



**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 2021



**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-2021

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 5 від 25.03.2021 року).

За підтримки: Society for the support of publishing initiatives and scientific mobility Limited (UK)

Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка. Київ-Оттава: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Canadian publishing office “Accent Graphics Communications & Publishing”. 2021. 280 с. URL : <https://fdotadotr.wordpress.com>
doi: 10.33531/farplss.2021.1.9

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; **Каплюненко Я.Ю.**, 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, в яких представлено сучасні доробки психологічної науки з питання побудови гуманістично спрямованого освітнього простору. Наведено 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.

Значна увага матеріалів даної збірки спрямована на аналіз реформи освіти, яка наразі відбувається в Україні. Проаналізовані різні види особистісної взаємодії у освітньому просторі навчального закладу, психологічні особливості ставлення педагогів до змін в освіті, розглянуто питання благополуччя усіх суб'єктів освітнього простору. Сучасне бачення завдань, що постають перед освітньою галуззю, дозволило по новому підійти до психологічного аналізу навчальної книги, її розвивального потенціалу. Представлено психологічний погляд на нові реалії сьогодення: проаналізовані деякі психологічні наслідки пандемії для системи освіти, вплив віртуалізації освіти на розвиток учнів та професійну самореалізацію вчителів, розглянуто трансформацію уявлень про навчальну книгу в даному контексті.

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

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

ISBN-978-1-77192-605-5

Accent Graphics Communications & Publishing

807-2625 Regina st., Ottawa, Ontario, K2B 5W8, Canada

Society for the support of publishing initiatives and scientific mobility Limited (Glasgow, Scotland)

272 Bath Street, Glasgow, G2 4JR Scotland

<https://scientificassociation.co.uk/>

Зміст
Contents

Брик О. М., Кочаровський М. С.

Особливості дистанційного соціально-психологічного тренінга в mlm **8**
Bryk Oxana M., Kocharovskiy Mstyslav S. Peculiarities of the remote socio-psychological training in mlm

Висідалко Н. Л., Каплуненко Я. Ю., Руденко Т. М.

Психодіагностика в кар'єрному консультуванні: апробація та адаптація комп'ютерної програми «ПРОФКАР'ЄРА-УА» **16**
Vysidalko Natalia L., Kaplunenko Yaryna Yu., Rudenko Tetiana M. The psychodiagnostic approach in career counseling: approbation and adaptation of the computer program «PROFCAREER-UA»

Гнатюк О. В.

Особливості побудови сучасного підручника для початкової школи **37**
Hnatiuk Olga V. Features of construction of a modern textbook for primary school

Гурлева Т. С.

Книга – скарбниця навчальних текстів: її значення і особливості впливу на розвиток особистості учня **47**
Hurlyeva Tetiana S. A book as a treasure room of educational texts: meaning and how it impacts the development of a student's personality

Гудинова І. Л.

Конспектування як мнемонічний засіб фіксування смислу навчального тексту **59**
Gudinova Iryna L. Compendium as a mnemonic means of fixing the meaning of the educational text

Дзюбко Л. В., Бучма В. В.

Роль конструктивної взаємодії між підлітками у створенні психологічно безпечного освітнього простору **68**

Dziubko Liudmyla V., Buchma Victoria V. The role of constructive interaction between adolescents in creating a psychologically safe educational space

Дригус М. Т.

Проблема особистісного розвитку у психологічній системі М.І. Демкова
Drigus Maria T. The problem of personal development in M.I. Demkov's psychological system **80**

Капустюк О. М., Пастушенко В. С.

Психологічні особливості ставлення педагогів до змін в освіті та готовність до підтримки ними освітньої реформи
Kapustiuk Olena M., Pastushenko Valentina. S. The psychological features of teachers' attitude to education changes and ready to support for education reform **87**

Карабаєва І. І.

Творча самостійність в зображувальній діяльності як показник готовності дитини до шкільного життя: сутність основних термінологічних категорій
Karabayeva Iryna I. Creative independence in imaging activity as an indicator of a child's readiness for school life: the essence of basic terminological cates **98**

Кривоконь Н. І.

Цінність навчальної книги для розвитку патріотизму особистості
Kryvokon Natalia I. The value of the educational book for the development of personality patriotism **108**

Лавренко О. В.

Економічна соціалізація школярів в контексті завдань нової української школи
Lavrenko Olga V. Economic socialization of schoolchildren in the context of the new Ukrainian school reform **115**

Мойзріст О. М.

Теоретичний аналіз феномену булінгу в умовах середньої шкільної ланки **127**
Moyzrist Olena M. Theoretical analysis of the bullying phenomenon in the conditions of the secondary school

Москаленко В. В.

Психологічне підтвердження особистості учня як умова ефективності педагогічної взаємодія « учитель-учень» **138**
Moskalenko Valentina V. Psychological confirmation of the student's personality as a condition for the effectiveness of pedagogical interaction "teacher-student"

Мусяка Н. І.

До проблеми створення Г.С. Костюком концепції особистісної детермінації **149**
Musiiaka Natali I. The problem of the "personal determination" concept developed by G.S. Kostyuk

Невмержицький В. М

Розвиток моральної зрілості особистості у підручниках для нової української школи **156**
Nevmerzhytsky Vladimir M. Development of moral maturity of personality in textbooks for the new Ukrainian school

Павленко О. В.

Чинники суб'єктивного благополуччя юнаків **166**
Pavlenko Oksana V. Factors of subjective well-being of young people

Папуча М. В., Наконечна М. М.

Особистісна взаємодія у навчальному процесі **176**
Papucha Mykola V., Nakonechna Maria M. Personal interaction in educational process

Петровська Т. В., Терещенко Л. А.

Психологічні особливості використання засобів масової комунікації у формуванні особистості школярів

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 184

Помиткіна Л. В., Помиткін Е. О. Литвинчук Л. М.

До проблеми дослідження емоційних станів вчителів нової української школи в період тривалого карантину

Pomytkina Liubov V., Pomytkin Eduard O. Lytvynchuk Lesia M. To the problem of studying the emotional states of teachers of the new Ukrainian school during the long quarantine 193

Пророк Н. В.

Про деякі психологічні наслідки пандемії для системи освіти

Prorok Natalia V. About some psychological consequences of a pandemic for the education system 203

Пушкарська Л. П.

Формування навичок читання як психолого-педагогічна проблема

Pushkarska Lesia P. Formation of reading skills as a psychological and pedagogical problem 214

Рудоміно-Дусятська О. В.

Суб'єктно-діяльнісний підхід до вивчення чинників психологічного благополуччя вчителя

Rudomino-Dusyatska Olena V. A subject-activity approach to the study of factors of teacher's psychological well-being 221

Савицька О. М.

Шкільний підручник та розвиток інтелектуальної рефлексії: психологічні виміри

Savytska Olga V. School textbook and the development of intellectual reflection: the psychological dimension. 230

Чекстере О. Ю.

Вплив віртуального світу на соціальну адаптацію дітей

237

Chekstere Oksana Yu. The influence of the virtual world on the social adaptation of children

Шатирко Л. О.

Психологічні складові шкільного підручника в контексті нових форм організації освіти

254

Shatyrko Larysa O. Psychological components of the school textbook in context new forms of education.

Щербина-Прилука В. М.

Напрямки дослідження рефлексії в зарубіжній психології

264

Shcherbyna-Pryluka Valentina M. The directions of research on reflection in foreign psychology

Яворська-Ветрова І. В.

Особливості ставлення до себе школярів з різною результативністю учіння

273

Yavorska-Vietrova Iryna V. The peculiarities of pupil's self-attitudes depending on their academic achievements

**ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО СОЦІАЛЬНО-
ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГА В MLM
PECULIARITIES OF THE REMOTE SOCIO-PSYCHOLOGICAL
TRAINING IN MLM**

Брик О. М., магістр психології, старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія»

Кочаровський М. С., магістр фінансів, асистент кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія»

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

Kocharovskiy Mstyslav S., Master of Finance, an assistant at the Department of Psychology and Pedagogy of the National University of “Kyiv-Mohyla Academy”

Анотація: Статтю присвячено оглядовому узагальненому теоретико-практичному дослідженню сучасного стану, особливостей та проблем дистанційного проведення соціально-психологічного тренінгу(онлайн формат) в сучасних українських мережесевих маркетингових компаніях(MLM) за умов поточної кризи, викликаной COVID – 19.

Ключові слова: мережесевий маркетинг, тренер, тренінгова група, медіанпростір.

Summary: This article is a theoretical and practical study of the modern state, problems, and peculiarities of the socio-psychological training in an online format in modern Ukrainian multi-level marketing companies during the current state of emergency caused by COVID-19.

Keywords: network marketing, trainer, training group, media space.

Актуальність дослідження. Увійшовши в практику використання методів інтерактивного навчання на вітчизняних теренах, фактично, ще з початку з 1990-х років, соціально-психологічний тренінг (СПТ) і на даний час є вельми актуальним. Переваги та перспективи тренінгової форми навчання виглядають самоочевидними, відкриваючи все нові і нові можливості роботи з ними та їх розвитку. Для поточного моменту це виглядає особливо значимо,

адже сучасна світова криза, пов'язана з епідемією COVID-19, актуалізувала необхідність максимального перенесення будь-яких форм навчання в медіапростір. Не обійшла стороною ця тенденція і сферу MLM, і останнім часом тренінг загалом активно діджиталізується і в просторі мережевого маркетингу також. Виходячи з вищенаведеного видається цікавим і необхідним проведення оглядового узагальненого аналізу проблем СПТ в медіапросторі в сучасних українських мережевих маркетингових компаніях(MLM).

Мета дослідження полягає у оглядовому та узагальненому дослідженні проблем ведення соціально-психологічного тренінгу в онлайн-просторі в сучасних українських мережевих маркетингових компаніях (MLM).

Результати теоретичного аналізу проблеми. Об'єктом нашого дослідження було обрано вітчизняні комерційні маркетингові фірми (інші назви MLM -компанії, Network-, або мережеві фірми), розташовані та зареєстровані в м. Київ. Слід сказати, що взагалі MLM -компанії на вітчизняних теренах були серед піонерів тренінгового руху і завжди надавали великого значення професійній і психологічній підготовці дистриб'юторського загалу, мережевих лідерів та персоналу компанії з використанням саме тренінгової форми навчання. І якраз саме в MLM (мережевих) компаніях СПТ став своєрідним елементом корпоративної культури [6, 7]. Очевидно, що такий підхід в MLM до СПТ пояснюється власне специфікою бізнесу. Адже компанії, що працюють в сфері мережевого маркетингу є особливим видом бізнес-підприємств, оскільки в їх професійній діяльності саме «людський фактор» є головним стратегічним ресурсом та джерелом успіху компанії в конкурентній боротьбі[1, 9, 10]. Працюючи з товарами, інформацією чи послугами, мережевий бізнес фактично працює з дистриб'юторами, від яких, власне, і залежить торговий оборот фірми і її прибуток. Ефективність же роботи дистриб'юторського загалу напряму залежить від рівня професійної кваліфікації, в тому числі – від інформаційної, комунікативної та загалом психологічної культури дистриб'юторського

середовища[2, 6, 7, 8]. Відтак, просвітницька діяльність в цьому середовищі видається надважливою. Однією із форм такої діяльності якраз і є соціально-психологічний (СП) тренінг, який чудово відповідав поставленим перед ним завданням і, відтак, був впроваджений в повсякденну рядову практику навчання та підвищення кваліфікації персоналу та дистриб'юторського загалу MLM-компаній. Слід сказати, що і дійсно СП тренінг в MLM-компаніях дозволяє швидко і ефективно вирішити низку задач та проблем, які постають перед будь-якою досить великою комерційною компанією, а саме: одночасно навчати або підвищувати професійну кваліфікацію значної кількості співробітників та/або дистриб'юторів, аналізувати та оптимізувати їх роботу, структурувати ті знання, вміння і навички, якими вони вже володіють, швидко адаптуватися до змін та легше впроваджувати інновації, створювати робочу команду, підвищувати ефективність взаємодії, формуючи нові зв'язки на всіх рівнях: між різними підрозділами, менеджерами компанії та дистриб'юторами та згуртовувати колектив в цілому, не допускати застою в організації. Крім того, такий тренінг дає змогу подивитись та оцінити себе зі сторони, отримати необхідний зворотний зв'язок, який інакше отримати неможливо, та, в результаті, сформувати новий погляд на роботу і на себе, нові інтереси, поставити нові цілі і отримати нову мотивацію, а також попутно вирішити багато загальних питань, таких як організація робочого часу, тайм-менеджмент, методи роботи зі «складними» клієнтами тощо[3, 4, 5, 11]. Тому природньо, що в MLM-компаніях тренінг, зокрема в корпоративній його формі, до сучасної COVID-кризи був дуже розповсюдженим, будучи, практично, своєрідним елементом корпоративної культури; власне MLM-компанії і були найбільшими замовниками та споживачами корпоративних СП тренінгів в нашій країні. Проте, в часи науково-технічної революції швидко і практично безперервно з'являються все нові і нові технічні засоби та, відповідно, можливості вдосконалення навчального процесу з їх застосуванням. Не могли ці зміни не торкнутися і мережевого бізнесу, адже питання успішного функціонування будь-яких комерційних структур, а тим

