спілкуванням, процесом взаємодії (конструктивна взаємодія, наявність психологічної підтримки з боку однолітків, вчителів, батьків);
- Відчуття благополуччя, емоційний комфорт;
- Відсутність насилля, фізичних та психологічних загроз та ризиків, що загрожують життю і здоров'ю (захищеність від психологічного насилля,

булінгу тощо).

Ці показники були нами враховані під час побудови емпіричного вивчення психологічної безпеки школярів м. Києва. Зазначимо, що відчуття благополуччя, емоційного комфорту ми розглядаємо як суб'єктивний критерій наявності особистісної безпеки школярів.

З метою окреслення семантичного простору базових понять теми, а саме поняття «освітній простір», «безпека освітнього простору», «благополуччя», та виявлення семантичного поля представленості основних понять теми у свідомості людей, які у найближчому часі придуть до школи була використана методика виявлення стимульних слів. У проведенні опитування брали участь студенти – майбутні психологи та педагоги. Якісний аналіз відповідей засвідчив, що освітній простір розуміється ними як такий, що надає можливості, спонукає до (само)розвитку і (само)реалізації, як позитивна, цікава, якісно складна й усвідомлена психолого-педагогічна даність. Респонденти усвідомлюють освітній простір як безпечний і підтримуючий. Саму ж безпеку розуміють швидше від зворотного – без насилля, примусу, ризиків, конфліктів («немає емоційного дискомфорту», «якщо не ігноруються проблеми»). У безпеку також включали підтримку, позитивне ставлення, наявність повноцінного конструктивного спілкування та взаємодії, фізичного та психологічного здоров'я, в тому числі і вчителів (психологів) як суб'єктів освітнього процесу, достатній рівень їхнього професіоналізму, відсутність у них вигорання тощо («повага до особистої гідності», «коли є можливість звернутися за допомогою», «поважне ставлення один до одного», «коли не втручаються у особистий простір»). Під благополуччям респонденти розуміли як матеріальний добробут, так і позитивне самопочуття, позитивне емоційне забарвлення, можливість розвиватися, самореалізовуватись.

Осмислення в контексті визначених адаптаційних вимірів особистісної взаємодії учасників освітнього простору центрується навколо мотиваційно-смыслових характеристик, які, на наш погляд, є провідними. Про наявність у

школяра сформованих адаптаційних ресурсів, як показника його суб'єктивної безпеки може свідчити його мотиваційна активність, ініціативність, спрямовані на оволодіння учінневою діяльністю. З метою виявлення ступеню адаптації учнів раннього підліткового віку (1-а чверть, 5-і класи) до нових умов школи та представленості відповідного рівня шкільної мотивації нами було проведено дослідження за методикою Н.Г. Лусканової (модифікація Дзюбко Л.В., Гриценко Л.І.). Відповідно отриманим результатам, сформоване позитивне ставлення до школи, та до себе як учня, виявлено у 24% дітей. Негативне ставлення до школи та до власної позиції учня визначено у 44% опитуваних. Ці діти входять до групи ризику шкільної дезадаптації. У інших школярів виявлено позитивне ставлення до школи, але, поряд з тим, школа приваблює їх більш позаучбовими сторонами, тобто ставлення до себе як до школяра сформовано недостатньо. В контексті досліджуваної теми можна зробити припущення, що учні другої та третьої груп мають у школі ризики, пов'язані із навчанням і взаємодією. Зрештою, результати (за середніми балами) за шкалами ставлення (загальне ставлення до школи, ставлення до учіння, ставлення до значущих дорослих, ставлення до ровесників) підтвердили, по-суті, вікові психологічні особливості 5-класників – важливим для дітей цього віку є відносини із однолітками і загальний клімат у класі (школі). Якісний аналіз показав, що на цьому перехідному етапі позитивна взаємодія з дорослими (батьками і вчителями), їх підтримка є необхідною й бажаною для дітей, оскільки дозволяє їм відчувати себе більш безпечно у нових навчальних мовах. Це припущення опосередковано підтверджують результати, отримані з використанням методики Є.П. Ільїної та Н.А.Курдюкової «Вивчення спрямованості на знання та на оцінку». Більше половини учнів (52%) під час навчання орієнтовані на оцінку (тобто схвалення з боку дорослих – батьків і вчителів є для них важливим у навчанні). 23% - орієнтовані на знання і на оцінку однаковою мірою; 25% - мають низькі показники спрямованості як на оцінку так і на знання (група ризику).

Одним з показників переживання школярами відчуття психологічної безпеки вважаємо задоволеність спілкуванням. Взаємодія з однолітками та вчителями у школі може бути як конструктивною, підтримуючою, такою, що сприяє розвитку дитини, її позитивному ставленню до себе та інших, так і деструктивною. Остання проявляється через відсутність спільної, опосередкованої освітніми завданнями мети діяльності (учинневої, комунікативної, педагогічної), що нівелює цінність іншого як партнера в діяльності, який розглядається лише як об'єкт, його суб'єктні характеристики ігноруються або забороняються заперечуються, руйнуються. Отже, тим самим, деструктивна взаємодія носить суб'єкт-об'єктний характер, спрямовується установками утвердження одним з учасників взаємодії власної суб'єктної позиції за рахунок морального приниження іншого, обмеження його прав, знецінення його суб'єктності; відтак деструктивні форми взаємодії в контексті провідної діяльності гальмують становлення особистісних новоутворень суб'єктності особистості. Поряд з тим, до кола психологічних вимірів деструктивної взаємодії слід віднести і певний добір психологічної феноменології, що описує в свою чергу психологічні ефекти, прояви, особистісні новоутворення, які складаються в результаті досвіду деструктивних форм взаємодії: втрата довіри до себе і світу, дифузна самоідентичність, полезалежний когнітивний стиль, зовнішній локус контролю, занепокоєння, тривожність, фрустрація основних потреб, порушення сну і апетиту, депресія, агресивність, поступливість, догідливість, комунікативна некомпетентність, низька самооцінка, схильність до усамітнення, суїцидальні нахили, затримки фізичного і психічного розвитку, особистісні розлади, наркотичні залежності, харчові поведінкові розлади, соматичні і психосоматичні захворювання, тощо. Домінуючим емоційним забарвленням деструктивної взаємодії є негативна емоційна палітра, яку укладають від'ємні емоції та почуття (гнів, злоба, презирство, зневага, ревності, заздрощі, мстивість, образа, страх, роздратування й, поряд з ними, тривожність, занепокоєння, розпач, втрата довіри), які на емоційному рівні

викликають, супроводжують та підтримують перебіг деструктивної взаємодії.

Про відсутність конструктивної взаємодії та організації розвивального освітнього середовища школи може свідчити наявність у школярів мотивації уникнення невдачі. Переважання у школяра цієї негативної мотивації вказує, що його активність спрямована на уникнення покарання, негативного ставлення та оцінювання з боку оточуючих. Результатом цього процесу є формування так званої «навченої безпорадності». За нашими попередніми даними у третини учнів, що брали участь у дослідженні, мотивації досягнення успіху та уникнення невдач збалансовані (є спонуками, які мають приблизно однаковий вплив). Високий та дуже високий рівні мотивації уникнення невдач виявлено відповідно у 16% та 14% школярів. Разом з тим, дуже високий рівень мотивації досягнення успіху (у 13% учнів) також може свідчити про невротичні прояви, емоційну напругу тощо.

Невдачі, реальні чи уявні, негативні оцінки з боку інших, ускладнення у шкільному житті, утруднення в адаптації до шкільного життя, важкі ситуації можуть впливати на здоров'я, емоційний стан школяра, викликати стресові розлади, неврози, стан тривожності, що негативно впливатиме на навчальну успішність та ефективність учня. Загальновідомо, що дитина може бути успішною у навчанні і дисциплінованою, але відчувати постійну внутрішню тривогу, страх перед школою, вчителем, або ж можливістю не зайняти у колективі те місце, на яке вона розраховує; їй важко спілкуватися, вона не хоче ходити до школи, в неї формується неадекватна самооцінка. Отже, можна говорити про приховану форму шкільної дезадаптації.

З метою поглиблення уявлень про адаптаційні проблеми учнів у шкільному навчанні на рівні суб'єктивного переживання дитиною відповідних ситуацій, нами було проведено дослідження з використанням методики діагностики рівня шкільної тривожності за Філіпсом, яка дозволяє виявити рівень тривожності в різних шкільних ситуаціях, визначити, в яких саме сферах внутрішньо шкільних стосунків локалізується тривожність і

яких характерних форм набуває. За попередніми даними виявлено, що 1) загальну тривожність у школі, яка пов'язана із різними формами включення в шкільне життя, відчувають 54% школярів; 2) 38% учнів, які брали участь у експерименті, переживають соціальний стрес – емоційний стан дитини, на фоні якого розвиваються її соціальні контакти (передусім – з однолітками); 3) у 33% обстежених п'ятикласників фруструється потреба у досягненні успіху, тобто є несприятливе психологічне тло, яке не дає змогу дитині розвивати свої потреби в успіхові, досягненні високого результату тощо; 4) страх самовираження (негативні емоційні переживання ситуацій демонстрації себе та своїх можливостей) відчувають 61% п'ятикласників; 5) страх ситуації перевірки знань – негативне ставлення і переживання тривоги в ситуаціях перевірки (особливо публічної) знань, досягнень, можливостей 76% учнів; 6) підвищену та високу тривожність невідповідності очікуванням оточуючих (орієнтація на значущих інших в оцінюванні своїх результатів, вчинків, думок, тривога за надані оточуючими оцінки, очікування негативних оцінок) виявило 57% ; 7) низька фізіологічна опірність стресу виявлена у 33%; 8) підвищену та високу тривожність за шкалою «Проблеми і страхи у стосунках з учителями – загальне негативне емоційне тло стосунків з дорослими у школі, яке знижує здатність дитини до успішного навчання» виявлено у 52% учнів. За попередніми результатами методики можна зробити висновок, що у освітньому закладі, де було проведено дослідження, не створено безпечне освітнє середовище для повноцінного розвитку дітей. Під час адаптації дітей до середньої освітньої ланки більше половини з учнів відчувають загальну тривожність у школі і страх невідповідності очікуванням оточуючих. Це майже як фон, який вказує на складність пристосування до нових умов навчання. Можлива причину цього – у відносинах з учителями, невміння останніх кваліфіковано побудувати педагогічну взаємодію, яка б спиралась на гуманістичні постулати вітчизняної школи.

У підлітковому віці відбувається потужна орієнтація учнів на

взаємодію із однолітками і провідною діяльністю стає діяльність спілкування. Емоційні стосунки із однолітками безпосередньо впливають (і будуть впливати у подальшому) на самопочуття учня у школі, на адаптацію до середньої освітньої ланки, на результати навчання. Нові умови навчання дають сильний поштовх до перегрупування класу. Тому дослідження структури взаємин у класі дозволяють визначити їх знак і є важливою складовою для визначення можливих ризиків та труднощів школярів під час переходу до середньої освітньої ланки. У психологічному дослідженні означеної проблематики ми використовували відомий метод соціометрії. Він надає можливість побачити реально діючі міжособистісні взаємини. Аналіз результатів вивчення соціометричного статусу учнів за навчальним показником засвідчив, що в класах, в яких проходило дослідження, домінують представники з соціометричними статусами «відхилений» та «популярний», є і «ізолювані» учні, що говорить про недостатньо позитивний, не комфортний загальний клімат у класах. За позанавчальним показником домінують представники з позитивними соціометричними статусами («обрані» та «популярні»), разом з тим значний відсоток учнів, мають статус «ізолюваний» (21%). Це вказує на те, що базова потреба безпеки – інтимно-особистісне спілкування, не задовольняється принаймні у 21% школярів цієї вибірки. Зазначимо, що при аналізі зв'язків соціометричного статусу у класі із різними видами тривожності у школі не виявлено. Разом з тим спостерігається зворотна тенденція – учні з більш високим статусом мають нижчий рівень тривожності (переживання соціального стресу, самовираження та невідповідності очікуванням оточуючих). Це можна пояснити тим, що такі школярі відчувають меншу тривогу з приводу особистої позиції у взаємодії з дорослими та мають певний статус та необхідне коло спілкування з однолітками, що, безперечно, дає відчуття благополуччя. Школярі з низьким статусом невпевнені у власних силах та орієнтовані на зовнішнє схвалення.

Суб'єктивним критерієм, за яким можна визначити наявність безпеки

дитини в школі є відчуття благополуччя, емоційного комфорту у школяра. Прояви цього критерію можна відстежити, якщо у дитини є визнання, повага, прийняття в колі однолітків; наявність інтересів, захоплень, хобі тощо; успішність і задоволеність у навчальній, соціальній, творчій, пізнавальній діяльності; позитивні самоідентифікація, самосприйняття, самоствавлення, самооцінка; наявність позитивних інтимно-особистісних стосунків; здатність (бажання) проявляти турботу, піклуватися про близьких (почуття причетності); наявність чітких меж (права, обов'язки, відповідальність тощо); наявність позитивної життєвої перспективи (наявність «впевненості у завтрашньому дні», «завтрашньої радості»). Вважаємо, що саме благополуччя є показником наявності оптимальних умов для позитивного розвитку і формування особистості школяра. За отриманими результатами, достатній (помірний) рівень суб'єктивного благополуччя мають 25% школярів, що брали участь у проведеному нами дослідженні. Вони впевнені у собі, активні, успішно взаємодіють з оточуючими, адекватно управляють власною поведінкою. Більшість школярів (63%) мають недостатню (помірну, низьку) виразність якості благополуччя. Разом з тим і серйозні проблеми у них відсутні. Оцінки, що відхиляються у бік суб'єктивного неблагополуччя набрали 7% школярів, що ймовірно характеризує їх як людей, схильних до депресії і тривоги, песимістичних, замкнутих, залежних, що погано переносять стресові ситуації.

Відсутність насилля, фізичних та психологічних загроз та ризиків, що загрожують життю і здоров'ю (захищеність від психологічного насилля, булінгу тощо) є ще одним показником і адаптаційним ресурсом безпеки освітнього середовища. По суті цей показник засвідчує відсутність деструктивної взаємодії. Поведінкові стратегії, які використовуються в різних ситуація деструктивної взаємодії нерівнозначні за понятійним та феноменологічним наповненням, не належать до одного розряду психологічних явищ. Їх об'єднує свідомий негативний вплив на інших учасників, відсутність спільної мети діяльності, ігнорування суб'єктивних

характеристик інших, свідоме бажання викликати негативні переживання у інших, бажання самоствердження за рахунок морального приниження іншого. Особливе місце в ряду деструктивних форм взаємодії займає цькування, залякування (булінг), специфічною характеристикою якого є характеристика тривалості перебігу, неодноразове продовження ситуації.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що в результаті проведеного емпіричного дослідження:

- підтверджено, що освітній простір виступає системоутворювальною основою особистісної взаємодії суб'єктів протягом шкільного віку й зберігає визначальне значення в юнацькому періоді життя людини;
- запропоновано модель психологічної безпеки школярів, виокремлені показники психологічної безпеки школярів: адаптація до навчального закладу, стан здоров'я, задоволеність взаємодією у школі, відчуття благополуччя та захищеності, відсутність насилля, загроз та ризиків;
- зазначено, що особистісна взаємодія суб'єкта в освітньому просторі має індивідуальний характер та індивідуальну варіативність;
- встановлено зв'язок між емоційними складовими переживання особистістю взаємодії з іншими суб'єктами освітнього простору і відчуттям безпеки та особистісного благополуччя;
- базовою особистісною детермінантою спрямованості взаємодії в освітньому просторі є здатність до саморозвитку та самовдосконалення, базовою суб'єктною детермінантою – рефлексія.

Література

1. Дзюбка Л.В. Особистісні цінності вчителя як підґрунтя безпечної взаємодії в освітньому середовищі. *Аксіогенез обдарованої особистості: стратегії емпіричного дослідження*: матеріали VIII науково-практичного семінару (Київ, 18 квітня 2019 р.). Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/716433/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_18.04.2019.pdf
2. Дзюбка Л.В., Бучма В.В. Психологічна безпека взаємодії в системі

«вчитель-учень» в умовах Нової української школи. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: матеріали II всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 21 березня 2019 р.). Міжнародна видавнича платформа “Fundamental And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools” С.55-64. URL: <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2019/06/d09cd0b0d182d0b5d180d196d0b0d0bbd0b8-wp.pdf>

3. Дзюбко Л.В., Шатирко Л.О. Запобігання деструктивним формам взаємодії суб'єктів освітнього простору, як умова збереження та зміцнення психічного здоров'я особистості в онтогенезі. *Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Львів, 18 жовтня 2019р.) / уклад. З.Р.Кісіль. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2019.– С. 82-84.
4. Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія / [Колектив авторів: В.В.Бучма, О.В.Гурова, Л.В.Дзюбко та ін.] / за ред. С.Д.Максименка. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2017, 262 с.
5. Слободяник Н.В. Спілкування як основа психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. *Психологічний часопис: збірник наукових праць* / за ред. С. Д. Максименка. - №4(14). – вип.14. – Київ: Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. –с. 206-216 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal>
6. Шатирко Л.О. Експериментальне вивчення психологічних проблем особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (31 травня 2018 року, Київ) / за ред.

С.Д.Максименка. – Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. - С. 257 – 264. – URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712290>

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ
ОСОБИСТІСНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА
ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ**

**THE THEORETICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE
RESEARCH ON PERSONAL EFFICIENCY AS A FACTOR OF
PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

Дригус Марія Трохимівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Drygus Maria T., Ph.D. in Psychological Sciences, Senior Associate, senior researcher of the Chamata Laboratory of Psychology of Personality, Kostiuk Institute of Psychology of NAES Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Анотація. У статті здійснено аналіз теоретико-методологічних засад дослідження особистісної ефективності як чинника психологічного благополуччя. З'ясоване концептуальне поле особистісної ефективності у контексті теорії психічного розвитку індивіда; акцентовано продуктивність проведення дослідження проблеми особистісної ефективності на платформі «генетичної психології особистості», а також концепції психологічного благополуччя.

Ключові слова: особистість, особистісна ефективність, психологічне благополуччя, саморух, розвиток.

Summary. The article analyzes the theoretical and methodological principles of the study on personal efficiency as a factor of psychological well-being. The conceptual field of personal efficiency is clarified within the theory of an individual's psychic development; the expediency to study personal efficiency and

the concept of psychological well-being in the framework of “genetic personality psychology” is emphasized.

Keywords: personality, personal efficiency, psychological well-being, self-movement, development.

Актуальність. Проблема екологічного становлення і розвитку особистісної ефективності набуває особливої актуальності у час динамічних суспільних і освітніх трансформаційних змін.

У просторі психологічного благополуччя одним із стрижневих чинників є особистісна ефективність, яка детермінує конструктивність та конгруентність, а також комфортність та екологічність особистісного статусу у системах «Я – світ», «Я – Я», «Я – інші», «Я – діяльність».

Мета статті – здійснити аналіз теоретико-методологічних засад дослідження особистісної ефективності як чинника психологічного благополуччя.

Виклад основного матеріалу. Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження становлення та перебігу особистісної ефективності у просторі психологічного благополуччя є теорія психічного розвитку індивіда фундатора сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюка. Учений синергійно розкрив джерела, чинники і шляхи становлення і розвитку «зростаючої особистості». Ідея саморозвитку, «прогресивного психічного саморуху» як вектор змін «внутрішнього, особистого» є не лише визначення Г.С. Костюком магістрального вектору продуктивного становлення та розвитку особистості як ефективного суб’єкта життєдіяльності, але й унікальною антиципацією ученим сенсу особистісної ефективності [2].

Г.С. Костюк розкрив теоретико-методологічне підґрунтя ефективного особистісного становлення, висвітлюючи «характерні риси розвитку психіки» і характеризуючи, за його визначенням, «утворення психічних властивостей особистості». «З утворенням системи цих психічних властивостей, – підкреслює учений, – підростаючий людський індивід стає особистістю, здатною усвідомлювати навколишнє буття, виділяти себе із

середовища, виходити за межі минулого і теперішнього, проектувати своє майбутнє, передбачати не тільки ближчі, а й віддаленіші результати своїх дій, усвідомлювати правила, норми суспільної поведінки і керуватися ними» [2, с. 73]. Настільки ідеї Григорія Силевича випереджали час, що ще у середині ХХ століття він включає у психологічний простір проблему особистісного проектування як ознаки особистісної ефективності, що є однією з провідних наукових розвідок ХХІ століття [7].

Г.С. Костюк акцентує на тому, що «формування системи психічних властивостей підростаючого індивіда, його свідомості і самосвідомості є необхідною умовою становлення» його як суб'єкта [2, с. 74].

Учений, здійснюючи психологічний аналіз психічних властивостей, розглядає їх у системній парадигмі: «З розвитком особистості зростає значення внутрішнього середовища – системи психічних властивостей, що склався в її взаємодії з навколишнім середовищем. Внутрішнє середовище стає і фактором дальшого розвитку особистості, її саморуху від нижчих до вищих форм взаємовідношень із зовнішнім світом. Усвідомлюючи свої досягнення й недоліки, зіставляючи їх з вимогами суспільства і своїми перспективними життєвими цілями, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення результатами власної діяльності, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама зростає, стає суб'єктом власного розвитку» [2, с. 63]. У наведеному вище, з властивою йому науковою геніальністю, Г.С. Костюк розкрив не лише сузір'я теоретико-методологічних засад ефективного особистісного розвитку, але й окреслив спектри становлення особистісної ефективності в онтогенезі. Розгляд проблеми особистісної ефективності у концептуальному полі ідеї саморуху ініціює нині у вітчизняній психології нові теоретико-експериментальні розвідки.

У підґрунті становлення особистісної ефективності лежить означена ученим закономірність формування психіки «як дедалі більш ускладнюваної і структурно організованої динамічної системи», у якій відбуваються

«переходи від нижчих до вищих структур психічного життя» [2, с. 74].

Важливі аспекти становлення особистісної ефективності підняв Г.С. Костюк у концепції професійного самовизначення, яку розкрив у праці «Професійне самовизначення як фактор становлення особистості» [1].

Здійснюючи його психологічний аналіз, учений окреслив важливі спектри становлення й перебігу особистісної ефективності у просторі професійного самовизначення. З метою унаочнення виокремлених Г.С. Костюком спектрів здійснено просторову зміну його наративу. Він зазначив: «йдеться про те, щоб

- кожна людина була задоволена вибраною професією, любила її;
- переживала радість праці;
- творчо ставилася до неї;
- мала можливість виявляти і розвивати в праці свої сили;
- щоб праця на благо суспільства стала джерелом її особистого щастя» [1, с. 1].

У наведеному вище учений зримо ініціював проблему становлення особистісної ефективності як можливість вияву і розвитку особистістю «своїх сил» у процесі діяльності. Непересічним є те, що він означив спектри – чинники особистісної ефективності у системі «Я – професійна діяльність». Водночас вони є і складовими архітекtonіки особистісної ефективності. Це – задоволеність професією, високий рівень емоційно-особистісного включення у професійну діяльність – «любов до професії», високий рівень емоційного особистісного благополуччя у перебігу професійної діяльності – переживання радості праці у синергії з «творчим ставленням до неї», яка є ознакою особистісної ефективності. Висловлена думка Г.С. Костюка про те, «щоб праця на благо суспільства стала джерелом її особистого щастя», розгляд професійної діяльності у парадигмі щастя – це ініціація ученим також проблеми психологічного благополуччя особистості у системі «Я – професійна діяльність».

Прикметно, що, здійснюючи концептуальну характеристику

професійного самовизначення як фактору формування особистості, а в ній, розкриваючи проблему особистісної ефективності, Григорій Силевич антиципіював їх часову безмежність. Півстоліття тому він акцентував: «вона дуже актуальна нині і збереже цю актуальність і в майбутньому. Неминущий характер її актуальності...» [1, с. 1]. Так прозорливо окреслив учений у трьох часових проекціях – «нині» – «у майбутньому» – «неминущий характер її актуальності» – важливість проблеми професійного самовизначення, а в ній – і апперцепцію особистісної ефективності.

Необхідною умовою продуктивного проведення дослідження особистісної ефективності як чинника психологічного благополуччя є його здійснення на платформі «генетичної психології особистості» [3; 4; 5], що відкриває можливість «вивчити умови, у яких процес перетворення змісту і форм власних психічних явищ, станів свідомості і способів дій зможе досягти такого рівня досконалості психічних механізмів діяльності, на якому виникає здатність робити відкриття чи винаходи, створювати художні образи. Іншими словами, мета полягає у пошуку закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості» [5, с. 9].

У наведеному вище означена парадигма генезису становлення особистісної ефективності, у підґрунті якої «генетичні ідеї, ідеї зародження, виникнення і наступного процесу функціонування, що призводить предмет чи явище до певного стану...» [5, с. 9]. Це дає змогу у контексті генетичного методу наукового пізнання розкрити процес генезису особистісної ефективності у синергії з психологічним благополуччям особистості.

Теоретико-методологічним підґрунтям дослідження особистісної ефективності є концепція психологічного благополуччя, розроблена Л.З. Сердюк у теоретико-експериментальному вимірі. Встановлено шість факторів психологічного благополуччя студентської молоді та їх змістовне наповнення. Прикметно, що серед параметрів, які утворюють шостий фактор, зафіксована і самоефективність, поряд із складниками «орієнтація у часі» та

«наполегливість» [6, с. 170]. Це з необхідністю вимагає експериментального простеження рівневої сумірності особистісної ефективності у взаємозв'язках з перебігом психологічного благополуччя у конструктивно/деструктивному його статусі.

Висновки. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження особистісної ефективності у просторі психологічного благополуччя передбачає синергійну проекцію теоретико-методологічних засад теорії психічного розвитку індивіда (Г.С. Костюк), методології «генетичної психології особистості» (С.Д. Максименко), а також концепції психологічного благополуччя (Л.З. Сердюк). Перспектива полягає у здійсненні теоретико-методологічного дослідження особистісної ефективності як чинника психологічного благополуччя особистості.

Література

1. Костюк Г.С. Професійне самовизначення як фактор формування особистості. *Радянська школа*. 1967. № 3. С. 1–8.
2. Костюк Г.С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості* / за ред. Л.М. Проколієнко. Упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскура. К.: Рад. шк., 1989. 608 с.
3. Максименко С.Д. *Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии)*. М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. 320 с.
4. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. *Психология особистості*. К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
5. Максименко С.Д. Психічний розвиток і навчання: основні підходи. *Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин* : матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф., м. Кам'янець-Подільський, 23 квіт. 2019 р. / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». С. 9–12.
6. Сердюк Л.З. Фактори психологічного благополуччя студентської

молоді. *Психологічні координати розвитку особистості: реалії та перспективи* : зб. наук. матер. IV міжнар. наук.-практ. конф. до 105-річчя Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка і 100-річчя фізико-математичного факультету, м. Полтава, 22 травн. 2019 р. Полтава : Шевченко Р.В., 2019. С. 167–171.

7. Чепелєва Н.В. Теоретико-методологічні засади самопроектування особистості. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Збірник наукових праць. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. С. 113–119.

**ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В
ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
THE USE OF ACTIVE TEACHING METHODS IN VOCATIONAL
TRAINING**

*Іващенко Людмила Володимирівна, викладач методист Київського
міського медичного коледжу (Київ, Україна).*

Ivashchenko Liudmyla V., lecturer the Medical College (Kyiv, Ukraine).

Анотація:. Статтю присвячено значенню використання активних методів навчання. Проаналізовано методи активізації розумової діяльності студентів медичних коледжів при вивченні предмету “Основи сестринської справи”. Виділено і обґрунтовано роль використання активних методів навчання на практичних заняттях в кабінетах доклінічної практики.

Ключові слова: педагогіка, навчальний процес, професійна освіта, активні методи навчання.

Summary. The article is devoted to the importance of using active teaching methods. The methods of activating the mental activity of students of medical colleges while studying the subject "Fundamentals of Nursing" are analyzed. The role of the use of active teaching methods in practical classes in preclinical

practice rooms is highlighted and substantiated.

Keywords: pedagogy, educational process, vocational education, active teaching methods.

Постановка проблеми. Середня професійна освіта в нашій країні має особливо актуальне значення. З кожним роком кількість бажаючих отримати професію медичної сестри зменшується, а вимоги до її функціональних обов'язків збільшуються. Це спонукає до змін навчального процесу та залучення нових підходів до викладання професійних предметів.

Враховуючи подальше педагогічне значення, навчальний процес потребує включення активних методів навчання з метою стимулювання навчальної і розумової діяльності студентів. Тобто, використання таких методів навчання які стимулюють розум студентів, заставляють їх мислити, підштовхують на пошукову роботу, зацікавлюють темою або предметом в цілому, викликають бажання працювати самостійно, відвідувати бібліотеку, читати додаткову літературу, оволодіти більш досконально маніпуляціями, тобто викликають бажання стати фахівцем високого рівня, творчо мислячим спеціалістом.

Виклад основного матеріалу. Значення використання активних методів навчання в підготовці майбутніх медичних сестер особливо спостерігається на етапі вивчення дисципліни “Основи сестринської справи”, як однієї із перших професійних дисциплін, де студенти вперше переступають поріг лікарні, спілкуються з пацієнтами, навчаються маніпуляціям і замислюються над питаннями обраної професії.

Одним із перших джерел пізнавальної діяльності в професійній підготовці виступає лекція, як систематизований, послідовний, усний виклад навчального матеріалу, якогось питання, теми, розділу і т. д. З відомих типів лекцій (вступна, настановча, тематична, оглядова, комплексна, лекція з елементами проблемного навчання, проблемна лекція), при викладанні професійних предметів для майбутніх медичних сестер, найефективнішими у використанні виступають дві останні. Для кращого засвоєння матеріалу

використовують наочні засоби навчання (ілюстрація, демонстрація, спостереження) з включенням таких наочних засобів як схеми, блок-схеми, опорні сигнали, таблиці, ТЗН, макропрепарати, лікарські засоби, предмети догляду та ін. Наприклад, тема лекції: “Сестринський процес”. Розповідаючи перший етап сестринського процесу демонструється таблиця потреб по Маслоу, відеофільм (ділова гра) – перший етап сестринського процесу, медсестринську історію хвороб. І хоча, деякі науковці рекомендують демонструвати усі наочні засоби в кінці лекції, обгрунтовуючи це тим, що краще засвоюється матеріал, який уже студенти прослухали, демонстрація на всіх етапах заняття, як супровід доповіді полегшує розуміння і засвоєння нових понять.

Особливе значення мають лекції з елементами проблемного навчання, *проблемна лекція*. Проблемність використовується як прийом пробудження думки студентів. Мислення з’являється тоді, коли в студента виникає необхідність відповісти на запитання: чому? як ви думає? доведіть?

Є чотири рівні проблемності:

I рівень – активна роль викладача, при пасивній ролі студента. Викладач сам формулює проблему і її вирішує. Студент слідує за ходом думок.

Наприклад, при викладанні теми “Етапи сестринського процесу” підкреслюємо взаємозв’язок між потребами і проблемами пацієнта. Незадоволена потреба – це проблема. “Чому”? - запитує викладач і сам відповідає на це запитання. Це самий низький рівень проблемності.

II рівень – співпраця викладача зі студентами. Викладач формує проблему, а студент, разом з викладачем її вирішує. Це більш високий рівень проблемності.

III рівень: викладач створює проблемну ситуацію, студенти самостійно її розв’язують. Це вже самостійна робота студента. Нерідко без додаткової літератури цю проблему студентам вирішити не вдається. Краще використовувати цей рівень проблемності на практичних заняттях і при

виконанні домашнього завдання. Наприклад, тема “Ускладнення при парентеральному введенні ліків”. Викладач створює проблемну ситуацію (ситуація з практичної діяльності викладача та ін.) Студент повинен самостійно вирішити цю проблему, а по можливості її сформулювати, вказати її причину.

Приклад: медична сестра за призначенням лікаря ввела 2мл р-ну камфори підшкірно, як звичайні ліки. Викладач сам може сформулювати проблемні запитання. Студенти відповідають на запитання самостійно. Кращий результат буде, коли студенти самостійно формулюють проблемні запитання і відповіді на них. Приклад з предмету “Медсестринство в терапії: (серцева недостатність, введення строфантину).

IV рівень – повна самостійність студента. Викладач дає данні, студенти самостійно формулюють і вирішують проблему. Це найвищий рівень проблемності. Він показує творчий потенціал студентів, стимулює пошукову роботу. Використовується при виконанні самостійної роботи, при складанні ситуаційних задач (домашнє завдання).

Найбільше значення має активізації розумової діяльності студентів при практичних заняттях з предмету “Основи сестринської справи“, які проводяться в доклінічних кабінетах і лікарнях. Самим оптимальним варіантом виступають заняття в доклінічних кабінетах на базі лікарні, які дають можливість відпрацювання практичних навичок під час роботи в відділенні лікувально-профілактичних установ, під контролем викладача та медичних сестер. Але перед тим, як перейти до відпрацювання практичних навичок, перед викладачем стоїть головне професійне завдання, навчання вказаних навичок з урахуванням мотивації та виховання зацікавленості і любові до майбутньої професії, відповідальності в роботі.

Із методів активного навчання на практичних заняттях найчастіше використовуються:

Алгоритм – це послідовність дій медичної сестри, при виконанні маніпуляцій. Це один із методів інтенсифікації учбового процесу. Чи

стимулює розумову діяльність використання алгоритмів? Так безумовно, якщо алгоритм складений вірно. Ні, якщо алгоритм складений традиційно. Якщо при складанні алгоритму, вказується ціль проведення того, чи іншого етапу маніпуляції – це алгоритм стимулюючий розумову діяльність.

Використання ситуаційних задач. Ситуаційні задачі є типові, які краще використовувати при опитуванні студентів, або при проведенні основного етапу заняття. Нетипові ситуаційні задачі мають найвищий результат при використанні на III етапі проведення заняття (контроль практичних вмінь та навиків - підсумований етап). Ситуаційні задачі можуть бути з виконанням маніпуляції і без маніпуляцій. Наприклад, при проведенні дуодентального зондування медична сестра ввела 40 мл 33% р-ну сульфату магнію, не підігрівши і не повернувши пацієнта на спину. Яка помилка в діях медсестри? Чи отримає вона другу порцію дуоденального вмісту після таких дій? Продемонструйте техніку введення магнію сульфату через дуодентальний зонд на муляжі.

Влюбій ситуаційній задачі повинна бути проблемна ситуація, яку повинен студент сформулювати і вирішити (скласти план вирішення проблеми). Особливо висока активність студентів спостерігається при самостійному складанні задачі з формулюванням проблем. Вирішення цих проблем пропонується співгрупникам. Нерідко виникають дискусії, бажання використати літературу, висока емоційність груп. Науковці доводять, що чим більше позитивних емоцій на заняттях, тим кращий кінцевий результат.

Ділова гра – це групове управління при якому виробляється послідовність рішень і дій у штучно складених умовах. Учасники ділової гри можуть вільно проводити дискусії, доводити свої докази, застосовувати знання. Студенти стають творцями не тільки професійних ситуацій, а і творцями власної особистості. Перед ними виникає необхідність вжитися в образ спеціаліста, роль якого вони будуть виконувати. Ділова гра має великий і психологічний ефект, так як на кожного учасника гри впливає

атмосфера групи, групове співробітництво, підтримка групи. Допомога викладача особливо пов'язана з визначенням ролі для кожного студента в залежності від його психологічних якостей, знань, комунікабельності, тобто створення умов, де він зміг би себе проявити як особистість, ствердитися. Викладач виключається із числа партнерів, та переміщується в розряд глядачів.

При підготовці ділової гри відіграє велике значення відповідність теми заняття та мети гри. Студенти мають орієнтуватися в об'ємі матеріалу, мати знання і навички. Краще ділову гру проводити в кінці пройденого розділу практики. Наприклад: студенти пройшли практику з розділу "Медсестринське обстеження і догляд за пацієнтами з захворюваннями органів дихання". Це буде контролююча ділова гра. З основ сестринської справи після проведеної практики по темі "Сестринський процес" – можна провести контролюючу ділову гру. Ділову гру бажано проводити з виконанням маніпуляцій, заповненням документації, складанням плану сестринських втручань.

Використання тестів - це стандартизований контроль знань. Чи являється використання тестів засобом, який активізує розумову діяльність студента? Це залежить від рівня тестів. Якщо тести на вибірку або підстановку, то це чисто контролюючі і самоконтролюючі тести. Якщо тести III рівня з вирішенням тієї чи іншої проблеми – такі тести здатні активізувати розумову діяльність. Це – один із улюблених методів навчання у студентів. Вони розуміють, що тестовий контроль показує істинні їх знання. Вони дуже зацікавлено відносяться до цього методу, не рідко беруть тести додому для самоконтролю по темі, дуже критично відносяться до якості складених тестів, навіть намагаються складати тести самостійно. Недоліками виступають моменти вибірових відповідей через підказки, а також, метод не дає можливості перевірки в повному об'ємі та практичних знань з предмета. Тому може виступати як додатковий метод заняття.