більше таких специфічних як MLM-компанії, фактично, є питанням релевантності вимогам часу, в тому числі, активності в сфері інтернету. За нашими спостереженнями, останнім часом – і в докризові часи – в сфері MLM стали активно використовуватись такі дистанційні форми навчання та спілкування як: відеолекції, вебінари, чати, форуми тощо. Безперечно, ці форми навчання мають свої значимі переваги, дозволяючи швидко і ефективно донести нову інформацію до широкого дистриб'юторського загалу, оволодіти навичками успішного ведення бізнесу в інтернет-середовищі, практично необмежено розширити коло спілкування і, відповідно, клієнтську базу, та і взагалі, крокувати в своїй роботі в ногу з часом. Але все вищезазначене, тим не менш, не здатне компенсувати собою ті переваги, які дає живе спілкування на тренінгах і про які ми згадували вище. Тому, самоочевидним є те, що і на даний час соціально-психологічні тренінги (СПТ) є вельми затребуваним видом інтерактивного навчання, адже, вони відкривають можливість оволодіти необхідними теоретичними знаннями та практичними навичками, змодельовати та випробувати у спеціально створених контрольованих умовах ті чи інші поведінкові алгоритми[11]. Проте особливості сучасної дійсності часто-густо унеможливають проведення тренінгів наживо, що позначилось і на тренінгах в MLM-середовищі. Це може бути пов'язано з низкою причин, як-то віддаленість учасників тренінгу у просторі – коли учасники знаходяться в різних містах або локаціях в тому самому місті, карантинними заходами, адміністративними обмеженнями тощо. З огляду на ці причини дедалі популярнішим в MLM методом проведення тренінгів стає метод онлайн-тренінгів і видається вельми актуальним оглядово проаналізувати його особливості. Цей метод полягає в тому, що використовуючи засоби інтернет-зв'язку, тренер та тренінгова група збираються у віртуальному просторі і проводять тренінг «не виходячи з дому». Такий підхід має цілий ряд переваг, дозволяючи долати вищезгадані обмеження, проте і накладає низку вимог як технічного, так і особистісного, а також методологічного характеру. Технічна сторона цих вимог полягає в тому, що всі учасники тренінгу мають мати

вільний та необмежений доступ до засобів інтернет-комунікації – мати стабільний інтернет-зв'язок, вміти користуватись програмами для інтернет-конференцій та мати засоби аудіо-візуальної комунікації. Особистісна ж сторона зазначених вимог торкається посиленого контролю тренера за групою, оскільки, ряд методів впливу, донесення інформації та контролю взаємодії в групі, що при проведенні тренінгу наживо є доступними та звичайними, при проведенні онлайн-тренінгу стають обмеженими, а іноді взагалі недоступними. Це торкається в першу чергу невербальних методів донесення та отримання, у вигляді фідбеку, інформації, які, при проведенні тренінгу наживо, активно використовуються всіма учасниками тренінгу, проте при проведенні тренінгу в форматі онлайн, стають суттєво обмеженими у зв'язку з суто технічними особливостями інтернет-комунікації. Те саме можна сказати про конфлікти, які неминуче – і це природньо, виникають в ході тренінгу[4, 5]. Так, конфлікт, який, при проведенні тренінгу наживо, тренер міг би вирішити, використовуючи лише власний харизматичний вплив, може стати невирішуваним при проведенні тренінгу онлайн. Проведення тренінгу в онлайн-форматі і відсутність «живого» спілкування утруднює також і емоційний обмін між учасниками тренінгу та, відповідно, погіршує взаєморозуміння всередині тренінгової групи. Те ж саме можна зауважити і щодо процесу обговорення результатів тренінгу. Як вже було сказано, інтернет-комунікація створює певні обмеження в особистісній взаємодії, відтак те, що тренер міг би помітити при проведенні тренінгу наживо, при проведенні онлайн-тренінгу може лишитись за межами його уваги. Це можуть бути жести, міміка, пози, тон, інтонація та інші засоби невербальної комунікації, які несуть в собі велику кількість інформації важливої як для тренера, так і для тренінгової групи та і тренінгової взаємодії взагалі. Методологічна сторона вказаних вимог знову ж таки пов'язана з особливостями інтернет-комунікації у порівнянні з проведенням заходу наживо. Тренер має зарані чітко уявляти весь процес проведення тренінгу, кому, коли і як надавати слово, як розподіляти групу, якщо тренінг включає в

себе групі вправи, яким чином будуть проводитись презентації рішень, як будуть відбуватись обговорення результатів тощо і так само чітко притримуватись «розкладу тренінгу», що і взагалі досить непросто, а в онлайн-форматі – і поготів. Тренерські імпровізації, що є характерним, таким, що часто зустрічається і не менш часто являє собою певну «родзинку» елементом тренінгу, в онлайн-форматі є обмежено можливими, оскільки можуть не бути зрозумілі всіма учасниками заходу. Ще одним дуже важливим елементом методологічної частини вимог є час. При проведенні тренінгу онлайн час суб'єктивно сприймається інакше, а тренер отримує більше уваги, знову ж таки, у зв'язку з особливостями інтернет-комунікації. Відтак, для тренера дуже важливим є чіткий таймінг тренінгу задля збереження його динаміки.

Окремо, варто зауважити характерні особливості тренінгових груп в MLM[4, 5, 6]. Спираючись на власний багаторічний досвід спостереження та дослідження різних психологічних аспектів тренінгової діяльності в MLM та практик тренінгового навчання лідерів, персоналу та дистриб'юторського загалу в MLM компаніях, ми можемо зауважити, що, тренінгові групи в MLM відзначаються більшою зацікавленістю в нових знаннях та інноваційних практиках щодо роботи дистриб'юторського загалу, вони компетентніші щодо тренінгових навчань і мають активну налаштованість на продуктивну тренінгову роботу. Ці групи відрізняються і більшою працездатністю загалом та легше знаходять «спільну мову» як з тренерами, так і всередині групи. Все це, безумовно, сприяє кращій адаптації як групи, так і тренера до умов та обмежень онлайн формату СПТ. Проте, ті ж якості тренінгових груп в MLM можуть створювати і певні труднощі в тренінговій роботі. Такі групи, як правило, мають високі вимоги щодо проведення СПТ, і ці вимоги можуть торкатися як змісту тренінгового навчання, так і тренінгової процедури та розподілу ролей в ній між групою і тренером, зачіпаючи при цьому іноді і особистість самого тренера. І тут онлайн формат тренінгу може значно ускладнити як взаємодію між групою і тренером, так і взаємодію в самій групі, та і сам процес проведення тренінгу також. І якщо, скажімо, вимоги групи

щодо компетентності, досвідченості та психологічної культури тренерів, як і якості самого тренінга та інноваційності його змісту є цілком справедливими та обґрунтованими. То нерідкісне, нажаль, демонстративне намагання окреслити власну позицію як « глядача» або «споживача знань» і пов'язана із цим, хоча і в неявній формі, вимога від тренера задоволення глядацьких інтересів аудиторії, як і позиція «я сам все знаю краще за всіх» є неконструктивними та контрпродуктивними. При тому, слід зауважити, що інтернет формат СПТ в значній мірі сприяє зайняттю групою або окремими її членами саме згаданих позицій. В свою чергу, такий стан речей може стати підґрунтям для формування конфліктної ситуації як всередині групи, так і між групою і тренером, і нівелювання корисності самого СПТ, що, безумовно, неприпустимо. Проте, є деякі види тренінгів, які якраз можливо проводити онлайн, практично уникаючи більшої частини вищезгаданих проблем. Саме такими є соціально-психологічні тренінги з прийняття рішень, оскільки вони, здебільшого, розраховані на особистісне навчання процесу прийняття рішень. Це не виключає групову роботу, однак завдання, що покликані створити базу для подальшого самостійного прийняття рішень, можна відносно легко масштабувати, таким чином розбивши одну велику групу на багато малих підгруп, що, в свою чергу, суттєво спростить технічну сторону комунікації всередині них. Разом з тим на них теж, хоча і меншій мірі, розповсюджуються особливості та обмеження, що їх накладає інтернет-комунікація, відтак деякі з проблем, що є характерними для інших видів тренінгів, існують і тут.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що проведення соціально-психологічних тренінгів в MLM не втрачає своєї актуальності і в часи поточної кризи, що пов'язана з епідемією COVID-19, проте набуває нових рис і характеристик в онлайн форматі та стикається з рядом проблем, обумовлених ним. Проведення СПТ в онлайн форматі має ряд особливостей, серед яких можна виділити три групи, пов'язані з різними сторонами та аспектами тренінгового процесу. Це - технічні, особистісні та методологічні особливості. Перші з цього переліку пов'язані з суто технічною стороною

проведення тренінгу – наявністю інтернет зв'язку та технічних засобів; другі – з обмеженістю методів донесення інформації та отримання фідбеку від тренінгової групи, а також ускладненням тренінгової взаємодії як всередині групи, так між групою і тренером; треті ж торкаються динаміки та таймінгу тренінгу. Тому, виходячи із викладеного, вочевидь, слід підкреслити, що проведення СПТ у форматі онлайн є ефективним лише в разі урахування особливостей даного формату.

Перспективи наукових пошуків. Онлайн формат тренінгового процесу в MLM з усіма притаманними йому особливостями та особливостями його майбутнього розвитку, безумовно, потребує якнайдетальнішого подальшого дослідження задля глибшого розуміння всіх аспектів та характеристик тренінгового онлайн навчання та чинників, що впливають на його ефективність.

Література

1. Бабаєв Т.М. Психологическая характеристика профессиональной деятельности успешных и менее успешных продавцов *Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика*. Москва. 2010 г. Вып. 2 (№2). С. 37–41.
2. Барбер Д. Сетевой маркетинг. Москва: Фаир-Пресс, 2001. 192 с.
3. Беттджер Ф. Вчера неудачник – сегодня преуспевающий коммерсант. Москва: Фаир-Пресс, 2009. 240с.
4. Брик О.М. Психологічні особливості тренінгової групи в соціально-психологічному тренінгу для лідерів MLM. *Особистість у просторі проблем XXI століття*: матеріали наук. конф., (Київ, 5 лют. 2020 р.). Київ, 2020р. С. 18–19.
5. Брик О. М., Кочаровський М. С. Роль ведучого та його конфлікт з групою в соціально-психологічних тренінгах з прийняття рішень. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності*: збірник наукових праць / ред. С.Д.Максименко.

- Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2020. 233с. С. 7–13.
6. Всехсвятський, С. С. Психологические аспекты сетевого маркетинга. Москва: Фаир-Пресс, 2001. 293 с.
 7. Дубковський В. Как достичь успеха в сетевом маркетинге. Москва: Фаир-Пресс, 2006. 256 с.
 8. Морис М. Начинающий менеджер. Сетевой маркетинг. Москва: Фаир-Пресс, 2001. 336с.
 9. Ульянова О.А. Психологические особенности продавцов-консультантов сетевого маркетинга. *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология*. Самара. 2013. №1. С. 27–41.
 10. Фейлла Д. 10 уроков на салфетках. Москва: Фаир-Пресс, 2008. 176с.
 11. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання. Київ: Центр учбової літератури, 2014. 249с.

**ПСИХОДІАГНОСТИКА В КАР'ЄРНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ:
АПРОБАЦІЯ ТА АДАПТАЦІЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ПРОГРАМИ**

«ПРОФКАР'ЄРА-UA»

**THE PSYCHODIAGNOSTIC APPROACH IN CAREER COUNSELING:
APPROBATION AND ADAPTATION OF THE COMPUTER PROGRAM
"PROFCAREER-UA"**

*Висідалко Н.Л., доцент кафедри педагогіки та психології вищої школи
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова;
кандидат психологічних наук, доцент*

(Orcid ID 0000-0003-1324-4496)

*Vysidalko N.L., Associate Professor of Pedagogy and Psychology of the Higher
School of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov;
Ph.D. in Psychology, Associate Professor.*

(Orcid ID 0000-0003-1324-4496)

Каплуненко Я.Ю., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПУ України, кандидат психологічних наук
(Orcid ID 0000-0001-7369-8495)

Kaplunenko Ya.Yu., senior researcher of the laboratory of the psychology of learning named after I. O. Synytsia Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of NAES of Ukraine, Ph.D. in Psychology
(Orcid ID 0000-0001-7369-8495)

Руденко Т. М., Старший викладач Навчально-наукового інституту міжнародних відносин та соціальних наук, Міжрегіональної Академії управління персоналом; магістр психології
(Orcid ID 0000-0001-7931-1474)

Rudenko T. M., Senior Lecturer of the Educational and Scientific Institute of International Relations and Social Sciences, Interregional Academy of Personnel Management; Master of Psychology
(Orcid ID 0000-0001-7931-1474)

Анотація. У статті розкрито детермінанти та труднощі, що виникають впродовж професійного шляху особистості й необхідність кар'єрного супроводу з метою вирішення актуальних професійних проблем, підвищення ефективності професійної діяльності і збереження професійного здоров'я фахівця в цілому. Визначено необхідність розробки сучасного комп'ютерного інструментарію для реалізації завдань кар'єрного консультування особистості. Опубліковано дані щодо апробації та адаптації в Україні психодіагностичної методики «Профкар'єра-UA».