Програмоване навчання. Передбачає використання спеціальних

навчаючих програм. Навчальний процес ґрунтується на засвоєнні в логічній послідовності обсягу знань малими долями (дозами). Кожний кадр активно готує студентів до сприйняття наступної дози знань.

Для реалізації програмованого навчання використовується викладання матеріалу в лінійній або розгалуженій системах. За лінійною системою передбачається поділ навчальної інформації на малі дози, не складні для засвоєння. Програма містить підказки, натяки або вказівки, що запобігає виникненню помилок. Така система розрахована на “слабких” студентів.

Наприклад:

<i>Поняття</i>	<i>Додаткові дані</i>
Перша стадія гарячки – підвищення температури тіла. При цьому: <ul style="list-style-type: none"> - теплопродукція перевищує тепловіддачу; - гусяча шкіра; - збільшення теплопродукції за рахунок активізації обміну речовин у скелетних м’язах (тремтіння). 	
Отже в I стадії хворий скаржитися на: <ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 	Озноб, головний біль, слабкість, розбитість, біль в м’язах.
Пульс –	Прискорений
Дихання –	Часте, поверхневе
Язик –	Обкладений
Шкіра –	Суха
Такі хворі звичайно знаходяться на ліжковому режимі, зігріті, вживати гарячі напої. Догляд за хворими полягає: Пацієнта потрібно – Вкрити ковдрою, обкласти – Пити –	Вкласти в ліжко. Грілками. Чай, відвари.

За розгалуженою системою викладу навчального матеріалу інформація також ділиться на дози. Студентові пропонується завдання, до якого потрібно

кілька відповідей. Одна із них вірна. Якщо студент відповідає правильно, він переходить до наступного етапу засвоєння матеріалу. Коли ж відповідь неправильна, студент засвоює додатково інформацію. Такий підхід до вивчення матеріалу дозволяє не запобіганню помилок, а їх роз'ясненню.

На відміну від лінійної системи, за розгалуженою системою студент не бачить правильної відповіді, бо комп'ютер видасть інформацію тільки після того, як студент вибере один із варіантів. Це вища ступінь індивідуалізації.

Висновок. Отже, зміни які відбуваються в педагогіці та медицині провокують до постійного вдосконалення навчально-виховного процесу. Але важливо пам'ятати, що тільки повага до особистості студента, тільки співпраця викладача і студента дадуть можливість досягти поставленої мети, активізувати його розум, викликати зацікавленість до майбутньої професії.

**EMOTIONAL INTELLIGENCE OF INDIVIDUAL IN
CONTEXTS OF MODERN PSYCHOLOGICAL RESEARCH
ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ОСОБИСТОСТІ В
КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

*Kasianova Svitlana Borysivna, PhD Student at the Department of
Psychology, Ukrainian State Employment Service Training Institute (USESTI).
Кас'янова Світлана Борисівна, аспірант кафедри психології Інституту
підготовки кадрів державної служби зайнятості України (Київ, Україна).*

Summary. The paper is devoted to the phenomenon of individual's emotional intelligence. Prerequisites for the emergence of the concept of emotional intelligence as well as multifactorial structural models of emotional intelligence with different components filling of the are considered. Two aspects of the emotional intelligence structure are indicated - intrapersonal and interpersonal. The role and functions of emotional intelligence in personal growth, effectiveness of professional activity and career of a person are determined. The methods (tools) for the development of emotional intelligence are presented and they are aimed to

develop individual competences and components.

Keywords: *emotional intelligence of individual, models, personal growth, efficiency of professional activity, career, methods of development.*

Анотація. *Стаття присвячена проблемі феномену емоційного інтелекту особистості. Розглянуто передумови виникнення концепції емоційного інтелекту, багатофакторні структурні моделі емоційного інтелекту з різним наповненням самих компонентів. Вказано про два аспекти в його структурі – внутрішньоособистісний та міжособистісний. Визначено роль та функції емоційного інтелекту в особистісному зростанні, ефективності професійної діяльності та кар'єрі людини. Приведено методи (інструментарій) розвитку емоційного інтелекту, які направлені на розвиток окремих його компетенцій та складових.*

Ключові слова: *емоційний інтелект особистості, моделі, особистісне зростання, ефективність професійної діяльності, кар'єра, методи розвитку.*

Emotional intelligence has become a subject of psychological research relatively recently thanks to the works of foreign researchers such as G. Gardner, D. Goleman, D. Caruso, John, Mayer, P. Salovey and others.

The prerequisite for the genesis of the emotional intelligence concept is the work of the American psychologist G. Gardner, who suggested the multiplicity of intelligence expression forms. They include: verbal, spatial, kinesthetic, logical and mathematical, musical, intrapersonal (directed to one's own emotions) and interpersonal (aimed to other people's emotions) [3].

The first publication on the topic of emotional intelligence was the work of P. Salovey and D. Mayer [5]. The authors defined emotional intelligence as the ability to process information contained in emotions (the ability to determine the value of emotions, relationships) and to use emotional information as a basis for decision making. Emotional intelligence is a set of cognitive abilities for identifying, understanding and managing emotions.

The concept of the emotional intelligence of D. Goleman was based on and

supplemented by the early ideas of P. Salovey and D. Mayer. He defines emotional intelligence as "the ability to be aware of one's emotions and the emotions of others, to motivate oneself and others, and to manage emotions well alone and in interaction with others" [1, p. 75].

In his essay «Emotional Intelligence» [1], D. Goleman expressed the view that emotional intelligence contributes to one's personal growth, professional performance and career. He cites convincing research from Harvard University: the success of any activity is only 33% determined by technical skills, knowledge and intellectual ability (IQ), and 67% by emotional intelligence (EQ). For executives, these numbers differ even more markedly: only 15% of success is determined by IQ and 85% - EQ. The significance of D. Goleman's research was that the author proved the connection between emotional intelligence and social success, thus substantiating the "value" of the "emotional intelligence" construct. D. Goleman, R. Boyatzis and A. McKee distinguish two types of skills inherent to people with high emotional intelligence: personal skills (abilities, that define how to manage oneself) and social skills (abilities, that define how to manage the relationships with people).

R. Bar-On defines emotional intelligence as "a set of non-cognitive abilities, competences and skills that affect a person's ability to cope with the challenges and environmental pressure" [4].

He identified five components of emotional intelligence, each of which consists of several subcomponents: Self-awareness (awareness of one's emotions, self-esteem, self-actualization, independence), interpersonal skills (empathy, interpersonal, social responsibility) adaptation (problem solving, communication with reality, flexibility), stress management (resistance to stress, impulse control), mood (happiness, optimism).

The introduction of the emotional intelligence concept in psychological science has contributed to the intensive increase in the number of scientific studies aimed to study this phenomenon.

Theoretical and methodological approaches to the problem of the intellectual

and emotional ratio were considered in works of B.G. Ananyev, L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, A.K. Tikhomirov and others.

Nowadays in the post-Soviet countries, the problem of emotional intelligence is actively discussed and highlighted in the works of such scientists: I.M. Andreeva, A.I. Vlasova, S.P. Derevyanko, G. Garskova, N.V. Kovrigi, D.V. Lyusin, N.A. Manoilov, E.L. Nosenko and others.

D.V. Lyusin proposed interpreting emotional intelligence as "the ability to understand and control own emotions and emotions of others". He argues that emotional intelligence is best interpreted as a cognitive ability, and not includes personal qualities that can contribute to a better or worse understanding of emotions, but are not structural components of EI [2].

The researcher emphasizes that the ability to understand and control emotions on the basis of reason and cognition can be directed both to one's own emotions and to the emotions of other people. Therefore, he considers two versions for emotional intelligence – «interpersonal» and «intrapersonal». Emotional intelligence is defined as the ability to perceive and understand manifestations expressed in emotions, to manage emotions based on intellectual processes; this is a kind of act of rational human behavior in the emotional sphere.

«Intrapersonal» version is characterized by the following components, such as self-esteem, awareness of one's own feelings, self-confidence, tolerance, self-control, responsibility, achievement motivation, optimism and flexibility. The interpersonal aspect contains empathy, tolerance, sociability, openness, dialogism, anticipation. The level of emotional intelligence is an important means of successful self-realization for a person.

High emotional intelligence helps balance emotions and reason, feel inner freedom and responsibility for oneself, realize one's own needs and motives of behavior and also adjust the strategy of one's own life. It is associated with a feeling of universal happiness. Low emotional intelligence leads to unhappiness and is characterized by fear, loneliness, instability, aggression, guilt, depression and frustration.

Today in Ukraine there are studies on the conceptualization of the emotional intelligence phenomenon and its functions (E. Nosenko), as well as on emotional intelligence, as the determinants of internal freedom of the individual (G. Berezyuk) and its integral development indicator (A. Filatova), the study of adaptive functions and adaptive potential of emotional intelligence (I. Arshava, V. Ovsyannikova, N.Kovriga, T. Kumskova, G. Yusupova), identifying the relationship between the components of emotional intelligence and leadership, managerial qualities (V.Ermakov, A. Petrovska), development of emotional intelligence and of its components (M Manoilova, O. Primachenko).

The theoretical and methodological approach to the study of emotional intelligence was developed by E.L. Nosenko [3, p. 95]. According to the author, emotional intelligence is an aspect of revealing the inner world of a person that reflects the degree of rationality of a person's attitude to the world, to others and to himself as a subject of life. It has inherent internal (dispositional) and external (those that appear to be signs of the emotional process course) component that cause stressprotective and adaptive functions of this integral individual quality.

An analysis of domestic and foreign literature on the problem of EI research has shown that today there are several approaches to the conceptualization of the concept of emotional intelligence, which complement each other. A common feature of the existing approaches to the definition of EI is the understanding of this construct as an identification ability, as well as understanding of emotions and their control.

Scientists (D. Goleman, V. Ermakov, I. Andreeva, O. Vlasova, A. Mitlosh, D.Goulmen, P. Salovey, J. Mayer, D. Caruso , G. Gardner , R. Bar- On) cannot agree in question of emotional intelligence development. One part of the researchers says, that the development is subjected to only the emotional competence (communicative skills), and that emotional intelligence and emotional competence are not identical. Their opponents believe, that EQ could be developed, because the nerve paths of the brain evolve more than half of the life. With a sufficient degree of probability can be argued, that the emotional

intelligence is influenced by both psychological (a type of thinking and temperament), and social factors.

Studies made by foreign scientists have proved that a high level of general intelligence (IQ) does not guarantee its owner success in his career and happiness in his personal life. Not looking at the fact that the domestic education is still focused on obtaining academic knowledge and completely ignores the EQ, practice shows, that from it depends the success of the individual. From the view of the most general definition of EQ as a person's ability to interpret his own emotions and feelings in order to use the information received to realize his goals, IQ should be considered a system of cognitive abilities (sensations, perceptions, memory, thinking, knowledge and skills). Unlike to the IQ, the level of which is mostly genetically determined, the level of EQ depends on the efforts of the very individual.

In the process of EI development, the intellectualization of emotions as the highest mental function takes place: "the whole system of the functions relations is determined by the form of thinking that dominates at this stage of development".

A.Sh. Tkhostov, I.T. Kolymba distinguish following stages of emotions intellectualization: Initial stage is associated with experiencing the inseparability of the affect - subject feel (I - feeling), then separation of the emotional experiences through its objectification occurs (I'm experiencing feelings); the next stage is the formation of emotion management tools that leads to the development of the subject of experience (I have control over my feelings), and at the last stage there is a new merger with feelings at the level of automated regulation (I feel).

A. E. Olshannikova identifies the following stages of emotional development:

- 1) differentiation of emotions (enriching the quality palette of experiences)
- 2) the formation of the ability to control and regulate emotions;
- 3) decrease with age the absolute frequency of emotional reactions (in connection with the development of the motivational need area) .

According to modern concepts of emotional intelligence, this particular

construct is related to the objectification, verbalization and development of emotion management skills, both on interpersonal and intrapersonal levels.

Among the methods for the development of EI are:

- group training;
- individual training;
- coaching;
- children's rendering in family-social children's centers;
- family education;

Methods (tools) for the development of emotional intelligence can be different, but they are aimed at the development of individual competencies that make up emotional intelligence.

Conclusions. Emotional intelligence is the main component in achieving the maximum sense of happiness and successful self-realization. EQ is a necessary factor in enhancing mental dexterity, because the recognition of one's feelings and their management in a constructive way increases the individual's intellectual powers. It is quite possible to increase the level of emotional intelligence, but not with the help of traditional training programs aimed at the part of the brain that controls our rational ideas. Long-term practice, feedback from colleagues and personal enthusiasm in the desire to change ourselves is an essential step towards improving EQ and, as a result, successful self-realization.

Emotional intelligence helps to find a balance between the mind and feelings of the individual, does not allow to act under the influence of emotions and prevents manipulation by others.

It is possible to develop and build up the emotional intelligence of a person; it is deepening of the emotional intelligence and related forms of practical and creative intelligence. It follows that emotional intelligence is self-awareness, self-control, social sensitivity and relationship management between two or more individuals, which positively affects the development of personality in modern society.

References

1. Goleman D. Emotional Intelligence vol. M.: AST MOSCOW; Vladimir: VKT, 2009, 478.
2. Lyusin D.V. New Technique for Measuring Emotional Intelligence: Eminem Questionnaire. Psychological diagnosis. 2006, 3-22.
3. Nosenko, E.L. Guide to the study of the course “Theory of Emotional Intelligence” 2014, 73с.
4. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. Handbook of emotional intelligence. San Francisco: Jossey-Bass. 2000, 363-388.
5. Mayer J.D. Emotional intelligence as a standard intelligence. The Emotion. 2001, 232-242.

СПЕЦИФІКА МОТИВАЦІЇ ДО УЧІННЯ ОДИНАДЦЯТИКЛАСНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ SPECIFICITY OF LEARNING MOTIVATION OF THE 11 CLASSES STUDENT'S OF SECONDARY SCHOOLS

*Кондратенко Лариса Олександрівна, доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації
Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна).*

*Kondratenko Larysa Oleksandrivna, Doctor of Psychological Sciences,
Senior Researcher, Leading Researcher of the G.S.Kostiuk Institute of
Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine).*

*Манилова Лідія Михайлівна, кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики
та науково-психологічної інформації Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна).*

Manylowa Lidija Myhajlivna, Ph.D. of Psychology, Leading Researcher of the G.S.Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

***Анотація.** Останній рік навчання в загальноосвітній школі це час прийняття рішень, планування майбутнього, визначення своїх життєвих цілей. І водночас це все ще час учіння, надбання нових знань. Та чи мотивовані одинадцятикласники до учіння, і якщо так, то в чому специфіка їх мотивації. Проведене дослідження показало, що головним мотиваційним чинником виступає бажання добре справитись із ЗНО та вступити до інституту. Вибір майбутньої професії, а відтак і самого вищого учбового закладу для багатьох є вже вторинним, залежним від результатів ЗНО.*

***Ключові слова:** мотивація до учіння, життєві цілі, свідомий вибір.*

***Summary.** The last year of study in a secondary school is a time of decision-making, planning for the future, defining one's life goals. And at the same time, it is still a time of learning, the acquisition of new knowledge. The eleventh-graders motivated to study, but what is the specificity of their motivation. The conducted research has shown that the main motivating factor is the desire to cope well with Independent external evaluation and go to the institute. The choice of a future profession, and therefore the highest educational institution, for many, is already not so important task as the outcome of the Independent external evaluation.*

***Keywords:** motivation for learning, life goals, conscious choice.*

Постановка проблеми. Навчання в одинадцятому (випускному) класі займає в житті кожної людини особливе місце. Це час прийняття рішень, планування майбутнього, визначення своїх життєвих цілей. І водночас, це все ще час учіння, надбання нових знань, пізнання світу. Сучасний одинадцятикласник стоїть на роздоріжжі: що важливіше – слідувати особистісним цілям, чи продовжувати плести у фарватері звичного шкільного навчального процесу. Здавалося б, що перший підхід є доцільнішим, оскільки тільки людина повинна визначати власне майбутнє,

однак при цьому постає питання – наскільки сучасні одинадцятикласники дійсно знають чого хочуть і що для цього треба робити?

Виклад основного матеріалу. Для вивчення учінневої мотивації одинадцятикласників в лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України в 2019 році було проведено дослідження в якому взяли участь 115 учнів міських та сільських шкіл, зокрема трьох ЗОШ м.Слов'янська, однієї гімназії м.Києва, трьох сільських шкіл Слов'янського району та однієї сільської школи Обухівського району Київської області.

Основною діагностичною методикою був адаптований до сучасних умов опитувальник Лукьянкової М.І. "Методика вивчення мотивації до учіння старшокласників", додатково – модифікація проєктивного тесту Ю.З.Гільбуха "Лист до друга".

Нажаль у ході тестування була виявлена прикра нездатність одинадцятикласників уважно ставитись до інструкції, яка була не тільки вміщена на кожному бланкові опитувальника, але й двічі прочитана психологом, який проводив тестування. Менше десяти відсотків учнів точно виконали умови інструкції – підкреслювати обрані відповіді (а не обводити їх номери) та вибирати лише дві з запропонованих відповідей. Якщо перший відступ від інструкції не впливав на результати дослідження, то другий – повністю елемінував можливість стандартної обробки даних, оскільки одинадцятикласники на свій розсуд вибирали і одну, і три, і чотири, і скільки заманеться відповідей. Тому довелось обмежитись лише процентними співвідношеннями, які в ситуації, що склалася, внаслідок не дотримання вимог заповнення бланків, не є точними показниками вибору, а лише вказують на певні тенденції.

Результати вивчення учінневої мотивації одинадцятикласників за допомогою проєктивної методики "Переписка з другом в соцмережі" були проаналізовані в роботах Кондратенко Л.О. "Мотивація до учіння в ситуації недовизначеності життєвих задач" та "Особливості проєктування власного

майбутнього сучасними одинадцятикласниками". Тому в цій статті головна увага зверталась на результати застосування опитувальника.

Опитувальник М.І.Луцькової та Н.В. Калініної складається із 18 питань до яких є від 4-х до 8 відповідей, які відображають різні сторони мотивації одинадцятикласників до учіння. Проаналізуємо, які відповіді отримали найбільшу та найменшу кількість виборів та відмітимо відмінності (якщо вони існують) між виборами випускників сільських та міських шкіл.

1 питання: Навчання в школі та знання необхідні мені для...

Найчастіше випускники як міських так і сільських шкіл обирали відповідь – *" для вступу до інституту, подальшої освіти"*(в середньому 41% виборів). На перший погляд це абсолютно закономірний вибір, однак аналіз проєктивної методики "Переписка з другом в соцмережі"(2,3) показав, що для багатьох одинадцятикласників за два місяці до закінчення навчання слово "інститут" означає – вищий навчальний заклад взагалі, вибирати який (або які) вони будуть лише після здачі ЗНО. В листах зустрічались абсолютно парадоксальні варіанти – *"я тут порадився і вирішив, що буду подавати документи в медичний, політехнічний та юридичний інститут"*.

Найменшу кількість виборів отримав варіант у якому стверджувалось, що *"навчання в школі необхідне для отримання стартової кваліфікації та влаштування на роботу"*(в середньому 65% виборів). Із загальної картини дещо вибивається київська спеціалізована гімназія, де таких виборів було 1.4%. Взагалі міські школярі частіше вибирали цю відповідь (в середньому 74%) ніж сільські (25%). Пояснення цього факту полягає в тому, що в одинадцятих класах сільських шкіл залишаються тільки ті діти, які орієнтовані виключно на вступ до вищого учбового закладу. До того ж вони не просто йдуть кудись вступати, а точно знають, який вуз, або точніше – яку професію вони обирають.

2 питання: Я б не вчився, якби...

Найбільшу кількість виборів набрала відповідь – *"якби не думав про те, що буде далі"*(в середньому 56% виборів). Майбутнє хвилює випускників

і міських і сільських шкіл. У "Переписці з другом у соцмережі" одинадцятикласники скаржаться на те, що їм важко визначитись із вибором професії, їм не вистачає порад дорослих, бо вчителі нічого не радять зовсім, а батьки не завжди їх розуміють. Дуже цікаву тенденцію виявило порівняння тексту листа до друга і уявної відповіді друга. Навіть коли у листі відображається відкритий конфлікт "батьків і дітей", то у відповіді друга висловлюється бажання знайти порозуміння, відчуті підтримку і захист з боку найрідніших дорослих.

3 питання : Мені подобається, коли мене хвалять за...

Найбільше відсотків набрала відповідь – хвалять за *"хорошу успішність і добре зроблену роботу"*(44%), *"знання"* набрали всього лиш 17%, *" гарні оцінки"* ж, як такі, й взагалі 7% . Тут виникає, звичайно, запитання, що розумілося одинадцятикласниками під поняттям *"хороша успішність"* і чому така величезна різниця в оцінюванні, здавалося б подібних явищ – успішності та гарної оцінки. Нажаль у ході проведеного дослідження виявити причини цього явища не вдалося.

4 питання: Мені здається, що мета мого життя... виявило, що більшість одинадцятикласників мріє про звичайне людське щастя(45% виборів), однак при цьому чомусь не хочуть бути корисними для інших людей (10% виборів). Із загальної картини різко вибиваються результати випускників сільської школи Обухівського району Київської області. Вони не тільки хочуть бути щасливими (60% виборів), але й готові бути корисними для інших людей (40% виборів). Сумно, *але брати участь в еволюційному процесі людства* готова лише мінімальна кількість учнів усіх шкіл, які пройшли тестування (8% виборів).

5 питання: Моя мета на уроці...

Перше місце закономірно дісталось відповіді – *отримання знань*(45 % виборів), але при цьому твердження *уважно слухати вчителя* опинилось на останньому місці (8.7% виборів).

6 питання : При плануванні своєї роботи я... Тут на першому місці, як

і у попередньому випадку, опинилась найбільш соціально прийнятна відповідь – *обмірковую її(роботу), вдумуюсь в умови*(56% виборів). З огляду на те як саме вдумувались одинадцятикласники в умову перед заповненням бланків тестування, коли вибирали не дві, а скільки завгодно відповідей, то стає зрозумілим, що, коли в тексті опитувальника поряд стоять яскраво виражені "правильні" і "не правильні відповіді", то "правильна" відповідь обирається навіть тоді, коли вона суперечить реальній поведінці опитуваного.

7 питання: Найцікавіше на уроці... Відповіді показали абсолютно незацікавленість в оцінках – одинадцятикласники орієнтовані на ЗНО і важливість шкільної успішності низька (4% виборів), а також скептицизм, щодо здатності вчителів повідомити на уроці, щось важливе і цікаве (всього 20% позитивних виборів).

8 питання: Я вивчаю матеріал сумлінно, якщо... Найбільшу кількість виборів (72%) отримала відповідь – *Він мені потрібен*. Найменшу (7.7%): *коли мене змушують*.

9 питання : Мені подобається робити уроки, коли...*я знаю як їх робити і у мене все виходить* (51% виборів). Однак, коли ці ж завдання ще й *вимагають старанності*, то відсоток виборів стрімко наближається до нуля (1%).

10 питання: Вчитись краще мене спонукають...*думки про майбутнє* (64% виборів). Водночас, хоча тривога за майбутнє притаманна випускникам як сільських так міських шкіл, однак рівень значущості цієї тривоги різний. Найбільше занепокоєні своїм майбутнім одинадцятикласники сільських шкіл Слов'янського району (81% виборів), за ними йдуть учні Київської гімназії (76% виборів). З 16% відривом за ними йдуть школярі ЗОШ м.Слов'янська (60% виборів) і порівняно найменша кількість стривожених своїм майбутнім серед учнів сільської школи Обухівського району Київської області. Знайти пояснення цим розбіжностям за допомогою проєктивної методики "Переписка з другом в соцмережі" не вдалося. Можливо це сталось тому, що

випускники сільської школи Обухівського району в своїй переписці з удаваним другом говорили не тільки про вступ до вузу, але й зазначали інші можливості планування майбутнього : *"якщо не вступлю, то піду працювати до батька на СТО", "буду дуже старатися поступити на дизайнера, але якщо в цьому році не вийде, то буду влаштовуватись на роботу в садівництво, я влітку там працювала , мені сподобалось"*.

11 питання: Я активніше працюю на уроці, якщо... Найбільше виборів отримала відповідь: *" Мені цікава робота, яку я виконую"* (77% виборів). Відмінностей по міських та сільських школах практично немає. Найменше – *" очікую схвалення оточуючих"*(1% виборів). Цікаво, але аналіз листів з проєктивної методики швидше вказує на важливість схвалення дій оточенням, навіть певну залежність від нього. Тому подібна відповідь на питання опитувальника може свідчити про дуже прикре явище в житті школи – успішність навчання не є іміджевим фактором для старших підлітків.

12 питання: Хороші оцінки це результат... Відповіді на це питання, як і на **питання 13:** Мій успіх у виконанні завдань на уроці залежить від... не виявили якихось однозначних тенденцій, оскільки занадто багато опитуваних обирали (підкреслювали або обводили номер) більшість запропонованих відповідей.

14 питання: Я буду активним на уроці, якщо... дублює питання 11, а тому не несе додаткової інформації.

15 питання : Якщо якийсь матеріал для мене незрозумілий, то я... дуже близьке до **питання 17:** Якщо я не знаю, як виконати, якесь завдання, я ... Однак відповіді на них дещо різняться. Зокрема в **15** питанні найбільший відсоток виборів припадає на відповідь; *"Згадую пояснення вчителя і переглядаю записи на уроці"*(53%), а в **17:** *"звертаюсь по допомогу"*(54%). У відповідях на **17** питання відзначились випускники київської гімназії (які розкутіші за інших опитуваних і у них відповіді в опитувальнику лише мінімально розходяться з тим, що вони писали в проєктивній методиці "Переписка з другом в соцмережі"). У них 48% виборів відповіді *"Якщо я не*

знаю, як виконати, якесь завдання, я кидаю його" і 31% - ... "не виконую його, а потім списую".

16 питання: Помилившись у виконанні завдання... Тут беззаперечним лідером була відповідь: *"Роблю його знову, виправляючи помилку..."* (52% виборів). Загалом це закономірна відповідь – **помічені** власні помилки, зазвичай, учні виправляють, іноді навіть переписуючи усе завдання. Та коли помилки помічають інші, зокрема батьки, реакція може бути різко негативною. Так в "Переписці з другом в соцмережі" зустрічаються такі висловлювання: *"Терпіти не можу, коли мати лізе до мене в зошит..."*, *"Я вже зовсім доросла, а вони чіпляються – розкажи їм домашнє завдання. Може ще їм віршика прочитати?"*

18 питання: Мені не подобається виконувати завдання, якщо вони... Тут беззастережний лідер виборів, аж 62% відповідь *"коли вони складні і великі"*. Нажаль сучасні школярі й не тільки одинадцятикласники не люблять складної роботи, яка потребує від них значних зусиль.

Проведене вивчення учіннєвої мотивації одинадцятикласників за допомогою опитувальника Лукьянкової М.І. та Калініної Н.В. показало, що головним мотиваційним чинником виступає бажання добре справитись із ЗНО та вступити до інституту. Вибір майбутньої професії, а відтак і самого вищого навчального закладу для багатьох є вже вторинним, залежним від результатів ЗНО. Не занадто важливими є завдання загального розвитку, самовдосконалення, орієнтування в суспільстві та взагалі в житті. Так, одинадцятикласників хвилює майбутнє, але межі його планування дуже звужені, замкнені на близьких цілях. Подальша доля зводиться до розмитого твердження – хочу бути щасливим. Однак навіть це щастя досить егоїстичне, оскільки бути корисними іншим вони не збираються.

У старших класах втрачає свою роль оцінка. Матеріал, який вивчається оцінується дуже прагматично – він мені потрібен/не потрібен для здачі ЗНО.

Водночас слід відмітити, що одинадцятикласники хочуть, щоб на уроках було цікаво та, на жаль, не дуже вірять у те, що вчителі здатні

познайомити їх з чимось таким, чого вони не можуть знайти в Інтернеті.

Представлені в дослідженні результати не можна вважати повністю достовірними, зважаючи на обмежену кількість досліджуваних (115 учнів), охопленості лише двох регіонів, а також надмірну кількість помилок, допущених досліджуваними в ході заповнення опитувальника.

Література

1. Гильбух Ю.З. Психодиагностическая функция учителя: пути реализации/ Ю.З.Гильбух// Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 80 – 88.
2. Кондратенко Л.О. Мотивація до учіння в ситуації недовизначеності життєвих задач./Л.О.Кондратенко //Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць / ред.кол. : І. О. Корнієнко (гол.ред.) та ін. Мукачево : РВВ МДУ, 2019. Випуск 1 (3)' – с. 72-90. – URL: <https://msu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/08/1-3.pdf>
3. Кондратенко Л.О. Особливості проектування власного майбутнього сучасними одинадцятикласниками/ Л.О. Кондратенко //Development of modern technologies and scientific potential of the world:coll. of scientific papers «ЛОГОΣ» with materials of the International scientific-practical conf., London, July29, 2019.London: NGO«European Scientific Platform», 2019. V.3. p.21-22. – URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/conferences/issue/view/6/5>
4. Лукьянова М.И., Калинина Н.В. Психолого-педагогические показатели деятельности школы: Критерии и диагностика.– М.: ТЦ Сфера, 2004. – 208 с.

**ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНО-МИСЛЕННЄВИХ СТРАТЕГІЙ В
КОНСТРУКТИВНІЙ ТВОРЧОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

**THE RESEARCH OF PERCEPTIVE-MENTAL STRATEGIES IN
THE CONSTRUCTIVE CREATIVE ACTIVITY OF JUNIOR PUPILS**

**Латиш Н.М., кандидат психологічних наук, старший науковий
співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені
Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).**

**Latysh Nataliia Mykhailivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior
Researcher of the Psychology of Creativity Department, H. S. Kostiuk
Institute of psychology of NAES of Ukraine (Kiev, Ukraine).**

Анотація. В статті аналізуються прояви перцептивно-мисленнєвих стратегій в конструктивній творчості молодших школярів. Творче конструювання розглядається як процес розв'язування творчих задач, де стимульним матеріалом є геометричні фігури та графічні зображення однієї та різної кількості крапок. Показано, що функціонування перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання в учнів молодших класів відбувається через трансформацію зорових образів, починаючи від праобразу до образу-рішення; процес пошуку організовується і реалізовується стратегією (аналогізування, комбінування, реконструювання).

Ключові слова: творче сприймання; конструювання; графічна інформація; творча задача; стратегіальні тенденції.

Summary. In the paper the displaying of perceptual and thinking strategies of creative construction in graphic activity of younger school children are analysed. Construction of graphic information is considered as process of the solution of creative tasks where stimulating material are geometrical figures and graphics of one and different quantity of points. During the pilot study the features of formation of the solution conception of creative graphic tasks by younger school children are defined. It is shown that functioning of perceptual and thinking strategies of creative construction in graphic activity of younger school children

happens through transformation of visions, beginning from a prototype by the solution image; process of searching is organized and implemented by strategy (an analogy, combination, reconstruction).

Keywords: *creative perception; construction; graphic information; creative task; strategy tendency.*

Постановка проблеми. Виховання творчо мислячої особистості, здатної адекватно сприймати і аналізувати нову інформацію та успішно вирішувати нові, часом нестандартні задачі є першочерговим завданням сучасної школи і суспільства загалом.

В дослідженнях, здійснених під керівництвом В.О. Моляко, неодноразово зазначається, що необхідність адаптації до постійнозмінюваних реалій середовища з метою вирішення різноманітних завдань і самореалізації передбачає готовність саме до творчого сприймання інформації. Адже сприймання відіграє важливу роль у процесі взаємодії людини з оточуючим світом. А творчі перцептивні процеси є важливою складовою мисленнєвої діяльності, оскільки образи та поняття, які при цьому формуються, визначають структуру розв'язання нової задачі, стратегію її розв'язання [4].

Варто зазначити, що на сьогоднішній день все частіше спостерігається застосування подання інформації у вигляді графічних зображень та залежностей, як найбільш економічних, наочних і змістовних. Графічні засоби подання інформації застосовуються в різних областях візуальної комунікації для того, щоб прискорити процеси мислення, уяви, розуміння поставленої задачі та її розв'язання. Малюнок, графік, креслення є таким засобом, за допомогою якого ідею чи думку можна компактно передати у вигляді графічних зображень. В психологічних дослідженнях, які тією чи іншою мірою стосуються вивчення особливостей сприймання різної інформації в молодшому шкільному віці, особливу увагу приділяють наочності в поданні певної інформації. Оскільки графічна інформація відноситься саме до наочної, то, на нашу думку, варта уваги специфіка її

сприймання в початковій школі. Виходячи з цього, конструювання з геометричним матеріалом у своєму дослідженні ми розглядаємо як процес творчого сприймання графічної інформації.

В силу своєї специфіки, конструювання є передумовою прояву та розвитку художньо-конструктивних здібностей, розвитку сенсомоторних якостей, просторових уявлень, уяви, цілеспрямованих дій, творчих здібностей, що в свою чергу є основою для успішного розв'язання в подальшому конструктивно-технічних та науково-творчих задач.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з результатів проведених сучасних наукових досліджень творчого сприймання нової інформації, В.О. Моляко зазначає, що «саме через те, що йдеться про лабіринтну, хаотичну в тій чи іншій мірі організації структуру інформаційного простору, ми вважаємо однозначно необхідною саме творчу організацію реагування, поведінки, будь-якої діяльності в складних режимах перебування суб'єкта» [4, с. 8]. Вчений виокремлює такі важливі аспекти дослідження творчого сприймання: сприймання як генеральної конструктивної функції психіки в процесах творчої діяльності; особливості перцептивно-розумової діяльності в умовах дефіциту і надміру актуальної інформації; перцептивно-емоційна паніка, яка зумовлює поведінку реагування на загрозові ситуації; деструктивні психічні наслідки як одноразового, так і багаторазового сприймання об'єктивно й суб'єктивно негативної інформації різного обсягу та змісту (ЗМІ, реклама, інтернет, життєві ситуації та ін.); психологічні засоби формування персональної та колективної перцептивної безпеки в сучасних умовах (розумово-емоційно-вольовий тренінг, розвиток культури сприймання та ін.) [4].

Стосовно вивчення специфіки творчого сприймання в дитячому віці в руслі стратегіально-діяльнісної теорії творчості, розробленої В.О. Моляко, здійснено ряд досліджень. Зокрема, Гулько Ю. А. зазначає, що при конструюванні нових знань дітьми молодшого дошкільного віку основну функцію виконують перцептивні і наочно-образні мисленнєві процеси, які

протікають у нерозривній потоковій цілісності. Встановлено, що *регуляційний механізм перцептивно-мисленнєвої стратегії* проявляється на таких етапах конструювання нового знання: загальне цілісне сприйняття малюнка і домислювання як первинне дифузне розуміння смислу зображуваного; стихійне виділення дитиною кількох конкретних фрагментів малюнку і наочно-образне експериментування з ними, яке протікає як об'єднання їх смисловими зв'язками і руйнування смислових зв'язків між ними; виокремлення за допомогою дорослого нових, не помічених на перших етапах сприймання, фрагментів – образів малюнку, що обумовлює розриви створених раніше смислових конструктів; прийняття смислових орієнтирів, заданих дорослим і формування нових припущень у вигляді нечітких, неясних знань; підтвердження гіпотетичного знання у процесі предметно-практичного експериментування; вербалізація нових знань у вигляді зв'язного тексту як завершальний етап їх конструювання [2, с. 96].

Досліджуючи творче сприймання інформації в дошкільному віці, Н.А. Ваганова зазначає, що для дітей старшого дошкільного віку характерна мала деталізованість сприймань і їх велика емоційна насиченість, недостатнє розмежування суттєвих та несуттєвих ознак, синкретичність, нечітке та «розмите» сприймання. У процесі активної пізнавальної діяльності сприймання набуває цілеспрямованого, творчого характеру, а наприкінці дошкільного віку характеризується такими властивостями як предметність, цілісність і осмисленість. Процес сприймання в дошкільному віці набуває характеру осмисленої, керованої дії, що має свої особливі цілі і засоби для їх здійснення. При цьому на ранніх ступенях свого розвитку, воно виступає як ззовні організований процес і лише наприкінці дошкільного віку сприймання стає вже внутрішньо регульованою дією [4, с. 62-63].

Результати проведених експериментальних досліджень творчого сприймання з молодшими школярами дозволили Н.В. Медведєвій визначити рівні сформованості спостережливості у дітей: найвищий рівень характеризується здатністю швидко визначати в предметах оточення істотні і

характерні особливості, усвідомлювати їх взаємозв'язок з іншими предметами, виявляти прості закономірності; високий рівень характеризується здатністю швидко визначати більшість істотних і характерних ознак предметів, їх взаємозв'язок з іншими предметами оточуючого світу, але таке пізнання може бути нестійким та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження; середній рівень визначається тим, що діти, які продемонстрували такий рівень, звертають увагу на відсутність або наявність якої-небудь властивості предмета, виділяють його нові риси, але не можуть застосувати свої враження в конкретній ситуації, тобто таке пізнання нестійке та залежить від емоційної привабливості об'єкта спостереження; низький рівень характеризується елементарною спостережливістю, учні помічають лише зовнішні риси об'єктів, виділяють несуттєві, нехарактерні ознаки і очевидні взаємозв'язки [4, с. 78-79].