Ключові слова: професійний шлях, планування кар'єри, кар'єрне консультування, адаптація тесту, «Профкар'єра -UA».

Abstract. The article reveals the determinants and difficulties that arise on the professional path of the individual and the need for career support to solve current professional problems, increase the efficiency of professional activities, and preserve the professional health of the specialist in general. The necessity of modern

computer tools for the realization of tasks of career counseling of the person is defined. Data on approbation and adaptation of the psychodiagnostic technique "Profcareer-UA" in Ukraine have been published.

Keywords: *professional path, career planning, career counseling, test adaptation, "Profcareer -UA".*

Актуальність. Проблема професійного самовизначення особистості, оцінка її особистісного та професійного потенціалу з метою планування та реалізації завдань професійного розвитку та формування висококваліфікованого фахівця-професіонала набуває особливої актуальності у сучасному динамічному світі інформаційних технологій. Успішність професійного самовизначення, самореалізація у професії, збереження професійного здоров'я та довголіття є запорукою не тільки науково-технічного розвитку суспільства, але й здорової та щасливої особистості. У зв'язку з цим потреба кар'єрного консультування особистості є актуальними завданням на усіх етапах її професійного шляху.

Аналіз останніх досліджень засвідчив, що проблемі професійного шляху особистості приділялася увага таких вчених як: Л.М. Мітіна, Є.Ф. Зеер, А.Р. Фонарева, Н.Е. Мілорадова, В. М. Василькова, Т.О. Афанасьєвої, Л.М. Кобильнік, О.М. Кокуна, Л.М. Янковської, Єлова Т.А. та ін., питаннями вивчення кар'єри і кар'єрного консультування особистості також займалися В.В. Чернявська, Д.О. Бегляров, Е.Н. Дубіненкова, В.Т. Лозовецька та інші. Визнаючи цінність наукових здобутків цих вчених, слід зазначити, що певні питання все ж вирішені недостатньо, зокрема, проблема розробки сучасного комплексного психодіагностичного інструментарію для реалізації завдань кар'єрного консультування особистості на різних етапах її професійного шляху.

Мета та завдання дослідження. У зв'язку з цим *метою даної статті* є обґрунтування та впровадження сучасної комплексної комп'ютерної програми «Профкар'єра-UA» в український простір як надійного психодіагностичного інструментарію для реалізації завдань кар'єрного

консультування студентів і випускників, молодих й досвідчених фахівців 20-40 років. *Завдання:* розкрити структуру комп'ютеризованого профорієнтаційного комплексу «Профкар'єра -UA»; визначити надійність та валідність адаптованої до українського простору та стандартизованої, психодіагностичної методики «Профкар'єра-UA».

Виклад основного матеріалу. Професійний шлях – це індивідуальний шлях, траєкторія руху особистості від початку формування уявлень про професію до завершення професійної біографії [6, с.19]; це цілісний безперервний процес, що регулюється як зовнішніми, так і внутрішніми факторами та є частиною життєвого шляху особистості. Професійний шлях особистості може бути як позитивним чи розвиваючим, так і негативним чи деформуючим – сприяти чи перешкоджати освоєнню професії [9, с. 128, 101] Професійний шлях особистості є складним тривалим та суперечливим процесом постійної професійної трансформації особистості, який детермінується віковими змінами, системою професійної освіти, провідною професійною діяльністю (Є.Ф. Зеер), зовнішніми та внутрішніми суперечностями, самовизначенням, пошуком сенсу життя (А.Р. Фонарев), реалізацією Я-концепції у професійній діяльності (Д. Сьюпер), співвіднесенням структури знань «Я» – «Інший», «Я» – «Я», «Я» – «вище Я» (Л.М. Мітіна), проходженням професійних криз (Т.В. Кудрявцев), кар'єрним розвитком особистості.

Професійна кар'єра – активні дії особистості, спрямовані на досягнення успіхів у професійній діяльності: професіоналізму і професійного зростання [7, с. 51]. Вона поєднує у собі такі напрямки діяльності як: підвищення рівня професійного, особистісного, загального культурного розвитку; заходи щодо самопрезентації, самореклами; формування, укріплення та підтримку міжособистісних зв'язків, які сприяють тому, щоб реальне внутрішнє зростання було помічене й визнане у професійному середовищі, а також, знайшло зовнішнє відображення (підвищення на посаді, в оплаті праці). Аналізуючи роботи групи українських вчених, В.В. Чернявська зазначає, що

повноцінний розвиток кар'єри неможливий без сприяння кар'єрного середовища, спрямованого на забезпечення необхідних умов для розвитку і реалізації потенціалу кожної особистості [10, с.121]

Нелінійність професійного шляху, динаміка особистісних і професійних змін ускладнює процес самовизначення особистості на різних етапах професійного становлення. Неусвідомленість вибору професії у пубертатному періоді, відсутність професійної мотивації, незадоволеність роботою, особистісні та професійні кризи, економічні, політичні, екологічні, військові і соціальні конфлікти, гострі епідеміологічні ситуації, стреси, професійні деструкції та деформації перешкоджають досягненню вершини професійної діяльності – професіоналізму, і є сильними детермінантами кардинальних змін професії у будь-якому віці. Кваліфікована психологічна допомога особистості на різних етапах її професійного розвитку є запорукою не лише збереження її професійного здоров'я, але й формування фахівця-професіонала здатного до творчої самореалізації і особистісного самоздійснення.

На думку Д. Сьюпера кар'єрне консультування актуальне не лише в ситуаціях вибору чи зміни професії, але й для допомоги особистості в подоланні професійного стресу, в підвищенні професійної ефективності й вирішенні інших питань, пов'язаних з професією.

Кар'єрне консультування – це різновид консультування, що поєднує навчання та індивідуальне консультування, та завдяки створенню особливої взаємодії, дозволяє особистості розкрити і реалізувати свій професійний та кар'єрний потенціал з максимальною ефективністю, досягати якісно нових результатів у пошуці роботи та побудові кар'єри. [2, с. 51-88] Це послідовність дієвих кроків та спеціально організованих впливів, які здійснюються консультантом для професійного становлення особистості клієнта, з метою досягнення позитивних змін в професійній діяльності, зокрема, в конкретній організації [4, с 16].

Завдання кар'єрного консультанта – допомогти людині усвідомити свій потенціал, розібратися у своїх можливостях та здібностях, чітко усвідомити

цілі, до яких слід прагнути, та зрозуміти шляхи їх досягнення. [2, с. 67-85]. Ціль кар'єрного консультанта полягає у вирішенні актуальної задачі, пов'язаної з роботою або вибором професії, а результат його праці – зміни у кар'єрі клієнта, підвищення його успішності в професійній діяльності або у професійному статусі [4, с 17].

Важливим початковим етапом кар'єрного консультування – наступним за встановленням контакту - є входження у ситуацію клієнта, збір та аналіз актуальної інформації [4, с 17], спрямований на «визначення «місцезнаходження» клієнта в момент звернення та його проблеми [8, с. 292]. Здебільшого, він ґрунтується на психодіагностичній основі. Діагностичний інструментарій кар'єрного консультування особистості обирається в залежності від завдань, які стоять перед консультантом, і можуть бути спрямовані на виявлення особистісних характеристик (наприклад, тест Р. Кетелла, типологічний опитувальник Д. Кейрсі, опитувальник Г. Шмішека тощо), здібностей (наприклад, КОС-2, тест Д. Векслера, прогресивні матриці Д. Равена, тест на визначення загальних здібностей Г. Айзенка, методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла тощо), інтересів і мотивації фахівця (наприклад, методика діагностики мотиваційної структури особистості В.Е. Мільмана, діагностика особистості на мотивацію успіху Т. Елерса тощо), міжособистісної комунікації (наприклад, методика діагностики міжособистісних відносин Т. Лірі, діагностика комунікативної установки В. Бойко тощо), психічних станів та деформацій особистості (наприклад, опитувальник тривожності Спілберга-Ханіна, САН, діагностика рівня соціальної фрустрації Л.І. Вассермана, діагностика професійного вигорання В. Бойко тощо) та інших якостей особистості, засадничих для професійної діяльності. Більшість наявних психодіагностичних методик й дотепер залишаються бланковими, а застосування комплексу таких тестів та процедур підвищує тривалість обробки даних, збільшує вірогідність похибки, зменшує кількість респондентів, а в умовах швидких змін професійних сьогодення й браку вільного часу, суттєво ускладнює їх застосування. Вирішенням цієї

проблеми є комп'ютеризація наявних тестових методик та створення нових психодіагностичних комплексів, що значно підвищить ефективність психологічного супроводу на різних етапах професійного шляху особистості.

Комп'ютерні психодіагностичні методики – це сучасний підхід проведення психологічних досліджень, новий різновид психодіагностичного інструментарію. Їх поява й розвиток стали можливими завдяки швидкому розвитку інформаційних технологій. **Комп'ютерні версії психодіагностичних методик** – це аналог «бланкових» психодіагностичних методик, тобто до комп'ютерної системи перенесено знання та досвід професійних психологів [3,5,11].

Наш досвід роботи з комп'ютерним психодіагностичним інструментарієм дозволяє підтвердити високу ефективність його застосування. Зокрема, слід зазначити:

- **оперативність**, швидку обробку даних та отримання результатів тестування, підвищення ефективності роботи психолога;
- **точність** психологічного дослідження, виключення можливості помилок (з використанням ручних методів опрацювання, помилки неминучі);
- **об'єктивність** результатів обстеження, виключення впливу психолога на процес та результат тестування;
- **якісно нові** можливості для проведення діагностики особи та групи;
- **висока пропускна спроможність** дозволяє проводити дослідження великої кількості людей;
- **професіоналізм** - комп'ютерні системи діагностики звільняють від трудомістких рутинних процедур, дозволяючи фахівцям зосередитися на вирішенні професійних завдань [5].

Прикладом такого сучасного інструменту є наукомістка інноваційна послуга «ПРОФКАР'ЄРА- UA», яка включає в себе комплекс методів для ефективного кар'єрного супроводу особистості.

Психодіагностична методика (батарея тестів) «Профкар'єра-UA» розроблена з метою надання профорієнтаційних та профконсалтингових

послуг студентам, випускникам вишів і дорослим фахівцям 20-40 років для допомоги у професійному та кар'єрному самовизначенню; знаходженню свого місця на ринку праці (співвідносна сфера діяльності, відповідна позиція / посада, бажані компанії чи організації, тип розвитку кар'єри); у побудові кар'єрного плану; у працевлаштуванні випускників закладів вищої та середньої освіти; у професійному зростанні молодих фахівців й здійсненню ефективної взаємодії між ними та компаніями-роботодавцями.

Загальна характеристика комп'ютеризованого профорієнтаційного комплексу «Профкар'єра-UA». Структура комплексу містить п'ять блоків:

✓ перший блок складається із 30 запитань і діагностує *життєві установки* особистості – базові цінності, стратегії вирішення життєвих завдань, здатність та вміння самостійно знаходити сенс та інтерес в житті, зокрема, професійному. Допомагає людині усвідомити, якими життєвими цінностями вона керується, приймаючи рішення щодо свого професійного майбутнього, й як вони позначаються на її подальшому житті.

✓ другий блок складається з 48 парних порівнянь та діагностує сферу *професійних інтересів*, визначаючи те, якою професійною діяльністю людина хоче займатися. Оцінка здійснюється за 8-ма факторами професійних уподобань та дозволяє відповісти на питання, у якій організації та на якій позиції (посаді) їй краще працювати.

✓ третій блок складається із 72 завдань й спрямований на визначення рівня розвитку *професійних здібностей* – факторів розумової діяльності. Дозволяє зрозуміти, на які інтелектуальні здібності людина може покластися, а які необхідно активніше розвивати. Зазначений блок містить 6 шкал оцінки окремих здібностей, з додатковим розрахунком загального рейтингу інтелектуальної діяльності.

✓ четвертий блок містить 56 парних порівнянь і діагностує *професійну мотивацію*, визначаючи засадничі професійно-важливі мотиви й потреби, якими керується особистість у діяльності. Вісім шкал мотивації з розрахунком двох узагальнюючих чинників – мотивації досягнення та

зовнішньої - внутрішньої мотивації. Дозволяє визначити, який тип кар'єрного розвитку дозволить студенту або фахівцю максимально розкрити свій потенціал.

✓ п'ятий блок, який складається з 119 питань, орієнтований на виявлення *структури особистісних якостей* та вимірює 5 базових чинників (типологічних характеристик особистості), які є запорукою успішного професійного розвитку. Також, додатково визначається показник соціальної бажаності - прагнення респондента приховати або позитивно викривити інформацію про себе під час тестування. Даний блок допомагає з'ясувати, у якій сфері діяльності фахівець зі своїми особистісними якостями буде найбільш успішний і задоволений.

Перший, другий, четвертий і п'ятий блоки подаються під час тестування без часових обмежень, а виконання завдань третього блоку (блоку професійних здібностей) обмежено 40 хвилин (від 50 до 70 сек. на питання, в залежності від шкали). Середній час виконання тестових завдань -1,5 години.

Представлення результатів. Кожна шкала методики має п'ять діагностичних зон, яким відповідають п'ять рівнів інтерпретації результатів, що відрізняються за ступенем прояву фактору. Для полегшення інтерпретації тестові бали зазначені в стенах – стандартизованих одиницях (на одномірній шкалі ранжування від 1 до 10). Середні значення (від 4.5 до 6.5 стенів) інтерпретуються як умовна норма прояву фактору. В ці межі, зазвичай, потрапляє близько 40% від загальної кількості респондентів.

Граничні значення (низькі та високі) вказують на недостатній чи надмірний прояв відповідних рис. У поле прояву низьких (від 2.5 до 4.4 стенів) і високих (від 6.6 до 8.5 стенів) значень потрапляє приблизно по 24% респондентів. У поле надмірного прояву низьких (від 1 до 2.4 стенів) і високих (від 8.6 до 10 стенів) значень потрапляє близько 6% респондентів. Відповідно до набраного балу на екран виводиться та чи інша інтерпретація.

Результати тесту представлені в наступних формах:

- у вигляді графічного профілю, що відображає значення факторів;

- у вигляді кругових діаграм (у тесті подаються дві діаграми: діаграма "векторів кар'єрного розвитку" та діаграма "типів кар'єри");
- у вигляді переліку профілів подібності (найбільш близьких досліджуваному позицій та напрямів діяльності/розвитку);
- у вигляді текстових повідомлень-інтерпретацій за кожною шкалою тесту;
- у вигляді табличних даних, які відображають сирі бали, стени, а також проценти (відсоток від вибірки стандартизації).

Показники за окремими шкалами тесту «Профкар'єра-UA» утворюють так званий факторний профіль, який, фактично, є індивідуальним психологічним портретом особистості (рис. 1). Факторний профіль порівнюється з «ідеальними» профілями різноманітних професійних позицій і напрямів діяльності, найпоширеніших на ринку праці. Всього в тесті закладено близько 111 таких позицій.

Результати порівняння подаються у вигляді найближчих за профілем фахових позицій з відповідними коефіцієнтами подібності (абсолютна подібність - 1), спочатку за кожним блоком. Потім програма формує інтегральний список позицій, комплексно оцінюючи результати за всіма аналізованими тестовими блоками. Як результат, людина отримує близько 12 конкретних напрямків (професій або спеціалізацій), найбільш відповідних їй за всіма параметрами (табл. 1). Окремо представлена текстова інтерпретація кожної шкали тесту (рис. 2).

Додаткові кругові діаграми дають можливість надавати рекомендації клієнтам не тільки у формі конкретних професій, а й у формі узагальнених показників – «векторів кар'єри» і «типів кар'єри» (рис. 3 і 4). Діаграма вектору кар'єри дозволяє розглянути співвідношення інтересів респондента, його інтелектуальних здібностей та особистісних якостей у контексті «кар'єрних ролей». Вказана діаграма типу відображає найбільш відповідний респонденту тип кар'єри – комплекс характеристик, визначальних для траєкторії професійного розвитку. Помірна схильність до певного типу кар'єри

відображаються середніми значеннями - 6,6-8,5 стенів за відповідною шкалою; яскрава схильність – 8,6-10 стенами. Якщо значення менше 6,5 стенів інтерпретація за типом не надається. Інтерпретація типів кар'єри представлена у звіті після інтерпретації результатів за особистісними якостями.

Окремо методика дозволяє розрахувати профіль особистості в системі компетенцій (рис. 7), яка автоматично вбудована в комплекс «Профкар'єра-УА», і після виконання завдань всього тесту, може бути отримана за 11 параметрами: лідерство, мотивація досягнень, стресостійкість, орієнтація на клієнта, комунікативність, здатність до командної роботи, організованість, лояльність, гнучкість, комплексне вирішення проблем, орієнтація на розвиток. Профіль професійних компетенцій за необхідності добору фахівців на конкретні вакансії, адже дозволяє швидко відібрати необхідних кандидатів за засадничими критеріями, в якості яких можуть виступати компетенції.

Тест «Профкар'єра-УА» також надає можливість отримати додатковий звіт за блоком «Розвиток» (рис. 6), який містить перелік тренінгових програм, рекомендованих особистості на основі отриманих нею результатів. Надані рекомендації можуть бути корисними і для особистісного розвитку, і для вдосконалення, необхідних у подальшій професійній діяльності, навичок. Даний блок містить 8 рекомендованих напрямків розвитку, які можна згрупувати за 4-ма основними тематичними блоками: керування емоціями, часом, комунікаціями та собою. Тест аналізує профіль особистості й зазначає ступінь необхідності пройти ту чи іншу програму. Чим ближчий показник значущості тренінгу до 10 тестових балів, тим важливіші зазначені навички. Мінімальне значення для надання рекомендації - 6,5 стенів. У випадку вищих показників, тест виводить відповідну інтерпретацію до тренінгу з описом рекомендованої програми (рис. 6).

Приклад представлення результатів:

Досліджуваний: ППП, Вік: 25 років, Стать: чоловіча, Дата: 12.02.2019,

Тривалість тестування: 1,45 год, Освіта: вища, Примітки: хобі – музика

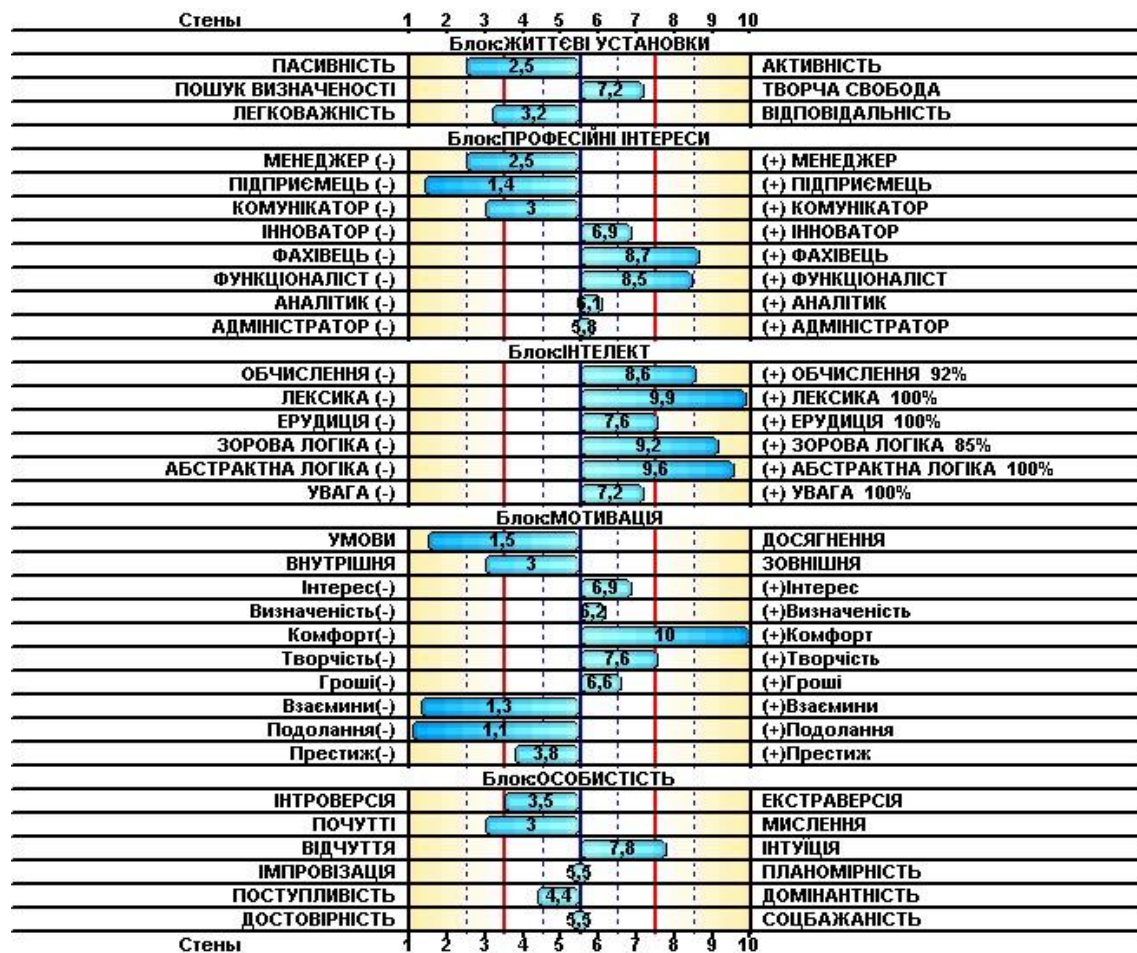


Рис.1

Таблиця 1

Назва профілю	Коефіцієнт подібності
ІТ-спеціаліст, інженер-розробник, інженер-технолог	0,78
Інженер із запровадження й супроводу, технічна підтримка, системний адміністратор	0,73
Науковий співробітник	0,73
Бухгалтер	0,72
Фахівець з якості та сертифікації	0,71
Діловод, лаборант, методист	0,69
Інженер-конструктор, інженер-проектувальник	0,68
Інженер-кошторисник, фахівець з проектною документації	0,68
Інженер служби сервісу, тестувальник	0,67
Діагност, лікар	0,66
Співробітник служби безпеки (інф., економ., еколог.)	0,66
Системний аналітик	0,65

Опис результатів

1. БЛОК "ЖИТТЄВІ УСТАНОВКИ"

+ ПАСИВНІСТЬ

Навіть якщо у вас є якісь цілі та бажання, зараз ви з якоїсь причини не готові їх втілювати. Імовірно, вам не вистачає тону, упевненості в тому, що ваші цілі й бажання дійсно можуть бути втілені, або ж ви поки не розібралися в тому, що для вас важливо. Подумайте, чи влаштовує вас такий стан справ? Імовірнісний прогноз: є велика ймовірність, що, залишаючись у пасивному стані, ви не скористаєтеся тими можливостями виявити себе, які виникають у житті: можливості знайти улюблену роботу, можливості кар'єрного зростання та професійного саморозвитку тощо.

Рекомендації:

- 1) визначте, що заважає вам зрушити з місця: невпевненість у собі, страх помилитися, щось інше?
- 2) подумайте про те, що цікаво саме для вас, запишіть усі можливі варіанти того, що б вам хотілося зробити в житті та роботі. Якщо привабливого багато, визначте, що все-таки для вас має більший сенс (наприклад, те, що вмієте тільки ви, що у вас виходить краще, ніж у інших тощо);
- 3) подумайте, які здібності та особистісні риси допоможуть вам реалізувати ваші цілі, що або хто ще може вам допомогти, чого вам не вистачає зараз (наприклад, інформації, освіти, досвіду тощо), над чим варто попрацювати?
- 4) визначившись із бажаннями та шляхами роботи над собою, перекладіть їх мовою конкретних цілей;
- 5) розбейте свої цілі на невеликі задачі з визначеним результатом у кожній із них;
- 6) визначте терміни виконання кожної задачі (із запасом часу)
- 7) почніть із першого кроку – першої задачі, виконайте її і потім виконуйте всі задачі одну за одною. Це дасть вам відчуття позитивних досягнень і поступово призведе до вирішення великого завдання - до досягнення вашої мети.

+ ТВОРЧА СВОБОДА

Ви людина, яка сприймає життя як відкриту творчу задачу, в якій не існує заданого рішення. Вас не лякає невизначеність, з якою неминуче стикається людина, яка обрала творчий стиль життя. Ви не втрачаєте можливості спробувати щось нове. Вам подобається самостійно будувати своє життя, ставити перед собою незвичайні, не вирішені до вас задачі й самостійно вибирати засоби для їхньої реалізації.

Імовірнісний прогноз і рекомендації. Будьте готові до того, щоб залишитися незрозумілим для більшості людей, які прагнуть до "нормального", "правильного" способу життя. Можливо, вам подобається придумувати власні правила гри під назвою "життя". Це робить його цікавішим. Однак, захопившись "грою", не забувайте про "сувору реальність". Вона може "не підозрювати" про ваші правила і часом дивувати вас, наполегливо нав'язуючи вам свої "серйозні" правила.

Рис. 2

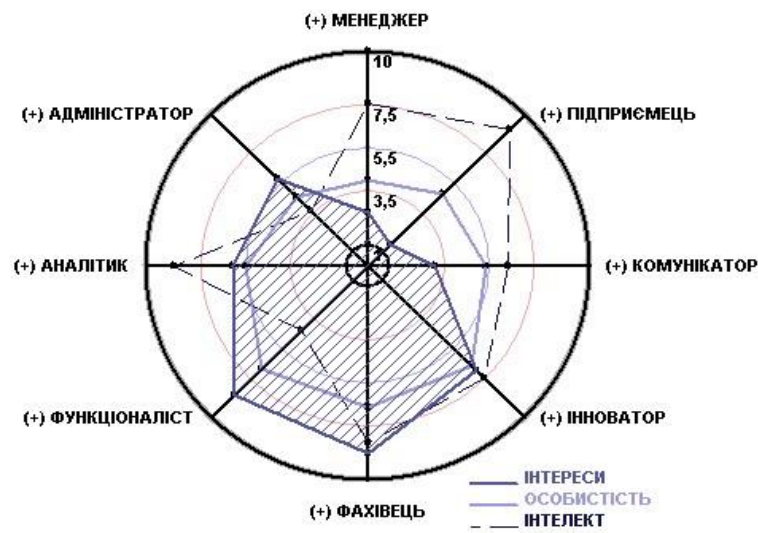


Рис. 3



Рис. 4

Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Стены	
Блок: АКТУАЛЬНІСТЬ ТРЕНІНГОВИХ ПРОГРАМ												
Саморегуляція										8,6		Саморегуляція
Стрессменеджмент				2,2								Стрессменеджмент
Самоорганізація										7,9		Самоорганізація
Таймменеджмент					2,7							Таймменеджмент
Упевненість у спілкуванні										9,6		Упевненість у спілкуванні
Ефективні комунікації				1,4								Ефективні комунікації
Керування Іншими					1,7							Керування Іншими
Самопізнання										9,8		Самопізнання
Стены	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Стены	

Рис. 5

Опис результатів 2

САМОРЕГУЛЯЦІЯ (++)

Вам рекомендовані тренінгові заняття, спрямовані на розвиток стресостійкості, можливості та вміння регулювати власний психофізіологічний стан (подолання певного неспокою, нерішучості, вразливості та емоційності).