Науковцями зазначається, що в молодшому шкільному віці відбуваються певні кількісні та якісні зміни процесу сприймання. Зокрема зростає швидкість перебігу процесу сприймання, збільшується кількість сприйнятих об'єктів, сприймання стає більш довільним, цілеспрямованим і категорійним процесом. Сприймаючи нові предмети і явища, учні відносять їх до певної категорії об'єктів і чим старші учні початкових класів, тим більша роль у їх сприйманні належить формі, зростає точність розрізнення форм предметів. Молодші школярі широко використовують форму для впізнання і порівняння предметів, навіть у тих випадках, коли вони не знають назви форми [5].

У своєму дослідженні ми орієнтувались на положення концепції творчого сприймання В. О. Моляко, де творче сприймання розуміється саме як процес (та його результат), конструювання суб'єктивно нового образу, який в більш чи менш значній мірі видозмінює, своєрідно модифікує предмети та явища об'єктивної реальності [3].

Процес конструювання графічної інформації ми розглядали як процес

розв'язування творчих задач, де стимульним матеріалом є геометричні фігури та графічні зображення однієї та різної кількості крапок.

За результатами нашого дослідження було виявлено, що *функціонування перцептивно-мисленнєвої стратегії конструювання нової графічної інформації* здійснюється в такій послідовності етапів: 1) *виникнення ідеї задуму* майбутньої конструкції чи малюнку починається з ознайомлення з умовою задачі, створення первинного задуму (малюнку, конструкції) у формі образу-орієнтира та обумовлюється специфікою стимульного матеріалу (крапка, форма чи колір геометричної фігури) або ж суб'єктивним досвідом досліджуваного, чи іноді у поєднанні як особливостей стимульного матеріалу, так і під дією мотиваційної сфери учня; 2) *розвиток задуму* майбутньої конструкції відбувається в ході малювання (стимульний матеріал крапка) чи практичного конструювання (стимульний матеріал геометричні фігури) та характеризується розвитком початкового образу-орієнтира в процесі структурно-функціонального аналізу елементів; 3) *практична реалізація задуму*, що проявляється в остаточному оформленні малюнку чи побудові конструкції на площині.

В процесі розв'язування творчих графічних задач на всіх етапах нами було зафіксовано здебільшого прояви мисленнєвої стратегії аналогізування: діти у своїх зображеннях орієнтуються на певним чином відтворення попереднього досвіду, емоційні переживання (діти, які приїхали із зони АТО, зображують військові події в темному кольорі), відтворення якогось бажання, мрії чи ігор (навіть якщо це фантастичний герой, то він запозичений з комп'ютерних ігор чи мультфільмів).

Аналіз результатів нашого дослідження дозволив нам виділити три категорії учнів стосовно «стартового механізму» при розв'язуванні запропонованих завдань. Найбільшою виявилась кількість учнів, коли в процесі побудови конструкцій з геометричних фігур домінуючою виявляється орієнтація на форму та колір геометричної фігури (значно рідше домінантою виявляється колір геометричної фігури). Також нами було

виявлено категорію учнів, які вибудовують конструкцію шляхом аналогізування на основі власного досвіду, вихідні умови задачі трансформуються в шукані умови під дією впливів на дитину із зовнішнього чи внутрішнього світу. Найменшою виявилась кількість учнів, коли в процесі побудови конструкцій з геометричних фігур домінуючою виявляється орієнтація як на специфіку структури наявних елементів конструктора, так і на мотиваційну складову.

При розв'язуванні серії завдань з однією крапкою та різною кількістю крапок в учнів першого класу спостерігались наступні особливості: коли на аркуші паперу зображена лише одна крапка, то лише незначна кількість учнів використала крапку як елемент свого малюнка. Здебільшого учні ігнорували зображення крапки і малюнок виконували без урахування графічного зображення. Коли ж на аркуші паперу були зображені три крапки з різним розміщенням на папері, то створюючи малюнок значна частина учнів використала всі крапки як елементи в зображенні малюнку. Також була категорія учнів, які задіяли не всі крапки в своєму зображенні. У процесі виконання завдання, коли на аркуші паперу було зображено велику кількість крапок, учні включають їх як елементи зображення найактивніше.

Важливим завданням нашого дослідження було дослідження творчих стратегій та тактик сприймання молодшими школярами графічної інформації за умов дефіциту і надлишку інформації.

Дослідження, проведені останнім часом, звертають все більше уваги на той факт, що сучасні реалії характеризуються насиченістю складних ситуацій, наявністю різного роду несподіванок, що потребує від суб'єкта вміння приймати важливі рішення в умовах як надзвичайно інтенсивного потоку інформації, так і в умовах її недостатності, впливу цілого ряду ускладнюючих факторів [6; 1]. Тому важливим стає оволодіння такими мисленевими прийомами, які забезпечили б подолання різного роду ускладнень та несприятливих впливів, а отже, оволодіння творчими мисленевими прийомами. В.О. Моляко звертає увагу на те, що в умовах

постійного зростання загального обсягу інформації збільшується можливість реалізації, так званої, інформаційно-психологічної загрози. Ця небезпека полягає у надмірі інформаційних потоків (як хаотичних, так і впорядкованих), що потенційно обумовлює інформаційне перевантаження психіки людини та може призводити до її певного блокування. Крім того, інформаційно-психологічні впливи часто є спрямованими на масове маніпулювання свідомістю людей, що становить загрозу психологічної безпеки, психологічного здоров'я особистості. Психологічне здоров'я людини забезпечується, насамперед, її здатністю адаптуватися до певних умов і відображує саме успішну адаптацію людини до довкілля, до самої себе. У свою чергу психологічне нездоров'я констатує неуспішну адаптацію людини до зовнішнього або внутрішнього світів [6].

Для дослідження творчих стратегій та тактик сприймання молодшими школярами графічної інформації за умов дефіциту і надлишку інформації нами були використані задачі на вільне конструювання з геометричними фігурами. Зокрема нами було використано завдання «Танграм» (обмежена кількість геометричних форм одного кольору) та геометричний конструктор, до складу якого входить необмежена кількість геометричних фігур різних за кольором і розміром.

При виконанні завдання «Танграм» «на вільне конструювання» було відмічено, що у більшості випадків учні йшли шляхом виконання простої конструкції. Вимога «скласти щось цікаве», можна сказати, ігнорувалася. Було зафіксовано незначну кількість конструкцій, де досліджуваний намагався створити дійсно щось цікаве, прояви створення детальної конструкції зустрічаються також не часто. Можна висунути гіпотезу, що коли в учнів у розпорядженні обмежена кількість геометричних форм, просторове комбінування елементів конструктора «в умі» обмежується лише поєднанням двох-трьох елементів, в результаті цього виникали досить прості конструкції: будинок (квадрат, трикутник), ялинка (поєднання двох-трьох трикутників). Назва конструкціям давалася в такому випадку типу «Будинок

в лісі”, “Природа” і т.п. В такому випадку при розв’язуванні завдання головним орієнтиром при створенні задуму створюваної конструкції виступає структурний аналог з минулого досвіду.

При виконанні другого завдання, коли в наявності учнів був конструктор, до складу якого входили геометричні фігури різні за кольором і формою, було відмічено тенденцію до створення більш складних конструкцій, тобто було відмічено тенденцію до деталізації конструкції та збільшилась кількість задумів, де конструкції між собою поєднувались певною сюжетною лінією.

Отже, можна вважати, що дефіцит інформації переважно має негативний вплив на творчу діяльність учнів та звужує творчий пошук здебільшого до орієнтації на запропоновані геометричні форми. Але, коли учні працюють з конструктором, до складу якого входять геометричні фігури різні за кольором і формою, відмічається тенденція до створення більш складних конструкцій, до деталізації конструкції та при формуванні задуму конструкції учні порівняно більше орієнтуються на власні вподобання, інтереси і т.п.

Спираючись на одержані результати, можна вважати, що учні, потрапивши в ускладнені умови, в значній мірі демонструють прояви першого (найнижчого) рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, в основі якого лежить найпростіша реалізація стратегії пошуку аналогів. В ході такої діяльності створюється дуже проста конструкція шляхом поєднання декількох геометричних форм, досліджуваний не намагається створити щось оригінальне. Нами було зафіксовано 50% (в першому завданні) та 14% (в другому завданні) проявів першого рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, коли пошук ідеї щодо задуму майбутньої конструкції відбувається шляхом практичного маніпулювання елементами шляхом випадкових підстановок або формування задуму створювалось з орієнтацією на структурні властивості елементів конструктора і в кінцевому результаті створювалась досить проста

конструкція.

Проте слід зазначити, що у другому завданні, коли в розпорядженні учнів був конструктор порівняно з більшою кількістю елементів різних за формою, кольором та розміром, спостерігалась тенденція до проявів другого (середнього) рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, в основі якого лежить реалізація стратегії як пошуку аналогів, так і стратегія комбінаторних дій. В ході такого конструювання досліджувані намагаються створити конструкцію, що є аналогом з минулого досвіду, але при цьому відбувається більш детальне комбінування елементів конструкції.

Загалом в результаті аналізу робіт досліджуваних було виявлено дві категорії учнів: учні, на яких обмеження в часі мало негативний вплив; та учнів, на яких обмеження в часі не справило негативного впливу.

Для учнів, які зазнали негативного впливу дефіциту інформації, процес формування задуму, зокрема початковий етап – ідея щодо створення майбутньої конструкції або була зовсім невизначеною, і в процесі маніпулювання елементами конструкції починав вирисовуватись задум, подальший пошук при цьому визначався структурними особливостями елементів конструювання і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого (найнижчого) рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, для якого характерним є прояв мисленнєвих тенденцій до випадкових підстановок; або ж ідея щодо виникнення майбутньої конструкції була опосередкована суб'єктивним досвідом досліджуваних і на основі аналізу структурних елементів конструктора в ході конструювання шляхом з'єднання декількох деталей створювалась конструкція, яка була простим (за складністю побудови) структурним аналогом з минулого досвіду і на кінцевому етапі реалізації задуму спостерігався прояв першого рівня реалізації творчого сприймання графічної інформації, для якого характерним є прояв мисленнєвої тенденції аналогізування. Прохання експериментатора сконструювати із елементів конструктора щось цікаве, в таких випадках цілком ігнорувалось.

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

Висновки. Функціонування перцептивно-мисленнєвих стратегій творчого конструювання в конструктивній творчості молодших школярів відбувається через трансформацію зорових образів, починаючи від праобразу до образу-рішення; процес пошуку організовується і реалізовується здебільшого стратегією аналогізування, рідше комбінування та реконструювання.

Література

1. Березова Л. В. Трансформація стратегій розв'язування студентами конструктивно-технічних задач в ускладнених умовах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Людмила Василівна Березова. – Київ, 2017.
2. Гулько Ю. А. Стратегіальна регуляція конструювання знань при сприйнятті дошкільниками сюжетного малюнку / Ю.А. Гулько //

Актуальні пробл. психол.: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – К.: Вид-во «Фенікс», 2016. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 22. – С. 93.

3. *Моляко В. О.* Концепція творчого сприймання / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості: Збірник наукових праць / За ред. В. О. Моляко. – Т.12. – Вип. 5. – Ч.1. – Житомир, 2008. – С. 7-14.

4. *Моляко В. О.* Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / В. О. Моляко, І. М. Біла, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. – К., 2015. – 144 с. *Режим доступу:* <http://lib.iitta.gov.ua/10364/>

5. *Скрипченко О. В.* Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. – К.: «Радянська школа», 1974. – 103 с.

6. Творча діяльність в ускладнених умовах / [Моляко В.О., Коваленко А.Б., Семиченко В.А., Третяк Т.М. та ін.]; за загальною ред. В.О.Моляко. – К. : Освіта України, 2007. – 308 с.

**ПСИХОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ
СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДИТИНИ
PSYCHOLOGICAL CRITERIA
OF CHILDREN'S SOCIAL MALADAPATION**

*Максимова Наталія Юріївна, доктор психологічних наук, професор
кафедри соціальної реабілітації та соціальної педагогіки факультету
психології Київського національного університету
імені Тараса Шевченка (Київ, Україна).*

*Maksymova N., doctor of psychological Sciences, Professor of the Department
of social rehabilitation and social pedagogy of the faculty of psychology of
Taras Shevchenko national University (Kyiv, Ukraine).*

Грись Антоніна Михайлівна, доктор психологічних наук, професор

завідувач лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Hrys Antonina M., Dr., head, lab. of psychology of maladjusted adolescents, G.Kostiuk Institute of Psychology of the NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Максим Ольга Василівна, науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх Інституту психології

імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Maksym Olha V., researcher, lab. of psychology of maladjusted adolescents, G.Kostiuk Institute of Psychology of the NAES (Kyiv, Ukraine).

Анотація. Стаття присвячена вивченню проблеми соціальної дезадаптації дітей. Показано, що феномен соціально дезадаптованої поведінки – це складна та багатоаспектна проблема, яка є предметом вивчення багатьох наук. Психологічний аспект вивчення цієї поведінки дає можливість здійснити своєчасну корекцію, а також запобігти негативним проявам у конкретної особи. Встановлені такі особистісні критерії соціальної дезадаптованості у дітей з девіантною поведінкою: емоційна нестабільність, низький рівень самоконтролю, суперечливість самооцінки і рівня домагань, деформація ціннісно-нормативних уявлень (системи внутрішньої регуляції, референтних орієнтацій), несформованість функції прогнозу поведінки; тенденція до втечі від реальності в ситуації фрустрації.

Ключові слова: дезадаптовані неповнолітні, девіантна поведінка, самоконтроль, функція прогнозу.

Summary. The article studies the problem of children's social maladaptation. It shows that the phenomenon of socially maladapted behavior is a complex and multidimensional problem investigated in many sciences. The studied psychological aspects of such behavior help make timely corrections, as well as prevent negative behavioral manifestations shown by a particular person. The

following personal traits characterizing the social maladaptation of children with deviant behavior are determined: emotional instability, low level of self-control, discrepancies between self-esteem and level of aspirations, deformed value-normative perceptions (a deformed system of internal regulations, irrelevant referential orientations), the tendency to escape from reality in a frustrating situation.

Keywords: *maladapted minors, deviant behavior, self-control, prediction function*

Постановка проблеми. Суспільний прогрес передбачає поєднання максимальної свободи людини із забезпеченням дотримання соціальних норм. Якщо поведінка людини відхиляється від очікуваної більшістю громадян (тобто є соціально дезадаптованою), це сприймається як загроза стабільності суспільства в цілому. Феномен соціально дезадаптованої поведінки—це складна та багатоаспектна проблема, яка є предметом вивчення багатьох наук. Психологічний аспект вивчення цієї поведінки дає можливість здійснити своєчасну корекцію, а також запобігти негативним проявам у конкретної особи.

Загальним підходом у будь якій науці, що вивчає поведінку людини, для розподілу явищ на «нормальні» чи «аномальні» (тобто такі, що не відповідають нормі) є визначення прийнятої на даний час норми-еталону. Нормальним вважається те, що відповідає нормі, аномальним – те, що лежить поза нею.

Надати чітке визначення понять «нормальна» або «аномальна» поведінка досить складно, оскільки межі між цими поняттями дуже розмиті. Тим не менше, в науці та в повсякденному житті під нормальною поведінкою зазвичай розуміють нормативно - схвалювану поведінку, не пов'язану з хворобливими розладами, характерну для більшості людей даного соціуму. Якщо ж дії людини такі, що суспільство не схвалює- це патологічна, нестандартна поведінка яка вважається аномальною.

Для визначення норми у поведінці людини в різних науках

застосовують спеціальні критерії.

Психопатологічний критерій використовується в медицині. Відповідно до цього критерію всі прояви поведінки можна поділити на дві групи - «нормальні» й «патологічні» в значенні «здоров'я» -«хвороба». Слід окремо зазначити принципову відмінність у підходах до визначення норми в медицині і тих галузях науки, що вивчають поведінку людини.

Психічні захворювання, патологічні стани, неврози, психосоматичні розлади тощо відповідно до медичної норми розглядаються на осі «здоров'я - передхвороба - хвороба».

Соціально дезадаптована поведінка відображає передусім соціально – психологічний статус особистості, отже, її слід розглядати на осі «соціалізація – дезадаптації – ізоляція».

Соціально – нормативний критерій застосовується у сферах, пов'язаних з суспільним життям людини. За соціально – нормативним критерієм поведінка сприймається як нормальна і схвалюється, якщо вона відповідає вимогам суспільства на даний час. Соціально – нормативний критерій застосовується у сферах, пов'язаних з суспільним життям людини. За соціально – нормативним критерієм поведінка сприймається як нормальна і схвалюється, якщо вона відповідає вимогам суспільства на даний час. Вважається, що поведінка є соціально дезадаптованою, якщо вона суперечить основним суспільним настановам і цінностям.

Провідним показником нормальності поведінки згідно з соціально – нормативним критерієм є рівень соціальної адаптації особистості.

Нормальна, успішна адаптація характеризується оптимальною рівновагою між цінностями, особливостями індивіда й правилами, вимогами оточуючого його соціального середовища. Соціалізація, тобто процес входження в соціальне середовище, охоплює засвоєння мови, норм поведінки, моральних цінностей,-загалом усього того, що становить культуру суспільства. Цей процес йде паралельно з онтогенезом, тобто доросла людина вже є соціалізованою. Повторна соціалізація дорослої людини

відбувається лише в тому випадку, якщо людина потрапляє в нове соціальне середовище (наприклад, міграція в країну, де мова й культура зовсім інші).

Процес входження дитини в соціальне середовище під керівництвом дорослої людини називається вихованням. Таким чином, дезадаптація - це небажання визнавати або невміння виконувати вимоги соціального середовища, а також реалізувати свою індивідуальність у конкретних соціальних умовах. Проблема порушень соціальної адаптації у дітей та підлітків тісно пов'язана з глибинними відхиленнями в особистісному розвитку, формуванням симптомокомплексів, які породжують схильність до вживання наркотичних речовин, девіантної та кримінальної поведінки.

Аналіз літературних джерел дає змогу стверджувати, що проблема діагностики схильності неповнолітніх до соціальної дезадаптації вивчена недостатньо. Знайдені тільки принципові напрями розв'язання цієї проблеми, але вивчення і визначення особистісних новоутворень, які є чинниками виникнення девіацій у поведінці неповнолітніх, ще має бути здійснено. Необхідно також виявити симптоми у розвитку особистості, що передують появі соціальної дезадаптації. Задача психолога при роботі з порушеннями процесу соціалізації – проникнути у глибину проблеми і допомогти клієнту усвідомити, які саме відхилення у розвитку його особистості є ознаками соціальної дезадаптації і потребують корекційної роботи.

Метою нашого наукового дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна апробація системи діагностики особистісних новоутворень неповнолітніх, що викликають соціальну дезадаптацію.

Виклад основного матеріалу. Емпіричним дослідженням передбачено такі методи: вивчення рівня сформованості соціального «образу Я» як складової узагальненого «образу Я». З цією метою ми застосовували методику «Мої теперішні і майбутні соціальні ролі» (Н. Водоп'янова, Н. Лік); методика «Хто швидше»-виявлення ступеня оволодіння вмінням підпорядковувати свої дії поставленому завданню, методика «Намалюй по крапкам»-виявлення вміння контролювати свої дії, долаючи відволікаючий

вплив сторонніх факторів; методика «Нерозв'язана задача» - вивчення вольових якостей особистості; методика «Незакінчене речення»—виявлення рівня розвитку особистісної рефлексії; методика «Сходишки самооцінки» Дембо –Рубінштейн (модифікація Т.М.Габріян).

Визначено, що детермінанти соціально дезадаптованої поведінки, тобто сукупність чинників, які викликають, провокують девіантні прояви та фактори, що підсилюють або підтримують дезадаптацію, можна розподілити таким чином:

1. Умови навколишнього середовища—екологічний, кліматичний, географічний фактори тощо.
2. Соціальні чинники:
 - суспільні процеси (Соціально – економічна ситуація, державна політика, традиції, мода, вплив засобів масової інформації тощо);
 - соціальні групи, до яких включена людина (расова і класова приналежність, етнічні настанови, субкультура, соціальний статус, приналежність до навчальної професійної або іншої референтної групи тощо);
 - мікросоціальне середовище (рівень і стиль життя сім'ї, психологічний клімат у сім'ї, особистість батьків, характер подружніх стосунків батьків, стиль сімейного виховання, вплив близьких друзів та інших значущих людей тощо);
3. Психофізіологічні, спадково–біологічні та конституціональні передумови: наявність відхилень у психічному розвитку, що передаються спадково або притаманні конституціонально, а також такі, що зумовлені ушкодженнями центральної нервової системи в перинатальному чи постнатальному періоді та в інші роки життя.
4. Особистісні детермінанти соціально дезадаптованою поведінки—негативні особистісні новоутворення, що виникли внаслідок несприятливих умов життєдіяльності дитини (зокрема хибний тип виховання в сім'ї), а також внутрішні конфлікти, неадекватність самооцінки, відсутність або

вкрай низький рівень розвитку рефлексії, ціле покладання та функцій прогнозу тощо.

Найбільш ранні прояви негативних особистісних новоутворень маємо у феномені «сміслового бар'єру», який виникає у дітей, починаючи з молодшого шкільного віку. Смісловий бар'єр проявляється в тому, що дитина начебто не розуміє (або не чує), що говорить їй дорослий.

Смісловий бар'єр може існувати щодо конкретної особи або конкретної вимоги. Якщо дитина, виходячи з попереднього досвіду спілкування, негативно ставиться до дорослого (частіше це буває почуття страху або гніву), то вона начеб то не сприймає його присутності. Наприклад, першокласник може внутрішньо «вимикатися», коли до нього звертається вчителька, яка є для нього надто сильним негативним емоційним подразником. Він, навіть знаючи відповідь на запитання , може мовчки, заціпеніло дивитися на вчительку, не розуміючи в цей момент, про що його запитують і що відбувається.

У підлітковому віці найсерйознішою ознакою девіантної поведінки, що є наслідком поглиблення негативних особистісних новоутворень, є розбіжність ставлень. Це особистісне новоутворення, суть якого полягає в розбіжності уявлень про свої відносини в домінуючих сферах (ставлення до себе, до інших, до діяльності) з реальним змістом і проявами цих відносин. Діагностичною ознакою цього новоутворення є неадекватна реакція підлітка на невдачу в значущих для нього сферах життєдіяльності.

Складність роботи з підлітком, соціальна дезадаптації якого спричинена розбіжністю ставлень, полягає в тому, що він не вбачає власної провини у своїх негативних вчинках та не усвідомлює своїх негативних якостей. Унаслідок цього в нього не виникає прагнення виконувати вимоги батьків чи вчителів, що спрямовані на подолання своїх недоліків. Вимоги дорослих лишаються чимось стороннім, підліток внутрішньо не сприймає їх. Це призводить або до формального виконання вказівок батьків і вчителів, або до активного опору з боку підлітка. Виховні заходи, спрямовані на подолання

негативних якостей особистості підлітка, будуть безрезультатними, якщо дорослим не вдається «зняти бар'єр» розбіжності ставлень. Більше того, поведінка підлітка ще більше відхилятиметься від соціально схвалюваних норм. Це пояснюється тим, що в міру соціальної зрілості особистість стає порівняно незалежною від зовнішніх впливів. Суб'єктивні уявлення перетворюються на опосередковуючу ланку між об'єктивними впливами середовища та розуміння їх людиною. Ці впливи зазнають значної переробки, в яку включені і такий компонент як розбіжність ставлень.

Соціальну дезадаптацію спричинюють ще й певні особливості розвитку мотиваційної сфери та самосвідомість. У мотиваційній сфері—це уникаюча мотивація, яка заважає підлітку включитися в соціально схвалювану діяльність, що, у свою чергу, створює ситуацію неможливості задовольнити його потреби в самореалізації. Якщо дитина не має досвіду позитивних емоційних переживань у зв'язку з досягненням успіху в значущій для неї і для суспільства діяльності, то в підлітковому віці це стає серйозною проблемою. Маючи звичку виконувати щось корисне тільки з примусу, підліток не знає, за що взятися, його пригнічує нудьга та буденність. У подальшому неможливість задовольнити потребу в самореалізації штовхає неповнолітнього на пошуки асоціальних або штучних засобів зміни психічного стану з негативного на позитивний, що призводить до делінквентної, адиктивної, а то й кримінальної поведінки. Ще складніше, коли підліток взагалі не усвідомлює себе суб'єктом своєї життєдіяльності. У такому випадку він поводить ситуативно, тобто не тільки не планує своїх дій і вчинків, а й узагалі вважає неможливим якимось чином вплинути на те, що з ним відбувається. Така настанова гальмує розвиток функції прогнозу та цілепокладання. Якщо підліток не усвідомлює мету своєї діяльності, не прогнозує її наслідків, то він не відчуває й відповідальності за свої вчинки. Саме цим пояснюється відсутність докорів сумління й та легкість, з якою делінквентні підлітки скоюють правопорушення.

Відхилення у функціонуванні самосвідомості та несформованість

«образу Я» є ще одним чинником соціальної дезадаптації. Здатність до самоаналізу та рефлексії—важливий показник нормального функціонування сфери самосвідомості. Така здатність притаманна всім підліткам, однак соціально дезадаптовані діти не мають бажання вдаватись до роздумів про себе.

Здатність людини проаналізувати події, що відбулися з нею, виокремити в них власну роль, оцінити свої дії та дії оточуючих надає їй можливість зробити певні висновки, щоб більше не припускати помилок, а обирати вірні орієнтири в житті. Саме в цьому полягає механізм набуття особистісної зрілості. Знижена здатність до інтеграції життєвого досвіду призводить до соціальної дезадаптації. Соціально дезадаптована особи вкрай недостатньо аналізують свій життєвий досвід і зазвичай нездатні інтегрувати його як складову своєї картини світу. Це пов'язано з відсутністю відчуття себе суб'єктом своєї життєдіяльності, з несформованістю цілепокладання та функцій прогнозу. Зрозуміло, що людина, яка не бере на себе відповідальність за події свого життя, не вважає за потрібне й аналізувати те, що відбувається з нею. Водночас, низька здатність до інтеграції власного життєвого досвіду перешкоджає особистісному зростанню, а отже, й унеможлиблює підвищення ступеня соціальної адаптації. У соціально дезадаптованих підлітків практично не розвинуті навички самоаналізу та рефлексії, не сформовано образ «Я» та самоідентичність.

Виокремлюють чотири основних внутрішніх конфлікти цього віку в сфері ідентичності.

Дифузія ідентичності: короткочасна чи тривала нездатність «Я» сформувати ідентичність. Такі підлітки не можуть визначити власні цінності, цілі та ідеали. Стикаючись з проблемами розвитку, не в змозі завершити психосоціальне самовизначення, вони уникають адекватних і характерних для їхнього віку видів діяльності та повертаються на більш ранній ступінь розвитку, який певною мірою спрямовує їхню поведінку.

Дифузія часу – порушення відчуття часу, проявляється або відчуттям

постійної нестачі часу, страху перед швидкоплинністю життя, бажанням все встигнути, пізнати якомога більше й одразу, або навпаки, впевненістю в нескінченності життя, його повільності, одноманітності, що призводить до пошуку засобів «убити час», бажання хоч якось розважитись. Нерідко з дифузією часу пов'язані страх чи бажання смерті.

Затримка формування рольової ідентичності проявляється у негативних ставленнях до навчання. Підлітки нездатні визначити цілі, яких мають досягти в ході навчального процесу. В цьому разі вони часто заглиблюються у щось, що не має користі для їх подальшого розвитку, заважає навчанню та всім іншим корисним заняттям. Саме цим можна пояснити надмірне захоплення сучасних дітей гаджетами. У більшості випадків така поведінка це супроводжується дифузією ідентичності. При цьому інфантильні цілі та фантазії знову набувають актуальності, через що часто відбувається соціальна дезадаптація.

Негативна ідентичність проявляється у відмові визнавати як позитивні властивості й ролі, які в нормі сприяють формуванню соціально схвалюваної ідентичності (сімейні ролі, професійні, статево-рольові стереотипи тощо). Часто це набуває яскраво вираженого презирства до всіх цих цінностей. Негативна ідентичність – це орієнтація на зразки, ролі чи властивості, які оцінювалися дорослими в ході розвитку дитини як небажані чи небезпечні. Можна привести приклад матері, брат якої був алкоголіком, тому вона постійно віднаходила у свого сина риси, які вказували на повторення ним у майбутньому цієї ж небезпеки, та застерігала сина від алкоголізму. На жаль, результатом таких виховних дій може стати для сина бажаність такого «фіналу», якщо «спрацює» негативна ідентичність.

Особистість соціально дезадаптованих підлітків значно відрізняється ступенем розвитку самосвідомості та особливостями сприйняття «образу Я» від особистості соціально адаптованих підлітків.

Самосвідомість соціально дезадаптованих підлітків (особливо тих, що схильні до адиктивної поведінки) вирізняється *невідповідністю самооцінки*

рівню домагань. Невпевнені у своїх інтелектуальних здібностях, вони водночас виявляють занадто високий рівень домагань, що можна простежити і в їх висловах, і в динаміці вибору складності завдань залежно від успіху чи невдачі. Характерним показником є відмова цих підлітків продовжувати діяльність у разі найменших труднощів навіть за високої мотивації досягнення.

Зростання відсотку осіб, яким притаманна **конфліктність сприймання «образу Я»** (суперечність між високим рівнем домагань та низькою самооцінкою) відповідно до поглиблення девіантної поведінки підтверджує діагностичну роль цього показника.

Виявлені критерії дезадаптації, що пов'язані з екстернальним локусом контролю: зняття з себе відповідальності і відчуття неспроможності втрутитися в перебіг подій; відсутність готовності до активності та низький рівень самоусвідомлення; відсутність усвідомлення сенсу свого життя; нездатність протистояти зовнішньому впливу, самостійно вирішувати проблему; наявність скороченої часової перспективи, малочисельність життєвих подій; когнітивна пасивність; тривожність, підозрілість, безпринципність; прагнення уникати соціальних контактів; схильність до ризику; відсутність планування та функції прогнозу.

Ознакою схильності до дезадаптованої поведінки у молодших школярів є низький рівень розвитку саморегуляції. Це вимірюється шляхом з'ясування наступних параметрів: уміння дитини виконувати словесні інструкції дорослого, ураховувати регламентовані правила діяльності; ступінь розвитку здатності до вольового зусилля; здатність самооцінити своє ставлення до обраної мети.

Неможливість продуктивного розв'язання життєвих проблем через особистісні особливості може бути поштовхом до виникнення делінквентної поведінки, а також психологічної готовності до вживання психотропних речовин.

На основі отриманих експериментальних результатів та їх апробації

розроблено типологію соціальної дезадаптації.

- 1) соціальна дезадаптація за типом «педагогічна занедбаність»;
- 2) біологічно зумовлена соціальна дезадаптація;
- 3) оманлива чи ситуативно зумовлена соціальна дезадаптація;
- 4) власне важковиховуваність, або особистісно зумовлена соціальна дезадаптація.

Можливе поєднання деяких типів соціальної дезадаптації. Це ускладнює психокоригуючу роботу як із самою дитиною, так і з її найближчим оточенням. Що стосується вікових аспектів цієї типології, то для дітей молодшого шкільного віку соціальна дезадаптація першого типу часто виявляється у формі синдрому психогенної шкільної дезадаптації, зумовленого відсутністю готовності до навчання в школі. Соціальна дезадаптація третього типу в молодших школярів частіше проявляється в сім'ї, ніж у школі, а особистісно зумовлена соціальна дезадаптація трапляється досить рідко, через вікову несформованість особистісних структур, ситуативність більшості особистісних позицій і ставлень дитини. Четвертий тип насамперед притаманний підліткам і юнакам.

Висновки. Визначено структурні компоненти особистості, що можуть бути найбільш небезпечними для подальшого особистісного розвитку дитини і на основі яких випрацьовуються критерії соціальної дезадаптації.

Встановлені основні параметри особистості підлітків з дезадаптивною поведінкою: емоційна нестабільність, низький рівень самоконтролю, суперечливість самооцінки і рівня домагань, деформація ціннісно-нормативних уявлень (системи внутрішньої регуляції, референтних орієнтацій).

Констатовано надійність актуалізованих компонентів у структурному конструкті механізмів саморегуляції особистості соціально дезадаптованих молодших школярів, визначено взаємозв'язки та провідні компоненти даного утворення. Системний аналіз проблеми саморегуляції підвів до цілісного її вивчення на рівні суб`єкта, що реалізує даний рівень діяльності в конкретних

соціально-психологічних умовах.

З'ясовано, що структура та зміст соціальної ідентичності також є параметрами соціально-психологічної адаптації. Характер оцінки підлітком своєї приналежності до різних мікрогруп порівняно із соціометричним статусом може слугувати психологічним критерієм соціальної адаптації особистості. Критерієм схильності до соціальної дезадаптації у підлітків та молоді є дифузія ідентичності: короточасна чи тривала нездатність «Я» сформувати ідентичність. Такі молоді люди не можуть визначити власні цінності, цілі та ідеали.

Узагальнюючи результати дослідження, можна дати таке визначення особистісної схильності до соціально дезадаптованої поведінки: це особистісне новоутворення, що детермінує готовність до порушення соціальних норм. Ця схильність має такі складові:

- відсутність мотивації досягнення (перевага натомість уникаючої мотивації), аж до відмови вважати себе суб'єктом діяльності;
- несформованість соціально спрямованих ціннісних орієнтацій;
- несформованість функції прогнозу поведінки;
- низький рівень розвитку самоусвідомлення, відсутність навичок рефлексії;
- екстернальний локус контролю;
- низький рівень самоповаги, аж до неприйняття образу „Я", який, однак, може маскуватися захисною поведінкою, що демонструє завищену самооцінку;
- самозахисний тип реакції на фрустрацію, що виявляється у відмові від діяльності при зіткненні з найменшими труднощами;
- суперечність самооцінки та рівня домагань, що виявляється в алогічності та непослідовності діяльності, що пов'язана з подоланням перешкод;
- тенденція до втечі від реальності в ситуації фрустрації.

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ
THE ISSUES OF FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY
OF STUDENTS**

Мар'яненко Ліана Василівна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синуці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Marianenko Liana V., Ph.D. in Psychology, Senior Researcher, Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

***Анотація.** Стаття обґрунтовує педагогічну діяльність вчителя, спрямовану на формування пізнавальної діяльності учнів, враховуючи складність феномену пізнавальної діяльності. Детально представлені результати емпіричного дослідження. На базі кореляційного аналізу виявлено позитивні і негативні якості (типи) міжособистісної взаємодії вчителя, що вагомо впливають на процес формування пізнавальної діяльності школярів.*

***Ключові слова:** Міжособистісна взаємодія, формування пізнавальної діяльності учнів, типи міжособистісної взаємодії, експериментальний майданчик, емпіричне дослідження.*

***Summary.** The article substantiates the definition of the teacher's ability to form the cognitive activity of students, in accordance with the structure of the phenomenon of cognitive activity. The results of the empirical research are described in detail. Of the basis of the correlation analysis carried out, positive and negative qualities were identified, en particular, the types of interpersonal interaction that influence the teacher's ability to form the cognitive activity of the schoolchildren.*

***Keywords:** Interpersonal interaction, formation of cognitive activity of*

students, types of interpersonal interaction, experimental site, empirical research

Постановка проблеми. При дослідженні розвитку особистості важливим є вивчення особливостей соціального життя людини, використання власного внутрішнього досвіду, засвоєння норм спілкування, саморегуляції тощо. Необхідно домагатися привласнення соціально-культурних цінностей, нових ефективних форм навчально-виховного процесу, завдяки якому стає можливим досягнення психічного розвитку людини. [11]. (Максименко С.Д., 2018) В нашому дослідженні йдеться про вміння вчителів досягати саморозвитку власної особистості і так впливати на учнів в процесі взаємодії, щоб і учні набували бажання і можливості досягати саморозвитку власних якостей і вмінь.

Традиційна освіта загалом не приділяє уваги саме формуванню, а в більшості - передачі знань, контролю їх засвоєння. Авторитарний стиль вчителя у своєму негативному прояві призводить до унікаючої (егресивної) поведінки учнів. Психологи досліджують, що фрустраторами унікаючої (егресивної) поведінки є відсутність позитивних емоційних взаємних стосунків з педагогом, і превалювання негативної взаємодії учнів і вчителя, стреси, постійне відчуження, залежність, страхи перед невдачею [7, с.148-149].