САМООРГАНІЗАЦІЯ (+)

Вам можуть бути корисні тренінгові заняття, спрямовані на вироблення навичок самоорганізації (уміння планувати свій час, виділяти пріоритети, ставити цілі, діяти послідовно для їх досягнення). Дані програми рекомендовані захопливим, не особливо організованим, імпульсивним людям для підвищення загального рівня організованості та вміння ефективно використовувати свій час.

Рис 6

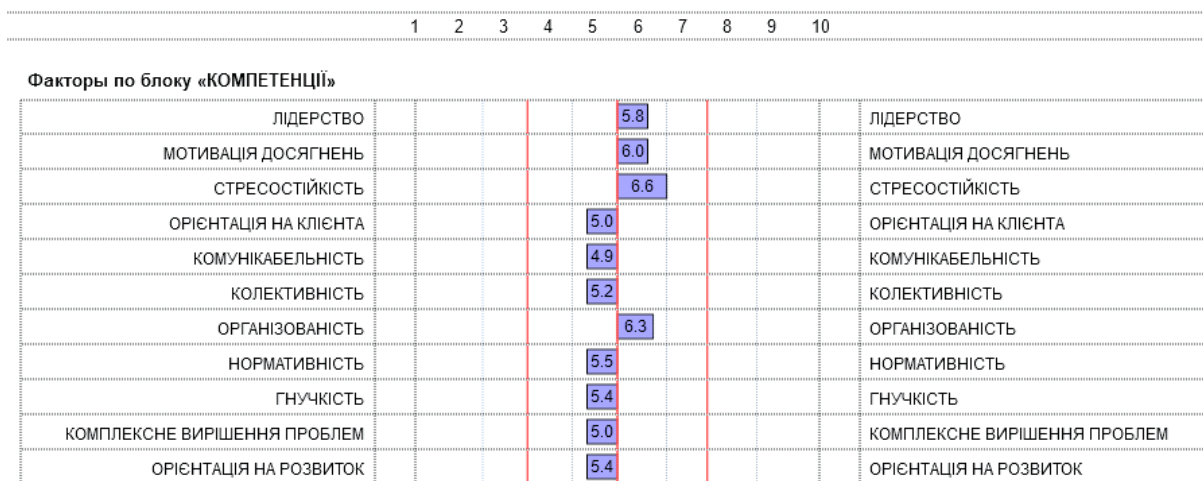


Рис. 7

Можливості використання. Комплекс «Профкар'єра-УА» може бути використаний для надання профорієнтаційних і профконсалтингових послуг на базі:

- закладів вищої освіти (підбір додаткового напрямку/спеціальності навчання, рекомендації щодо додаткових програм підготовки студентів, рекомендації щодо індивідуальних програм розвитку);
- центрів планування кар'єри та працевлаштування студентів і випускників ЗВО (індивідуальні консультації зі стратегії пошуку роботи та складання резюме, із побудови плану професійного розвитку, визначення посадової позиції для фахівця, правильний підбір компанії та колективу);
- центрів психологічної служби ЗВО (психолого-педагогічний супровід, визначення особистісного та професійного потенціалу, планування

професійного і кар'єрного зростання, реалізація програм із особистісного та професійного розвитку).

- роботодавців та роботи HR-спеціалістів (аналіз і оцінка роботи персоналу, розробка стратегій мотивації та розвитку кадрів, формування кадрового резерву організації)

Під час індивідуальної консультації психолог інтерпретує результати тестування, значення показників за шкалами тесту й коефіцієнтів подібності за профілями професій, поточнює й доповнює інформацію, отримана під час тестування. Консультативна бесіда дозволяє встановити безліч фактів, які неможливо виявити за допомогою тестів, що дозволяє зробити більш виважений прогноз і прийняти правильне рішення. Таким чином, на індивідуальній консультації фахівець може:

1. Обрати сферу застосування своїх знань й освіти, або позначити ті варіанти, де він(а) з даною освітою та своїми унікальними здібностями й індивідуальними якостями зможе успішно та з інтересом реалізуватися [1].

2. Визначити посадову позицію. За результатами тестування фахівець отримує перелік конкретних посадових позицій, котрі існують на сучасному ринку праці і підбираються співвіднесенням ідеального профілю фахівця з профілем конкретної людини. Під час консультації добираються та обговорюються ті позиції, на які варто орієнтуватися насамперед, а які слід виключити з розгляду [1].

3. Обирати компанію для працевлаштування. Зазвичай, цьому аспекту приділяється недостатньо уваги, але він, менше з тим, важливим, адже кожна компанія чи організація є маленькою країною зі своїми цінностями, традиціями, правилами та культурою, і що найголовніше - можливостями кар'єрного та професійного зростання[1].

4. Виявити та усвідомити свої сильні та слабкі сторони. Комплексно аналізуючи профіль особистості, психолог-консультант відзначає не лише сильні якості особистості й можливості їх застосування у професії, але й зазначає слабкі сторони й можливості їх компенсації та розвитку [1].

5. Усвідомити причини труднощів. Під час консультації психолог допоможе знайти причини і визначити можливі шляхи їх подолання.

6. Скласти оптимальний план кар'єрного та професійного розвитку. Під час консультації обговорюються конкретні кроки з побудови професійного шляху, наприклад, чи рухатися у бік управління, чи віддати перевагу спеціалізації фахівця-експерта; за яких умов зростання буде найефективнішим, які труднощі та перешкоди можуть з'явитися на шляху [1].

Історія створення, етапи адаптації та психометричні параметри

Методика "Профкар'єра" розроблена в 2006 роках групою психологів-фахівців ЦТР "Гуманітарні технології": Алтуховим В.В, Серебряковим О.Г. і Орловою Є.В. До складу "Профкар'єри" увійшли апробовані й добре зарекомендовані в роботі Центру методики: ЖУ-2 (життєві установки), Позитив-2 (інтереси), ТПС-5 (діагностика інтелекту), ТМ2 (мотивація) і ТОП-ЮНІТ (особистість) [1]. Методика ТОП-ЮНІТ, розроблена з основи типології К. Г. Юнга, крім 4 основних шкал, була доповнена шкалою "домінантність" для вимірювання управлінського потенціалу людини. Усі методики, що використовуються в "Профкар'єрі", пройшли психометричну перевірку й мають необхідні для використання параметри.

Ідеальні профілі професійних позицій побудовані методом експертного шкалування. Узгодженість експертів склала 0,64-0,79 для різних груп професій (до складання профілів долучилися провідні психологи-профконсультанти ЦТР «Гуманітарні технології»).

У 2007 році була створена друга версія даного тесту; тестові норми були перераховані вже на підставі тестування близько 1400 осіб.

У 2008 році була випущена наступна версія тесту - «Профкар'єра 2.2», створена з урахуванням накопиченого досвіду консультацій з «Профкар'єри», а також, зауважень та пропозицій користувачів зазначеної методики. У новій версії методики був представлений новий дизайн звіту, додано можливість відображати результати тестування респондента в компетенціях (система компетенцій), додано блок "розвиток", що дозволяє рекомендувати різні

тренінгові програми. Також був істотно оновлений перелік подібних профілів і модифіковані два тестових блоки (інтелект і мотивація), що дозволило істотно скоротити час тестування.

Версії методики «Профкар'єра-UA» випущені в 2016 році на базі методики «Профкар'єра 2.3». Методики «Профкар'єра-UA» апробовані та стандартизовані для роботи на території України у двох варіантах – українською та російською мовами.

Апробація та стандартизація методики «Профкар'єра-UA» в Україні проходили в два етапи. На першому етапі питання методики «Профкар'єра 2.3» були перекладені українською мовою й апробовані на двох вибірках – російськомовна версія - на вибірці 280 респондентів (основна мова - російська), україномовна версія - 200 респондентів (основна мова - українська). Обидві версії містили 325 питань. На основі отриманих даних було проведено розрахунок показників внутрішньої валідності, труднощів і дискримінативності пунктів, надійності-узгодженості шкал. За підсумками аналізу частина пунктів була скорегована, й розроблено нові версії методики «Профкар'єра-UA» з 330 пунктами в кожній.

Надійність-узгодженість (альфа Кронбаха) - являє собою оцінку надійності, що базується на гомогенності шкал та сумі кореляцій між відповідями респондентів на питання в межах однієї й тієї ж шкали (табл. 2).

Таблиця 2

Показники альфа Кронбаха за блоками тесту

Середні показники надійності-узгодженості за блоками тесту	Методика Профкар'єра-UA	
	Варіант українською мовою (ua)	Варіант російською мовою (ru)
Цінності та установки	0,59	0,57
Кар'єрні інтереси	0,68	0,72
Здібності	0,53	0,60
Мотивація	0,65	0,69
Особистісні якості	0,71	0,75

Зазначені версії були апробовані на вибірках респондентів за тим же принципом, що і в першій хвилі дослідження, і продемонстрували достатні показники якості. Ці вибірки також стали вибірками стандартизації, на яких були розраховані норми методики (табл. 3).

Таблиця 3

Характеристика вибірки досліджуваних для апробації методики
Профкар'єра-UA

Характеристика вибірки	Профкар'єра-UA	
	(варіант російською мовою)	(варіант українською мовою)
Вибірка	583	236
% чоловіків	38%	53%
Середній вік +/- ст. відхилення	31+/-8	24+/-7

Валідність тесту. У таблиці 4 представлені середні значення кореляцій окремих питань тесту з підсумковим балом за шкалою, показники якої вони діагностують. У практичному сенсі валідність можна інтерпретувати як «придатність» методики для вирішення поставлених завдань.

Таблиця 4

Шкала тесту	Середній коефіцієнт за блоком
Блок "Життєві установки"	0,60
Блок "Інтереси"	0,74
Блок "Здібності"	0,53
Блок "Мотивація"	0,70
Блок "Особистість"	0,78

За умови таких вибірок значимим на рівні значущості $p > 0,001$ є коефіцієнт кореляції більше 0,05. Таким чином, слід зазначити, що питання всіх шкал тесту мають достатні параметри внутрішньої валідності, хоча, звісно, потребують подальшого перегляду та доопрацювання.

Достовірність. Ця психометрична характеристика тесту, що захищає результати тесту від свідомих фальсифікацій (неправда, нещирість) або несвідомих викривлень, забезпечується як самою процедурою тестування, бо у даному випадку ми маємо справу з процедурою самопізнання, а не експертизи, так і додатковим показником «достовірність – соціальна бажаність» – прагнення респондента приховати або прикрасити інформацію про себе під час тестування. Найбільш достовірними є ті результати, у яких показники за даною шкалою містяться в межах середніх значень (від 3,5 до 7,5 стевнів), тобто значно не відхиляються ні в бік надмірної відвертості, ні в бік надмірної соціальної бажаності. Діагностика когнітивних компетенцій або здібностей обмежена в часі, а самі результати дослідження обраховується комп'ютерною програмою, що суттєво підвищує точність отриманих показників.

Авторське право. Свідоцтво про реєстрацію авторського права № 68117 на твір "Комп'ютерна програма «ПРОФКАР'ЄРА-UA». Автори: Шмельов Олександр Георгійович, Серебряков Олексій Георгійович, Алтухов Віталій Владиславович, Орлова Євгенія Олексіївна, Руденко Тетяна Миколаївна. Дата реєстрації: 05.10.2016 р.

Висновки. «Профкар'єра-UA» є сучасною комплексною комп'ютерною програмою, надійним та валідним психодіагностичним інструментарієм для українського простору з реалізації завдань кар'єрного консультування студентів і випускників, молодих і досвідчених фахівців 20-40 років.