Для того, щоб розібратися, в чому причина виникнення проблем, треба досліджувати особистість вчителя, виявляючи, чи вона є цілісна, чи роздвоєна, рівень розвитку педагогічної діяльності вчителя, умови досягнення ним вищих рівнів педагогічної діяльності, а також причин, що призводять до низьких рівнів її становлення.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна діяльність – складний і багатокомпонентний процес, в якому виокремлюють: конструктивний, організаторський і комунікативний компоненти. Також додатково виокремлюються інформаційна, розвивальна, орієнтувальна, мобілізаційна, дослідницька сторони [24, с.160-202.]. Стрижневою основою педагогічної діяльності є, все ж таки, комунікативна складова (Башанська Т., Савчин

М.В., Синиця І.О., Щербаков О.І. та ін.). Цілі вчителя пов'язані із здійсненням впливу на розвиток учнів. Об'єктом педагогічної діяльності є учень, інша людина, а метою (предметом) педагогічної діяльності – формувальний вплив на учня з допомогою взаємодії. Формувальний вплив розподіляється на: виховний (розвивально-особистісний) і навчальний (розвивально-когнітивний). Таким чином педагогічна діяльність здебільшого функціонує у спілкуванні та взаємодії вчителя з учнями. Конструктивний вплив педагога має сприяти інтелектуальному та особистісному розвитку учнів. [12, с.40 - 44]. Але, нажаль, часто-густо виникає також і негативна взаємодія вчителя з учнями, і вчитель може деструктивно впливати на учнів.

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

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

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

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

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

5. Високопродуктивний рівень розвитку професійної діяльності дає педагогові змогу перетворювати свій предмет у засіб формування особистості учнів, потреб учнів у самовихованні і самоосвіті.

Таким чином, формувальні вміння притаманні вчителю з високим рівнем розвитку його професійної діяльності [5, с.312-325].

Переважаючі у педагогічній діяльності репродуктивних актів є небезпечним явищем, оскільки педагогічна репродуктивність пов'язана з

безапеляційністю педагога, його схильністю до оцінювань, замкненістю [21, с.5-14]. Розвиток авторитарно-вольових стереотипів призводить до відсутності творчості. Виникають ізоляція, стагнація в розвитку, особистісна деформація педагога. Особистість педагога закривається (від нового досвіду, від професійного спілкування з колегами). Особистісний розвиток педагога зупиняється, виникає закрита пізнавальна позиція, гальмується творчість, вчитель стає не спроможним до саморозвитку, не може досягти і педагогічної майстерності. Вчитель не сприймає ніяких порад і рекомендацій ні від колег, ні від психологічної служби школи. Він відчужений і замикається у собі.

Натомість, продуктивний учитель розвиває педагогічну творчість, цілеспрямовано накопичує педагогічний досвід [24, с.160-202.]. За дослідженням Чернобровкіна В. О. у 80% педагогів проблеми професійної праці не входять до числа значущих. Лише 15 % педагогів включають професійну проблематику у загальний контекст їхніх значущих проблем. У них наявна спрямованість на розв'язання проблем [24, с.160-202]. З дослідженням Галажинського В.Е., у 11% вчителів наявне вміння знаходити протиріччя. У 21% вчителів – відсутність ініціативи, при наявних інтелектуальних здібностях. У 53% вчителів спостерігається втеча від протиріч, психологічний захист [4].

За таких умов важливо досліджувати не тільки навчальні чи виховні, але і формувальні вміння вчителя. При розвинутих формувальних вміннях вчитель має творчу позицію і самостійно ставить перед собою такі завдання, як: як налагодження психологічного контакту як з усім класом, так і з кожним учнем окремо, створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці, досягнення позитивної психологічної взаємодії з учнями, також досягнення розвитку розумових умінь учнів, виховання певних особистісних рис характеру, формування пізнавальної діяльності, пізнавальної активності, творчих здібностей, саморегулюючих якостей учнів тощо.

В нашому дослідженні виявлялося, які саме якості вчителя сприяють розвитку формувальних вмінь (на прикладі формування пізнавальної

діяльності учнів і структурних її компонентів), а які – заважають становленню професійної майстерності вчителя, і водночас – блокують розвиток пізнавальної діяльності учнів. До того нами було виявлено, що саме через сформовану самодетермінацію у вчителя здійснюється морально-етична і духовна саморегуляція власної поведінки в процесі педагогічної діяльності і регуляція самої педагогічної діяльності, тобто здебільшого за цих умов унеможлиблюється роздвоєння особистості, досягається не декларована, показова, а справжня цілісність особистості. [14]

В нашому емпіричному дослідженні ми намагалися якомога різнобічно вивчити особистість учителя, в ньому застосовувалися такі методики: «Інтерперсональний діагноз Т. Лірі», «Діагностика типу акцентуацій за К. Леонгардом» (методика Леонгарда - Шмішека). Методика діагностики емоційного вигорання – (автор В. Бойко). Методика «Визначення стилю керівництва класним колективом» (автори А.Л. Журавльов, В.П. Захаров), «Вміння вчителя формувати пізнавальну діяльність учнів» (оцінний анонімний рейтинг учнями вчителів) (авторська методика), методика «Самопочуття учнів на уроці» (автор Хоменко З.І.), методика «Самооцінка», рівень домагань особистості» (Дембо-Рубінштейн в адаптації Прихожан А.М.)

Найважливіша діагностична методика – Інтерперсональний діагноз Т. Лірі (розроблений у 1957 році). В основу методики покладена концепція Г. Саллівена. З його концепції особистість розуміється, виходячи з оцінок і думок значущого для особистості оточення. Саме під їхнім впливом відбувається «персоніфікація особистості», формується її «я-концепція». Особистість проявляє себе у тому чи тому типі взаємодії. Людина створює власну поведінку, реалізуючи власні потреби (потреба у спілкуванні, досягненнях, творчості, активності, або дефіцитарні потреби). Людина спирається на оцінки значущих інших, на усвідомлений самоконтроль, а також і на рівні неусвідомленої символічної ідентифікації. Т. Лірі створив класифікацію типів міжособистісної взаємодії і розробив опитувальник, в

основу якого покладені основні стилі взаємодії: абсциса – домінантність-підлеглість: ордината – дружність-ворожість. Методика складається з октантів, кожен з яких відповідає тому чи іншому типу взаємодії. Владно-лідуючий, незалежно-домінуючий, прямолінійно-агресивний, недовірливо-скептичний, покірно-сором'язливий, залежно-слухняний, конвенціонально-співпрацювальний, відповідально-великодушний. Незалежно від змісту типу взаємодії – якщо він виражений до 8 балів – він гармонійно вплітається у процес взаємодії. Якщо він перевищує 8 балів – він стає дисгармонійним у стосунках (14-26 балів), діагностує складність соціальної адаптації вчителя. Показник до 3-х балів діагностує нещирість вчителя. Перші чотири типи діагностують не конформістську тенденцію і схильність до конфліктів, вміщують такі типи взаємодії, як: владно-лідуючий, незалежно-домінуючий, прямолінійно-агресивний, недовірливо-скептичний. Другі чотири типи взаємодії в методиці - покірно-сором'язливий, залежно-слухняний, конвенціонально-співпрацювальний, відповідально-великодушний – відображають конформістські установки, слухняність, невпевненість – це підлеглість-ворожість і підлеглість-дружність (аналогом цих типів може бути ліберальний стиль позитивного і негативного спрямування в поведінці).

Кореляційний аналіз даних нашого дослідження виявив, що першочергове значення для розвитку педагогічної майстерності відіграє вміння вчителя формувати мотивацію учнів до пізнання, навчання і учіння (0,94) (методика Мар'яненко Л.В.): другий за значенням ранг посідає вміння створювати пізнавальне емоційне самопочуття учнів на уроці (0,82) (методика Хоменко З.І.), третє рангове місце займає сформованість у вчителя демократичного стилю спілкування (0,79) (методика Журавльова-Захарова); четвертий ранг за значенням – виховання особистісного компоненту пізнавальної діяльності (0,77) (методика Мар'яненко Л.В.); п'ятий – формування операційного компоненту пізнавальної діяльності (0,58) (методика Мар'яненко Л.В.). Також сприятливими виявляються: збуджувальний тип акцентуації характеру за Леогардом К. (методика

Шмішека); самобутність стилю спілкування (методика Журавльова-Захарова); позитивна загальна самооцінка (методика Дембо-Рубінштейн), зокрема – позитивна самооцінка вчителем власної творчості і здоров'я.

Виявлена також і негативна кореляція. Зокрема, негативно на розвиток педагогічної діяльності впливає ліберальний стиль спілкування-керівництва вчителя (-0,64) (методика Журавльова-Захарова); відповідально-великодушний тип взаємодії (підлеглість-дружність, тобто ліберальний стиль позитивного спрямування поведінки вчителя) (методика Лірі). При надмірній відповідальності вчителя блокується самовираження учнів; при гіпервираженій відповідальності вчитель нерозбірливо нав'язує свою допомогу і блокує прояв і розвиток самостійності і ініціативності учнів. В учнів розвивається егоїзм, лінощі і маніпуляція іншими [15, с.303]. Негативно впливає також прямолінійно-агресивний тип взаємодії (підлеглість-ворожість, тобто ліберальний стиль спілкування негативного спрямування поведінки вчителя) (-0,417) (методика Лірі)). Негативно впливає конвенціонально-співпрацювальний тип взаємодії (підлеглість-дружність, ліберальний стиль спілкування позитивного спрямування) (-0,4) (методика Лірі)). При гармонійному показнику – співробітництво, допомога, компроміси, дружність, комунікативність. При акцентуації – конформізм, істероїдність вчителя, за яких блокується самостійність і ініціативність учнів. Негативно на формувальні вміння вчителя впливає: недовірливо-скептичний тип взаємодії вчителя ((методика Лірі). При гармонійному показнику – реалістичність у судженнях, комфортність, критичність, скептичність (в межах норми). При акцентуації – недовіра, замкненість, підозрілість, складність в інтерперсональних контактах, підозра негативного ставлення учнів до вчителя, вербальна агресія вчителя. При психопатії – відчуження, підозрілість, образливість, схильність до сумнівів.

Факторному аналізу підлягало 58 показників методик, застосованих в емпіричному обстеженні. З 14-ти факторів виокремився один фактор «Вміння формувати пізнавальну діяльність учнів» або «Професійна

майстерність вчителя». Факторна вага (+0,98). Найбільшу факторну вагу в цьому факторі має показник «вміння формувати пізнавальну мотивацію» (+0,91) ((методика Мар'яненко Л.В.). На другому місці за рангом – факторна вага показника «демократичний стиль спілкування-керівництва» (+0,89) ((методика Журавльова-Захарова); На третьому місці – факторна вага показника «вміння створювати позитивне емоційне самопочуття учнів на уроці» (+0,98) (методика Хоменко З.І.), На четвертому місці – вміння формувати особистісні морально-етичні якості (+0,7) (авторська методика). На п'ятому місці за значущістю – вміння формувати операційний компонент пізнавальної діяльності (+0,58) (авторська методика). Виокремились також незначущі позитивні факторні ваги: показник «самооцінка здоров'я вчителя» (+0,4) (методика Дембо-Рубінштейн, адаптація Прихожан А.М.); показник «Акцентуація за збуджувальним типом характеру» (+0,4) (методика Леонгарда-Шмішека); показник «самобутність стилю спілкування» (+0,3) (методика Журавльова-Захарова); показник «позитивна самооцінка власної творчості» (методика Дембо-Рубінштейн).

Негативні факторні ваги: ліберальний стиль спілкування (-0,77) (методика Журавльова-Захарова); тенденції (рівень домагань характеру) (-0,3) (методика Дембо-Рубінштейн), тривожність як акцентуація характеру ((методика Шмішека). (-0,3) .

Підсумок

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

більшість вчителів не досягає високих рівнів розвитку педагогічної діяльності.

Створення гуманістичних шкіл, або шкіл розвивального навчання – це дуже позитивний почин у нашому суспільстві і вчителі мають право вибору, в якій системі освіти – традиційній чи новаторській - їм краще працювати. Але де б вони не працювали – в традиційній чи новаторській освіті - вчителі мають досягати самоактуалізації, мають бути творчими, здатними до саморозвитку і спрямованими на нього. Невротизація, психопатичні прояви у поведінці вчителів призводять до формування в них авторитарного і ще гірше – ліберального стилю спілкування. Учні страждають від таких вчителів, від них потерпають і батьки, і проблема в тому, що ніхто (і адміністрація в тому числі) не спроможні втручатися в процес їхньої взаємодії в навчанні. Вчителі середнього рівня розвитку педагогічної діяльності, з гармонійним розвитком особистості (без психопатичних проявів і невротичних відхилень, з відкритою пізнавальною позицією) здатні і спроможні приймати допомогу з боку психологічної служби і висококваліфікованих психологів в плані розвитку і саморозвитку власних формувальних вмінь і педагогічної майстерності. Вчителі із особистісною стагнацією, невротичними відхиленнями, психопатичними проявами і ліберальним стилем спілкування (як це доводить і наше дослідження) посідають групу проблемних вчителів.

Література

1. Абрамова Г.С. Некоторые особенности педагогического общения с подростками / Г.С. Абрамова // Вопросы психологии. – 1988. – №2. – С.96-99.
2. Башанська Т. Взаємодія вчителя й учнів у навчально-виховному процесі / Т. Башанська // Початкова школа. – 2004. – №12. – С.55-58.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике / Леонид Фокич Бурлачук, Сергей Маратович Морозов –

2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2006. – 528 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии») – С. 158-161.

5. Власова О.І. Педагогічна психологія / Олена Іванівна Власова// Навч. посібник – К.: Либідь, 2005. – 400с. – С. 312-323.

6. Галажинский Э.В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра психол. наук : / Эдуард Владимирович Галажинский. – Томск, 2008, – 42 с.

7. Дерешкявичус П., Йовайша Л. Некоторые итоги эгрессивного поведения подростков // Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР / под ред. В.В. Давыдова А.К. Марковой. М., 1977. – С.148-149.

8. Кес'ян Т.В. Психологічні особливості самореалізації вчителів як чинник подолання невротичних розладів учнів /Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі: монографія [Колектив авторів : В.В. Бучма, О.В. Гурова та ін.] за ред. С.Д. Максименка – Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. – 262 с. – С.225-238

9. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 336 с. : ил. – (серия «Учебное пособие»)

10. Маслоу А. Психология бытия. – М. - К.: «Рефл. – Бук». «Венклер», 1997. – 300 с., С. 139.

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

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

13. Мар'яненко Л.В. Психологічні умови налагодження позитивної міжособистісної взаємодії вчителя з учнями в процесі навчання. // Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрямки наукових досліджень: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 12-13 липня 2019 року). – К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2019. – Ч.2. – 108 с. – С.81-85.

14. Психологічні чинники самодетермінації особистості в освітньому просторі. Колективна монографія / за ред. Максименка С.Д. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 400с.

15. Практическая психология в тестах, или Как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1998. – С. 294-310.

16. Роджерс Карл. Вчитися бути вільним / Карл Роджерс // Гуманістична психологія : Антологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х т. Т.1. Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. [упоряд. і наук. ред. Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна)]. – К. : Університетське видавництво «Пульсари», 2001. – 252 с. – С/32-59].

17. Роджерс К. К науке о личности //История зарубежной психологии (30-60 гг. XX века) : Тексты /Под ред. П.Я. Гальперина, А.И. Ждан. – М.: Изд-во Москов. Ун-та. – 1986. – 324 с.

18. Сеница И.Е. О такте и мастерстве (беседы с молодым педагогом) / Иван Емельянович Сеница. К., 1976, Изд-во «Радянська школа», 1976. – 168 с.

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

20. Слободяник Н.В. Психолого-педагогічна взаємодія суб'єктів освітнього простору // Актуальні проблеми психології : Збірник наукових праць Інституту психології Г.С. Костюка НАПН України. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. / Наталія Володимирівна Слободяник – Вип. 31. – 200 с.– С.156-167.

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

22. Тарасов Г.С. Формирование психической общности и уникальности в процессе воспитания // Психология формирования и развития личности / под ред. Л.И. Аниферовой. М.: «Наука», 1981. – С.235-256.

23). Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2007. – 640 с., С.47.

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

**ПСИХОЛОГІЧНІ І ПСИХОСОЦІАЛЬНІ ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ
ОБРАЗУ ТІЛА У ПІДЛІТКІВ
PSYCHOLOGICAL AND PSYCHOSOCIAL FACTORS OF FORMATION
OF BODY IMAGE IN ADOLESCENTS**

Мойзріст Олена Михайлівна, молодший науковий співробітник

Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(Київ, Україна).

**Moyzrist Olena M., junior researcher, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).**

Анотація. У статті розглядаються основні фактори формування образу тіла у підлітків. Психологічні фактори включають особистісну ідентичність та суб'єктивне благополуччя, а також специфічні когнітивні стилі. Психосоціальні фактори включають соціальні та культурні норми; гендерні ролі; вплив батьків та спілкування з однолітками; ЗМІ та кіберкомунікації. Представлений огляд психосоціальних ризиків, в тому числі, пов'язаних зі спілкуванням в соціальних мережах Internet.

Ключові слова: образ тіла, підлітки, суб'єктивне благополуччя.

Summary. *The article discusses factors associated with the development of body image in adolescent. Psychological factors include personal identity and subjective well-being, as well as specific cognitive styles. Psychosocial factors include social and cultural norms; gender roles; parental influence and communication with peers; media and cyber communications. An overview of psychosocial risks, including those associated with communication on social networks, Internet is presented.*

Keywords: *body image, adolescents, well-being.*

Постановка проблеми. Уявлення про власну зовнішність – частина роздумів людини про себе і своє місце в суспільстві. Зовнішній вигляд - важливе утворення в структурі особистості, її Я-концепції, що впливає на міжособистісну і емоційну сфери, а також на протікання об'єктивних життєвих процесів

Схоже, що незадоволеність образом тіла і пов'язані з нею розлади зростають у всьому світі як для жінок, так і для чоловіків. У той час як проблеми з образом тіла традиційно були більш гострими для жінок, тиск на чоловіків також посилюється в усьому світі.

Існують різні підходи до розгляду і визначення образу тіла. Ми розглядаємо образ тіла як багатоаспектне динамічне утворення, що включає єдність сприйняття, оцінок, уявлень, пов'язаних і з тілесною зовнішністю, і з функціями тіла, і з тілесним досвідом особистості.

Мети статті. У даній статті розглядаються основні фактори формування образу тіла у підлітків.

Виклад основного матеріалу. Психологічні фактори включають особистісну ідентичність та суб'єктивне благополуччя, а також специфічні когнітивні стилі, такі як побудова шаблону зовнішнього вигляду, тенденції порівняння тіла та інтерналізація тілесних ідеалів. Психосоціальні та соціокультурні фактори включають культурні та соціальні норми; гендерні ролі; вплив батьків та спілкування з однолітками; засоби масової інформації

та кібер-комунікації. Біологічні фактори включають розмір і форму тіла та пубертальні зміни.

Образ тіла стає все більш важливою проблемою суб'єктивного благополуччя (well-being) дітей у всьому світі. Соціальні впливи, такі як однолітки і батьки, медіа, іграшки, і т.д., грають важливу роль в розвитку стандартів краси і образу тіла у дітей. Більш того, контекст культурних змін ставить дітей і молодих людей під підвищений ризик порушення образу тіла.

Підлітковий вік і пов'язані з ним бурхливий ріст і перебудова організму загострюють підвищений інтерес до своєї зовнішності. Підлітки починають болісно ставитися до уявлення про норму росту, розмірів і ваги тіла, його форм, пропорцій, зачіски, обличчя і т.д. Через гіпертрофовану значимість зовнішності підлітком гостро переживаються всі вади, дійсні та уявні. Тому спостерігається значне зниження самооцінки і почуття власної значущості [1]. Переживання у зв'язку з уявленнями про власне тіло пояснюються і тим, що існує прямий зв'язок між фізичною привабливістю і соціальним статусом в спільнотах підлітків [2].

Одне з першорядних значень в питанні формування образу тіла має стать дітей і підлітків: зокрема, дівчатка і молоді жінки стикаються з трансляцією потужними транснаціональними медіа ідеальними зображеннями струнких тіл, в той час як хлопчики і юнаки все частіше стикаються з ідеальними м'язистими образами.

З точки зору представників гендерної психології, основна проблема, яка стосується тілесності дитини - формування у неї фізичних ідеалів чоловіки та жінки. І. Кон визначав тілесний канон не як природну даність, а як аспект соціально-культурних уявлень про маскулінність (чоловіче начало, мужність) і фемінінність (жіноче начало, жіночність). Н.Л. Білопольська і І.С. Литовченко писали, що негативне емоційне відношення до реальних і уявних недоліків власної зовнішності може призводити до деформації особистості, при цьому знижуючи самооцінку, викликаючи депресивні стани, тривожність і невпевненість в собі. Особливо гостро ці процеси протікають в

підлітковому і юнацькому віці

Інтерес до даної проблеми посилюється і в зв'язку з таким, до кінця ще не вивченим феноменом, як акселерація фізичного розвитку. Так, значно частіше виникають ідеї фізичної вади у дівчат з прискореним статевим дозріванням (К.С. Лебединська, Н. С. Ротіян, С. В. Немирівська 1970). У підлітків чоловічої статі, навпаки, сприятливим фоном для виникнення дисморфофобії або дисморфоманії часто є ретардація із затриманим або недостатнім сексуальним розвитком (А. Є. Личко 1979).

При цьому, ряд досліджень підліткового віку показують, що в порівнянні з підлітками 30 років тому, у сучасних підлітків по-іншому протікає підліткова криза (більш змазано або прояви взагалі відсутні), інакше формуються особистісні новоутворення підліткового віку, оскільки на сьогоднішній момент провідний вид діяльності підлітків - інтимно-особистісне спілкування з однолітками - замінюється навчальною діяльністю і опосередкованим спілкуванням (через Internet). Е цілому, сучасні старші підлітки не хочуть дорослішати, оскільки дорослість пов'язана з прийняттям певної відповідальності. Таким чином, можна говорити про те, що у сучасних підлітків є проблеми з формуванням особистісної ідентичності, як психологічного новоутворення і, відповідно, є і проблеми з формуванням образу тіла, як найважливішого базового елемента ідентичності. (Л.В. Гурільова, 2016)

Різні культурні, соціальні, фізичні та психологічні зміни, які характеризують підлітковий вік, унікальним чином взаємодіють, формуючи образ тіла у підлітків. Сучасна культура, орієнтована на зовнішній вигляд, часто націлена на підлітків як потенційних споживачів і надає значний негативний вплив на їхній спосіб тіла. L.M. Groesz у своєму метааналізі (Groesz et al., 2002) виявили, що найбільше зниження задоволеності тілом спостерігається у дівчаток-підлітків після впливу перегляду зображень відверто худих моделей у ЗМІ.

Недавні дослідження показують, що поточні тенденції в області

харчування, фізичних вправ і краси, представлені в реаліті-шоу на телебаченні і у соціальних мережах, можуть сприяти нездоровому сприйняттю власного тіла дівчатками-підлітками. М. Tiggemann і А. Slater виявили, що у 13-15-річних дівчаток проблеми з зображенням тіла зростають з часом, проведеним в Internet і, зокрема, використанням Facebook [4]. Е.Р. Meier, J.Gray (2014) також визначили, що час, проведений на Facebook, був менш важливим, ніж ступінь впливу засобів масової інформації, пов'язаних із зовнішнім виглядом, таких як обмін фотографіями, що було позитивно пов'язано з проблемами зображення тіла. Ці результати показують, що, на додаток до друкованих ЗМІ, сучасні телевізійні та інтернет-тенденції є джерелами просування нереалістичних і, так званих, ідеальних зображень для підлітків.

Важливою характеристикою події культурного зсуву, при якому медіа все більше і більше втягуються в повсякденне життя, є «виробництво самості», створення «версії себе» для аудиторії користувачів. Так, якщо в традиційних медіа представлення себе іншим було долею знаменитостей і політиків, то зараз кожен бажає бути втягнутим в публічну сферу, а отже, будує свій образ і ідентичність, піклуючись про кількість підписників, вибудовуючи рівні та групи своїх друзів. Головним стає бажання показати себе привабливою, іншими словами, ідеальною версією себе. По суті, реальне тіло підганяється під ідеальне фото-тіло, а користувачі навчаються співвідносити себе з віртуальними фантомами, віртуальними тілами.

Як до повсюдного джерела інформації про ідеали тіла, що перманентно розвивається, R.M. Perloff (2014 р.) закликає до додаткових досліджень в Інтернеті, соціальних мережах про їх вплив на образ тіла серед підлітків.

Ці культурні ідеали і переконання також підкріплюються значущими іншими в безпосередньому оточенні підлітків, включаючи сім'ю, ровесників і романтичних партнерів. Щодо сім'ї, - ряд досліджень показали, що засновані на вазі тіла глузування від батьків, братів і сестер пов'язані з незадоволеністю тілом серед дівчаток, і особливо яскраво це виявляється у 13-15 років. У

проспективному дослідженні S. Helfert, P. A. Warschburger (2011 p.) виявили, що заохочення контролю ваги з боку батьків у результаті призводило до підвищених проблем ваги серед підлітків. Крім того, було показано, що негативні розмови про повноту і дотримання дієти членами сім'ї, особливо матерями, які служать зразками для наслідування що стосується зовнішності, пов'язані з проблемами з образом тіла і розладами харчової поведінки у дівчаток-підлітків.

У своєму систематичному огляді H.J. Webb, M.J.Zimmer-Gembeck (2015 p.) виявили, що друзі й однолітки впливають на незадоволеність тілом у підлітка за допомогою різних механізмів (у тому числі дражнячи і критикуючи на основі зовнішності): моделювання та обговорення проблем зовнішнього вигляду, порівняння зовнішності, оцінки зовнішнього вигляду друзів і соціальних конфліктів або виключення. Хоча і менш вивчені, романтичні відносини також впливають на образ тіла підлітка. Наприклад, S.J. Paxton і співавтори (2005 p.) виявили, що незадоволеність тілом у дівчаток 10-го класу строго передбачалася переконанням, що худорлявість має вирішальне значення для їх привабливості для хлопчиків. Більш того, 85% хлопчиків дійсно сприймали худорлявість як привабливу якість для дівчаток.

Важливо відзначити, що вплив ідеалів тіла взаємодіє з критичним періодом фізичних змін в підлітковому віці. Зокрема, зміни, які відбуваються в період статевого дозрівання, є одними з найшвидших і різноманітних в розвитку людини, включаючи зміни у вазі, зрості, формі тіла, а також первинні і вторинні статеві ознаки. Важливо відзначити, що ці фізичні зміни також збігаються з підвищеним впливом і подальшим порівнянням з культурними ідеалами краси. Для дівчаток культурні очікування підкреслюють те, що вони худі і стрункі з великими грудьми, як це видно в друкованих ЗМІ, на телебаченні і в Internet.

Таким чином, зміни, пов'язані із статевим дозріванням, такі як збільшення ваги і розширення стегон, можуть сприйматися негативно і

розглядатися як несумісні з прототипом і соціально цінованим «тонким ідеалом». Зокрема, дівчатка раннього дозрівання, які схильні до більшого збільшення ваги, пов'язаного зі статевим дозріванням, повідомили про більшу схильність до худорби і більші переваги худорлявої фігури, ніж їх більш зрілі колеги [5]. Цей висновок свідчить про те, що дівчатка раннього дозрівання можуть бути особливо уразливі до формування негативного образу тіла, коли вони бачать, що зміни їх тіла не відповідають культурним ідеалам.

Хоча дані свідчать про те, що хлопчики-підлітки простіше повідомляють про більшу вагу і зовнішній вигляд, ніж дівчатка, вони також не застраховані від проблем з статурою під час розвитку у підлітковому віці. Зокрема, збільшення зросту і м'язової маси, пов'язані з статевим дозріванням, наближають деяких хлопчиків до культурних очікувань - бути високими і м'язистими. Зокрема, хлопчики пізнього дозрівання, що не досягли соціально вибудованих ідеалів тіла для чоловіків, повідомляють про більшу незадоволеність тілом, ніж їх однолітки раннього дозрівання. Таким чином, сприйняття фізичних змін в соціокультурному контексті відіграє вирішальну роль у формуванні образу тіла в підлітковому віці.

З психологічної точки зору підлітковий вік був визначений як період розвитку ідентичності, в якому підлітки досліджують можливі «Я» і приймають важливі життєві рішення, які визначають аспекти їхнього життя, включаючи ідеологічні (тобто, рід занять, релігію, політику, цінності) і міжособистісні домени (наприклад, сім'я, дружба, стосунки та гендерні ролі). Хоча це недостатньо вивчена область, попередні дані свідчать про те, що ці процеси розвитку ідентичності пов'язані з образом тіла. У дослідженні шведської молоді старшого підліткового віку M. Wängqvist і A. Frisén (2013 р.) виявили, що дівчатка з більш сильними міжособистісними зобов'язаннями щодо ідентичності також мають більш позитивну думку про те, як інші оцінюють їх зовнішність. Точно так же хлопчики з більш сильними міжособистісними зобов'язаннями оцінювали свою зовнішність більш

сприятливо. Ці дані свідчать про те, що образ тіла може покращитися, так як самооцінка підлітка стає все більш стійкою. Інші дослідження показують, що підлітки, які сильно ототожнюють себе з традиційними гендерними ролями, можуть вкладати більше зусиль в ідеали тіла, засновані на ЗМІ.

Висновки. Недавні дослідження встановили консенсус відносно того, що образ тіла є багатовимірною структурою, на яку впливають біологічні, психологічні і соціальні фактори. Образ тіла тісно пов'язаний з самооцінкою і самоприйняттям людини, а також з іншими ключовими аспектами людського розвитку, включаючи сексуальність, сімейні стосунки і ідентичність. Образ тіла також був встановлений як один з аспектів самооцінки і психічного здоров'я упродовж усього життя. Негативне відношення до власного тіла і низька самооцінка призводять до незадоволення собою. Якщо ці проблеми, пов'язані з образом тіла, досить інтенсивні, вони можуть каталізувати поведінку, спрямовану на зміну свого образу тіла для зменшення невдоволення. У крайніх випадках це невдоволення проявляється у вигляді порушень харчової поведінки або стає шляхом до депресії.

Підлітковий вік є критичним періодом для формування образу тіла через різноманітні фізичні, психологічні, соціальні і культурні зміни, що відбуваються в цьому періоді. Взаємозв'язок між змінами і образом тіла є складним, тому при поясненні цього зв'язку необхідно враховувати додаткові змінні, в тому числі засвоєння ідеалів тіла, тиск і проблеми, пов'язані з особливостями зовнішності, а також ряд соціальних впливів (наприклад, соціальне порівняння, булінг, пов'язаний з підвищеною вагою). Адекватність розвитку, усвідомлення і самоприйняття образу тіла, соматичної конституції на етапі підліткового віку є однією з важливих внутрішніх умов, що опосередковано, але бере активну участь у формуванні особистості людини. Наслідки, пов'язані з наявністю у підлітків негативного образу тіла, включають уникнення безпосереднього спілкування з однолітками (відхід у он-лайн), розлади харчової поведінки і невротичні переживання. Тому пропаганда здорового образу тіла повинна бути інтегрована в усі заходи,

спрямовані на підтримку здоров'я, в тому числі психічного, у підлітків.

Література

1. Драгунова, Т.В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Вопросы психологии.– 1972. – №2 – с. 25-39.
2. Мастерс У., Джонсон В., Колодни Р. Основы сексологии. / М.: Мир, 1998. — 692 с.
3. 7. Groesz LM, Levine MP, Murnen SK. The effect of experimental presentation of thin media images on body satisfaction: a meta-analytic review. *Int J Eat Disord.* 2002;31(1):1–16.
4. Tiggemann M, Slater A. Netgirls: the internet, facebook, and body image concern in adolescent girls. *Int J Eat Disord.* 2013;46(6):630–633/
5. Ackard DM, Peterson CB. Association between puberty and disordered eating, body image, and other psychological variables. *Int J Eat Disord.* 2001;29(2):187–194.

ПРОБЛЕМА НАВЧАННЯ В ПСИХОЛОГІЇ

THE PROBLEM OF LEARNING IN PSYCHOLOGY

Папуча Микола Васильович, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Київ, Україна).

Papucha Mykola V., D.Sc. in Psychology, professor, head of the department of general and applied psychology at Nizhyn Mykola Gogol State University.

Наконечна Марія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (Київ, Україна).

Nakonechna Maria M., PhD in Psychology, associate professor, associate professor at the department of general and applied psychology at Nizhyn Mykola Gogol State University (Kyiv, Ukraine).

***Анотація.** У статті доводиться, що складність дитячої учбової дії (вільної, засоботвірної) багаторазово зростає, якщо врахувати, що вивчається не тільки, навіть, не стільки оточення і власні враження, передусім – вивчається доросла людина і її поведінка. Підкреслюється, що готовність дитини до навчання та рух зустрічних активностей дитини та вчителя є передумовами розвивального характеру навчання.*

***Ключові слова:** навчання, учіння, учбова діяльність, взаємодія, розвиток.*

***Summary.** The article proves that complexity of child's educational action (free and means-formative) grows repeatedly, considering that child's surroundings and own impressions are not the only and not even primary research subjects; adult human personality and its behavior are the cornerstones of exploration. It is underlined that readiness of a child to study and both child's and teacher's reciprocal actions are pre-conditions of developing nature of studies.*

***Keywords:** studies, learning, educational activity, cooperation, development.*

Постановка проблеми. Галузь педагогічної психології, що пов'язана з проблемами навчання, цілком слушно може вважатися однією з найбільш

розроблених у вітчизняній науці. Безліч суттєвих питань тут є вирішеними, і, головним чином, завдяки серйозним надбанням, отриманим в межах теорії учбової діяльності (в сучасній термінології частіше вживається словосполучення „теорія розвивального навчання”). Ми не маємо на меті розгорнутий аналіз, тому й не будемо торкатися досягнень, хоча зазначимо ще раз, вони є і доволі значні. В даній галузі склалася цікава ситуація – якщо у вітчизняній психології в цілому проведені глибокі методологічні рефлексії відносно дійсного місця і значення діяльнісного підходу в аспекті відповіді на фундаментальні питання науки, то проблематику психології навчання вони чомусь не зачепили, і більшість дослідників продовжують виходити з того, що тлумачення учіння виключно в термінах теорії діяльності є єдиною і обов’язковою можливістю зрозуміти всі явища, що відбуваються в цій сфері. Але те, що це не так, нам здається, дуже гарно усвідомив і сам В.В.Давидов, який в останніх своїх виступах і публікаціях серйозно акцентував тему „невирішених проблем теорії учбової діяльності”. Простий перелік (далеко не повний) цих проблем „за Давидовим”: абсолютно недостатня увага до явища суб’єктності учіння, невирішеність проблеми співвідношення навчання і розвитку, не розробленість питань мотиваційно-потребової сфери учнів, слабка розробленість самого поняття „учбова діяльність” і т. ін. [5]. Виникає враження, що видатного психолога турбували не стільки невирішені питання учбової діяльності, скільки усвідомлення того, що в просторі лише цих питань виявляється неможливим вирішити психологічні проблеми навчання (і учіння) як соціо-культурного явища. Дійсно, придивившись до проблем, перерахованих В.В.Давидовим, помічаємо, що заміна терміну „учбова діяльність” на „учіння” нічого не міняє у логіці, і отже це ті самі питання, що стояли перед педагогічною психологією ще до початку бурхливого розвитку даної теорії...

Виклад основного матеріалу. Л.С.Виготський, описуючи експериментально-генетичний метод (який є, підкреслимо, дійсним стрижнем теорії учбової діяльності), наголошує: „... перед генетичним

дослідженням завжди відкривається величезне завдання перенесення експериментальної схеми в живе життя. Якщо експеримент відкриває нам послідовність або закономірність певного змісту, ми ніколи не можемо обмежитись цим і повинні спитати себе, яким же чином протікає досліджуваний процес в умовах дійсного реального життя, що замінює руку експериментатора, який спеціально викликав процес у лабораторії” [4, с. 129-130]. Цю думку дуже своєрідно зрозуміли і реалізували послідовники Л.С.Виготського, вчинивши прямо і жорстко всупереч логіці і вимозі вчителя. Ідея Л.С.Виготського здається цілком зрозумілою і прозорою: експериментально-генетичний метод за самою своєю суттю є організацією унікальної (і спеціально-дослідницької!) ситуації навчання. Лише в цій моделі-ситуації можна бачити, як відбуваються процеси розвитку тієї чи іншої психічної функції. Отже, одна з проблем дослідника полягає в тому, щоб зрозуміти, що в не експериментальній ситуації все може відбуватися по-іншому. Замість того, щоб цю ідею відрефлексувати і впровадити в наукову практику, автори теорії розливающего навчання вчинили з точністю „до навпаки” – вони експеримент спробували зробити масовим, тобто експериментально-дослідницьку ситуацію розповсюдили на масову школу. Можливо, це й непогано, але ми тепер знаємо, як розвиваються вищі психічні функції дитини в штучно створених, спеціальних умовах, і нічого не знаємо (як і не знали до розробки даної теорії), як вони розвиваються в звичайних умовах. Більше того, здається, непомітним залишилося те, що, впроваджуючи експериментально-генетичний метод не як дослідницький (про цю, і лише про цю його функцію писав Л.С.Виготський), а як метод навчання, автори підходу порушили кардинальну методологічну парадигму Л.С.Виготського про взаємовідношення навчання і розвитку. Він, нагадуємо аналізував звичайне („традиційне”, – сказали б зараз) навчання і прийшов до фундаментальних висновків про те, що навчання і розвиток – речі взаємопов’язані, але різні („один крок у навчанні може означати десять кроків у розвитку і навпаки”) [3], що навчання є умовою і механізмом

розвитку, завдяки тому, що створює зону найближчого розвитку [3]. А в масовому „навчальному експерименті” навчання не просто стало тяжіти до ототожнення з розвитком (за словами видного філософа-матеріаліста – „не треба двох слів, це одне й те саме”), воно перетворилося на своєрідне гальмо цього процесу, як не дивно це звучить. Звичайно, вимагається пояснення.

Насамперед, є потреба визначитися термінологічно, адже вживання понять „учіння”, „навчання”, „учбова діяльність” в літературі залишається, на нашу думку, доволі вільним. Здається, найбільш точним був свого часу Г.С.Костюк: „У процесі навчання поєднується й диференціюється активність учителя з активністю учнів, що означаються різними словами: „навчання” і „учіння”. Перше слово означає те, що робить учитель („навчає”), друге – те, що роблять учні („вчаться”) [6, с. 20]. І далі уточнення: „Навчання – це керування учінням, тобто учбовою діяльністю учнів...” [6, с. 20]. Тут виявляється дуже важливим слово „тобто”: учіння і учбова діяльність ніби ототожнюються, хоча вже на наступній сторінці Г.С.Костюк зазначає, що „учіння не відразу стає справжньою діяльністю учнів, а формується поступово. Формування його залежить від педагогічного керування в школі і сім’ї” [6, с. 22]. Таким чином підкреслюється активна діяльнісна природа учіння, але те, чи є воно діяльністю провідною, залишається під великим питанням. Точніше, мабуть, було б сказати, спираючись на методологічну позицію Г.С.Костюка (та й Л.С.Виготського), що учіння є обов’язковою і важливою лінією розвитку особистості. Цим підкреслюються „природність” і „обов’язковість” учіння як одного з напрямків саморуху особистості, що є органічно вплетеним, поєднаним з іншими лініями, і як такий забезпечує становлення й існування особистості в цілому. Діяльність тоді займає притаманне їй місце операціонального забезпечення цього руху – саморозвитку.

В чому дійсний психологічний зміст і сенс учіння як лінії розвитку? Можна спробувати відповісти на це запитання, врахувавши наступність розвитку особистості в онтогенезі. „Лінія учіння” з’являється разом з появою

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

Згідно Л.С.Виготського, „зовнішньою ознакою семирічної дитини є втрата дитячої безпосередності, а ... найбільш істотною рисою ... можна було б назвати початок диференціації внутрішньої і зовнішньої сторін особистості дитини” [1, с. 377]. Саме ці зміни зумовлюють кардинальну перебудову мотивації, що і призводить до того, що учіння, як лінія розвитку, стає домінуючим. За Л.С.Виготським, „будь-який зсув, будь-який перехід з одного вікового стану на інший пов’язаний з різкою зміною мотивів і спонукань до діяльності” [2, с. 58]. Потреба вчитися, власне, є потребою у переживанні процесу, а не його результату. Можна сказати й так, що це – потреба пережити дію, а не її закінчення (результат). На цьому пункті треба „розвести” потреби (мотиви), що взагалі-то супроводжують і спонукають учіння – пізнання, соціальна оцінка, набуття умінь, – з одного боку (їх об’єднує спрямування на результат), і прагнення пережити сам процес відповідної активності (дій), – з іншого. На початок шкільного віку у дитини вже існує психологічний досвід переживання і „процесуальних”, і „результативних” потреб, що зумовлено її участю у різних видах гри (це –

передусім, але йдеться не лише про гру). Відмінністю цього періоду є те, що учіння вперше починає переживатися як самостійний, не схожий на інші, процес діяльності. У відповідності до цього у внутрішньому світі дитини відокремлюється і переживання потреби в ньому. Загальна відповідь на питання, чому таке відбувається, може бути дана „в стилі” С.Л.Рубінштейна: історія попередніх етапів розвитку дитини призводить до кардинальної зміни структури і динаміки особистості („внутрішніх умов”), і тепер, завдяки цим новим умовам дитина бачить в чомусь зовсім новий світ, і у неї виникають нові пріоритети, бажання і прагнення (і далі „вступає в силу” вже думка О.М.Леонтьєва – нове внутрішнє починає діяти на (і через) зовнішнє і саме себе змінювати аж до наступного вікового етапу). Але ця загальна відповідь, хоча й має право на існування, дуже мало говорить саме про специфіку учіння. Тому необхідний більш зорієнтований погляд.

Виявляється, ми не так вже й багато знаємо про психологію процесу учіння в тих випадках (в ті часи, якщо мати на увазі онтогенез), коли дитина не ставить свідомих учбових цілей і, отже, не є суб’єктом учбової діяльності. Ці знання мають майже виключно негативний характер. В.Т.Кудрявцев і Т.К.Уразалієва зазначають, наприклад: „Здійснюючи ті чи інші предметні перетворення при вирішенні задачі, дитина може осмислено не проживати і не переживати ті перетворення, які відбуваються всередині неї самої... Дитина навіть не встигла зрозуміти і усвідомити, що в її свідомості здійснилась належна „революція”, вона так нічого й не взнала нового ... про себе” [8, с. 15]. Цей дійсно яскравий опис несуб’єктного учіння, по-перше, вимагає невеликого уточнення: дитина не взнала, що відбулося „всередині” неї, але вона точно взнала те, яка нова інформація у неї виникла і те, що нове вона тепер вмє робити. І це є, насправді, найсуттєвіше знання саме про себе, якщо не приймати серйозно термін „всередині”. Але слід погодитися з авторами в тому, що при такому учінні дитина дійсно не рефлексує власних змін як таких. Але якщо вона цього не робить, це не означає, що змін немає, адже саме вони, накопичуючись, і приведуть до того моменту, коли учіння

зможє стати суб'єктним явищем.

Взагалі, рання генеза учіння як специфічної активності суб'єкта була помічена дуже давно, вона лише не бралась до уваги теорією „учбової діяльності” і тому для нас ніби не існує. Цікавий матеріал з цього приводу знаходимо у київського психіатра І.А.Сікорського, який, зокрема, фіксує дуже ранні прояви того, що ми називаємо „внутрішньою увагою”, яка виникає у дитини до року як увага не до зовнішнього, а до „внутрішнього образу або сліду, що залишається в душі після певних подразнень” [9]. Коли дитину піднімають високо, міняють положення в ситуації, розважають неочікуваним красивим звуком, „дитина живо відчувала цей свіжий слід і намагалася відокремити-відірвати цей слід від реального враження і закріпити в пам'яті свіжі переживання, що ще не вистигли ... увага прикладалася не до самого враження, а до того, що відбувалося безпосередньо за ним” [9, с. 85]. Зовні дитина викликала активність дорослих ще й ще раз повторити відповідні дії, ніби прислухаючись до себе. „Ці відсторонені від зовнішнього світу і вже „вільні” переживання вражають дитину як найвизначніша для неї і ніколи раніше неznана новина” [9, с. 87]. Отже, дитина в цій поведінковій активності (обов'язково спільній з дорослим) вчиться, досліджуючи світ, себе і отримує перші о-значені відчуття (переживання) від процесу своїх учбових дій. „В такому стані, – пише І.А.Сікорський, – дитина звертається до матері і оточуючих зі знаками найбільш живого настійливого запиту, дивлячись напружено в очі і очікуючи відповіді” [9, с. 87]. І.А.Сікорський підсумовує, що саме таким чином, за умови вольових напружень дитини у взаємодії і за допомогою дорослих „відбувається факт виникнення „вільних уявлень”, а разом з цим і перша поява вільної думки і свободи волі” [9, с. 87]. Надалі, на думку вченого, дії дитини вже не будуть лише рефлекторними або інстинктивними, оскільки вільні уявлення ввійдуть у всі деталі життя, привносячи в них власний досвід і вільні думки [9]. Аналізуючи вказані ранні ігри немовляти, І.А.Сікорський акцентує ще й інший важливий аспект. Ігри-повтори, де закріплюються

враження і стають переживаннями, ігри, під час яких без кінця викидаються якісь предмети чи пересуваються речі (а дорослий повертає їх на місце), „підсилюють у дитини поняття про себе як про діяча і причини явища. Цьому у високому ступеню сприяють також звуки голосу, які створює дитина, і, особливо, сказані нею самою слова. Суб’єктивність дитини цим шляхом переходить у плоть і кров об’єктивності” [9, с. 141]. Таким чином, „лінія учіння” вже дуже рано призводить не лише до появи внутрішнього світу, а й до відношення дитини до нього, тобто до суб’єктності. У майстерно і професійно-глибоко описаних І.А.Сікорським ситуаціях слід підкреслити вираженість саме ознайомчо-навчального аспекту. На відміну від моделі М.О.Бернштейна, тут дитина не перетворює ситуацію, а вивчає її і задача у неї не рухова, а комунікативна. Дійсно, аналіз І.А.Сікорського слід доповнити увагою до постаті дорослого. Він перетворюється самою дитиною на інструмент (психологічний засіб) надбання досвіду. І саме в цьому пункті ми отримуємо суперечливу діалектику єдності учіння і навчання. Складність дитячої учбової дії (вільної, утворюючої засіб) багаторазово зростає, якщо врахувати, що вивчається не тільки, навіть, не стільки оточення і власні враження, передусім – вивчається доросла людина і її поведінка. Дитячо-доросла взаємодія насправді від початково суб’єкт-суб’єктна, навіть більше того, від самого народження дитина прагне використати дорослого як інструмент („об’єктивувати” його), і останньому доводиться опановувати, якщо не виборювати, роль суб’єкта, та ще й того, що керує і навчає. Але саме тому, що ми можемо це зробити, наші діти розвиваються як людські істоти. Дорослий – носій знаків, значень, символів, інших артефактів, тобто всього того, що являє собою „другу” природу – культуру. Саме це – можливість вивчення, осягнення, привласнення цього безмежжя, робить дитину відкритою до дорослого і захопленою ним. Я не лише виступаю сам інструментом, засобом, я ще й даю засіб (слово, дію, правило), привласнення якого дозволяє дитині відкрити захоплююче невідоме і викликає бажання цього відкриття, бажання вчитися. Пізніше, у дошкільному дитинстві, у

рольовій грі дитина сама спробує створити штучну, уявну ситуацію (артефакт), пожити в ній. Але це задовольняє не надовго – адже відкриття того, що в світі є зовнішнє (безпосередньо-відчуте) і внутрішнє (смысл, образ, почуття) призводить до того, що і власний світ „подвоюється”: я, як центр цього світу, займаю позицію як за відношенням до зовнішнього, так і за відношенням до внутрішнього. І лише тепер учіння стає домінуючою лінією розвитку, адже це нове місце в світі власного я, тільки тепер можна усвідомити і відстояти, зрозумівши світ відсторонено і абстраговано. Тепер учбові дії стають учбово-мисленнєвими і засвоюються поняття.

Важливим для розуміння психологічних проблем навчання є поняття інтерсуб'єктності (інтерсуб'єктної взаємодії).

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

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

сутність інтерсуб'єктної взаємодії вимагає творчого, нестандартного, нетрафаретного підходу. Результативно – бо в результаті інтерсуб'єктної взаємодії людина має більше ресурсів, натхнення для творчості у всіх її різноманітних проявах.

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

Найбільш тісно поняття допомагаючої поведінки пов'язано з таким концептом в культурно-історичній теорії, як зона найближчого розвитку. О.Є. Кравцова пише: «Так, по-перше, навчання може бути розвиваючим тільки у тому випадку, якщо воно розвиває саму зону найближчого розвитку» [7, с. 34]. А оскільки зона найближчого розвитку прямо пов'язана з допомогою дорослого, то необхідно вивчати допомагаючу поведінку дорослого як основу для реалізації розвиваючого навчання.

Взаємини допомоги дорослого та дитини виступають перед нами, з одного боку, як пов'язані з об'єктивними (громадськими) зразками, на які орієнтується дорослий, а пізніше і дитина; з іншого боку, як такі, що створюють простір для творчості спочатку дорослого, а потім і дитини; нарешті, як такі, що розкривають суб'єктність обох учасників взаємин. Важливою характеристикою стосунків допомоги дорослого і дитини є також їх трансформаційний характер: дорослий перетворює свої зв'язки з дитиною і тим самим ставлення дитини до себе і до заданих зразків; дитина перетворює зразки, відносно яких будуються взаємини допомоги.

Таким чином, проблема навчання в психології постає в різних іпостасях розвитку, взаємодії та суб'єкт-суб'єктного спілкування. Глибоке наукове розуміння психологічних особливостей навчання дозволить рухатися вперед і психологічній науці, і освітній практиці.

Література

1. Выготский Л.С. Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр. Соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 243-403.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – С. 56-79.
3. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 374-390.
4. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. Соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 365 с.
5. Давыдов В.В. Теория деятельности и социальная практика // Развивающее образование. – М.: Академия, 2002. – Т. 1. – С. 10-23.
6. Костюк Г.С. Навчання і психічний розвиток учнів // Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Рад. школа, 1979. – С. 19-32.
7. Кравцова Е.Е. Культурно-исторические основания зоны ближайшего развития // Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского. Москва, 15-17 ноября 2000 / Под ред. И.А. Петуховой. – М.: Смысл, 2001. – С. 46-48.
8. Кудрявцев В.Т., Уразалиева Г.К. Субъект деятельности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 2001. - № 4. – С. 14-30.
9. Сикорский И.А. Душа ребенка. – К.: 1911. – 159 с.

**ЗНАЧЕННЯ ВПЛИВУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ ПРИ
ВИНИКНЕННІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ЗМІН ОСОБИСТОСТІ
THE VALUE OF THE INFLUENCE OF THE EDUCATIONAL PROCESS
IN THE OCCURRENCE OF PSYCHOSOMATIC PERSONALITY
CHANGES**

**Перепелиця Анна Володимирівна, кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології і педагогіки Національного університету
фізичного виховання та спорту України (Київ, Україна).**

**Perepelytsia Anna Volodymyrivna, Candidate of Psychological Sciences,
Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy of the National
University of Ukraine on Physical Education and Sports (Kyiv, Ukraine).**

Анотація. Статтю присвячено проблемі психосоматичних розладів у дітей та підлітків. Розглянуто зміни становлення регуляції індивіда під впливом негативного навчально-інформаційного середовища. Проаналізовано найбільш специфічні емоційні порушення серед дітей та підлітків. Виділено і теоретично обґрунтовано, що збільшення потоку інформації, ускладнення шкільної програми, інтенсифікація процесу навчання супроводжуються зростанням шкільної дезадаптації і психоемоційних порушень.

Ключові слова: психологія, особистість, навчальний процес, психосоматика, дитина, підліток.

Summary. The article is devoted to the problem of psychosomatic disorders of children and adolescents. Changes in the formation of individual regulation under the influence of a negative educational-informational environment are considered. The most specific emotional disorders among children and adolescents are analyzed. It is emphasized and theoretically substantiated that an increase in the flow of information, a complication of the school curriculum, and an intensification of the learning process are accompanied by an increase in school maladaptation and psychoemotional disorders.

Keywords: psychology, personality, educational process, psychosomatics, child, teenager.

Постановка проблеми. Психосоматичні порушення, що мають в основі емоційні розлади і інстинктивну поведінку, як самостійна нозологічна одиниця, так і в структурі інших психопатологічних станів, в значній мірі впливають на формування особистості, зростання і розвиток дітей і підлітків. Це в першу чергу пов'язано з незрілістю і несформованістю певних рівнів захисних реакцій. Тобто, впевнено можна сказати, що найбільш вразливою категорією до психогенних впливів виступають діти\підлітки.

Аналіз останніх досліджень. У вітчизняній медичній і психологічній літературі існує безліч досліджень, присвячених різним аспектам психосоматичних розладів у дітей та підлітків: розроблені інтеграційна психотерапія з психосоматичними розладами (Антропов, Шевченко); вивчені специфіка і особливості психосоматичних розладів в різних екологічно несприятливих районах (Обухів, Мілашечкіна, Федорових); описані особистісні особливості, емоційні порушення і якість життя дітей і підлітків при конкретних психосоматичних захворюваннях (Литвинов, Охматівська, Красноруцька); проаналізовано особливості психосоматичного здоров'я у дітей та підлітків при різних формах навчання (Немова, Прасолов). Окремі роботи пов'язані з вивченням взаємозв'язку і взаємозалежності конституційно-типологічних особистісних факторів з соціально-інформаційними стрессорами при формуванні ПСР у дітей і підлітків (Теммоева); ролі психосоматичних порушень в генезі ряду захворювань у дітей (Ричкова); специфіки надання комплексної допомоги дітям і підліткам з ПСР (Кравцова).

У зарубіжній психологічній науці докладно описані роль стресових подій у виникненні порушень психосоматичного здоров'я дітей / підлітків (Green, Walker); травматичного дитячого досвіду (Besiroglu, Akdeniz); сімейних факторів та прихильності (Cummings, Davies), соціальної підтримки і соціальних мереж (Berkman, Glass), особистісних факторів (Velyvis, Maciejewski), форм і методів психотерапевтичного впливу (Renuka, Russ).

Але за останнім часом ситуація з кількістю психосоматичних порушень

серед дітей погіршилася у значні рази. Якщо оцінити зміни в житті, які здатні були б вплинути на ситуацію, то особливої уваги потребує внутрішньо сімейні обставини та навчально-виховний процес в закладах освіти, який зазнав значних змін за останні роки. Виникають питання, що стосуються ролі новітнього шкільного навчання в розвитку психосоматичних розладів у дітей і підлітків, можливостей патогенетичного впливу інформаційного стресу та нових експериментальних навчальних програм на формування психосоматичної патології.

Виклад основного матеріалу. Динаміка психосоматичних розладів в дитячо-підлітковому віці характеризується трьома етапами: початковим, у вигляді короточасних емоційних порушень і функціональних соматичних розладів (психосоматичні реакції), потім посиленням депресивних і соматичних порушень з трансформацією в психосоматичні стани, в подальшому – стають основою психосоматичного захворювання.

Психосоматичні розлади у дітей багато в чому нагадують психосоматичні розлади у дорослих. У першу чергу це стосується захворювань серцево-судинної, травної систем та органів дихання.

Психосоматична патологія різних органів і систем у дітей та підлітків є емоційні порушення, що клінічно проявляються в різного ступеня вираженості вегетативно-вісцеральних (реакції, стани і захворювання) і афективних (субдепресія, прихована депресія і середньо виражена депресія) розладах. У групу дитячих психосоматичних розладів входять такі порушення: розлади поведінки, емоційні розлади, специфічні для дитячого віку, розлади соціального функціонування, нервові тики і, звичайно, гіперкінетичні розлади. Порушення нерідко виражаються в розладах сну, прийому їжі - такими як нервова анорексія і булімія, розвитку депресії, головного болю, болю в животі, енурезу, лунатизму, а також призводить до цілого ряду захворювань, таких як бронхіальна астма, цукровий діабет, та інших системних захворювань.

Клінічна картина психосоматичної типології у дітей і підлітків в її

соматичній представленості в значній мірі пов'язана з певним періодом онтогенезу у вигляді переважаючих проявів функціональних (психовегетативних) розладів: до 7 років - в основному, з травної та шкірної систем (психогенне ураження шкіри дітей проявляється кропивницею, алергічними реакціями та екземою), з 8 років - рухової сфери з артралгіями, а також з алгічними проявами, з 10 років - порушеннями в ендокринній системі.

Розлади серцево-судинної системи у дітей у більшості випадків представлені кардіалгіями, які часто виступають у поєднанні з міалгіями, артралгіями і абдоміналгіями. Окрім того, у дітей часто спостерігають вакулярний тип вегетосудинної дистонії у вигляді нестійкого короткотривалого незначного підвищення артеріального тиску, яке супроводжується запамороченням, носовими кровотечами, нудотою. У деяких пацієнтів відзначають коливання артеріального тиску з незначними амплітудами підвищення та зниження.

Респіраторні порушення у дітей, що мають психологічне підґрунтя, зустрічаються не так часто, як у дорослих. Однак, діти шкільного віку досить часто скаржаться на відчуття нестачі повітря, утруднення вдиху, покашлювання, "клубок в горлі", задишку. При цьому діти відчувають страх смерті, боячись задихнутися. Приступи психогенної задишки у дітей нагадують напади бронхіальної астми і часто педіатрами діагностуються саме як соматичний розлад.

Найбільш специфічними емоційними порушеннями для підлітків з психосоматичними розладами є депресивні епізоди легкого ступеня і змішані тривожні і депресивні розлади. Частота народження емоційних порушень не залежить від форми психосоматичної патології, але пов'язана з особливостями етіопатогенезу захворювання. Вона вище серед підлітків, у яких захворюванню передувала психотравмуюча ситуація або спостерігаються порушення емоційної регуляції поведінки, в порівнянні з групою підлітків, які заперечують наявність несприятливих психологічних

факторів в анамнезі.

Для підлітків з психосоматичними розладами характерна висока ступінь особистісної тривожності і частота акцентуації характеру. Серед акцентуацій переважають лабільний і сенситивний типи. У більшості підлітків з ПСР відзначається завищена самооцінка з неадекватним ставленням до свого захворювання (тенденція заперечення серйозності симптомів).

Показники якості життя є важливими характеристиками стану з психосоматичними розладами і відображають специфіку факторів, що беруть участь в етіопатогенезі захворювання.

На кожному онтогенетическом етапі розвитку дитини існують загальні та специфічні психологічні та соціальні фактори ризику психосоматичних порушень: для дошкільного віку домінуючими серед них є небезпечна прихильність до значних фігур, слабо розвинена здатність до диференціації власних емоційних станів і розпізнаванню емоційних станів інших (збільшують згодом ризик розвитку алекситимії), убогий емоційний словник, висока особистісна тривожність, дисфункціональні комунікації з вихователями; для молодшого шкільного віку - негативна самооцінка, батьківська критика, заборона на вираження емоцій, відсутність соціальної підтримки педагогів і їх високий рівень ворожості; для молодшого підліткового віку - недостатньо сформовані соціальні навички, низький рівень самоефективності, відсутність соціальної підтримки батьків, сімейний перфекціонізм; для старшого підліткового віку - нереалістичні домагання щодо себе, інших людей і результатів діяльності, заборона на помилки, схильність бачити інших людей, як заздрісних, зловтішних, які зневажають слабкість і байдужих, висока чутливість до негативних емоціогенним стимулам і схильність до переживання негативних емоцій з високою частотою; неадекватна оцінка своїх здібностей здійснювати будь-які дії в певних умовах; втручання батьків і їх фіксація на негативних переживаннях, відсутність соціальної підтримки однокласників і друзів, проекція

педагогами власної ворожості та емоційної нестійкості.

Поряд з основними факторами у виникненні та формуванні психосоматичної патології приймають певну участь різні фактори ризику: біологічні (патологічно змінена "грунт" - мінімальна дисфункція мозку та ін.), генетичні (спадкові захворювання) і психосоціальні (різні мікро- та макросоціальні фактори впливу та форми неправильного виховання). Провідним мікросоціальним фактором, пов'язаним з виникненням психосоматичних порушень в дитячому і підлітковому віці, є якість соціальної підтримки, що надається дитині його безпосереднім соціальним оточенням. До макросоціальних факторів ризику відносяться сімейне та освітнє середовища. Негативними факторами сімейного середовища, що детермінують ризик соматизації дитини, є алкоголізація батьків, їх нездатність виконувати належні батьківські функції у вигляді догляду і турботи за дитиною, емоційна недоступність батьків і дефіцит прямих міжособистісних контактів «батько - дитина». Як фактори неблагополучної освітнього середовища, можна виділити неадекватне співвідношення педагогів і учнів, наявність системи внутрішкільного рейтингування і дисфункціональні комунікації дитини з педагогами.

Для дитини внесок психосоматичних регуляцій в стан її здоров'я особливо великий у силу дифузності, низької специфічності, недостатності психосоціальних адаптивних можливостей і невисокою соціальною захищеністю. Тому несприятливе навчальне інформаційне середовище може істотно змінити становлення всієї системи регуляції індивіда, особливо в кризові періоди онтогенезу, впливати на весь хід подальшого розвитку дитини (Нодельман, Востротін). За даними В.Є.Каган, часто єдиною формою вираження шкільної дезадаптації дитини можуть бути психосоматичні прояви.

В останні роки пов'язані з тенденцією гуманізації освіти, в якій намітився перехід від традиційної установки на формування переважно "знань, умінь, навичок" до виховання якостей особистості, необхідних для

життя в умовах відкритого суспільства. Учень розглядається не як об'єкт педагогічних впливів, а як суб'єкт зі своїм внутрішнім світом, особистісним потенціалом, індивідуальними можливостями та особливостями. Такі можливості надає диференційоване навчання, яке враховує темп діяльності школяра, рівень його навченості, сформованість умінь і навичок та ін. Здійснення диференційованого підходу в навчанні як в спеціалізованих школах (гімназіях, ліцеях), так і в профільних класах - явище позитивне, яке укладає в собі великий творчий потенціал.

Однак, як показує практика, перехід до диференційованого і профільного навчання (збільшення потоку інформації, ускладнення шкільної програми, інтенсифікація процесу навчання) сприяв значній інтенсифікації процесу навчання, що супроводжується зростанням шкільної дезадаптації і психоемоційних порушень. У багатьох школах диференціація і спеціалізація навчання призвела до фізичних і нервово-психічних перевантажень дітей, супроводжується погіршенням їх психосоматичного здоров'я, шкільними невротами і дезадаптацією. Школа, яка, на думку багатьох видатних педагогів і психологів, повинна бути школою радості, у багатьох випадках перетворюється в свою протилежність.

Емоційні переживання учнів в даний період виникають в результаті невідповідності особистісних очікувань з оцінкою референтної групи однолітків і з оцінкою вчителями та батьками. Але ця обставина є не єдиним чинником, що викликає емоційні переживання школярів, в навчально-пізнавальному процесі. Незважаючи на його обґрунтованість і логічність, навчальний процес дає мало підкріплень для розвитку позитивних емоцій. Навпаки, у багатьох учнів він викликає переживання нудьги і страху, що перешкоджають повноцінному розвитку особистості.

Коло шкільних ситуацій, що викликають емоційні переживання дитини широкий. Це можуть бути перевірка і оцінка знань, авторитарність викладачів, звинувачення, що опускаються до обговорення особистісних рис, ситуації неуспіху в діяльності. При цьому школа виявляє, особливості

дитини, сформовані в родині, і служить ситуацією-стимулом, провокуючим реакцію. Проте, не можна не визнати, що характер навчання в тому вигляді, в якому воно має місце в багатьох школах, містить сукупність факторів, здатних викликати емоційні переживання учнів.

Так, перехід з початкової школи в основну може загострити колишні проблеми дітей, як явні, так і приховані від уваги педагогів і батьків, а також спровокувати появу нових, пов'язаних зі зміною ставлення до себе, оточуючих, до навчання. Існування цих проблем в учнів проявляється в переживанні різних негативних емоцій, в тому числі тривожності, страху і невпевненості в собі.

Учні молодшої школи загальноосвітньої школи частіше, переживають тривогу в ситуаціях, пов'язаних з включенням в життя школи; саморозкриття; перевірки знань; переживають страх з приводу оцінок, які дають оточуючими. До ситуацій, що викликають негативні переживання учні відносять ситуацію контрольної роботи на уроці і несхвалення з боку вчителя. Учні загальноосвітньої школи переживають страх з приводу можливості залишитися на другий рік, а гімназисти - в ситуації отримання негативної позначки.

Висновок. Отже, можна сказати, що молодший шкільний вік є найбільш сенситивним як до стресових, так і корекційним впливів психосоматичного і соматопсихічного характеру, що пов'язано з особливостями біохімічних, функціональних, конституціональних характеристик дітей. Важливим фактом виступає дефіцит знань в області феноменології психосоматичних порушень в дитячому та підлітковому віці, що свідчить про нагальну потребу комплексних досліджень цієї проблеми в сучасній психологічній науці.

Перспективи наукових пошуків. Актуальним питанням залишається дослідження результатів впливу новітніх змін навчально-виховного процесу та відбір референтних показників ризику появи психосоматичних розладів, їх класифікація з урахуванням сучасних дітей та підлітків.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НЕВРОТИЗАЦІЇ ШКОЛЯРІВ ЯК
МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ В
СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

**PSYCHOLOGICAL FEATURES OF NEUROTIZATION OF
SCHOOLCHILDREN AS A MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL
PROBLEM OF INTERACTION OF SUBJECTS IN THE MODERN
EDUCATIONAL SPACE**

**Петровська Тетяна Валентинівна, кандидат педагогічних наук,
професор, завідувач кафедри психології і педагогіки Національного
університету фізкультури і спорту України (Київ, Україна).**

**Терещенко Людмила Анатоліївна, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник, старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України (Київ, Україна).**

**Petrovska Tetiana V., Candidate of pedagogical sciences, professor, head of
the department of psychology and pedagogy, National university of physical
education and sports of Ukraine (Kyiv, Ukraine).**

**Tereshchenko Liudmila A., PhD in Psychology, Senior Research, H. S.
Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational
Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).**

***Анотація.** В цій статті розглядаються неврози в молодшому
шкільному і підлітковому віці, основні їх прояви, причини походження, групи
ризиків школярів схильних до виникнення неврозів, які виникають під час
учбового процесу.*

***Ключові слова:** психічне здоров'я, невротичні порушення,
дидактогенний невроз, конфлікт, агресія, тривога, страх, адаптація.*

***Summary.** The article considers the neuroses of junior school age and
teenagers, their main demonstrations, causes of origin, at risk students exposed the
emergence of neuroses occurring during the learning process.*

***Keywords:** psychological health, neurotic discord, didactical neuroses,*

conflict, aggression, alarm, fear, adaptation.

Постановка проблеми. Такі психогенні явища, як невротичні переживання, неврози, психопатії і різні психосоматичні порушення, набули поширення в українському соціумі – особливо у дітей шкільного віку – в період кардинальних соціально-економічних трансформацій у суспільстві, позаяк дитяча психіка вельми чутлива до впливу навколишнього соціального середовища.

Виклад основного матеріалу. Згідно з сучасними уявленнями, невроз – це наслідок нерозв'язаного внутрішнього конфлікту мотивів при недостатній ефективності механізмів психологічного захисту.

Дитячі неврози – нервово-психічні розлади «межового характеру» (на межі норми і патології), що виявляються у порушенні світосприйняття і поведінки дитини за відсутності органічних змін нервової системи. Невротичні розлади у дітей – форма нервово-психічної патології, що обумовлена дією хронічних психотравмуючих факторів, перш за все – порушених сімейних взаємовідносин та виховання у вигляді гіперопіки, непослідовності або неприйняття дитини.

Для досягнення своєчасної і повноцінної соціалізації дитини потрібні рання діагностика, попередження і психологічна корекція невротичних розладів, що дає змогу запобігати появі у неї емоційної відчуженості. Ігнорування проблеми виникнення невротичних розладів у школярів може призвести до негативних наслідків, оскільки загрожує психічному здоров'ю дитини.

Забезпечення психічного здоров'я – зокрема, подолання невротизації і зосередження уваги на прагненні дитини до самоактуалізації і особистісного зростання – є вельми складним завданням для шкільного психолога. Його складність визначається низкою чинників, серед яких найбільш вагомим є недостатнє розуміння педагогами і батьками важливості розв'язання цього завдання через їх зосередженість на проблемах навчання.

Основними чинниками, що провокують порушення психічного

здоров'я школярів є: соціально-психологічні, психотравмуючі і соціально-культурні ситуації деформованих взаємин у системі «близький дорослий – дитина». Це діти, які страждають від недостатнього спілкування з дорослими або/та їх ворожого ставлення, а також діти, які ростуть в умовах сімейного розладу. Ці стресогенні чинники, постійно діючи на дитячу психіку, виступають головною причиною досить високого відсотка невротичних проявів у поведінці дітей.

Також, серед чинників, що провокують виникнення дитячих невротичних розладів є:

- преморбідні характерологічні особливості;
- особистісні особливості;
- всілякі шкідливі чинники, що діють протягом життя, які здатні змінити реактивність організму, ослабити, сенсibiliзувати нервову систему, зробити її більш уразливою, ранимою.

Але провідною причиною виникнення дитячого неврозу, є чинники психологічні: психологічна криза, психоемоційний дистрес, або психічна травма (психогенія).

Психічні травми, що приводять до виникнення неврозів у дітей і підлітків, можуть бути самими різними:

- переживання, пов'язані з психологічним кліматом у школі, або сім'ї;
- втратами, конфліктами, неприємностями в сім'ї;
- переживання, обумовлені перебуванням на вулиці, або гуртках;
- події, що виходять, за рамки звичного життя дитини: екстремальні, які викликають у дитини переляк; ситуації депривації (емоційна, сенсорна, соціальна), достатку (потураюча гіперпротекція, виховання за типом «кумира сім'ї»).

В підлітковому і молодшому шкільному віці особливе значення мають дві групи психогенних чинників, що зазвичай набувають хронічного характеру:

- перша група – неправильне виховання, негармонійна сім'я;

- друга група – конфліктні ситуації.

До другої групи належать:

- конфлікт емансипації (у тому числі «отруєння свободою»);
- конфлікт на основі реакції групування з однолітками (насильницьке позбавлення спілкування, переривання спілкування з однолітками, відкидання, невміння вступати в контакти з однолітками, підвищені домагання, що не реалізуються, наприклад, прагнення до лідерства);
- конфлікт на основі комплексу власної неповноцінності (дійсною або уявною, пов'язаною з фізичними і психічними якостями, з матеріальним положенням);
- конфлікт на ґрунті краху завищених домагань;
- конфлікт на основі неможливості задоволення високих вимог до самого себе.

Отже, психологічні конфлікти у дітей молодшого шкільного віку і підлітків – це конфлікти не лише з самим собою (інтраперсональні), але практично завжди і конфлікти з безпосереднім оточенням (інтерперсональні).

Конфліктними можуть стати і стосунки у школі, гуртках, де головною дійовою особою є педагог. Педагог може актуалізувати або дезактуалізувати конфлікт, що виник у стінах учбового закладу і поза ним. Шкільна конфліктна ситуація може загострюватися з різних причин:

- в результаті відмови від ряду традиційних форм шкільного навчання і виховання;
- із-за стрімкої переоцінки цінностей;
- зміни соціальних ролей;
- із-за падіння соціальної значущості, престижу освіти, унаслідок різкого зростання значення майнових, фінансових чинників.

Це змінює розстановку сил, характер взаємин в школі (у вчительських колективах, і в колективах учнів), що створює зайву психоемоційну напруженість, атмосферу безвідповідальності, тенденційності, фаворитизму тощо.

Звідси, і значна частота невротичних проявів: переважно астенічного неврозу, неврозу стомлення (тоді на перший план виступає сомато-вегетативна, емоційна лабільність, підвищена виснаженість інтелектуальних процесів, слабкість уваги, порушення сну), або у вигляді невротичних страхів (боязкість темноти, персонажів фільмів, самоти, розлуки з близькими, страх за життя і здоров'я. Дитина реально відчуває біль у різних органах, відчуває скруту при диханні або ковтанні, стає упевненою, що важко хворіє і скоро помре).

Замість властивих дітям довірливості, наївності і безпосередності розвиваються недовірливість, настороженість і страх, які є неадекватною формою пристосування до навколишньої дійсності. А також створюється основа для недовірливого і параноїдально-захисного розвитку особистості дитини.

Отже, психогенні зміни особистості дитини обумовлені:

- невдалим досвідом міжособистісних стосунків, що драматично переживається дитиною;
- відсутністю можливості створення прийнятної Я концепції: нестійкістю самооцінки, хворобливо-чутливим, емоційно-нестійким і тривожно-невпевненим Я.

Подібний невротичний образ Я відрізняється від наявного образу Я, ідеального стандарту, що свідчить про невротичну дезінтеграцію процесу формування особистості дитини, її маргінальну, суперечливу внутрішню позицію.

Невротична дезінтеграція Я дитини переживається спочатку – як неможливість відповідати вимогам і очікуванням батьків і залишатися в той же час самою собою, надалі – як невідповідність нормам спілкування, прийнятим серед однолітків.

Нерозв'язний характер цього внутрішнього протиріччя як джерело постійної афектної напруженості і занепокоєння декомпенсує захисні сили організму, його активність і життєвий тонус. У цих умовах наростає афектна

непереносимість складних життєвих ситуацій, яка обумовлена психотравмуючим життєвим досвідом, занепокоєнням і страхом зміни Я, що виявляється недовірливим, афективним, захисно-егоцентричним стереотипом особистісного реагування.