Література

1. Алтухов В. Профкар'єра как инструмент выбора профессионального пути: профориентационное и образовательное тестирование телетестинг. URL: <http://teletesting.ru/modules/center/index.php> (дата

- звернення: 19.01.2021).
2. Бегляров Д. А. Карьерное консультирование и карьерный коучинг для топ-менеджеров. Москва, 2018. 88с.
 3. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психологической диагностике / под ред. Крымского С. Б. Киев, 1989. 200 с.
 4. Створене посилання: Дубиненкова Е. Карьерное консультирование: метод. указания. Ярославль, 2010. 50 с. URL: <https://docplayer.ru/29765995-Karerno-konsultirovanie.html> (дата звернення: 19.01.2021).
 5. Дюк В.А. Компьютерная психодиагностика. Санкт-Петербург, 1994. 364с.
 6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: уч.пос. Москва-Екатеринбург, 2005. 240 с.
 7. Лозовецька В.Т. Професійна кар'єра особистості у сучасних умовах: монографія. Київ, 2015. 279 с.
 8. Створене посилання: Мушкевич М. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2011. Т. XIII, ч. 1. С. 287–294.
 9. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностного становления профессионала: монография. Москва-Воронеж, 2005. 560 с.
 10. Чернявська В.В. Теоретичні аспекти дослідження професійної кар'єри фахівця. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 12. Вип. 28 (52), Київ, 2009. С. 118–23.
 11. Шмелев А.Г. Основы психодиагностики: учебное пособие для студентов пед-вузов. Москва, 1996. 542 с.

**ОСОБЛИВОСТІ ПОБУДОВИ СУЧАСНОГО ПІДРУЧНИКА
ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
FEATURES OF CONSTRUCTION OF A MODERN TEXTBOOK
FOR PRIMARY SCHOOL**

Гнатюк О.В., провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (Orcid ID 0000-0003-2445-6283)

Hnatiuk O.V., leading researcher of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D. in Psychology (Orcid ID 0000-0003-2445-6283)

***Анотація.** У статті висвітлено особливості побудови сучасного підручника для початкової школи. Визначено теоретичні засади створення підручників в умовах Нової української школи. Проаналізовано педагогічну, психологічну та іншу літературу, як вітчизняних, так і зарубіжних авторів з проблеми підручникотворення. Розкрито функції підручника, його структуру, принципи формування змісту навчального матеріалу; дано вимоги до навчально-методичного апарату підручника.*

***Ключові слова:** підручник, підручникотворення, учні молодших класів, початкова школа, Нова українська школа.*

***Summary.** The article highlights the features of building a modern textbook for primary school. Theoretical bases of the creation of textbooks in the conditions of the New Ukrainian school are defined. The pedagogical, psychological, and other literature of both domestic and foreign authors on the problem of textbook creation is analyzed. The functions of the textbook, its structure, the principles of forming the content of educational material are revealed; requirements to the educational and methodical apparatus of the textbook are given.*

***Keywords:** textbook, textbook creation, primary school students, elementary school, New Ukrainian school.*

Актуальність дослідження. Проблема створення якісних підручників була актуальною на всіх етапах розвитку школи, особливої гостроти вона

набуває в сучасних умовах Нової української школи (НУШ) [7]. Так, реформування змісту освіти передбачає не лише оновлення Державного стандарту освіти [2] та типових освітніх програм [12], а потребує удосконалення якості підготовки підручників, зокрема для початкової школи, здатних забезпечити не лише оволодіння молодшими школярами відповідною сумою предметних знань та спеціальних умінь і навичок, але й сформувати у них бажання та вміння самостійно вчитися, сприяти набуттю життєво важливих компетентностей тощо.

Мета дослідження полягає у розкритті концептуальних основ побудови підручника для початкової школи.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що наукові пошуки в галузі підручникотворення залишаються й нині актуальними, а проблема шкільного підручника продовжує перебувати в центрі уваги фахівців у галузі педагогіки, психології, дидактики та ін. [1; 5; 9; 11].

Дослідники багато уваги приділяють сучасним трактуванням таких функцій шкільного підручника, як інформаційна, трансформаційна, систематизуюча, розвивальна, інтегруюча, координуюча, виховна тощо. Так, наприклад, концепцію сучасного підручника (сутність, функції, структуру тощо) розглядали В. Бейлінсон, В. Безпалько, Д. Зуєв, І. Лернер та ін. Як зазначає Д. Зуєв, вирішальним у створенні підручника має бути питання, якою мірою підручник, як засіб навчання, зможе виконувати своє призначення у досягненні максимальних результатів начального процесу [3, с. 52].

Взаємозв'язок теорії навчальної книги з дидактикою розкритий у працях Ю. Бабанського, В. Краєвського, О. Савченко, М. Скаткіна тощо. Проблемою теорії шкільного підручника займалися такі науковці, як В. Безпалько, Л. Занков, Д. Зуєв, В. Краєвський, І. Лернер, Н. Менчинська, Н. Тализіна та ін.

Психолого-педагогічні функції шкільних підручників досліджували М. Бурда, Ю. Гільбух, О. Дусавицький, Г. Костюк, І. Лернер, Н. Менчинська, В. Онищук, Н. Тализіна, С. Якиманська та ін.

На особливу увагу заслуговують дослідження, присвячені обґрунтуванню наукових засад побудови підручника для початкової школи, зокрема функціональне забезпечення навчальної книги (Я. Кодлюк, О. Малихіна, О. Савченко). Так, О. Савченко зазначає, що зміни парадигми шкільної освіти впливають на переосмислення функцій і ролі підручників, активізують пошук нових для досягнення високих результатів навчального процесу, вказуючи на те, що традиційні функції – інформаційна, виховна, розвивальна та ін. – доповнюються ще двома – технологічною та ілюстративною [10, с. 207].

Проблемою особливостей підручника для молодших школярів в умовах розвивального навчання займалися О. Дусавицький, Л. Занков, Г. Полякова та ін. Так, було встановлено, що провідними функціями сучасного шкільного підручника для учнів початкових класів є інформаційна, розвивальна, мотиваційна та виховна. Щодо дидактичних особливостей цього виду навчальної літератури, то вони, на думку Г. Полякової, спостерігаються за такими показниками: характер відображення змісту освіти, структурні та функціональні особливості, технологія представлення в підручнику засобів керівництва пізнавальною діяльністю учнів та ін. [8, с. 42].

У сучасних умовах Нової української школи підручники зазнають значних змін порівняно з минулими роками, що пояснюється варіативністю нових навчальних програм, які дають можливість забезпечувати широкий їх вибір. (Так, для початкової школи в умовах НУШ розроблено дві Типові освітні програми [12]: одна створена під керівництвом Савченко О.Я., друга – під керівництвом Шияна Р.Б.). Нове покоління підручників базується на інноваційних підходах до їх конструювання, що здійснюється із урахуванням сучасних вимог до змісту, обсягу, структури тощо.

Підручник є основним елементом навчання в освітньому середовищі та слугує не лише джерелом інформації для здобувачів освіти, але й дозволяє спрямувати й організувати шлях пізнання, забезпечити фундаментальне та вмотивоване розкриття навчального змісту, спонукає учня до самостійності,

творчості, розвиває критичне мислення та потребу до подальшої самоосвіти і використання різноманітних джерел інформації освітнього середовища [1]. Шкільний підручник – це книга, в якій систематизовано викладаються основи знань з певної освітньої дисципліни (предмета) на рівні сучасних досягнень науки та культури з урахуванням вікових можливостей учнів і вимог шкільної програми. Шкільний підручник є складовою системи засобів навчання [9, с. 26].

Сучасний шкільний підручник був і залишається провідним засобом навчання у школі, виступаючи багатофункціональним джерелом знань, засобом їх усвідомленого засвоєння на різних етапах навчання. Основне завдання підручника полягає в тому, щоб відповідно до вікових і психологічних особливостей здобувачів освіти на належному науковому, педагогічному, психологічному і методичному рівнях, забезпечити якісний і доступний навчальний матеріал, максимально допомогти кожному учневі оволодіти новими знаннями та вміннями, засвоїти, закріпити і навчити застосовувати їх на практиці у подальшому житті.

Зазначимо, що новітні дослідження засвідчують не завжди високу якість шкільних підручників, зокрема: невідповідність європейським стандартам, віковим і психологічним особливостям дітей, недосконалість тексту з художнім оформленням, перевантаженість навчальними матеріалами, відсутність спрямованості на набуття стимулів до навчання тощо [9].

Важливим показником якості підручника слугує його змістова спрямованість на інтелектуальний розвиток особистості, що відбувається у навчально-виховному процесі. Адже відбір змісту освіти є найважливішою проблемою у педагогічній науці, що актуалізує пошук нових підходів у створенні шкільної навчальної книги, підвищує її роль у здобутті якісної шкільної освіти. Автори сучасних підручників мають усвідомлювати той факт, що шкільна книга повинна відповідати вимогам часу, забезпечувати достатній теоретичний рівень знань школярів, містити матеріал, який допомагає учням

правильно формулювати та розуміти нові поняття, робити узагальнені висновки, сприяти практичному використанню здобутих знань.

Отже, яким має бути сучасний підручник? Виділимо основні його характеристики [5].

По-перше, він повинен відповідати Державному стандарту освіти [2] та типовим освітнім програмам [12].

По-друге, забезпечувати компетентісно спрямований зміст освіти (в основу підручника закладається програмний зміст освіти з орієнтацією на формування та розвиток універсальних знань, загальнонавчальних умінь, розвиток предметних і ключових компетентностей).

По-третє, слід ураховувати специфіку предмета, його міжпредметної складової та можливості розширення підручника засобами освітнього середовища.

Підручник виконує такі основні функції [4]:

- *освітню*, яка полягає у забезпеченні процесу засвоєння учнями певного обсягу систематизованих знань стосовно сучасного рівня розвитку науки, формуванні в учнів пізнавальних умінь та навичок;
- *розвивальну*, яка сприяє розвитку учня, формує його перцептивні, мнемонічні, розумові, мовні та інші здібності;
- *виховну*, яка полягає в його здатності впливати на світогляд школяра, його моральні, естетичні почуття, ставлення до праці, навчання, формувати й удосконалювати певні риси особистості учня;
- *управлінську*, яка полягає в програмуванні певного типу навчання, його методів, форм і засобів, способів застосування знань у різних ситуаціях;
- *дослідницьку*, яка полягає у спонуканні учня до самостійного розв'язування проблеми тощо.

Основні функції підручника пов'язані із системою дидактичних принципів науковості, доступності, цілеспрямованості, систематичності і послідовності, зв'язку з життям та ін.

Принципи формування змісту навчального матеріалу підручника [4]:

- *логічний* – принцип формування змісту навчального матеріалу підручника, який передбачає його розміщення у відповідності до сучасної логічної структури відповідної науки;
- *психологічний* – принцип формування змісту навчального матеріалу підручника, який передбачає виклад матеріалу з урахуванням пізнавальних можливостей учнів;
- *генетичний* – принцип формування змісту навчального матеріалу підручника, що передбачає його розміщення у такій послідовності, в якій він формувався історично.

Підручник у своїй структурі повинен містити три основні блоки [4]:

- 1) вимоги до результатів роботи учня з підручником (до кожної теми чи розділу);
- 2) текстовий блок, що розподіляється на основний, додатковий і пояснювальний;
- 3) блок діяльнісного спрямування (запитання та завдання на репродуктивну, проектну, творчу, емоційно-ціннісну, рефлексивну, контрольну-оцінну діяльність).

Зауважимо, що увесь навчальний матеріал у шкільному підручнику необхідно подавати відповідно до сучасного рівня розвитку науки, техніки та культури в обсягах, які чітко враховують вікові можливості школярів, передбачені навчальною програмою, зорієнтовані на практичні результати, формування особистісного досвіду навчальної діяльності та розвиток загальної здатності до навчання. Він має бути зручним у користуванні, цікавим за змістом, практико-орієнтованим, технологічним, простим і зрозумілим за структурою, доступним за викладом навчального матеріалу, якісним та сучасним за ілюстративним оформленням [9].

Виходячи з того, що зміст і структура шкільного підручника значною мірою зумовлюються особливостями учнів – адресатів навчальної книги, важливе значення при створенні підручника має урахування вікових особливостей молодших школярів. Так, на побудову підручника для

початкової школи суттєво впливають: домінування наочно-образного мислення, підвищена емоційність, здатність до наслідування, схильність до механічного запам'ятовування, нестійка увага, тяжіння до ігрової діяльності, здатність до фантазування тощо.

Підручник має:

- виконувати функції управління пізнавальною діяльністю школярів;
- містити рекомендації до способу вивчення запропонованого навчального матеріалу;
- сприяти розвитку творчої активності учнів;
- формувати в них уміння самостійно застосовувати набуті знання на практиці [9].

Для реалізації перелічених вимог у підручнику мають бути спрямовані спеціальні вправи та завдання для самостійної роботи над текстом та ілюстраціями. Для розвитку пізнавальних і творчих здібностей учнів у підручнику слід включати завдання і вправи, що формують загальні теоретичні та практичні навички розумової праці. Диференційовані письмові вправи необхідно подавати з поступовим ускладненням та із зазначенням рівня їх складності.

При створенні підручників бажано передбачити застосування інформаційно-комунікаційних засобів у навчальному процесі, вивчення окремих розділів або в цілому предметів у школі із застосуванням комп'ютерної техніки.

Кожний елемент підручника має нести певне функціональне навантаження у навчальному процесі, забезпечуючи надійний і заздалегідь передбачуваний позитивний вплив на розумову діяльність учнів, адже від якості підручника залежить якість знань, умінь і навичок школярів.

Зміст підручника має бути ілюстрований методично доцільними схемами, кресленнями та іншим графічним матеріалом, спрямованим на розкриття змісту основного матеріалу, доповнення і його конкретизацію. Ілюстративний матеріал може мати самостійне інформативне навантаження,

посилювати емоційний вплив підручника і таким чином сприяти підвищенню ефективності сприймання і засвоєння навчального матеріалу.