В результаті невроз, як хворобливо-захисна форма реагування на проблеми розвитку, вираження і визнання свого Я – афектно переживається і нерозв'язується, що приводить до зниження творчого, емпатичного потенціалу особистості дитини і веде до ускладнення адаптації серед однолітків, і утруднює подальше прийняття ролей.

Характерні ознаки дитячих неврозів – підвищена збудливість, дратівливість, примхливість, плаксивість. У деяких дітей наголошується надмірна боязлива недовірливість, тривожність. Вони не переносять гучні звуки, яскраве світло, різкі запахи. Поведінка характеризується то млявістю, пасивністю, то руховим занепокоєнням, метушливістю. Знижується увага, працездатність, наголошується порушення сну і апетиту.

Найчастіше, особливо серед молодших школярів, зустрічається невроз страху. До нього схильні вразливі і легко ранимі діти. Один з різновидів неврозу страху – шкільний невроз, що виникає у дітей, що надмірно опікуються батьками. Діти, які не привчені до самостійності, погано звикають до шкільної обстановки. Необхідність відвідувати школу викликає у них роздратування. Часто у відповідальні моменти з'являються блювота, нетримання сечі.

В деяких випадках шкільний невроз набуває форми нав'язливого страху усної відповіді. Дитина, яка прекрасно виконує письмові вправи, абсолютно ніяковіє у дошки – блідне, червоніє і не в силах впоратися навіть із найпростішим завданням.

Серед зовнішніх ознак шкільного неврозу можуть бути згризені нігті, голос, що зривається, закушені губи, порушення сну, швидка стомлюваність, погана пам'ять, енурез.

Висновок. Отже, якщо не вживати корекційних заходів, може

порушитися нормальний розвиток особистості. Зокрема, у дитини може сформуватися стійка негативна позиція щодо взаємин з іншими людьми.

Перспективою нашого дослідження є розробка засобів профілактики і корекції невротичних розладів у дитини шкільного віку.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. – 420 с.
2. Захаров А.И. Неврозы у детей и подростков. – Ленинград: Медицина, 1988. – 248 с.
3. Захаров А.И. Неврозы у детей и психотерапия. – Спб: СОЮЗ. – 1998. – 336с.
4. Карамушка Л.М., Андрос М.Є. Забезпечення психічного здоров'я педагогів та учнів як важливий напрямок реалізації концепції діяльності ліцею з охорони життя та здоров'я. //Саксаганський ліцей. - №2. - Київ, Кривий Ріг. - 1996.
5. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
6. Психология: Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы /Под ред. И.В. Дубровиной – 2-е изд. – Москва: – Академия, 1997. – 176 с.

**ВЧЕННЯ ПРО ТВОРЧУ ОСОБИСТІТЬ
В ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ
THE DOCTRINE OF CREATIVE PERSONALITY
IN HISTORICAL RETROSPECTIVE**

Поклад Ірина Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна).

**Poklad Irina M., Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Assistant professor
Leading researcher of the laboratory of General psychology and history of
psychology named after V. A. Romance of the G.S. Kostiuk Institute of
Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine).**

*Всі багатства, вся краса світу створені
винахідницьким генієм людини.*

К.Е. Ціолковський

Анотація. Стаття присвячена аналізу наукових пошуків вітчизняними вченими питань дослідження проблем становлення та розвитку творчої особистості. Розглянуто роботи С.Л. Рубінштейна, О.Ф. Лазурського, Л.С. Виготського, Г.С. Костюка та інших науковців щодо співвідношення психофізіологічних та соціокультурних елементів у розвитку особистості, що були сформовані на початку ХХ століття. З'ясовані в контексті зазначеної проблематики погляди сучасних українських вчених стосовно питань творчого потенціалу, потреби особистості у творчості, значення творчої діяльності та дитячої художньої творчості в умовах соціальних змін.

Ключові слова: особистість, психічний розвиток, творчий потенціал, творча особистість.

Summary. The article is devoted to the analysis of scientific research by domestic scientists on the issues of studying the problems of formation and

development of personality. The works of S.L. Rubinstein, OF Lazursky, LS Vygotsky, GS Kostyuk and other scientists on the correlation of psychophysiological and socio-cultural elements in personality development, which were formed at the beginning of the twentieth century. The views of contemporary Ukrainian scholars on the issues of creative potential, the need for personality in creativity, the importance of creative activity and children's artistic creativity in the conditions of social changes are clarified in the context of the mentioned problem.

Key words: *personality, mental development, creative potential, creative personality.*

Постановка проблеми. Реалії історичного сьогодення вимагають від суспільства звернутися до історичної і духовної спадщини наукових доробок, які залишили нам фундатори вітчизняної філософсько-психологічної думки. Враховуючи те, що вступаючи в життя, кожне нове покоління отримує якісь висхідні умови свого існування, суспільну та культурну спадщину, важливо зрозуміти, що перед лицем критичних, «переломних» суспільних періодів людина не повинна ставати сліпим зняряддям в руках фатально діючих, часто незрозумілих їй сил соціуму.

Аналіз останніх досліджень і публікації. Сьогодні людство переживає черговий складний період, коли, як ніколи гостро, постає проблема сутності та матеріального буття людини – «вічна» філософська проблема. Кожний раз вона є проблемою «іншої» людини, оскільки змінюються умови життя, його зміст, сама людина, її цінність та цінності. Вчені зазначають [1, 7], що в «час змін» складні соціальні перетворення супроводжуються ломкою старих, відживши форм життя, переоцінкою цінностей та ідеалів, втратою звичних переконань та установок. Тому першочергове завдання для людини постає у «змісті знайти себе» – тобто, знайти ті основи та сили, покладаючись на які особистість могла б діяти розважливо та впевнено. Але перед усе, вона змушена враховувати природу соціальних законів, духовних цінностей, реально оцінювати своє положення в світі, зміст та необхідність свого

існування.

Спираючись на дослідження українських науковців [1, 8] можна констатувати, що процес відчуження людської особистості набуває катастрофічного характеру тоді, коли відбуваються періоди зросту соціальної несправедливості, падіння етичних цінностей, безробіття, а отже, рецидиви злочинності й безправності. Людина, таким чином, втрачає довіру до об'єктивних сторін свого існування, що не може не позначитися на її суб'єктивності, саморозвитку, самовдосконаленні та самореалізації. Відповідно до цього, можуть з'явитися відчуття розгубленості, відчаю та трагічності. Однак, на противагу негативним явищам, у особистості може реалізуватися і протидія: бажання захистити свою свободу й індивідуальність та прагнення віднайти джерела активності [7].

Метою статті є висвітлення й аналіз науково-психологічних поглядів вітчизняних вчених на проблеми розвитку творчої особистості, що були сформовані на початку ХХ століття в контексті проблематики щодо співвідношення психофізіологічних та соціокультурних елементів у житті людини.

Виклад основного матеріалу. Являючи собою духовну сутність і форму самотворення людини, особистість завжди, незалежно від конкретних уявлень про неї, піддається проблематизації. У переламні моменти історії вона стає найактуальнішим предметом людської зацікавленості, провідною темою наукового інтересу [9, 12].

Можна з впевненістю зазначити, що проблема особистості у сучасних реаліях набуває функцій певного акме, навколо якого концентруються інші, не менш важливі, але не такою мірою акцентовані суспільно-історичною ситуацією аспекти психологічної галузі знання. За таких обставин особистісний зріз презентує предметність наукової і практичної психології в її історичному сьогоденні, адже, фактично, зумовлює результативність вивчення багатьох інших питань людинознавства, суттєво підвищує їх аналіз не тільки в інтересах психології, а й, що не менш важливо, сучасної культури

в цілому [8].

Відомі вітчизняні психологи (О.Ф. Лазурський, Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, В.А. Роменець та ін.) неодноразово підкреслювали, що особистість – продукт конкретно-історичних умов життя і власної активності по здійсненню соціальної програми саморозвитку та самореалізації.

Загальновідомо, що розробляючи питання особистості на першому етапі своєї наукової роботи, С.Л. Рубінштейн проголосив так званий «принцип особистості», який через відомі обставини у суспільному житті країни та у психологічній науці того часу, не був використаний сповна. Головним для даного принципу були: по-перше, розуміння всіх психічних процесів як таких, що належать особистості, завдяки чому долалося функціональне (розроблене, парціональне) і безособове їх вивчення; по-друге, певне трактування особистості в єдності з її свідомістю і діяльністю, розкриття різноманітних аспектів цієї єдності; по-третє, розкриття перспективи вивчення особистості через її життєвий шлях.

У роботі «Принципи творчої самодіяльності (До філософських питань сучасної педагогіки)» С.Л. Рубінштейн як теоретик психології виклав свої основні положення та піддав критичному аналізу конфлікт між об'єктивністю та конструктивністю знання, який походить з ідеалістичних концепцій; розгорнув низку ідей, що стосуються питань єдності свідомості та діяльності, діалектики об'єктивності знання і творчої самодіяльності суб'єкта. На його думку, «об'єктивне буття необхідно включає в себе елемент творчої конструктивності» [11, с. 152-153]. Далі автор доводить, що вимога об'єктивності передбачає творчу самодіяльність суб'єкта, і об'єктивні знання ніяк не є продуктом пасивного відображення світу, а містять в собі оригінальну позицію бачення автора.

Стосовно визначення принципу творчої самодіяльності С.Л. Рубінштейн підкреслює, що «у творчості створюється і сам творець. Лише у створенні (...) етичного, соціального цілого створюється моральна

особистість. Лише в організації світу думок формується мислитель; у духовній творчості виростає духовна особистість. Є тільки один шлях – якщо це шлях – для створення великої особистості: велика праця над великим творінням. Особистість тим більше значуща, чим більша її сфера дії, той світ, в якому вона живе, і чим завершенишим є цей останній, тим завершеною є вона сама. Одним і тим же актом творчої самодіяльності створюючи і його і себе, особистість створюється і визначається, лише включаючись у її об'ємисте ціле» [11, с. 106].

У роботах О.Ф. Лазурського людина з усіма її анатомічними та психофізичними властивостями виступає, насамперед, природною істотою, вінцем еволюції. Вчений наголошував, що людина не народжується з готовою свідомістю, поняття про своє «Я» виникає у неї на певному ступені психічного розвитку і є результатом розвитку мозкових процесів та впливу навколишнього середовища. Особистість він розумів як злитну єдність психічних процесів та властивостей людини, а наша психічна організація дана нам як щось ціле, як зв'язана організована єдність.

Разом з тим, треба зазначити, що будучи психологом і одночасно психіатром, терапевтом, атомом та фізіологом, О.Ф. Лазурський приділяв особливу увагу фізіологічній стороні психічних властивостей особистості. Він вважав, що ті або інші нахили характеру, риси темпераменту, обдарованість мають свою фізіологічну сторону, виявлену в індивідуальних особливостях нервової системи.

Беззаперечна заслуга Л.Ф. Лазурського полягає у розробці побудови всеосяжної класифікації типів особистості. В основу запропонованої ним «психологічної та психосоціальної в широкому розумінні» класифікації був покладений принцип активного пристосування особистості до навколишнього середовища, який містить не тільки речі, природу, людей і людські стосунки, а й ідеї, духовні блага, естетичні, моральні цінності тощо [6, с.46].

О.Ф. Лазурський вважав, щоб вивчити особистість, потрібно вивчати

всі її прояви. Доводячи у своїх працях думку, що індивідуальність особистості залежить не тільки від природних її особливостей, а й від виховання і соціального середовища, науковець великого значення надавав розкриттю саме цих питань, розробивши методику природного експерименту, що сприяла розвитку педагогічної психології. Привертаючи увагу до зазначених проблем становлення особистості, він констатував, що мета виховання полягає у тому, щоб забезпечити «повний, якомога інтенсивніший розвиток особистості відповідно до її індивідуальних задатків, здібностей, але цей розвиток може здійснюватись лише в суспільстві і через суспільство; правильно поставлене соціальне виховання неминуче приведе до повного розквіту особистості» [3, с.182-183].

Творчість О.Ф. Лазурський вважав таким самим природним процесом, як і інші психічні процеси, в якому свідомість відіграє першорядну роль. Тому, аналізуючи прояви талановитості та роз'яснюючи психологічну характеристику обдарованих людей, вчений показував, що геній – це насамперед гармонійно розвинена особистість, що, як правило, має широкий світогляд, різносторонність інтересів, багаті знання, цілеспрямованість, критичне мислення і нахили до творчої діяльності. Наявність критичного мислення дає можливість особистості передбачати подальший хід подій далеко наперед, а розвинена уява (фантазія), мислення, воля та почуття сприяють нахилам до творчої діяльності, де головну роль відіграє не те, яку саме роботу робить людина (пише, малює, грає на музичних інструментах, займається науковими пошуками тощо), а те, як вона це робить [6].

Розглядаючи психологічні механізми розвитку особистості, Г.С. Костюк зазначав, що «становлення особистості – обумовлений і разом з тим саморозвивальний процес, ... внутрішньо необхідний її рух від нижчих рівнів розвитку, в якому зовнішні причини завжди діють через внутрішні умови» [5]. При цьому до рушійних сил розвитку особистості вітчизняний науковець відносив такі характерні для суб'єкта внутрішні суперечності:

– по-перше, розбіжності між новими потребами, прагненнями суб'єкта і

наявним рівнем оволодіння засобами для їх задоволення;

– по-друге, невідповідність досягнутого суб'єктом рівня розвитку місцю, яке він посідає в системі суспільних відносин, тим функціям, котрі він виконує;

– по-третє, протиріччя між тенденціями до інертності й сталості, стереотипізації, з одного боку, і до рухливості, змін – з іншого.

Аналізуючи у своїх роботах психологічну специфіку співвідношення різних чинників психічного розвитку М.Т. Дригус [2] наголошує, що Г.С. Костюк особливо підкреслював, що форми прояву саморуху особистості виявляються (відбиваються) в її «власній активності ..., виникненні нових спонукань до неї і засобів її здійснення». Зумовлено це тим, що «більш віддалені цілі, перспективні плани, ідеали», що формуються, «певним чином впливають на діяльність особистості, а через неї – на її розвиток». Саме завдяки прагненню до самовдосконалення, через власну діяльність, навчання, гру і працю особистість виступає «як суб'єкт власного розвитку, що свідомо обирає свій подальший життєвий шлях, готуючись до тієї діяльності, за допомогою якої він збирається знайти своє місце у суспільному трудовому житті та активно змінювати умови, обставини свого життя» [5, с. 377-378].

Все вищесказане дає змогу констатувати, що на противагу спрощеному механістичному підходу до розуміння внутрішнього духовного життя людини, активність якої та розвиток (відповідно до такого підходу) жорстко регламентується суспільством (людина лише «зліпок» соціального середовища), Г.С. Костюком була запропонована ідея розуміння психічного розвитку як саморуху та трактування ним своєрідності, специфічності внутрішнього світу особистості як такого, що має джерелом свого розвитку внутрішні суперечності і чинить опір зовнішнім впливам.

Отже, належить визнати, що психологія, як і інші науки, покликана допомогти людині визначитися, оцінити реальні та передбачити потенційні її можливості, характер і принципи її творчості, яка може виступити в якості протидії можливого занепаду та регресу суспільства [10].

Потреба особистості у творчості – це прагнення надати оточенню властивостей, які існують у власному світосприйманні. Це одна з головних особливостей людської природи, відображення її індивідуальності, вираження її «Я». Можна стверджувати, що творча особистість впливає на світ всією своєю індивідуальністю, паралельно і світ діє на неї. Водночас, як зазначають вітчизняні вчені [4,7], творчі сили можуть або активізуватися, досягаючи вершин, або втратити енергію, зазнаючи тиску з боку соціальних чи соціально-психологічних факторів.

Аналіз теорії творчості в історичному плані, огляд філософських, психолого-педагогічних поглядів на проблему творчості та дані сучасних наукових досліджень дозволили узагальнити ряд висновків, які мають першочергове значення для розбудови національної школи:

1. Творчість є родовою рисою людини, тобто креативність в тій чи іншій мірі притаманна кожній дитині, а творча діяльність, будучи первинною у історичному та особистісному контекстах, відповідає дитячій природі.
2. Природні творчі задатки зазнають зовнішнього впливу, тобто їх можна формувати, розвивати, відточувати, «будуючи» на цій основі розгалужену систему творчих здібностей.
3. Творчість постає не тільки як результат діяльності, але й як процес, дія, тобто критерієм його можна вважати характеристики, що активізують творчу діяльність.
4. Творча діяльність людини зумовлена двома групами факторів – внутрішніми силами особистості і зовнішніми умовами.
5. Найважливішим психолого-педагогічним завданням є забезпечення оптимальних умов і можливостей для найбільш повного розвитку та реалізації творчого потенціалу особистості.

Аналізуючи проблему творчого потенціалу, сучасна психолого-педагогічна наука підходить до її розв'язання таким чином: творчість, будучи за своєю сутністю структурним процесом, має свої етапи, механізми, закономірності; творчість як евристичний процес може бути стимульована

розвитком пошукових вмінь та навичок, особливих здібностей та рис особистості.

Л.С.Виготський наголошував, що творчість – необхідна умова існування, і все, що виходить за межі рутини, завдячує своїй появі творчій діяльності людини. Якщо так розуміти творчість, то не важко помітити, що творчі процеси в усій своїй повноті виявляються вже в ранньому дитинстві.

Один із напрямків у дослідженнях місця та значення художньої творчої діяльності в становленні і розвитку людини займає проблема дитячої художньої творчості. «Головна цінність дитячої творчості закладена не стільки в її продукті, скільки в процесі оволодіння прийомами творчої діяльності», – вважає В.В.Клименко [4]. Розглядаючи проблему з цієї позиції треба зазначити, що діяльність дитини виступає тут як елемент її загального і духовного розвитку та як підготовка до майбутньої творчості в галузі мистецтв. Отже, якщо підходити до дитинства як до закономірного етапу життя людини, бачити його самоцінність, то з цього природно випливає ще один аспект наукового пошуку – які умови сприяють розвиткові художньо-творчої діяльності дітей та як організувати їх художнє навчання та виховання.

Психолого-педагогічні дослідження дають пояснення багатьох (хоча далеко не всіх) сторін художньої творчості дітей. Зокрема, виділяють гру як ведучу діяльність в дитинстві (А.В. Кенеман), яка формує різноманітні передумови художньої творчості і є, за твердженням О.М.Леонтьєва, можливою формою переходу до продуктивної художньої діяльності. Центральним ланцюгом художньої творчості дітей дошкільного (Н.О. Ветлуніна) і молодшого шкільного віку (О.П.Хижная) є створення художнього образу, зокрема, музично-ігрового. Основою художньої творчості дітей, вважає О.О.Мелік-Пашаєв, є змістовність чуттєво сприймаємої форми.

Досліджуючи протягом всього свого життя питання генетичної психології творчості, природи творчого процесу, видатний український

науковець В.А. Роменець [10] доводив, що «творчість можна виховати лише творчістю». Саме тому фундаментом розвитку творчого потенціалу особистості виступає духовна культура суспільства, що є зіткненням або гармонійним поєднанням об'єктивного та суб'єктивного.

Не можна погодитись з тими висловами політиків чи літераторів, які виступають з тезою про втрату духовності в наш час. Психолого-педагогічні дослідження вітчизняних вчених пояснюють, що культурні цінності необхідно створювати «заново», з урахуванням історичної епохи, економічних та суспільних законів. Як і раніше, людина нашого сьогодення – це особистість з яскраво вираженою індивідуальністю. Відлучення людини-творця від улюбленої справи або від реалізації її творчих задумів, може переживатися нею як найбільше горе.

Підвищення соціальної ролі, престижності, значимості творчої особистості (починаючи з дошкільних закладів освіти) приведе до оновлення життя суспільства взагалі, коли центром навчання та виробництва стане людина. На всіх етапах виховання та розвитку підростаючого покоління, важливо зорієнтуватись на подолання відчуженості, зміні ставлень людини до людини, до навчання, справи, суспільних процесів. Крім того, по можливості, потрібно створити умови для поступової ліквідації грабіжницького ставлення економіки до культури, бо не може розумне суспільство недооцінювати роль духовності – джерела творчості, росту самовдосконалення та самореалізації.

Тривожними фактами сьогодні можна вважати деяку інфантильність дорослих людей, недосконалість, вузькість їх гуманістичного мислення, неуважність до наук, які вивчають людину. Тому, не лише теоретично, але й практично необхідний аналіз властивостей та мотиваційної сфери суб'єкта, який би забезпечував розвиток творчого потенціалу особистості.

Для активізації особистісних якостей необхідний розвиток саморегуляції, виховання почуття власної гідності. Саме ці якості «виросли» культура та духовний спадок народної творчості. Тому весь інтелектуальний потенціал суспільства, всі можливості культурної думки треба намагатися

поставити на службу формування соціально-активної особистості – вільної для творчості й унікальної у своїй неповторності та потребності. Вкрай потрібний перехід від особистості людини-відтворювача і копіювальника, до людини, що прагнула б до саморозвитку і реалізації, з високою самооцінкою та високим рівнем домагань. Нові можливості суспільства розвинуться через нові можливості кожного індивіда. Все сказане вище, дає змогу зробити висновок, що перетворення людей із пасивних об'єктів суспільного розвитку в активних суб'єктів історичного процесу – головне завдання сьогодення.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Усвідомлюючи, що творчість являє собою діяльність яка дає нові й оригінальні матеріальні та духовні продукти, можна зробити висновок, що ця діяльність є специфічно людською:

- виникає в умовах суспільного життя людини, є відгуком на її виробничі, духовні, суспільні, побутові, та інші потреби, які виникають у людини в процесі її життя, відносин з оточуючими, виконання певних професійно-виробничих дій тощо;
- є за своєю природою суто людською діяльністю, адже спрямована на створення нового, реформацію, перебудову, зміну на краще всього, що оточує людину;
- є рушійною силою духовного і матеріального прогресу людства – людина не просто адаптується до середовища, але і активно його змінює;
- креативність як риса особистості акумулює в собі ті якості, завдяки яким людина протягом свого особистого життя не втрачає інтелектуальну активність та працездатність.

Таким чином, підхід до художньої творчості дітей як до об'єкту естетичного, дозволяє побачити її педагогічний потенціал та вимагає шукати відповідні способи його реалізації. Поширення гуманістичної парадигми в психології, яка оперує такими поняттями як «самовдосконалення», «самоактуалізація», «творчість» тощо – може скласти подальшу перспективу наших досліджень та стати важливою складовою психолого-педагогічного

процесу отримавши відповідне наукове обґрунтування.

Література

1. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: [монографія]. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
2. Дригус М.Т. Концепція психічного розвитку Г.С. Костюка у парадигмі особистісної ефективності. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені ГС Костюка НАПН України. Київ: Талком, 2016. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. С. 187-194.
3. Естественный эксперимент и его школьное применение /под ред. проф. А.Ф. Лазурского. Пг.: К.Л. Риккер, 1918. 192 с.
4. Клименко В.В. Психологія творчості: навч. посібник. Київ, Центр навчальної літератури, 2006. 480 с.
5. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / за ред. Л.М. Проколієнко. Київ: Радянська школа, 1989. 608с.
6. Лазурский А.Ф. Классификация личностей /под ред. М.Я. Басова, В.Н. Мясищева, 3-е изд., Ленинград: Гос. издат, 1924. 290 с.
7. Максименко С.Д. Особистість: прогноз розвитку і життєвий шлях Психологічне опосередкування педагогічних впливів на розвиток особистісної активності в освітньому просторі: метод. реком. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. С. 4–35.
8. Мусатов С.О. Особистість: комунікативно-психологічна концепція: методологічні проблеми персонології: монографія. Київ, Борислав, Дрогобич: Трек, 2015. 170 с.
9. Поклад І.М. Вчення про особистість у вітчизняних науковців середини ХХ століття . Особистість у сучасному світі: матеріали круглого столу, м. Київ, 7 грудня 2018 р. Київ; Ніжин: ПП Лисенко, 2018. С. 47-49.
10. Роменець В.А. Психологія творчості: навч. посібник. 2-ге вид., доп. Київ, Либідь, 2001. 288 с.
11. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К

философским основам современной педагогики. Ученые записки Высшей школы г. Одессы. Издание Одесского губернского комитета специально-научного и профессионально-технического образования. 1922. Т. 2. С. 148-154. Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101-106.

12. Турбан В.В. Проблема становлення поняття «особистість» в українській психології другої половини ХІХ – початку ХХІ століть. Актуальні проблеми психології: збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, Ніжин: ПП Лисенко, 2018. Т.ІХ. Вип. 11. С. 204-215.

**ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ НА ЛЮДИНУ
СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ПРОДУКТІВ
PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL INFLUENCE ON HUMAN
CONTEMPORARY INFORMATION PRODUCTS**

Пророк Наталія Василівна, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Prorok Natalia V., PhD, senior research fellow, GS Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Анотація. В статті, спираючись на змістовий моніторинг телепростору України, проаналізовано основні особливості змісту сучасних інформаційних продуктів та їхнього психологічного впливу на людину. Описано деструктивні процеси (зокрема, формування конфліктно-агресивної психології та моделі конфронтаційної поведінки, яка провокує насильство), що відбуваються у масовій свідомості під впливом інформації, яка має за мету роздмухування конфліктів та створення кризових ситуацій.

Ключові слова: інформація, психологічний вплив, інформаційні продукти, маніпуляції, інформаційне суспільство.

***Summary.** The article, based on the substantive monitoring of Ukraine's TV space, is analyzed main features of the content of modern information products and their psychological influence on humans. Destructive processes (in particular, the formation of conflict-aggressive psychology and the model of confrontational behavior that provokes violence), that take place in the mass consciousness under the influence of information, which is intended to foment conflicts and create crisis situations are described.*

***Keywords:** information, psychological influence, information products, manipulations, information society.*

Постановка проблеми. Ми живемо в інформаційному суспільстві, у якому значно збільшується роль інформації, знань та інформаційних технологій, зростає інформатизація, розширюється коло людей, зайнятих цими технологіями і виробництвом інформаційних продуктів і послуг, створюється можливість доступу до світових інформаційних ресурсів. І хоча зарано вважати сучасне українське суспільство повністю інформаційним суспільством, однак збільшення впливу інформації, знань та інформаційних технологій на різні сторони життя є безсумнівним фактом. Отже, цифрове суспільство ставить працівників освіти перед новими викликами, зумовленими технічними, технологічними, інституційними й іншими новопосталими змінами освітнього простору та їхнім впливом на процеси навчання та виховання [3; 4]. Зокрема, диверсифікація джерел інформації, збільшення кількості технічно опосередкованих комунікацій, охоплення навчального простору засобами масової інформації, телебаченням та Інтернетом, агресивне нав'язування якихось стереотипів, культурних стандартів тощо (вигідних для певних сил), розширили можливості серйозних маніпуляцій із суспільною і індивідуальною свідомістю.

Тому **мета цієї статті:** спираючись на змістовий моніторинг телепростору України, визначити основні особливості психологічного впливу на людину сучасних інформаційних продуктів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення особливостей впливу на

людину (зокрема, і психологічних механізмів впливу) сучасних інформаційних продуктів потребує аналізу низки складних і неоднозначних проблем. Нагадаємо, що певний інформаційний вплив відбувається у будь-якій цілеорієнтованій міжособистісній комунікації (освіті, вихованні, релігії, менеджменті тощо). А от інформаційний вплив у межах гібридної війни визначається як «...цілеспрямоване виробництво і розповсюдження спеціальної інформації, яка здійснює безпосередній вплив (позитивний чи негативний) на функціонування й розвиток інформаційно-психологічного середовища держави, психіку та поведінку політичної еліти, населення» [4, с. 33]. Важливо зауважити, що встановлення факту причиново-наслідкового зв'язку між інформаційним продуктом (текстом, аудіо/відео сюжетом, інтерв'ю тощо) і психологічним ефектом впливу (подальшими діями людей, роздмухуванням міжнаціональної ворожнечі, нанесенням шкоди іміджу країні тощо) не має однозначного рішення [7, с. 216]. Визначити наявність впливу, який нас цікавить, важко, адже поведінка людей детермінована нелінійно і неоднозначно, і всякий вплив інформаційних продуктів опосередкований психологічними процесами сприйняття, розуміння і прийняття рішень [7, с. 216].

Науковці наголошують, що самі по собі інформаційні продукти (у вигляді текстів, інструкцій, теле/аудіо сюжетів та ін.) стають поштовхом, основою для дії лише за умови, що у людини є вже сформовані механізми спонукання (мотивації). Тому говорити про вплив інформаційних продуктів можна лише в модальності можливого [там же].

Не буде зайвим нагадати, що, зокрема, і на основі інформаційних продуктів (текстів, аудіо- і телепродуктів та ін.) – могутнього інструменту впливу на людину – формується ставлення людей до навколишнього світу. В умовах інформаційної війни майже кожен медіапродукт сусідньої держави-агресора – це спеціально відібрані медіаповідомлення чи сконструйована (штучна) реальність, які не відображують реальний світ, а несуть ретельно відібрані (з певними цілями) уявлення про нього [2; 1; 5]. Адже одна із

важливих цілей цієї війни (як у своїй країні, так і в інших) – створення керованої, некритичної людини, що перебуває у полоні нав'язаних стереотипів, зручних уявлень, жахливих оман.

Гібридна війна, яку веде Росія, внесла суттєві зміни в зміст сучасних інформаційних продуктів, що готуються для інформаційно-пропагандистських атак проти інших країн і «промивання мізків» власному населенню. Проаналізуємо особливості сучасних інформаційних продуктів, зокрема – їхній зміст й особливості психологічного впливу.

1) Головною особливістю їхнього змісту є домінування викривленої, неправдивої інформації. Використовується весь можливий спектр прийомів викривлення інформації: від нахабної брехні до часткових деформацій. Коротко представимо ці прийоми [4; 6; 1]:

- підтасовка фактів (зміст прийому полягає у відборі і тенденційній подачі лише позитивних або лише негативних фактів та доказів і одночасне замовчування протилежних);
- фальсифікація фактів (яка зовнішньо виглядає правдоподібною, але, по суті, є майстерно підтасованою аргументацією);
- виривання із контексту;
- представлення матеріалів минулого як сьогоденних;
- маніпуляції цифрами і фактами;
- приховане порушення й викривлення законів логіки (підміна понять; фальшива аналогія; висновок без достовірного підґрунтя; підміна причини наслідком та ін.);
- односторонність подання інформації (підбір і подача фактів, свідчень, доводів тощо, що висвітлюють тільки одну сторону конфлікту, проблеми);
- виключення з інформаційних повідомлень певних фрагментів;
- монтаж інформаційних продуктів (в одному контексті монтують шматки, що взагалі стосуються різних подій);
- приховування інформації чи певних тем, часткове висвітлення чи вибіркова подача матеріалів тощо.

Всі ці прийоми спотворення і приховування інформації спрямовані на те, щоб показати привабливість, або, навпаки, неприйнятність якоїсь точки зору, ідеї, дій тощо. Але не буде перебільшенням сказати, що саме цинічна брехня (для якої немає межі між дозволеним і недозволеним) і заперечення очевидного стали головною зброєю російської пропаганди. А. С. Пушкін дуже влучно означив цікаву особливість російської душі (яка характеризує і російську політику з її пропагандою): «Всех истин нам дороже нас возвышающий обман». Фактично засоби масової інформації Росії стали засобами масової дезінформації, засобами «промивання мізків» у державному масштабі. Нісенітниця породжується цілеспрямовано: працюють «інформаційні війська», «фабрика кремлівських тролів», «інтернет-армія Кремля». Боти (в тому числі і комп'ютерні програми, що виконують автоматично й/або за заданим розкладом які-небудь дії) вкидають у великій кількості неправдиву інформацію, а також багаторазово повторюють брехню, чутки і плітки. Так, тільки в 2014 році в Росії було створено більше 300 медіавірусів і фейків [4; 3]. Прямо як учив Геббельс: що більш брехливою є новина, то швидше в неї повірять. Очевидним стає висновок: Росія живе у брехні, живе за законами брехні і вже не знає меж у створенні брехні. Цей висновок вона доводить щодня своїми реальними діями.

Які ж завдання переслідуються цією стратегією цинічної брехні і заперечення? Усі можливі негативні наслідки впливу таких маніпуляцій і є завданнями, що їх ставлять творці цієї стратегії. Розглянемо ці наслідки і психологічні механізми дії брехні на психіку людини.

Постійна брехня, неправдива інформація (у різних версіях, від різних авторитетів), безліч «інформаційного бруду» (повідомлень про якісь несуттєві події) і багато негативних емоцій призводять до створення «брудного інформаційного поля».

Психологічний механізм дії цього поля:

- вкидання десятків версій, які виявляються обманом, призводить до

породження атмосфери недовіри до всіх, атмосферу хаосу, плутанини (не зрозуміло – хто ж правий?), тривоги й укріплення стереотипів: «усі брешуть», «усі погані», «всі однакові», «політика – брудна справа», «ніхто правди не скаже», «всі крадуть», «усі чиновники корумповані». Це слово «всі» звучить як вирок, не залишає вибору, штовхає до байдужості.

- Під впливом великої кількості брехливої інформації і вищеназваних стереотипів у людей стрімко розвивається байдужість: «не треба щось робити – все одно ми ні на що не впливаємо», «нічого не зміниться», «всі погані», «не треба думати, розбиратися, адже всі брешуть!». У нашій країні вже досить багато людей, які намагаються нікому не довіряти й дистанціюватися від телебачення.

- Безліч інформаційних дрібниць, створюючи «інформаційний шквал», що обрушується на свідомість і підсвідомість людей, не тільки відволікає від більш суттєвого (воно просто губиться), але й не дає змоги звичайній людині скористатися своїм мисленням: одні не встигають, а інші не здатні критично осмислити те, що відбувається («краще відключити мозок»).

- Негативні емоції та почуття сіють сумніви, недовіру, невпевненість, тривогу, безвихідь. Підкреслимо, більш важливим є не сам факт – а атмосфера, яка створюється цими емоціями.

- Фейки (повідомлення про те, чого не було, чого немає; повідомлення-вигадка, яке «роздмухується» до того, що стає важливішим, ніж реальність) – спрямовані на створення паралельної реальності. Як кажуть: повірив у фейк – і це вже більше, ніж реальність. У російських інформаційних військах вигадують десятки божевільних і моторошних фейків. Вони засновані на технології залякування, яка дає змогу впливати на людей, зокрема, і на рівні підсвідомості (наприклад, викликаючи страх). На створення паралельної реальності спрямоване і заперечення очевидного, викривлення законів логіки. Урешті-решт, у людини звужується свобода мислення.

- Брехня атакує свідомість, розум: знищуються критерії добра/зла; викривлюються закони логіки, відбувається підміна понять тощо. І все це для

того, щоб ніхто не зрозумів: хто ж має рацію?

Технологія брехні була добре продемонстрована російською пропагандистською машиною після трагедії з малайзійським «Боїнгом». Шукали винних: хто ж збив цей літак під Горезом? Брехня (у вигляді різних версій) накочувалася хвиля за хвилею. Одразу подавалося кілька версій. У людей складалося враження, що вони мали подвійне і потрійне дно. Зрозуміти, де істина, було просто неможливо. Створювалася атмосфера заплутаності. Для чого ж все це наговорили? Зокрема, і для того, щоб люди облишили спроби зрозуміти, що насправді відбулося, щоб кожний обрав версію, яка найбільше йому подобається, щоб людина вже ні про що не думала і їй було все одно (адже всі брешуть)!

Отже, маніпуляції російської пропаганди з інформацією спрямовані на те, щоб створити хаос у людських стосунках, в емоціях, у думках; дегуманізувати населення. На жаль, під «пропагандистський каток» потрапляють і українці: жителі Криму і окупованих територій Донбасу та ті, хто дивиться російське телебачення через «тарілку», а також проросійські канали на нашому телебаченні. Різні інформаційні атаки і особливо постійна нахабна брехня, мають цілком закономірні психологічні наслідки. Вони призводять до втрати довіри до ЗМІ; втрати довіри до авторитетів; втрати відчуття реальності; втрати класичних критеріїв довіри, які допомагали людям жити (наприклад, моральних критеріїв: що таке добро, а що таке зло); втрати бажання думати (хочеться відімкнути мозок), розбиратися в соціальних подіях; втрати інтересу до того, що відбувається в соціумі; до суттєвих змін у моральних цінностях. Натомість з'являється недовіра до всіх, байдужість до подій у суспільстві, толерантність до аморальної поведінки; закріплюється некритичність мислення, нездатність відрізнити добро і зло, небажання думати. Пропаганда, дезінформація, брехня без всяких меж на сьогоденському російському телебаченні породжує суперцинічне покоління. Насамперед – у самій Росії.

2) Інша важлива особливість змісту сучасних інформаційних продуктів

пропагандистської машини Росії – прив’язка до реальних проблем населення, на яке спрямовані ці продукти. Наприклад, використовують основні проблеми, страхи, занепокоєння, цінності, очікування громадян України, про які творці пропаганди дізнаються, зокрема, із соціологічних досліджень. Використовують готовність населення нашої країни до сприйняття різних подій як ознак деградації влади, дестабілізації інститутів держави; ситуативне невдоволення владою (а вона постійно дає для цього приводи); а також піки песимізму (навіть природні: весняні і осінні). Саме в ці періоди організуються цілеспрямовані інформаційні атаки, ефективність яких може бути дуже високою.

3) Тому в змісті інформаційних продуктів російської пропаганди значне місце займають матеріали, що мають за мету дестабілізувати Україну (зокрема, і через демонстрацію «ознак» деградації української влади), підірвати легітимність інститутів держави, підірвати роботу інформаційних систем тощо і представити Україну як «країну, що не відбулася». Для досягнення цієї мети використовуються різноманітні маніпулятивні впливи.

4) Значне місце в російських інформаційних продуктах займає образ ворога, яким залякують. Аналітики підкреслюють, що в останні роки в Росії серйозно і надовго формується постулат (чи стереотип) – «навколо нас вороги». Як відомо, ворог чи символ ворога потрібні для того, щоб відволікати людей від внутрішніх проблем у своїй країні. Крім того, це й чудовий спосіб згуртувати свій народ (перед страшною загрозою, яка йде від цього злого ворога). І от завдяки цілеспрямованій негативізації іміджу України й українців (що активно відбувається після вступу Путіна на пост Президента Росії) нашу країну і її громадян успішно перетворили із «братського народу» в узагальнений образ ворога. Одна із версій обґрунтування: «український націоналізм ішов нога в ногу з німецьким фашизмом. А тепер він підняв голову. Треба його знищити!». Але це тільки легенда (міф), що маскує приховану мету цієї вигадки. В реальності ця легенда (образ ворога) створювалася паралельно з підготовкою до крадіжки

Криму – дійсної мети цієї маніпуляції. Адже у нацистів, бандерівців (бездуховних, аморальних, жорстоких фашистів, карателів) легше відібрати щось, ніж красти у братів-слов'ян. І тому заздалегідь із українців роблять ворогів, а потім всім розказують про те, що забрали Крим у цих негідників.

Однак ворогом не тільки залякують, його треба ненавидіти. Для цього моделі історичної пам'яті переводяться в стан війни і реалізують, зокрема, в акціях «безсмертний полк». Адже Росія живе минулим. Таким чином, одразу у трьох поколінь (які об'єднали на основі ненависті до сусідів) формуються необхідні настановлення: «росіяни – переможці, українці – фашисти», «Росію повинні боятися». Результат таких маніпуляцій – росіяни хворі на ненависть до України.

Роздмухування конфліктів, створення кризових ситуацій мають загрозливі психологічні наслідки: в суспільстві починає формуватися конфліктно-агресивна психологія; може укорінитися модель конфронтації, яка провокує насильство. Тобто в масовій свідомості можуть відбуватися деструктивні процеси.

5) Окремої уваги заслуговують такі інформаційні продукти, як політичні ток-шоу на російському телебаченні. Без перебільшення можна сказати: саме на цих ток-шоу формується світогляд росіян. Вони до дрібниць сплановані й ретельно організовані. У них використовується складний «коктейль» із різноманітних прийомів ефективного психологічного впливу на психіку людей. Зокрема: ведучий веде монолог у швидкому темпі, примушуючи подумки йти за ним і, наприклад, порівнювати тільки ті якості, про які він говорить; факти не відокремлюються від інтерпретацій; навішуються ярлики; використовуються теми боротьби і суперництва, які завжди цікаві глядачам; дискусія ведеться агресивно й наступально; оцінки подаються у формі безапеляційних тверджень безумовної істини; контраргументи не визнаються; спеціальна група людей (яка в необхідні моменти може бути то обуреним, то радісним натовпом) посилює соціально-психологічний вплив на учасників шоу і глядачів.

Пропагандисти інтенсивно залучають афективну сферу людини, її емоції і почуття. Ідеї не доводяться, а швидко пред'являються в емоційній інтригуючій формі, щоб людина була не в змозі ухилитися від споглядання того, що для неї підготували; потрібні меседжі виголошуються емоційно й переконливо. Організовується й активно заохочується насильство в самому залі, де відбувається шоу: незручних учасників можуть обляяти, побити, вигнати. Зал за командою аплодує і сміється. Опоненти «лінії партії» та незручні експерти виставляються слабкими і недолугими. Широко використовують «обличчя з народу», які «чесно і щиро», простими словами розказують про свої проблеми. Навіть із цього неповного переліку маніпуляцій ми бачимо, що інформація і форма її подачі на цих шоу сконструйована так, що пересічна людина доволі швидко «ковтає» її і попадає на гачок маніпуляторів. Але головне і найнебезпечніше: у Росії на політичних ток-шоу звучить мова ненависті і заклики до війни; ведеться відкрита пропаганда війни; насаджується конфліктно-агресивна поведінка; конфронтаційні стереотипи (наприклад, стереотип сприйняття навколишнього світу як ворожого і підступного, який прагне здійснити напад на прекрасну і найсправедливішу країну в світі – Росію); стереотипи радянської доби (які створюють ефект втраченого раю з дешевою ковбасою). Це і є основний зміст політичних ток-шоу в цій країні.

Висновок. Отже, спираючись на змістовий моніторинг телепростору України, можна виділити ті цілі, які щодо нашої країни виконує «інформаційне військо» Росії [4; 2; 3 та ін.]: пропаганда руйнування (працюють проти ідеології нашої держави, переконуючи населення, що система цінностей нашої країни є глибоко порочною, а канонізовані герої, в тому числі і герої Майдану – це хворі або злочинці); пропаганда розбрату (розпалюють національні, релігійні, соціальні та інші суперечності); пропаганда залякування і відчаю (акцентують увагу на скрутному економічному й соціальному становищі країни, навіюючи населенню, що владі байдуже до його потреб, що вона не здатна поліпшити ситуацію).

Література

1. Аронсон Э. Эпоха пропаганды. Механизмы убеждения. Повседневное использование и злоупотребление / Эллиот Аронсон, Энтони Пратканис. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 384 с.
2. Грачев Г. В. Манипулирование личностью / Грачев Г. В., Мельник И. К. – М. : Эксмо, 2003. – 384 с.
3. Давидюк М. Як працює путінська пропаганда / М. Давидюк. – Київ: Смолоскип, 2016. – 188 с.
4. Зеленін В. В. По той бік правди: нейролінгвістичне програмування як зброя інформаційно-пропагандистської війни (навчальний посібник). Том перший. НЛП ХХ століття. – 2-ге вид., випр. та доп. – К. : Люта-справа, 2015. – 384 с.
5. Лихобабин М. Ю. Технология манипулирования в рекламе. Способы зомбирования / Лихобабин М. Ю. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 144 с.
6. Миронов А. С. Раздувай и властвуй / Миронов А. С. – М. : Добросвет, 2001. – 216 с.
7. Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности / под ред. Г. В. Иванченко, Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 454 с.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОЇ МИСЛЕННЄВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SENIOR PUPILS' CREATIVE
MENTAL ACTIVITY**

Третяк Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Tretiak Tetiana Mykolaivna, Candidate of Psychological Sciences, Senior Researcher, Leading Researcher in the Psychology of Creativity Department of H. S. Kostiuk Institute of psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Анотація. Обґрунтовується роль творчої мисленнєвої діяльності в створенні адекватного «Я» образу старшокласника. Аналізуються особливості творчого мислення в процесі побудови нового образу при розв'язуванні творчих задач. Подається структура побудови образу шуконої конструкції. Акцентується увага на системоутворюючому характері аналізу умови задачі. Розглядаються психологічні передумови розвитку економічної спрямованості творчого мислення старшокласників.

Ключові слова: творче мислення, задача, конструкція, інформація.

Summary. The role of creative mental activity in the creation of junior pupil's "Self" image creation is substantiated. The features of creative thinking in the process of new image construction while creative tasks solving are analyzed. The structure of searching construction image construction is given. The attention is paid on the system-forming character of the task condition analyses. The psychological premises of senior pupils' creative thinking economical orientation development are observed.

Keywords: creative thinking, task, construction, information.

Постановка проблеми. За сучасних умов особливої актуальності набуває вирішення проблеми оптимізації психологічного стану суспільства, що пов'язано з реалізацією таких стратегічних завдань, як забезпечення

розвитку творчого мислення його громадян різних вікових груп, адже саме від психологічної готовності людей до розв'язування творчих задач залежить могутність і конкурентоздатність країни.

Якщо з середини ХХ століття, так би мовити, стратегічною наукою була фізика, то нині таким інструментальним засобом вважається інтегральне поєднання нано-, біо-, інформаційних, когнітивних і соціальних технологій. Розвиток і реалізація творчих ресурсів людини безпосередньо пов'язані з соціальними і особливо когнітивними технологіями, саме від цього залежить рівень суспільних досягнень, науково-технічних, соціально-економічних, і взагалі забезпечення стратегічної могутності країни в сучасному світі.

Завдання науки – вирішення проблем, які стоять перед суспільством, стосовно різних сфер його діяльності. Саме по мірі вирішення науково-технічних, соціально-економічних, соціально-психологічних проблем здійснюватиметься розвиток і самої вітчизняної науки, і самого суспільства, забезпечення конкурентоздатності держави.

Мета статті – проаналізувати психологічні особливості творчої мисленнєвої діяльності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Адекватний підхід до діагностики і розвитку творчого мислення школярів у процесі навчально-виховної роботи в різного роду навчальних закладах є необхідною детермінантою їх психологічного і творчого здоров'я, особливо актуальною для старшокласників, оскільки обумовлює успішність професійної і взагалі життєвої реалізованості у майбутньому. При цьому слід орієнтуватись на систему координат, важливою домінантою якої є, зокрема, вікові психологічні особливості старшокласників.

Період ранньої юності характеризується інтенсифікацією процесу соціалізації особистості, значного зростання соціальної активності. З одного боку, розширюється спектр соціальних ролей, підвищується ступінь пов'язаної з їх використанням відповідальності, а з другого боку – матеріальна залежність від батьків, позиція цілковитої підлеглості у

стосунках з учителями. Це протиріччя здійснює значний вплив на психологію юнака і має враховуватись педагогами.

В процесі розвитку самосвідомості старшокласник починає усвідомлювати себе як єдине ціле, відкриває для себе своє внутрішнє «Я», яке, будучи результатом соціалізації індивіда, є засобом самоконтролю, оскільки, усвідомлюючи параметри своєї індивідуальності, обумовлені соціальними вимогами, людина усвідомлює і приймає цю роль, яку пропонує їй суспільство.

Юнак, як правило, відчуває труднощі в самооцінці особистісних якостей при побудові образу «Я», оскільки уявлення про себе в даний момент може не узгоджуватись з ідеальним «Я» (тобто тим, яким би він хотів стати), з багатьма іншими уявленнями про себе. При цьому адекватність створеного образу «Я» залежить, насамперед, від рівня розвитку мисленнєвої діяльності учня, його здатності здійснювати структурно-функціональний аналіз актуальної інформації. Адже домінуючої ролі набуває потреба в самоаналізі, що є необхідною умовою самовизначення і самовдосконалення особистості. Однак ті чи інші межі програми-мінімум і програми-максимум самовиховання залежать від її моральних поглядів, від глибини розуміння ролі людини в житті планети.

Потреба в самореалізації і розвитку власного «Я» часто пов'язана з мотивацією досягнення і перекликається з потребою учня у визнанні і прийнятті як члена якоїсь спільноти людей. Самореалізація і розвиток власного «Я» означають прояв творчого мислення і його подальше удосконалення.

Психологи, які вивчали ранню юність, підкреслюють нестійкість психічних проявів у цьому віці. Серед них знаходять місце такі полярності, як індивідуалізм юності і її яскрава соціальна спрямованість; тенденція все піддавати сумніву і пристрасне прагнення вірити в когось і в щось (яскраву особистість чи ідею); пошук спілкування в цьому ж «колективному» віці і потреба в самотності та ін.

В стані нестійкості, обумовленої перехідним віковим статусом, дуже важливо отримати впевненість в тому, що інші сприймають тебе таким же, як ти сам сприймаєш себе, в той же час допомагаючи ствердитись не лише в кращих сторонах своєї особистості, але і в можливостях її потенціального зростання.

Значною мірою мотивація досягнення визначається досвідом раннього дитинства. Вона є сильною в юності тих, хто вже в дошкільному віці, в молодшому шкільному віці не зазнавав жорсткого зовнішнього контролю, місце якого зайняло власне прагнення до високих результатів.

Мотивація досягнення в юнацькому віці тісно пов'язана з потребою в соціальному статусі. Чим би не визначався статус старшокласника в колективі, зазначають дослідники, він спричиняв значний вплив на його поведінку і самосвідомість. В старших класах диференціація міжособистісних стосунків стає більш помітною, ніж раніше. Від ступеня задоволення значущої в юнацькому віці потреби в досягненні конкретних результатів діяльності залежить формування важливого компонента самосвідомості – самоповаги. Мотивація досягнення, будучи однією з домінуючих в юнацькому віці, є важливим регулятором соціальної поведінки учнів старшого шкільного віку. Її реалізація у вирішальній мірі обумовлює адаптивний стан особистості і є важливою умовою успішної її соціалізації в процесі значущої діяльності.

Удосконалюються і диференціюються мисленнєва діяльність і інтереси старшокласників. Їх спеціалізація багато в чому пов'язана з необхідністю підготовки до вибору професії. З метою отримання профінформації, перевірки себе на придатність до тієї чи іншої професії учні займаються в спецшколах, гуртках позашкільних закладів освіти.

Слід зазначити, що тести творчого мислення, які розроблені і реалізуються на сьогоднішній день, не є досить валідними, оскільки в ідеалі тест творчого мислення має вимірювати його прояви на всіх етапах процесу розв'язування учнями творчої задачі. Однією з основних вимог до тестових

завдань такого роду є насамперед можливість з їх допомогою вивчати прояви творчого мислення в різних сферах творчої діяльності. Згідно концепції творчої людини, розробленої В.О.Моляко, творче мислення пов'язане з розв'язуванням творчих конструктивних задач, перетворенням інформації, необхідної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями [2].

Взагалі творчою прийнято вважати таку задачу, для розв'язування якої необхідно знайти певну прогностично необхідну інформацію як щодо актуальних знань для пошукової роботи, так і стосовно творчого інструментарію вирішення задачі. При цьому прогностично необхідна інформація може характеризуватись не лише суб'єктивною, але й об'єктивною новизною.

В процесі творчого мислення здійснюється структурно-функціональний аналіз наявної інформації. Важливо, щоб весь обсяг актуальної інформації був включений у сферу структурно-функціонального аналізу, щоб були чітко сформульовані кількісні і якісні характеристики відомих інформаційних структур. Це дає можливість розробити адекватні вимоги до структурних і функціональних властивостей шуканої конструкції: нової конструкції-функції чи нової конструкції-структури.

Побудова образу шуканої конструкції пов'язана з визначенням складових її елементів та формулюванням вимог до їх характеристик. З цією метою здійснюється детальний аналіз всіх компонентів початкової умови задачі, вибудовуються гіпотетичні конструкції на основі структурно-функціонального аналізу елементів наявної конструкції, визначення характеристик структурних і функціональних елементів шуканих компонентів.

Отримана таким чином інформація дозволяє виконати трансформацію початкових умов задачі в шукані її умови, що забезпечить взаємодію двох паралельно здійснюваних потоків: а) побудова і трансформація задуму розв'язування задачі і б) побудова і трансформація

стратегії розв'язування задачі. Успішність цієї роботи значною мірою залежить від адекватності структурно-функціонального аналізу стартового матеріалу.

В процесі трансформації початкових умов у шукані умови задачі інформаційний потенціал початкових умов взаємодіє з інформаційним потенціалом того, хто розв'язує задачу. А отже, різні люди можуть по різному зрозуміти одну і ту ж задачу, по-різному на основі початкових умов сформулювати шукані умови задачі. Ця так звана психологічна готовність особистості до розв'язування творчої задачі обумовлюється мірою структурованості того інформаційного потенціалу, що необхідний для побудови шуканої конструкції; рівнем системної організації наявного операційного інструментарію (тактики, стратегії розв'язування задач); структурованістю емоціонально-вольових та ціннісних регуляторів. Саме психологічна готовність людини до розв'язування творчих задач забезпечує той інформаційний резонанс, коли ті орієнтири, певні індикатори, які містяться в початкових умовах задачі, потенційно презентують і поки що неявну інформацію, яка має бути актуалізована в процесі розв'язування задачі з метою побудови шуканої конструкції.

Як наголошував Г.С.Костюк, саме в проблемній ситуації нерідко виникає мислення, коли людина починає усвідомлювати, що у відомому є щось незрозуміле, дуже важливе і разом з тим таке, що відразу не може бути з'ясованим. «Усвідомлюючись, проблемна ситуація стає для людини задачею. Зміст задачі визначається об'єктивною ситуацією. Остання задає суб'єкту роботу тим, що не все з того, що є важливим для нього, безпосередньо дано йому, дещо сховане і повинно бути виявлене. Об'єктивна ситуація стає задачею тільки для суб'єкта, який знає, що він чогось важливого в ній не знає, зацікавлено й активно прагне розв'язати задачу» [1, 227].

Аналіз умови задачі, виокремлення заданого і шуканого в ній – саме з цього розпочинається розмірковування над її змістом. Від адекватності

цього, так би мовити, стартового моменту залежить подальше розгортання мисленнєвого процесу. Внаслідок безперервної взаємодії суб'єкта з об'єктом знаходяться об'активні співвідношення між заданим і шуканим, формулюється шукане. Це і складає основу мислення, спрямованого на розв'язування задачі. Отримані таким чином нові дані знову і знову доточнюють початкову умову задачі, а отже, мисленнєвий процес, отримуючи нові інформаційні стимули, просувається до знаходження шуканого розв'язку.

На думку Г.С.Костюка, «найважливішим завданням є з'ясувати, як відбувається розуміння нових об'єктів, як здійснюється перехід від нерозуміння до дедалі глибшого їх розуміння. Від яких умов залежить його успіх» [1, 255]. «Зрозуміти новий об'єкт – це розв'язати якусь, бодай маленьку пізнавальну задачу» [1, 255]. «Процеси розуміння – це і є процеси нашого мислення, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів в їх істотних зв'язках з іншими об'єктами. Немає ніяких підстав відокремлювати розуміння від мислення, розглядати його як якийсь самостійний процес» [1, 256].

Так би мовити, «парадокс» розуміння полягає в тому, що в його процесі оволодіння новою інформацією здійснюється через реалізацію старої, відомої інформації. Щоб зрозуміти новий об'єкт, слід проаналізувати співвідношення його взаємозв'язків з відомими об'єктами, а отже, особистий досвід людини, строго кажучи, адекватність її картини світу є важливою передумовою розуміння нових об'єктів. До того ж, Г.С.Костюк звертав увагу на те, що «спроби співвіднесення нового із старим при цьому можуть бути різними залежно не тільки від об'єкта, а також й від характеру задачі, в розв'язання якої включається розуміння (перцептивна, мисленнєва, мнемонічна, репродуктивна або якась інша задача). Співвіднесення нового із старим може здійснюватися мимовільно і довільно, воно може набувати різного ступеня розгорненості» [1, 279]. Таким чином, у процесі розуміння створюються мисленнєві дії – свого роду творчий інструментарій для

пізнання нових об'єктів.

Акцентуючи увагу на керівництві розвитком здібностей, Г.С.Костюк говорив: «Іноді думають, що розвиток здібностей учнів забезпечується сам собою, коли учні зайняті цією діяльністю. В дійсності це не так. Розвиток здібностей вимагає до себе спеціальної уваги. Навчання і праця учнів вносять більший вклад у розвиток їхніх здібностей там, де забезпечується педагогічне керівництво цим процесом» [1, 355]. А отже, перш, ніж приступати до розробки засобів активізації учнів щодо розуміння і засвоєння нових знань, формування певних розумових умінь, розвитку їхніх здібностей, слід детально проаналізувати, «для чого, що і як роблять учні під керівництвом учителя на тому чи іншому уроці. Треба дбати про активізацію всіх ланок уроку, використовуючи різні її форми і залучаючи до роботи всіх учнів» [1, 438].

При цьому, він наголошував на необхідності застосування таких методів навчання, «які забезпечують учням нагоду під керівництвом інструкторів самостійно знаходити способи розв'язування технічних завдань, науково обґрунтовувати їх доцільність, виявляючи елементи ініціативи, творчості» [1, 445]

Творче мислення спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов.

До зовнішніх умов відносяться вихідні умови задачі, різного роду впливи на людину з боку навколишнього середовища і в першу чергу – часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі.

Внутрішні умови – це інформаційний потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації, тобто ступінь обізнаності розв'язуючого задачу та рівень розвитку операційної та мотиваційної складових творчого мислення, – взагалі ж внутрішні умови визначаються

рівнем психологічної готовності особистості до розв'язування творчої задачі.

При цьому розв'язування творчої задачі може здійснюватись (в залежності від новизни задачі для того, хто шукає її розв'язок) на рівні:

- 1) переструктурування наявної інформації виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;
- 2) доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;
- 3) цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних, гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

При розробці методичних засобів розвитку творчого мислення старшокласників слід мати на увазі такий важливий вектор мисленнєвої діяльності, як економічне мислення. Розглядаючи економічне мислення (в широкому розумінні) зокрема як здатність до розв'язування конструктивних задач, домінуючою складовою яких є тенденція до пошуку найоптимальнішого розв'язку задачі, зауважимо, що розвитку економічного мислення майбутніх виробників значною мірою сприяє розвиток конструктивного мислення учнів, оскільки воно може служити невичерпним джерелом високо економічних винаходів.

Аналізуючи мисленнєву діяльність у процесі конструювання, можна помітити, що елементи економічного мислення в тій чи іншій мірі завжди виявляють свою присутність у конструюванні, адже, створюючи новий об'єкт, доводиться знаходити і поєднувати різноманітні частини і функції інших об'єктів, які певним чином задовольняють вимоги щодо шуканої конструкції. Сучасне виробництво вимагає відповідності створюваних конструкцій критеріям раціональності, які полягають у мінімізації ваги і габаритів, надійності, технологічності та економічності конструкцій.

Розвиток економічного мислення передбачає насамперед:

- 1) Спрямування учнів на розв'язання завдань, реалізація яких дає певний економічний ефект;
- 2) Навчання учнів раціональному використанню ресурсів (матеріалів, енергії, часу), що витрачаються в процесі розв'язування цих задач. Так, зменшення ваги машин і устаткування, заміна процесів різання на більш прогресивні процеси: процеси пресування і штампування сприяють зменшенню значних витрат металу.

За сучасних умов матеріально-технічного забезпечення діяльності технічних гуртків реалізація економічного мислення стає життєво необхідною основою існування зокрема гуртків різного роду технічного моделювання і конструювання. При цьому слід мати на увазі, що вироби гуртківців можуть характеризуватись об'єктивною новизною і в той же час є виконаними з металолому, як, наприклад, творчий доробок гуртка сільськогосподарського моделювання і конструювання Ананьївської районної станції юних техніків Одеської області.

До числа цих робіт відноситься діюча модель універсального дорожнього трактора, який суміщає кран, бурову установку, екскаватор, має і гусениці, і колеса, що дозволяє рухатись з великою швидкістю по асфальтованій дорозі, не наносячи їй шкоди. За допомогою машини для збирання корінців кукурудзи, модель якої виготовлена в гуртку, можна виконувати передпосівний обробіток ґрунту і в той же час збирати і подрібнювати корінці. Очищення борон від рослинних залишків звичайно проводиться вручну, а на моделі гідрофікованої борони запропоноване механічне очищення з гідроприводом. Модель машини для внесення мінеральних добрив в ґрунт змонтована на базі самохідного шасі. Агрегат не потребує довантаження, оскільки має кузов, на відміну від використовуваних нині більш потужних тракторів може працювати всю зміну без зупинок. створено і модель кукурудзосаджалки, яка забезпечує посів кукурудзи квадратно-гніздовим способом без застосування мірного дроту. Такий метод звільняє 4-5 робітників.

Слід зазначити, що моделі сільськогосподарських машин, створюваних на заняттях гуртка, представляють собою не лише суб'єктивну новизну для гуртківців. Які в процесі роботи над їх виготовленням відкривають для себе невідомі раніше властивості об'єктів, залежності між ними і оволодівають новими уміннями і навичками, але містять також і об'єктивну новизну, реалізація якої може дати значний економічний ефект.

При розв'язуванні задач, спрямованому на розвиток економічного мислення старшокласників, пропонуємо користуватись такою схемою:

- 1) Домогтись повного розуміння умови задачі;
- 2) Сформулювати вимоги до шуканих елементів конструювання, визначити структурні і функціональні характеристики, яким вони мають відповідати;
- 3) Визначити діапазон пошуку необхідних компонентів; актуалізувати прогностично необхідну інформацію;
- 4) Відібрати структури і функції, найбільш доцільні для розв'язування задачі;
- 5) Пригадати всі відомі прийоми конструювання і спробувати використати їх при розробці варіантів розв'язку;
- 6) Вибрати нараціональніший варіант розв'язку;
- 7) Порівняти вибраний варіант з вимогами задачі;
- 8) Спробувати знайти, якщо це можливо, ще оптимальніший варіант розв'язку задачі.

Слід враховувати, що розвиток економічного мислення старшокласників нерозривно пов'язаний з формуванням високих суспільних мотивів технічної творчості. Адже робота гуртківців над виконанням завдання, отриманого від підприємства чи установи, так чи інакше передбачає економічний фактор. Особливого значення суспільно корисна діяльність набуває у вихованні старшокласників, оскільки домінуючими мотивами діяльності учнів старшого шкільного віку є прагнення до самореалізації, до професійного самовизначення, адже в технічні гуртки учні

приходять насамперед з метою перевірити себе на придатність до тієї чи іншої професії. Участь учнів у роботі конструкторських гуртків сприяє розвитку у них економічного мислення, виховання господарського ставлення до дорученої справи, вміння працювати ефективно і якісно.

Отже, на заняттях технічних гуртків слід надавати належну увагу розв'язуванню винахідницьких і конструктивно-технічних задач, виконання яких передбачає розробку великої кількості варіантів розв'язку, а разом з тим і розвиток широти мислення; навчає учнів аналізувати умову технічної задачі, виділяти структурні і функціональні особливості елементів конструювання.

Висновки. Критеріями проявів творчого мислення старшокласників у процесі розв'язування творчих задач слід вважати: 1) частоту застосування тактик конструювання при розробці задуму; 2) загальну кількість знайдених варіантів розв'язування задачі; 3) кількість задумів, розроблених за принципом: а) структурного; б) функціонального; в) структурно-функціонального конструювання; 4) кількість оригінальних конструкцій; 5) кількість задумів раціоналізаторського характеру; 6) вміння поєднувати віддалені аналоги; 7) кількість варіантів розв'язків, розроблених за принципом комбінування нарощуваних структурних і функціональних блоків; 8) вміння знаходити нові функції об'єктів; 9) вміння знаходити оптимальний варіант розв'язку; 10) вміння здійснювати трансформацію наявних структур і функцій відповідно до умови задачі.

Література

1. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості // Під ред. Л.М.Проколієнко. К., Радянська школа, 1989. 608 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены). К.: Освіта України, 2007. 388 с.
3. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія / В. О. Моляко, Ю. А. Гулько, Н. А. Ваганова [та ін.] ; за ред. В. О. Моляко. К., 2018. 194 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712092/>

**ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ДІТЬМИ
НАВКОЛИШНЬОГО СВІТУ ПІД ВПЛИВОМ ТРАВМАТИЧНОГО
ДОСВІДУ**

**GENDER FEATURES OF PERCEPTION BY CHILDREN OF THE
WORLD UNDER THE INFLUENCE OF TRAUMATIC EXPERIENCE**

Чекстере Оксана Юрївна, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Київ, Україна).

Chekstere Oksana, Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Assistant professor of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine).

Анотація. Стаття висвітлює психологічні проблеми дітей, що перебували на окупованих територіях під час збройного конфлікту. Дослідження виявляє психологічні та гендерні особливості сприйняття дітьми навколишнього світу після травмуючих подій.

Ключові слова: травматичний досвід, ПТСР, діти, гендерні особливості, тривожність, агресивність.

Summary. The article highlights the psychological problems of children who were in the occupied territories during the armed conflict. The research finds gender and psychological features of perception of children of the surrounding world after traumatic events.

Keywords: traumatic experience, PTSD, children, gender, anxiety, aggressiveness.

Постановка проблеми. Травматичний досвід, яким би він не був, відкладає серйозний відбиток на життя кожної людини, а часом і кардинально змінює її. Діти і підлітки більш чутливі до психічних травм, ніж дорослі, тому ризик розвитку ПТСР у них значно вище. Травматичний досвід дитинства може відбиватися на емоційному, соціальному, сімейному житті, на особистих інтересах людини, ступені її активності, самостійності, ініціативи в усі наступні роки. Це може обмежувати її свободу, порушувати

соціально-психологічну безпеку особистості, позбавляти емоційної рівноваги.

Виклад основного матеріалу. ПТСР виникає як відставлена і /або затяжна реакція на стресову подію або ситуацію (короткочасну або тривалу) виключно загрозливого або катастрофічного характеру, яка може викликати стрес у будь-якої людини а, тим більше, у дитини, проте дитячі реакції протікають триваліше.

Дітям, які пережили психологічну травму, досить важко зрозуміти, що з ними сталося. Це пов'язано, насамперед, з їх віковими особливостями, їм не дістає соціальної, фізіологічної та психологічної зрілості. Дитина не в змозі повністю усвідомити зміст того, що відбувається, вона просто запам'ятовує саму ситуацію, свої переживання в цю мить.

Найбільша загальна і найперша реакція на пережитий стрес - страх, фобії. З часом у дітей можуть розвинутися специфічні фобії; розлад тривожної розлуки, порушення, що характеризується вираженою тривогою, внаслідок позбавлення дитини звичної турботи про неї, боязнь засипати на самоті, в темряві.

Є три фактори, які показують збільшення ймовірності розвитку ПТСР.

Ці чинники включають:

- серйозність травмуючого випадку,
- батьківську реакцію на травмуючий випадок,
- близькість до травмуючої події.

Сімейна підтримка і тип батьківського копіngu (стресового подолання), також пов'язані з виразністю ПТСР у дітей. Дослідження показують, що діти і підлітки з більшою сімейною підтримкою і меншою кількістю батьківського стресу мають більш низькі рівні ознак ПТСР. Нарешті, діти та підлітки, які більш далекі від травмуючого випадку, повідомляють про меншу тяжкість ПТСР [3].

Діти, як і дорослі, реагують на травматичні обставини по-різному. Деякі здається реагують дуже емоційно, деякі стають замкнутими, а інші

можуть бути схильні до довгострокового впливу ПТСР. Однак, багато дітей можуть не сприймати болісно ситуацію або швидко відновлюватися, маючи природну адаптованість і стійкість при зіткненні з обставинами, які серйозно виснажують інших. Другі діти, хоча й перебувають під впливом страху або у пригніченому стані, демонструють витримку і риси особистості, які говорять про їхню здатність поліпшуватися і відновлюватися, тобто стресостійкість.

Стресостійкість є терміном, який відноситься до здатності оговтуватися від депресії, нещастя, хвороби або інших негативних ситуацій. Для дітей стресостійкість визначається як "здатність тих, хто піддавався встановленим факторам ризику, долати цей ризик і уникати негативних наслідків, таких як делінквентність (правопорушення) і поведінкові проблеми, психологічну непристосованість, навчальні труднощі і соматичні ускладнення" [4].

Стресостійкі діти мають здатність підтримувати позитивний і усвідомлений погляд на життя, вони здатні активно вирішувати проблеми, мають почуття оптимізму, мають активну життєву позицію і шукають нові враження [4].

Звичайно, стресостійкість може бути обумовлена багатьма факторами, включаючи соціальну підтримку з боку сім'ї та друзів, вихованням в перші роки життя та ідентифікацією з рольовими моделями, такими як учитель, тренер, терапевт, але ця властивість недооцінюється у дітей, які росли в важких чи травмуючих умовах.

Деякі діти можуть проявляти більш активну життєву позицію, що, можливо, говорить про те, що вони вважають себе за тих, хто може впливати як на обставини власного життя, так і на обставини життя інших.

Це відчуття здатності впливати на події, мабуть, є певним типом стресостійкості, яку проявляють конкретні діти, незважаючи на нищівні обставини. Вираження своїх почуттів через мистецтво може являти собою активні спроби переробити почуття і ситуації, які турбують їх.

Проте вплив на дівчат і хлопців зазвичай має різний характер.

Психологи, педагоги і батьки повинні бути проінформовані про психологічні наслідки та відмінності реакцій у хлопчиків і дівчат, що були викликані військовими діями. На жаль, на цю тему є мало даних клінічних та наукових досліджень. Сучасна педагогічна, психологічна наука і практика майже не враховує стать як найважливішу характеристику дитини. Диференційований підхід до роботи з травмованими хлопчиками і дівчатами у педагогів і психологів практично відсутній.

Метою нашої статті є висвітлення психологічних проблем дітей, що пережили травматичний досвід, виявлення психологічних і гендерних особливостей сприйняття навколишнього світу після травмуючих подій.

Наше експериментальне дослідження здійснювалось шляхом чотирьох проєктивних методик: «Моя сім'я», «Неіснуюча тварина», «Лист другу» та «Людина під дощем».

Дослідженням було охоплено 60 молодших підлітків однієї із шкіл міста Слов'янська, з яких 29 дівчат і 31 хлопчик.

Проективна методика «Неіснуюча тварина»

Проективна методика дослідження особистості «Неіснуюча тварина» дала змогу оцінити наслідки ПТСР в постраждалих дітей. Ця методика спрямована на визначення загальних особливостей особистості дитини, наявність або відсутність агресивності, тривожності, труднощів у спілкуванні. Методика може допомогти зрозуміти внутрішній світ дитини, те як вона сприймає навколишнє середовище.

Тематично тварини діляться на загрозливих, боязких і нейтральних. Це ставлення до власної персони і до свого «Я», уявлення про власне становище у світі, як би ідентифікація себе за значимістю (з зайцем, комашкою, слоном, собакою та ін.). В даному випадку намальована тварина - представник самого автора.

З діаграми видно, що 45% дітей намальовали тварин нейтрального типу, 25% - боязких і аж 30% - агресивних тварин.



Цікавим є той факт, що з усіх дітей, в малюнках яких виявлено ознаки агресії, тільки 25% дівчата, а останні 75% - хлопці. Така тенденція може свідчити про те, що реакція на травмуючі події у хлопців в основному проявляється в підвищенні агресивності.

Визначення наявності агресивності проходить не тільки за типом тварини, а й за ознаками агресивності в малюнках дітей. Різні види агресивності проявляються в малюнку по-різному (вербальна - наявність зубів, фізична - пазурів, знарядь нападу та ін., захисна - прагнення захистити персонаж панциром, бронею, лускою, товстою шкірою).

Як ми бачимо, у малюнках 41% дітей наявні ознаки агресивності. Така непомірна невідповідність малюнків з ознаками агресивності, що присутні навіть на рисунках з нейтральними та боязкими тваринами свідчить про наявність захисної агресії в дітей.



Проективна методика «Неіснуюча тварина» також дає змогу виявити наявність страхів та тривожності у дітей. Ознаки тривожності і страхів проявляється в малюванні великих очей, штрихуванні, витиранні гумкою деталей тощо.

Як видно з діаграми, у 90% дітей з опитуваних була виявлена тривожність. Причому, кількість тривожних хлопчиків і дівчат однакова – 45%.



Методика «Лист до друга»

Методика "Лист до друга" розроблена Ю.З. Гільбухом. Це спосіб використання епістолярного твору в психодіагностичних цілях. Методика являє собою комбінацію контент-аналізу і проективної техніки. Дітям пропонується написати лист до друга - реального чи вигаданого - від власної особи. Незадоволена потреба в сповіді, випробовувана більшістю молодших підлітків знаходить у цьому творі свій адекватний предмет. І хоча вони чудово усвідомлюють, що лист буде прочитаний сторонніми (вчителем, психологом), тим не менше з безсумнівною відвертістю і щирістю діляться своїми поглядами і переживаннями. Конкретна тематика, обумовлена психодіагностичним задумом педагога, задається шляхом пред'явлення готової експозиції - «питання другові», на які належить дати відповідь, наприклад: «Ти просиш розповісти про моє життя, зокрема про недавні події. Що ж, спробую це зробити ... »

Психодіагностична цінність описаної методики полягає не тільки в

можливості визначити знання в області етики, особисті думки і внутрішні соціальні установки школяра з того чи іншого питання - дослідник отримує, крім того, цілісну картину його реальної поведінки в сфері, що його цікавить.

Ми звертали увагу на згадки в листах тем, які свідчать про наявність травматичних переживань, а саме теми війни, руйнувань, хвороби, покарань і поганих оцінок.

Виявилося, що хлопці переживають травмуючі події найтяжче, оскільки 45% згадували у своїх листах негативні та страшні моменти із свого життя. Дівчата виявилися більш стресостійкими: лише 15% згадували травмуючі події.