Художнє і технічне оформлення підручника повинно відповідати санітарно-гігієнічним вимогам до навчальних книг для загальноосвітніх навчальних закладів.

Підкреслимо, що художнє оформлення має неабияке значення у навчальних книгах для початкової школи. Тому Міністерство освіти і науки України видало методичні рекомендації щодо дизайну та поліграфії підручників для Нової української школи. Наведемо деякі з них [6].

- 1) Структура основного тексту має бути логічною, з витриманими пропорціями одноступеневих рубрик. Основні та додаткові тексти повинні чітко розрізнятися – і змістовно, і візуально (зокрема, за шрифтовим рішенням).
- 2) Шрифт як основний елемент друкованого видання, який має змістове навантаження, насамперед повинен полегшувати сприйняття тексту.
- 3) Ілюстративний матеріал має бути сучасний, змістовний, тематично різнобічний, виконаний на високому художньому рівні.
- 4) Слід забезпечувати повну відповідність тексту та ілюстрації щодо значущості, послідовності, пропорцій у розмірах словесно та візуально представлених елементів.
- 5) Для посилення ефекту запам'ятовування рекомендується супроводжувати ілюстрації підписаними підписами, які мають бути уніфікованими щодо характеру формулювання, розташування та способу візуального подання.
- 6) Необхідно ретельно визначати кількість та характер умовних позначень, що використовуватимуться у підручнику: вони повинні добре розрізнятися візуально, а також чітко узгоджуватися зі змістом позначених ними завдань.

- 7) Продумуючи загальний візуальний образ підручника, слід уникати полістилізму та еkleктики, ошадливо використовувати знаки візуальної комунікації.
- 8) Рекомендується максимально обмежити кількість декоративних елементів, що перевантажують шпальту, та не допускати пістрявості, що розсіює увагу учня.

Висновки. Створення якісних підручників нового покоління для учнів початкових класів стає першочерговим у розвитку Нової української школи. З огляду на це, процес підручникотворення потребуватиме подальшого розвитку та поглиблення у контексті нових цілей і завдань сучасної стандартизованої шкільної освіти. Особливої уваги та обґрунтувань вимагатимуть функції, що пов'язані з формуванням предметних, ключових та інших компетентностей учнів, сукупність яких передбачена Державними освітніми стандартами, програмними вимогами для різних типів навчальних закладів. Зростання ролі та функцій підручника в реалізації програмних цілей і завдань у різних типах загальноосвітніх навчальних закладах сприятиме підвищенню якості освіти, спонукатиме до пошуку подальших шляхів його удосконалення та розвитку.

Перспективи наукових пошуків ми вбачаємо у подальшому вивченні теорії підручникотворення та у з'ясуванні специфіки створення підручників для початкової школи з різних предметів навчання.

Література

1. Буринська Н. М. Створення українського підручника нового покоління. *Освіта України*. 2002. № 25 (8). С. 6.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
3. Зуев Д. Д. Школьный учебник. Москва: Педагогика, 1983. 240 с.

4. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ: інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.
5. Кодлюк Я. П. Шкільний підручник як модель процесу навчання: історія, теорія, практика: результати науково-дослідної роботи (2008–2013 рр.). Тернопіль: ТНПУ імені Володимира Гнатюка, 2014. 46 с.
6. Методичні рекомендації щодо дизайну та поліграфічного виконання підручників для першого класу/Лист МОН № 1/9-68 від 31.01.18 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/59221/
7. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>
8. Полякова А.В. О дидактических особенностях учебника для начальных классов в условиях развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1988. С. 40–43.
9. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. Київ: Педагогічна думка, 2015. Вип. 15. Ч. 1. 370 с.
10. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота, 2012. 504 с.
11. Савченко О. Я. Якість і варіативність шкільних підручників як умова запровадження Державних стандартів початкової освіти. *Початкова школа*. 2001. № 8. С. 10–12.
12. Типові освітні програми для 1 – 4 класів. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-1-4-klas/2019/11/3-4-dodatki.pdf>

**КНИГА – СКАРБНИЦЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ: ЇЇ ЗНАЧЕННЯ І
ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ
A BOOK AS A TREASURE ROOM OF EDUCATIONAL TEXTS: ITS
MEANING AND HOW IT IMPACTS THE DEVELOPMENT OF A
STUDENT'S PERSONALITY**

*Гурлева Т. С., кандидат психологічних наук, старший науковий
співробітник Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(Orcid ID 0000-0002-6518-5216)*

*Hurlyeva T. S., Ph.D. in psychology, senior researcher, G.S. Kostyuk Institut of
Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Orcid ID 0000-0002-6518-5216)*

***Анотація.** Автор акцентує увагу на особливостях навчального тексту, що впливає на особистісне становлення учнів. Проаналізовано психологічні умови розвивального впливу на особистість через навчальний текст. Підкреслено значення «живої», паперової навчальної книжки, шкільного підручника, казки у вирішенні виховних, розвивальних та навчальних завдань, мотивації учнів до саморозвитку.*

***Ключові слова:** навчальний текст; спілкування і навчання через текст; розвивальний вплив; «жива» книжка; казка; особистісний розвиток; учень, вчитель.*

***Summary.** The author emphasizes the features of educational texts which impact the self-actualization of students. The psychological conditions of textbook texts enhancing the development of students' personalities have been analyzed. The work highlights the significance of a "living", paperback, a school textbook as well as a fairy-tale as tools to solving disciplinary, developmental, and educational tasks and motivating students to engage in personal development.*

***Keywords:** educational texts; communication and education via text; stimulating influence; "living" book; fairy-tale; personal-development; student, teacher.*

Актуальність дослідження. Життя сучасної людини неможливе без животворного впливу книги. Художня, пригодницька, історична та ін. література є одним із активних чинників суспільного виховання, формування основ самоідентифікації та самосвідомості. Без навчальної літератури – підручників, посібників, довідників тощо як інструментів навчання і виховання неможливий повноцінний розвиток особистості учня.

З читання, як самостійної діяльності дитини у світі книг, починається її самоосвіта, самопізнання, самовиховання, формування високих художніх смаків, розвиток духовних сил, справжніх ідеалів. Саме читання книги навчає людину співпереживанню, розумінню інших людей та їхніх почуттів. Це вияв культури окремого громадянина і цілого народу, від розвитку якої залежить як майбутнє країни, її розвиток, так в розвій кожної особистості, яка долучається сама і передає у спадок традицію любові до книги. Втім, останнє десятиліття характеризується відчутним спадом інтересу населення, особливо дітей і молоді, до книги взагалі і передусім – до «живої», паперової книжки.

Приміром, у кінці 2019 року більшість українців (57 %) зовсім не читали книжок. Такі дані оприлюднили після опитування компанії Research & Branding Group. Як виявилось, до числа осіб, які більш-менш регулярно читають книжки, зараховують себе 43 % респондентів (1805 опитаних зі всієї України, за винятком окупованих Росією територій). З них жінки частіше читають книжки, ніж чоловіки (47 % в порівнянні з 38 %), традиційно більше читає книги молодь у віці від 18 до 30 років, а також люди з вищою освітою [8].

Книги, як концентрована мудрість, нині програють в суперечці за першість сучасним пристроям і соціальним медіа. А паперова книжка взагалі потерпає зараз від незаслуженої неувagi і навіть забуття. Психологи та педагоги усе частіше підкреслюють необхідність докладати зусилля до того, щоб дедалі більше людей різного віку, а особливо діти і молодь на власному досвіді переконались у важливості присутності книги в їхньому житті.

Мета дослідження – висвітлити теоретичні основи і практичне значення книги у навчанні і вихованні учнів, проаналізувати особливості навчальних текстів паперової книги, окреслити перспективи використання різних видів навчальної книги у розвитку особистості в сучасному суспільстві.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Фіксуючи вищезначену тенденцію зниження присутності книги у житті сучасної людини, слід наголосити, що цій проблемі недостатня увага приділяється державою та громадянським суспільством, зокрема не враховуються і такі важливі особливості читання саме паперової книжки, на яких варто акцентувати увагу [2]:

- читати книгу можна в будь-який зручний час;
- читання не потребує якихось спеціальних пристосувань, устаткування, окрім самої книжки;
- читання не передбачає обов'язкову присутність психотерапевта, психолога, педагога;
- відсутність елементів показного напучування чи неприродності в щирих рядках письменників викликає довіру та прийняття у читача книги;

Книги впливають на людину поволі, цей вплив є ненав'язливим і непомітним на перший погляд. Але кожен може озирнутись на своє життя і придивившись, помітити присутність тих чи інших «послань» зі сторінок книг та слідування ним. Перечитуючи улюблену книгу, людина отримує задоволення від художнього слова, а також від переживань власних спогадів про попереднє читання твору. Це дає можливість подивитись на себе і свою життєву історію і побачити рух по висхідній у розумінні подій та ситуацій, життєвого досвіду, збагачення переживань. Книги викликають у людини або такі ж почуття і асоціації, які відчувала колись, або вони трансформуються, показуючи більшу глибину та наповнення смислами. Перечитування книжок має ефект ще й завдяки тому, що відкриваються можливості віднайти відповіді на життєво важливі питання, отримати непрямі орієнтири і поради. Часто-густо людина звертається до книги через багато років, коли якась життєва

ситуація пробуджує в пам'яті аналогічну ситуацію, спонукає з'ясувати, яким саме чином вирішувалася ця проблема героями колись читаної книги.

Психологічна наука сьогодні має спрямувати зусилля на пошук способів залучення дітей до читання паперової книжки. Адже справжня, не електронна, книжка – казка, допомагає сучасній дитині засинати, справлятися зі страхами, вчитися розрізняти добро і зло, формує індивідуальну картину світу на основі казкових сюжетів і образів. Прочитана вголос батьками, у ролях із інтонацією, казка чи фантастична історія допомагає дитині відчувати ставлення дорослого до героя чи події, зрозуміти їх почуття, приєднатися і розділити настрій, співчуття тощо. А прочитана самотійно книга стає другом (який може гріти своєю присутністю, перебуваючи на столику, чи навіть під подушкою), аби справитися з тривогою, продумати свої стосунки з однолітками, навчитися протистояти складнощам життя.

Серед плюсів «живого» читання зазначимо наступні:

– підтримка зв'язку між минулим і сьогоденням у плані культури, способів пізнання і відображення світу. Торкаючись палітурки, розглядаючи шрифт, візерунок букв, дитина наче поринає у «ті часи»;

– гарний друк, кольорові змістовні ілюстрації виховують і підтримують художній, естетичний смак, здатність до сприйняття прекрасного і завершеного, чого майже немає у віртуальній книзі;

– дитина, підліток може зупинити читання, прикрити книгу, погладити обгортку, бережно покласти на столик чи під подушку, що виявляє емоційне ставлення як до твору, так і до її носія – паперової книги. Книга – це друг, за словами В. Гюго : «Книги – це друзі, безпристрасні, але вірні»;

– читання книги супроводжується спілкуванням з дорослими і дітьми, книга стає посередником між старшими і молодшими в обміні досвідом, що є корисним і розвиваючим як для дітей, так і для тих, з ким вони спілкуються;

– читання книги не впливає безпосередньо на погіршення зору у дітей (загострення відхилень у дорослих), бо передбачає інтуїтивне корегування

відстані від очей до книги, окрім того, людина контролює рівень освітлення сторінки, аби очі не втомлювались, що не викликає невротичних станів;

– у ході читання живої книги людина гортає сторінки, що, по-перше, відіграє роль паузи у читанні (певний відпочинок, переключення), по-друге, виступає як фізична вправа, що позитивно впливає на пальці руки, м'язи очей, природне зволоження роговиці;

– «предметне спілкування», якого не може замінити електронне, віртуальне, онлайн-спілкування.

Натомість сучасна людина зустрілась з надлишком інформації і водночас з втратою інтересу до читання книжок. За умов стрімкого розвитку інтернет-технологій частіше відбувається робота з текстом за принципом «копі-пасти» (копіювати і вставляти), коли людина не аналізує інформацію, не узагальнює і прогнозує, а ніби складає її в якусь шухляду для майбутнього оперативного використання. Втім саме «зустріч» з книгою, свідома мислительна активність особистості, може гарантувати розвивальний вплив прочитаного на розвиток особистості учня.

Читання як діяльність. Феномен читання у психології розглядається як пізнавальна діяльність людини, основа самоосвіти і саморозвитку особистості (С. Рубінштейн, Н. Чепелева та ін.). У роботах А. Брудного, Л. Виготського, І. Зимньої, А. Лурії, О. Нікіфорової та ін. розглядаються питання сприймання та розуміння тексту. Процес розуміння, писав Г. Костюк, набуває особливої складності там, де людина стає перед потребою зрозуміти нові для неї об'єкти, розкрити смисл якого-небудь тексту і т. д. У таких випадках розуміння набуває більш чи менш розгорненого характеру, завдяки чому стає можливим простежити перехід від "стану нерозуміння", з якого розпочинається цей процес, до розуміння і охарактеризування особливостей цього процесу [3].