Проективна методика «Людина під дощем»

Методика «Людина під дощем» допомагає визначити **силу характеру людини, її здатність долати несприятливі ситуації, протистояти їм.** В контексті даної методики нас цікавить сформованість захисних механізмів, наявність ресурсу стресостійкості, сила стресу, відчуття внутрішнього дискомфорту та емоційний фон дитини.

На сформованість захисних механізмів вказує наявність на малюнку парасольки, теплового одягу, плащу, головного убору чи інших речей, що захищають дитину від стихії.

Додаткові позитивні образи на малюнку (сонечко, дерева, квіти тощо) вказують на наявність ресурсу стресостійкості та позитивний емоційний фон. Негативні ж образи (калюжі, хмари, блискавка) вказують на тривале переживання наслідків стресу.

В ході дослідження з'ясувалося, що розбіжності в стресостійкості між дівчатами і хлопцями не значні, в малюнках вищевказані елементи присутні у 45% хлопців і 50% дівчат. Тобто, дівчата виявилися більш стресостійкими.

Як видно на діаграмах, тільки в 10% малюнках дівчат наявні захисні механізми, у 23% вони відсутні в той час, як у інших 67% наявні лиш частково.

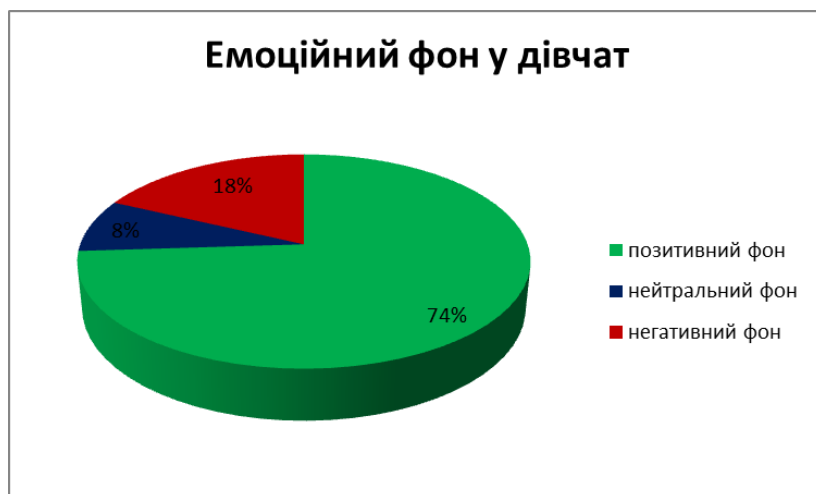


В роботах хлопців тільки 18% малюнків з характерними ознаками захисних механізмів, у 10% вони зовсім відсутні та у 72% хлопців наявні лише частково.

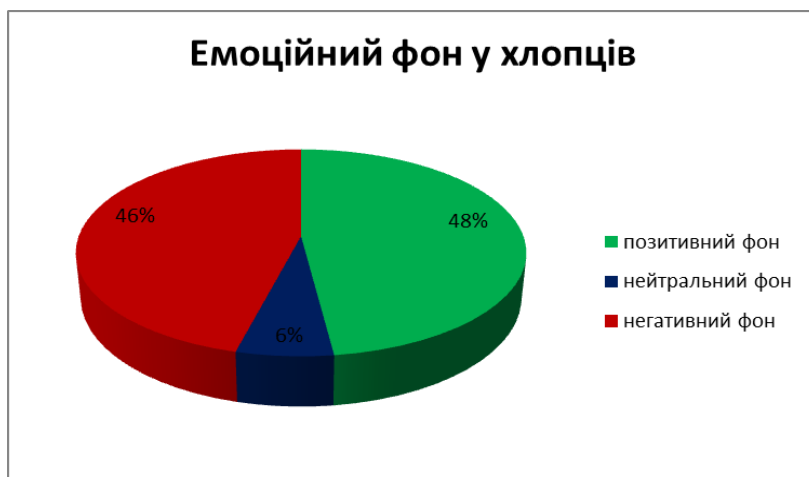
Негативний емоційний фон виявлений в малюнках 32% учнів, що говорить про неадекватне сприйняття себе підлітками. Позитивний емоційний настрій в малюнках спостерігається в 61% випадків.



В малюнках дівчат переважає позитивний (74%), зокрема неадекватно позитивний фон, що в деяких випадках може свідчити про наявність інфантилізму. Нейтральний емоційний фон охоплює 8% малюнків, а негативний – 18% від загальної кількості малюнків дівчат.



Емоційний фон у хлопців суттєво відрізняється. Не зважаючи на те, що показник нейтрального фону (6%) майже дорівнює показнику у дівчат 8%, негативний фон вищий у 2,5 рази, ніж у дівчат – 46%. Позитивний же фон в малюнках мають 48% хлопчаків.



Проективна методика «Моя сім'я»

Вважається, що ідея використання малюнка сім'ї для діагностики внутрішньосімейних взаємин виникла серед дослідників, таких як В. Хюлс, А.І.Захаров, Л. Корман та ін.

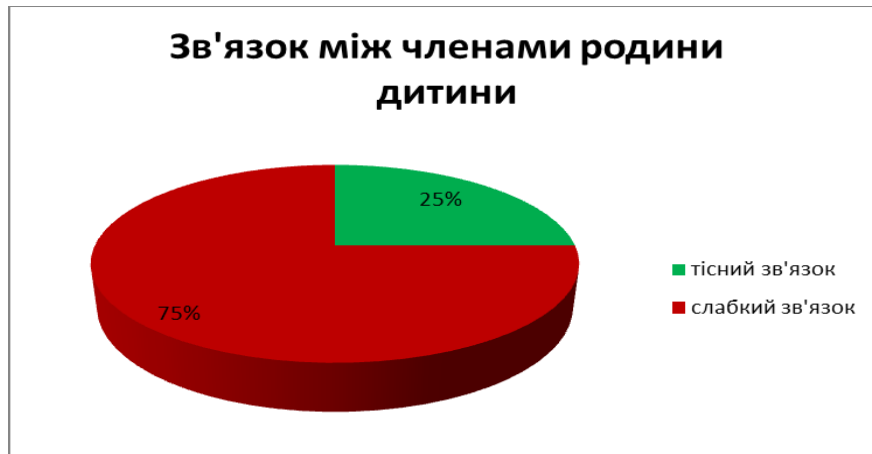
Мета застосування такої проективної методики: виявлення особливостей внутрішньосімейних взаємин.

Завдання: на основі виконання зображення, відповідей на запитання оцінити особливості сприйняття і переживань дитиною взаємин у сім'ї.

Для визначення особливостей внутрішньо сімейних взаємин ми керувалися наступною інтерпретацією:

- Щоб визначити тривожність та наявність страхів у дитини, ми розглядали такі ознаки їх прояву, як штрихування, великі очі, стерті деталі та контури, розширені зіниці.
- Затиснуте положення дитини між членами сім'ї з перебільшенням фігури батьків символізує гіперопіку.
- Ізольованість дитини від сім'ї визначається відстанню дитини від членів родини та положенням її на аркуші.
- Наявність або відсутність тісного зв'язку між членами родини символізує відстань між ними або її відсутність у реальному житті.

В ході дослідження виявилось, що лише 25% дітей мають більш - менш тісні зв'язки між членами родини, у інших 75% - зв'язок або дуже слабкий, або взагалі відсутній (показники як у дівчат, так і у хлопців однакові).



Також ми дізналися, що із групи дітей, що мають слабкий або відсутній зв'язок між членами родини 46% дітей відчують ізольованість, відчуження, почувають себе зайвими або непотрібними їхнім родичам.

Можливо, відсутність тісного зв'язку в родині дітей з міста Слав'янськ пояснюється тим, що батьки більш стурбовані побутовими і фінансовими проблемами. Між тим, вони теж травмовані, і не мають ні сил, ні психологічного ресурсу щоб допомогти дитині в той час, коли самі

потребують допомоги.

За результатами методики «Моя сім'я» ми виявили тривожність у 90% дітей, чим остаточно підтвердили результати попередніх методик. Причому, показники тривожності і страхів, як у дівчат, так і у хлопців майже не відрізняються.

Отже, у статті представлені результати емпіричного вивчення проблеми наслідків ПТСР у дітей, які стали свідками збройного конфлікту на Сході України, а саме дітей однієї з середніх шкіл міста Слов'янськ. Аналіз і узагальнення результатів дослідження дають можливість зробити наступні

ВИСНОВКИ:

1. Експериментально доведено, що наслідки ПТСР хлопці і дівчата переживають по різному: реакція на травмуючі події у хлопців в основному проявляється в підвищенні агресивності, а дівчата частіше «витісняють» травмуючі події.

2. В ході дослідження з'ясувалося, що висока стресостійкість притаманна дівчатам в 2,5 рази більше, ніж хлопцям.

3. Переважна кількість дітей - 90% (в рівній мірі і хлопчики і дівчата) має ознаки підвищеної тривожності.

4. За результатами дослідження з'ясовано, що в родинях 75% дітей (як хлопчиків, так й дівчат) існує слабкий або взагалі відсутній зв'язок між членами родини, що зумовило високий показник почуття ізолюваності (46%), тривожності (90%) та погіршення формування адаптивних та захисних механізмів дітей.

Література

1. Басманова Е. С. Гендерные особенности детей в организации образовательного процесса // Молодой ученый. — 2014. — №17. — С. 565-567.

2. Бернс Р.С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки / Бернс Р.С., Кауфман С.Х. / Пер. с англ.. – 3-е изд., стереотипное. – М.: Смысл, 2006. – 146 с.

3. Допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту: довідник вихователя дошкільного навчального закладу / Н.В.Пророк, С.А.Гончаренко, Л.О.Кондратенко та ін.; за ред. Н.В.Пророк. – Слав’янск: ПП «Канцлер», 2015. – 84 с.

4. Мэш Э., Вольф Д. Детская патопсихология. Нарушения психики ребенка — СПб.: Прайм еврзнак, 2003. — 384 с.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ІВАНА СИНІЦІ
У ВИМІРАХ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ-
СЛОВЕСНИКА**

**THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL HERITAGE
OF IVAN SYNITSIA IN THE DIMENSIONS OF PROFESSIONAL SELF-
DEVELOPMENT OF A LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER**

Шингоф Ірина Леонідівна, аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, старший викладач кафедри суспільно-гуманітарної освіти Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Краматорськ, Україна).

Shynhof Iryna L., PhD student of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Sciences of Ukraine, Senior Lecturer at the Department of Social and Humanitarian Education Donetsk Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education (Kramatorsk, Ukraine).

Анотація. У статті розкрито основні проблеми психолого-педагогічної спадщини І. О. Синиці, що сприяють кар’єрному самозростанню вчителя-словесника, обґрунтовано доцільність орієнтації його на саморозвиток; визначено основні напрями подальших наукових досліджень процесу поглиблення психолого-педагогічної підготовки вчителів філологічних спеціальностей в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: психолого-педагогічна освіта, професійний

саморозвиток, мовленнєва діяльність.

Summary. *The article deals with the main problems of the psychological and pedagogical heritage of I. O. Synytsia that contribute to the career self-development of a language and literature teacher. Focusing on self-development is substantiated; the basic directions of further scientific research on the process of psychological and pedagogical education of teachers of philological specialties in the system of postgraduate pedagogical education are determined.*

Key words: *psychological and pedagogical education, professional self-development, speech activity.*

Постановка проблеми. Процеси глобалізації, інтеграції, орієнтація суб'єктів освітнього процесу на мобільні засоби у здобутті інформації зумовлюють постійне оновлення системи освіти. Важлива роль у реформуванні української школи, удосконаленні й поглибленні її демократичних засад і гуманних принципів належить розв'язанню проблеми професійного саморозвитку педагога, зокрема вчителя-словесника, що вимагає постійного перегляду напрямів, завдань, змісту післядипломної педагогічної освіти вчителів, завданням якої є допомога кожному фахівцеві у визначенні особистісного вектора творчості й саморозвитку, здатності навчатися впродовж життя, передбачати шляхи кар'єрного самозростання. Вважаємо за необхідне у розв'язанні визначених перед українською школою проблем застосовувати невичерпний вітчизняний досвід. Усім викладеним вище завданням відповідає психолого-педагогічна спадщина відомого українського вченого другої половини ХХ століття Івана Омеляновича Синиці, яка за своєю суттю є глибоко гуманною, відповідає засадам демократичного спілкування між учителем та школярем. На провідних ідеях Івана Омеляновича протягом кількох десятиліть виховується не одне покоління педагогів не лише в Україні, але й далеко за її межами. Науковій спільноті й сьогодні важливим є досвід діяльності вченого на посаді завідувача відділу педагогічної психології, лабораторії психологічного навчання; неоціненною для вчителів філологічних спеціальностей є

дослідження проблеми психології писемного й усного мовлення, а також психології педагогічної майстерності, які в умовах реформування української школи не втратили своєї актуальності й значущості [8]. Наукова спадщина І. Синиці є надзвичайно важливою, оскільки, в реалізації гуманістичних принципів пріоритетна роль належить учителеві-словеснику, який, на думку О. Семенов, поєднує в собі риси педагога й психолога, філософа й лінгвіста, літературознавця, культуролога й естета, покликаний наповнити життєдіяльність школяра досконало вишуканим світом рідної мови, морально-етичним, культурно-естетичним потенціалом усної народної творчості, художньої літератури, цінностями української і світової культури, стимулювати прагнення до саморозвитку й самовдосконалення... Реалізація цих завдань потребує загостреної уваги до формування культуромовної особистості вчителя-філолога [9].

Метою статті є з'ясування актуальності провідних напрямів психолого-педагогічної спадщини Івана Омеляновича Синиці, визначення її ролі в реформуванні української школи й професійному саморозвитку вчителя-словесника.

Аналіз останніх досліджень засвідчив велике зацікавлення з боку наукової спільноти України працями І. Синиці. Психолого-педагогічна спадщина вченого не втрачає актуальності й сьогодні, коли впроваджуються в життя ідеї «Нової української школи», тому проблема професійного саморозвитку вчителя набула особливої актуальності. Дослідженню його вчення присвячували свої праці Л. Мар'яненко, яка розглядала проблему професійної самореалізації, педагогічного такту й педагогічної майстерності вчителя [6]; А. Загородня вивчала психологічні умови, критерії наявності педагогічного такту, основні причини виникнення педагогічних конфліктів, простежила ідеї І. Синиці щодо шляхів самореалізації педагога, педагогічного такту вчителя в контексті сучасних підходів до педагогічної майстерності. В. Бучма досліджувала вплив педагогічного такту, педагогічної майстерності на ставлення підлітків до навчальної діяльності [2] та

формування їхньої громадянської позиції [1].

Учителям-філологам особливо стануть у нагоді дослідження Л. Пироженко, у якому авторка розповідає про спрямовану на постійний професійний саморозвиток діяльність Івана Омеляновича і як талановитого вчителя української мови та літератури, який мав неабиякі організаторські, наукові, філологічні здібності, друкував як оригінальні твори (літературознавчі статті, публіцистичні виступи), так і перекладену ним світову класику. Невтомна праця молодого вчителя-філолога над мистецтвом слова привела вченого в науку: «Іван Омелянович уперше в українській психології зробив порівняльний аналіз писемного та усного мовлення», – стверджує Л. Пироженко [8]. Н. Ільїна проблему мовлення в українській психології так само досліджувала на матеріалі наукових здобутків І. Синиці [5]. Серед наукових інтересів І. Мисан були особливості сприймання й розуміння учнями 6 – 8 класів фразеологізмів у психолінгвістичній спадщині І. Синиці, яку справедливо автор називає національною мовною скарбницею української усної мовленнєвої творчості, мовного засобу, спроможного забезпечувати мовленнєво-мисленнєвий і духовно-моральний розвиток особистості школяра [7].

Усі дослідження науковців зорієнтовані на необхідності постійної самоосвітньої роботи вчителя над мистецтвом слова, культурою мовлення, самовиховної роботи, плекання безперервної самомотивації й саморуху до кар'єрного самозростання. Психологічні аспекти саморозвитку особистості висвітлювали К. Абульханова-Славська, І. Бех, Н. Бітянова, Д. Богоявленська, В. Зінченко, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Маралов, Б. Мастеров, В. Петровський, А. Фурман, Г. Цукерман та ін.; особливості професійного саморозвитку вчителів філологічних спеціальностей досліджували М. Вовк, Н. Кічук, Є. Клімова, С. Корнієнко, А. Макарова, Л. Мітіна, О. Семенов, В. Сидоренко, І. Халимон, Л. Онищук та ін.

Виклад основного матеріалу і результати дослідження. Як відомо, І. Синиця є автором близько 200 наукових праць, серед яких 12 монографій і

популярних брошур для батьків та вчителів [8]. Ці праці не втратили актуальності й сьогодні. У часи панування авторитарної системи освіти, як і В. Сухомлинський, І. Синиця поставив у центр навчально-виховного процесу дитину з її проблемами, уподобаннями, здібностями й недоліками, дитину, індивідуальність якої є найвищою цінністю. Ця ідея повністю збігається з визначенням серед основних принципів Закону України «Про освіту» – дитиноцентризму [4]. Як вважав І. Синиця, педагогічна майстерність є складовою загальної культури, одного з найважливіших чинників розвитку освіти. Постійна робота вчителя над підвищенням своєї фахової майстерності, рівня культури, інтелекту, духовності – невід’ємна складова його кар’єрного зростання. Саморозвиток є процесом збагачення діяльнісних здібностей або інших якостей особистості в процесі різних видів професійно-педагогічної діяльності, у результаті чого накопичується соціальний досвід і культурні досягнення [10].

Як стверджував учений, складниками педагогічної майстерності є світогляд учителя, його ідейні переконання. Учитель має бути носієм моралі, яку він виховує в учнів. Педагогічна майстерність передбачає досконале знання предмета, методики навчання й виховання, моральних норм, правил, навичок, звичок, що їх учитель виховує в дітей. Учений обстоював гуманістичні основи всієї навчально-виховної роботи [13].

Настільними книгами вчителів-словесників мають стати його праці «Психологія писемного мовлення учнів 5 – 8 класів» [11], «Психологія усного мовлення учнів 4 – 8 класів» [12], у яких автор розглядає усне й писемне мовлення як складне соціально-психологічне явище й глибинну педагогічну проблему. Одним із основних завдань школи педагог бачив оволодіння вмінням зрозуміло й грамотно викладати свої думки та почуття на папері. Як стверджував І. Синиця, школа це завдання виконує недостатньо, оскільки мова частини випускників залишається блідою, невиразною як за словниковим запасом, так і за стилістичним оформленням. «Домогтись повної успішності з мови – це наполовину розв’язати проблему

другорічництва, моральні й матеріальні втрати від якого ще так відчутно дають про себе знати» [13].

І. Синиця вважав, що мовна культура найбільшою мірою вимагає поєднання навчальних і виховних зусиль педагога, оскільки розвинене мовлення – це результат всебічного розвитку особистості в цілому. Тут проявляється індивідуальність людини – її здібності, мислення, емоційність, уява, пам'ять, уважність, темперамент, характер та ін. Мовлення найповніше відбиває всі художні надбання учня – його ерудицію, загальну культуру. Отже, щоб мова школяра була багатогою, учитель має постійно формувати його високий духовний розвиток, а отже, і мовлення самого вчителя-філолога має бути взірцем глибини думки, переконливості, змістовності й досконалості. Для педагогів і сьогодні є актуальною порада І. Синиці про те, що вивчення мови не повинно зводитися до опанування граматики й виконання вправ, оскільки знання граматичних правил і навіть правильне їх застосування на письмі ще не дають нам виразного літературного мовлення. Його можна досягти лише тоді, коли учні опанують літературний стиль, усе багатство мовних засобів: «Писемна мова – не проста фіксація на папері усної мови, навіть якщо така фіксація зроблена за всіма правилами правопису. Писемна мова – це особливий вид мови, який має свою специфіку, свої не тільки зовнішні, технічні засоби, а й внутрішні, що стосуються її змісту, її логіки, її призначення» [12]. Навчившись правильно передавати на письмі кожен форму слова і правильно розставляти розділові знаки, – ще не означає оволодіти писемною мовою. Важливими в писемній мові є зв'язність, зрозумілість, точність, виразність, переконливість та ін.

І. Синиця наголошував на творчій основі письма, вимагав, щоб граматичне завдання було одночасно й літературним. Усі учні повинні опанувати в школі основні прийоми художньої виразності письма. У численних працях ученого подаються методичні рекомендації, практичні поради щодо застосування педагогічних засобів учителя мови та літератури. Вони стосуються формування розмовної та зв'язної розповідної мови,

удосконалення виразності мови. Щодо психології усного мовлення учений розвінчував міфи, що дитина приходить до школи вже задовільно володіючи усним мовленням. Не слід плутати елементарне побутове мовлення дітей з розвиненим усним мовленням, діалогічним і монологічним, якого потрібно навчати спеціально [8]. Із цього випливає, що успішним філологом стане за умови, коли сам збагне, що, викладаючи мову чи літературу, він має справу не лише з окремими фрагментарними мовними ресурсами, а з одним із видів мистецтва, мистецтвом слова, як справедливо називають художню літературу, багатство, красу якої учитель покликаний донести до розуміння й усвідомлення своїм вихованцям. Показавши кращі зразки мистецтва слова, учитель-філолог дає можливість учням самостійно створювати оригінальні тексти, насичені художніми засобами, оригінальними виразами.

Висновки. Отже, психолого-педагогічна спадщина І. Синиці допомагає вчителям філологічних спеціальностей усвідомити своє покликання плекати культурне, моральне, духовне багатство як своє, так і вихованців засобами мови, мотивує словесників удосконалювати свою професійну майстерність, розвивати педагогічні здібності, дбаючи про наявність педагогічного такту. Праці вченого сприяють кар'єрному самозростанню вчителя-філолога: розглянуті рекомендації сприяють кращому опануванню учнями писемного й усного мовлення, а вчителям допомагають ефективніше організувати навчальний процес. Науковий доробок І. Синиці не втратив своєї значущості сьогодні, оскільки він дає відповіді на важливі проблеми, що постали перед українською школою: орієнтує педагогів на гуманне ставлення до учнів, допомагає усвідомити поняття дитиноцентризму та знайти власні шляхи саморозвитку та самореалізації.

Перспективи подальших досліджень. На наше переконання, оскільки одним із основних завдань Нової української школи є формування мовленнєвої компетентності, здатності суб'єктів освітнього процесу користуватися багатствами як державної мови, так і іноземних, сьогодні в Україні однією з актуальних є проблема досконалого вивчення та засвоєння

мов в умовах білінгвізму, виховання компетентної мовної особистості. Ще І. Синиця звернув увагу на методичні недоліки у словниковій роботі в умовах паралельного вивчення двох мов, виявив причини лексичної інтерференції [5]. Отже, є потреба в дослідженні запропонованих ученим шляхів до удосконалення мовлення як самих педагогів, так і вихованців в умовах білінгвізму.

Література

1. Бучма В. Вплив педагогічної майстерності на формування громадянської позиції учнів підліткового віку / Наукова спадщина І. О. Синиці в контексті сучасної педагогічної психології» З нагоди 70-ї річниці від заснування Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України Матеріали круглого столу Жовтень 2015 року – Режим доступу: [http://fund-issled-intern.esrae.ru/pdf/2015/4\(1\)/273.pdf](http://fund-issled-intern.esrae.ru/pdf/2015/4(1)/273.pdf)
2. Бучма В. І.О. Синиця про вплив педагогічного такту на ставлення підлітків до навчальної діяльності. Круглий стіл присвячений науковій творчості відомого українського психолога І.О. Синиці. «Наукова спадщина І.О. Синиці в контексті сучасної педагогічної психології». – К.: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – с. 12-13.
3. Загородня А. Педагогічний такт учителя у спадщині І. Синиці / А. Загородня // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 2. – С. 145-148. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_2_36
4. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради), 2017, № 38-39, ст.380). – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Ільїна Н. Проблема мовлення в українській психології (на матеріалі наукової спадщини Б.Ф.Баєва та І.О.Синиці): дисертація канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2003.
6. Мар'яненко Л. Професійна самореалізація, педагогічний такт і педагогічна майстерність вчителя за аналізом робіт І. О. Синиці / Український психолого-педагогічний науковий збірник науковий журнал # 8 (08) липень 2016
7. Мисан І. Сприймання і розуміння учнями фразеологізмів у

психолінгвістичній спадщині І.О. Синиці / Психолінгвістика: [зб. наук. праць ДВНЗ “Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”]. – Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О.М., 2013. – Вип. 12. – 304 с.

8. Пироженко Л. Синиця Іван Омелянович / Українська педагогіка в персоналіях: У 2 кн. Кн.2: ХХ століття [Текст] : Навч. посібник для вищих навч. закладів / О. В. Сухомлинська [та ін.]; ред. О. В. Сухомлинська. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.

9. Семенов О. Етнолінгводидактична культура педагога. Практикум [Текст]: практикум: Навч. посіб. для студ. філол. спец. вищ. пед. навч. закл. / О. М. Семенов ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К. : РВВ ГДПУ, 2006. – 252 с.

10. Сидоренко В. Педагогічна майстерність учителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : акме-синергетичний аспект : термінологічний словник-довідник / автор-укладач Вікторія Вікторівна Сидоренко. – Донецьк: Витоки, 2013. – 100 с.

11 Синиця І. Психологія писемної мови учнів 5-8 класів / І. О. Синиця. – К.: Рад. шк., 1965. – 315 с.

12. Синиця І. Психологія усного мовлення учнів 4–8 класів: [монографія] / Іван Омелянович Синиця. – К.: Рад. шк., 1974. – 207 с.

13. Синиця І. Педагогічний такт і майстерність учителя [Текст] / І. О. Синиця. – К.: Рад. шк., 1981. – 319 с.

**СИСТЕМА СТАВЛЕНЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО
БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ:
ОНТОГЕНЕТИЧНИЙ АСПЕКТ
THE SYSTEM OF ATTITUDES AS A FACTOR OF PERSONAL WELL-
BEING: ONTOGENETIC ASPECT**

**Яворська-Вєтрова Ірина Вікторівна, кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник, старший науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, Інститут психології
імені Г.С. Костюка НАПН України (Київ, Україна).**

**Yavorska-Vietrova Iryna V., Ph.D., Senior Associate, senior researcher of the
Chamata Laboratory of Psychology of Personality, Kostiuk Institute of
Psychology of NAES Ukraine (Kyiv, Ukraine).**

Анотація. У статті висвітлюється онтогенетичний аспект системи ставлень у контексті становлення психологічного благополуччя особистості. Констатовано, що система ставлень людини до оточуючого світу і до самої себе – специфічна характеристика особистості. Наголошено на тісній взаємопов'язаності онтогенезу ставлень зі становленням самосвідомості. Розглянуто деякі особливості й умови розвитку системи ставлень від раннього до юнацького віку. Зауважено чинники, що призводять до порушення формування системи ставлень особистості.

Ключові слова: ставлення, система ставлень, особистість, розвиток, самосвідомість, взаємодія.

Summary. The ontogenetic aspect of the system of attitudes in the context of becoming a psychological well-being of the personality is covered in the article. It is stated that the system of human attitudes to the surrounding world and to oneself is a specific characteristic of personality. Emphasis is placed on the close interrelation of the ontogenesis of attitudes with the development of self-awareness. Some peculiarities and conditions of the development of the system of attitudes from early childhood to adolescence are considered. The factors that lead to the

disruption of the formation of the system of attitudes of personality are noted.

Key words: *attitude, system of attitudes, personality, development, self-awareness, interaction.*

Постановка проблеми. У сучасній психологічній науці ставлення розглядаються як проекція особистісного розвитку людини, а гармонійна, несуперечлива система ставлень – одним із чинників психологічного благополуччя особистості.

Одне з принципових положень теорії особистості В.М. Мясіщева полягає у тому, що «система об'єктивних соціальних ставлень, в які включена кожна людина від часу свого народження і до смерті, формує її суб'єктивні ставлення до всіх сторін дійсності. І ця система ставлень людини до оточуючого світу і до самої себе – завжди найбільш специфічна характеристика саме особистості» [3, с. 87]. Сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага людини фіксують особливості об'єктивного світу, але усі ці психічні процеси відображають її ставлення до різних аспектів цього світу. В.М. Мясіщев солідаризувався з підтвердженою практикою думкою А.С. Макаренка про те, що «виключити особистість, ізолювати її, виокремити її із ставлень неможливо, і що «дефектні» ставлення, у які виявляється включеною особистість, ведуть до відхилень в її формуванні, і навпаки: соціально і педагогічно нормальні ставлення розвивають морально і психологічно здорові якості, які складають структуру особистості» [3, с. 88]. Людина живе й діє у світі, що постійно змінюється, а тому перебудовується наявна у неї картина світу і її ставлення до різних сторін цього світу. Тому, за В.М. Мясіщевим, особистість не застигла, а динамічна, схильна до змін під впливом насамперед соціальних чинників утворення. Учений зауважував, що істинні ставлення людини до дійсності «до певного моменту є її потенційними характеристиками і проявляються повною мірою тоді, коли людина починає діяти в суб'єктивно дуже значущих для неї ситуаціях» [3, с. 87].

Розкриваючи питання онтогенезу ставлень в індивідуальному розвитку

людини, В.М. Мясіщев наголошує на його тісній взаємопов'язаності зі становленням самосвідомості. «Початковий період зростаючої вибірковості, що виявляється в різних областях і інтегрується, можна назвати представленням, тобто ще не сформованим свідомим ставленням при наявності явної вибірковості» [9, с. 222]. Стати свідомим означає стати таким, що свідомо ставиться. У дошкільному дитинстві, зазначає В.М. Мясіщев, найбільш вираженими і вибірковими є ставлення дитини до батьків, інших дітей, вихователів, до ігор. Такі ставлення легко змінюються під впливом обставин ситуації й емоційного стану, виявляються у вчинках і практично злиті з вчинком і реакцією.

На думку В.К. Котирло та співробітників, у дошкільному віці можна поставити знак рівності між поняттями «ставлення» й «емоційне ставлення», оскільки на цьому етапі онтогенезу в житті та поведінці дитини вирішальну роль відіграють саме емоції. Переживання, що виникають в організованій дорослими діяльності, взаємодії з іншими дітьми, є підґрунтям формування у дитини емоційно-ціннісного ставлення до самої себе як до суб'єкта гуманних стосунків з однолітками [4, 6]. Винятково значущими є, на думку дослідників, оцінкові висловлювання дорослих, адже викликані ними почуття впливають на розвиток ставлення дитини до себе й інших дітей.

У психологічних дослідженнях (І.В. Дубровіна, Е. Еріксон, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна та ін.) акцентовано увагу на значущості емоційно забарвлених стосунків з дорослими в ранній період розвитку для формування ставлення до себе. Так, Е. Еріксон висловив думку про те, що основою формування позитивного уявлення про себе є почуття довіри до навколишнього світу, яке дитина має набути в ранньому віці [Цит. за: 2]. Дослідження М.І. Лісіної довели, що саме атмосфера любові й довіри, відчуття того, що дитину приймають такою, яка вона є, створює підґрунтя для формування у неї позитивного самоствавлення і конструктивної взаємодії з іншими людьми. Характер діяльності спілкування визначає особливості ставлення дитини до себе, її образу самої себе. Загалом становлення особистості, виникнення

вікових новоутворень, перехід на новий етап розвитку, на думку М.І. Лісіної, визначаються взаємним перетином трьох головних сфер ставлень дитини – до предметного світу, до інших людей (дорослих і ровесників) та до самої себе [7].

Указані сфери ставлень особистості відображені в системі структурних ланок самосвідомості в теорії історичного та онтогенетичного їх розвитку В.С. Мухіної. Такими структурними ланками, за В.С. Мухіною, є емоційно-ціннісне ставлення людини до себе (тілесного, свого імені, до індивідуального психічного «Я»), домагання на визнання, статева ідентифікація, психологічний час особистості (минулий, теперішній, майбутній), соціальний простір особистості (її права й обов'язки) [8]. Дослідниця наголошувала, що повноцінний розвиток самосвідомості дитини забезпечується емоційно позитивною взаємодією з іншими людьми, задоволенням її потреби у спілкуванні.

У підлітків зі зміною соціальної ситуації розвитку, збагаченням досвіду та різноманітням взаємин «на новий щабель піднімаються управління своїми діями і структура ставлень, яка визначається вимогами об'єктивної необхідності» [9, с. 223]. У цьому віці отримують подальший розвиток процеси, що формують самостійність поглядів, оцінок, перебудову і відносну стійкість системи ставлень підлітків до навколишнього світу і самих себе. На основі розвитку процесів самосвідомості й самовизначення, на підґрунті попереднього досвіду, своїх можливостей, потреб, мотивів у ставленні до себе вирішального значення набуває формування внутрішньої позиції особистості [12].

Вивчаючи особливості самоствавлення у структурі особистості старших підлітків, І. Андрійчук дійшла висновку про те, що на підлітковому етапі онтогенезу «становлення власного «Я», саморозвиток відбувається на фоні прийняття себе і цілісного позитивного ставлення до себе. Якщо ж у ставленні до себе у підлітка переважає негативне самоствавлення, то це призводить до розвитку почуття нерозуміння себе, неприйняття, що порушує

процеси збалансованості між «Я-концепцією» та реальною поведінкою, провокує внутрішні конфлікти особистості» [1, с. 13]. Водночас, наявність аспектів самозвинувачення, бачення передусім своїх недоліків не тільки провокує зниження самооцінки у підлітків, але й детермінує потребу в самопізнанні, самозміні, саморозвитку.

На цьому віковому етапі зростає значущість для підлітка оцінки іншими людьми його дій, поведінки, якостей, міжособистісної взаємодії і спілкування. «Задовольняючи потребу у спілкуванні, підліток переживає почуття автономності від дорослих, захищеності, впевненості та емоційного комфорту» [12, с. 15]. Дослідження, проведені з дітьми, які зазнають депривації продуктивного спілкування, показали, що їх ставлення, зокрема до себе й до інших, зазнають значних порушень [5, 10, 11]. Серед них: агресивність і пасивне відчуження, емоційний голод і неухважність та малоемоційність у спілкуванні, ворожість і невпевненість у собі, тривожність і афективні зриви – усе це негативно впливає на розвиток особистості, спотворює уявлення про себе і самоствавлення [5]. Формування адекватного позитивного ставлення до себе й інших забезпечується через «спеціально організовану сумісну діяльність дітей та дорослих, спрямовану на суспільно значущу мету», коли дитина «робить внесок у соціум, проявляє турботу не лише про себе, але й про інших» [5, с. 189-190], через можливість вияву активної життєвої позиції.

В юнацькому віці формуються принципи, принципіві ставлення й поведінка, переконання та ідеали. При цьому «свідоме ставлення, виростаючи з минулого, орієнтується на перспективи майбутнього» [9, с. 225], ці «перспективні лінії» виступають головним важелем виховання й становлення зростаючої особистості.

Висновок. Отже, виховання дитини, сприяння її психологічному благополуччю завжди включає актуалізацію її взаємин з людьми, а через них – з навколишнім світом і з самою собою, тобто формування достатньо стійкої і водночас динамічної системи її ставлень.

Література

1. Андрійчук І. Феномен самоставлення у структурі особистості підлітка. Проблеми гуманітарних наук: зб. наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Психологія» / ред. кол. Надія Скотна (головний редактор), І. Галян (редактор розділу) та ін. Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2015. Випуск 37. С. 4–15.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
3. Бодалев А.А. Психология межличностных отношений (к 100-летию со дня рождения В.Н. Мясищева). Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/932/932086.htm>
4. Воспитание гуманных чувств у детей / Авт. кол.: В.К. Котырло, С.Е. Кулачковская, С.А. Ладывир и др.; Под ред. Л.Н. Проколиенко, В.К. Котырло. К.: Рад. школа, 1987. 172 с.
5. Девіс Л.А. , Кормишев М.В. Особливості розвитку ставлення до себе та до інших вихованців закладів інтернатного типу. Актуальні проблеми психології: Зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том Х. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 16. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. С. 181–190.
6. Лапченко І.О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2006. 20 с.
7. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: «Питер», 2009. 320 с.
8. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2006. 608 с.
9. Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. Личность и неврозы. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1960.

С. 209–230.

10. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Развитие личности в условиях психической депривации. Формирование личности в онтогенезе / под ред. И.В. Дубровиной. М., 1991. 191 с.

11. Психическое развитие воспитанников детского дома / под ред. И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской. М.: Педагогика, 1990. 264 с.

12. Харченко Н. Підлітки: від дитинства до дорослості. Шкільний світ. 2018. № 18 (794). С. 13–18.

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

Наукове видання

Збірник наукових праць

**Освітній простір в контексті гуманістичної
парадигми: психологічні пріоритети сучасності**

Комп'ютерна верстка

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих наукових матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Контакти лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці:

Україна, 01033, Київ-33, вул. Паньківська, 2.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

2 поверх, кімната 24.

e-mail: psynav4annja@gmail.com