Самий процес читання потребує мобілізації всіх сил учня. Читання вимагає активної мислительної діяльності: чим активніша вона, тим краще засвоюється нове слово і швидше входить у власну мовну практику читача (І. Синиця). Особливе значення надається мовчазному читанню, адже воно

сприяє розвитку самоконтролю: читаючи текст, учень може сконцентрувати увагу на осмисленні змісту прочитаного (О. Скрипченко). Складна мислительна діяльність допомагає учневі виявити багатство смислового та ідейного змісту тексту, без чого читання не може бути повноцінним, бо має не тільки технічну мету – навчання грамоти, не тільки освітню мету – розширення кола уявлень і знань, а й виховну – створення ставлення людини до речей, людей, подій, до себе. «Почуття нового, здатність захоплюватись ним – одна з найважливіших психологічних умов виявлення й розвитку творчих сил молодой людини, її нахилів до творчої діяльності. Воно сприяє формуванню пізнавальних та інших інтересів, набуванню нових знань, прагненню ставити нові питання, розв'язувати їх по-новому, оригінально» [1].

Роль читання у самопізнанні. Важливо, що, пізнаючи зовнішній світ, а школяр робить дальші кроки в пізнанні себе самого, у розвитку самосвідомості. Об'єктами самопізнання стають окремі частини тіла, дії, мовні акти, вчинки, переживання й особисті якості. Складовим моментом самопізнання, прагнення до самовдосконалення, самовиховання є самоспостереження. Воно допомагає учням глибше розуміти внутрішній світ, психологію поведінки інших людей, завдяки цьому краще пізнавати самих себе, свої психічні властивості [1]. Знаходячи можливість занурюватися в себе, у свої переживання, юна істота відкриває цілий світ нових емоцій, красу природи, звуки музики. У 12-14 років центральним і специфічним новоутворенням самосвідомості вважається почуття дорослості, з яким пов'язане прагнення до самостійності, незалежності. У 14-15 років людина починає сприймати і осмислювати власні емоції уже не як похідні від зовнішніх подій, а як стан власного «Я». Головне психологічне надбання ранньої юності – це відкриття свого внутрішнього світу, «відкриття Я». Підкреслюється прагнення підлітків до спілкування, причому вибіркового, а також потребу в потаємності (Д. Ельконін, Т. Драгунова, І. Кон). Потребу в конфіденційності можна задовольнити і в читанні, коли учень залишається сам-на-сам з книгою.

Читання – це творчий процес, в якому людина співвідносить свій особистий досвід, свої індивідуальні особливості, інтереси, цінності зі змістом книги. Саме у цьому випадку книга стає частиною внутрішнього світу читача, сприяючи збагаченню його досвіду, а отже й особистісного розвитку. Читання є одним із провідних каналів самостійного набуття знань, важливим чинником інтелектуального розвитку особистості, центральною ланкою самоосвітньої діяльності (Н. Чепелева, Л. Яковенко). Читання впливає на формування особистості, воно є багатюще джерело пізнання життя, через книгу розвивається усвідомлення учнем своїх почуттів і розуміння їх виявлення. Наголошується на пріоритеті духовних, творчих і емоційно-ціннісних завдань освіти (Г. Волошина). В. Сухомлинський, високо оцінюючи роль книги у житті людини, зауважував: «Людина, для якої книжка вже в дитинстві стала такою необхідною, як скрипка для музиканта, як пензель для художника, ніколи не відчує себе обділеною, збіднілою і спустошеною» [5, с. 77].

Розвивальне читання – не є лише, наприклад, художня література, історичні твори (причому художню літературу широко використовують на уроках історії). Людина по крихтині може збирати уявлення про себе, відкривати свою унікальність, формувати цілісність свого «Я», розвивати здібності, читаючи також сучасну навчальну і наукову літературу з фізики і математики, географії і природознавства, в процесі ознайомлення з довідковою літературою, різними словниковими текстами тощо. Адже в кожній книжці, у кожному підручнику знайдеться шпаринка для переживання різноманітних емоцій, відчуття насолоди від відкриття нового, або відрази від негідного і неприйняттого, що дає простір для підвищення і зміцнення самооцінки, розвитку творчої уяви, думок про успішне вирішення життєвої ситуації, про майбутнє, зародження мрії і т.д. Читання допомагає утвердитись читачеві у власних цінностях, додає впевненості у своїй правоті, доцільності намічених пріоритетів, направляє на саморозвиток і самовдосконалення. Читаючи наодинці, у повній тиші або вголос, людина долучається до роздумів і почуттів інших людей, збагачуючись когнітивно й емоційно, вона зберігає

свою індивідуальну особливість, повсякчас відкриваючи і вдосконалюючи себе, свій внутрішній світ.

Казка як засіб навчання і виховання. Формуванню світоглядних основ, моралі, вихованню позитивних літературних смаків, розумінню людських стосунків, міцному й глибокому усвідомленню учнями матеріалу з різних предметів сприяє казка. В початковій школі вона здатна виконати, вважає О. Петрушкевич, не лише виховні, а й розвивальні та навчальні завдання. За правильної організації процесу роботи над казкою в учнів істотно покращується мислення, увага, пам'ять, мовленнєвий розвиток тощо [6].

Використання дидактичної казки на уроці, зокрема англійської мови, має кілька переваг: завдяки сильному емоційному впливу дитина легко запам'ятовує інформацію; казка допомагає створити ситуацію успіху; дитина відчуває задоволення від вивчення іноземної мови, і цим самим підвищується самомотивація до навчання; казка допомагає пізнавати світ і розвивати уяву, важливу для кожної людини — не лише для представників творчих професій; як правило, у казці висловлюється певна повчальна ідея, тому виховання відбувається ненав'язливо; діалоги забезпечують необхідне повторення лексичного матеріалу, що полегшує поповнення словникового запасу учнів. Введення нової лексики відбувається мимохіть, без попередньої словникової роботи, — діти здогадуються про значення незнайомих слів з контексту або з опорою на зображення, якими вчитель супроводжує сприймання казки. Дидактичні казки можна застосовувати на різних етапах уроку: під час опанування нового матеріалу, його закріплення, узагальнення і систематизації знань [4].

Казки можуть бути народні, авторські, психокорекційні, психотерапевтичні, дидактичні [4; 6; 7 та ін.]. Через казку учні усвідомлюють власні національні корені, приналежність до свого народу, його звичаїв і культури. У цьому жанрі втілено думки, надії, сподівання, естетичні ідеали українців. Окрім моральних якостей казка дає широкі можливості для розвитку: мовлення; мислення; творчого мислення; фантазії, уяви; здібності

до глибокого образного мислення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків; емпатії та вмінню слухати; навчає можливим формам поведінки (Ш. Бюлер, О. Вовчик-Блакитна, Л. Виготський, Н. Дорошенко, О. Запорожець, О. Музичук, О. Скрипник та ін.).

Казка є могутнім засобом виховання дітей, бо допомагає розвинути в дитині чуйність, доброту, зробити емоційно-моральний розвиток контрольованим і цілеспрямованим. Для дитини це – і вигадка, й особлива реальність світу почуттів, переживань, можливостей, яка в доступній формі знайомить із добром і злом, життям і небуттям, любов'ю і ненавистю, гнівом і співчуттям, підступністю й вірністю, ницістю і шляхетністю. Уроки, які дає нам казка, завжди актуальні. Дітей вона вчить моральності й людяності, а дорослим нагадує про те, що процес розказування, як і сам зміст, впливають на малечу, її стосунки з іншими людьми та навколишнім світом. Л. Виготський вважав: «Казка для дитини – її філософія, її наука, її мистецтво», а «розумній казці належить оздоровлююче і цілюще значення в емоційному житті дитини» (Педагогическая психология. Сказка. 1926).

Зв'язок казки і гри. Вчені вбачають безумовний глибокий зв'язок між казками та дитячими іграми, тож кожна казка – це ще й фабула гри. Спочатку дитина з насолодою слухає казку, згодом сама прагне прочитати її: так народжується читацький інтерес, саме читання стає грою. Читаючи або слухаючи казку, дитина насолоджується образами і рухами, програє відтінки почуттів, запам'ятовує моделі поведінки героїв і надалі сама використовує їх у своєму житті, почуваючись вільною у виборі прихильності, в мірі засудження чи, навпаки, визнання того чи іншого персонажу. У процесі читання (або слухання) казки дитина відчує і запам'ятає, що добро перемагає зло, і буде прагнути стати схожою на головних – добрих, справедливий, чесних, сміливих – героїв. Діти глибоко переймаються сюжетом, співчують героям казки, у них виникає готовність допомогти, захистити, зростає моральна, духовна енергія, яка проявиться й у реальному житті, а саме – усмішкою, дитячими обіймами, проявами турботи. Потрібно,

наголошує О. Вовчик-Блакитна, лише створити відповідні умови для втілення добрих дитячих намірів і почуттів. Адже з кожною казкою ми, дорослі, робимо ширшим поле прояву дитячої любові, прихильності, чуйності не лише в уяві, але й у реальних стосунках [2].

Філософ Дарія сказав: «Хороша та казка, де є дорослі думки». Тому старшим доречно оповідати малечі й власні казки або маленькі повчальні історії, в які можна вкласти свій особливий смисл, аби передати дітям особистий досвід і мудрість, розвинути важливі риси, познайомити з родинними цінностями, а також прагненнями, культурою, традиціями свого народу. Емоційний досвід, який при цьому отримує малюк, цілком реальний, бо дитина ототожнює себе з головним героєм, переживаючи разом із ним усі пригоди.

Завдяки цьому казки можна використовувати ще й для того, щоб навчити дитину справлятися зі стресом, спілкуватися з навколишнім світом, освоювати різні соціальні ролі, уявляючи себе за незнайомих обставин, із чужими людьми. Та казки можуть стати в пригоді й дорослим, які теж подеколи потребують злету почуттів, уяви, роздумів.

Учитель як натхненник читання. На сучасному етапі успіх інноваційних змін залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. «Творчий учитель, – зазначав В. Сухомлинський, – не той, хто відповідно освічений, добре знає свій предмет. Цього мало. Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в духовний світ людини, яке ніколи не припиняється». Це – розуміння дитинства, прийняття дитячого в учневі і в самому собі, здатність до гри, яка розвиває і дорослого також, його творчі здібності. До якостей творчого педагога, які дозволяють виявити та розвинути творчий потенціал учня, належать: педагогічний такт, здатність до співчуття, творча уява, артистизм, уміння формулювати несподівані питання, створення проблемної ситуації, педагогічна спостережливість. А оптимальними умовами для

розвитку творчої особистості учня є створення діалогічного педагогічного середовища, яке сприяє активній взаємодії на рівні «педагог – учень», що розвиває інтелект і творчість. На думку В. Сухомлинського, творчість є «суттю життя в світі знань і краси», а творча діяльність учня – це стимул розвитку пізнання. «Творчість, – є щаблем самостійного мислення, на якому дитина пізнає радість власної думки, переживає моральну гідність творця [цит. за 5, с.29-32]. Сучасний вчитель може допомогти учневі засвоювати те цінне, креативне, розвивальне, збагачувальне, що є в книгах, шкільних підручниках з різних предметів, у науково-розважальній літературі, критично ставитися до здобутих знань, обдумувати їх наодинці чи обмірковувати з кимось, формувати в собі здатність творчо змінювати і вибірково втілювати в життя все те, що школяр отримує від читання. Важливо, щоб спожита інформація була дозована, відповідала віковим особливостям учнів, з дотриманням індивідуального та диференційованого підходу. Педагог має вчити учнів творчо працювати над навчальним текстом, уміти виділяти головне, відкривати ідею і смисли прочитаного, співставляти його зі власним життєвим досвідом, своїми цінностями і тим, на чому акцентує увагу вчитель.

Висновки. У статті розглянуто роль і значення навчальної книги, читання у становленні особистості сучасного учня. Розвивальний вплив на особистість здійснюється через текст, який є основою будь-якої навчальної книги. Підкреслено значення «живої», паперової навчальної книжки, шкільного підручника, казки у вирішенні виховних, розвивальних та навчальних завдань, мотивації учнів до саморозвитку. Психологічними умовами позитивного ставлення школярів до навчальної книги є шанобливе ставлення до неї учителя, гуманістична спрямованість його особистості, творчі здібності, педагогічна майстерність, здатність до діалогічного спілкування з учнями.

Перспективи наукових пошуків полягають у дослідженні психологічних умов заохочення і залучення школярів до читання паперової

книжки для забезпечення здорової конкуренції, продуктивного співіснування з сучасними електронними текстами.

Література

1. Вікова психологія / за ред. дійсного члена АПН СРСР Г. С. Костюка. Видавництво «Радянська школа» КИГВ. 1976. 440 с.

2. Вовчик-Блакитна О.О., Гурлева Т.С. Читання книги як складова життєдіяльності людини. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі* : матеріали міжнародн. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 3–4 квітня 2020 р.). 2020. С. 152–155. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/720303/> (дата звернення 12 січня 2021)

3. Костюк Г. С. Проблеми психології мислення. URL: <https://pidru4niki.com/15100827/psihologiya/mislennya> (дата звернення 17 січня 2021)

4. Парфан О. Казка: навчання, виховання, мотивування. Дидактичні казки на уроках англійської мови. «Учитель початкової школи», 2020, № 5-6. С. 13–14. URL: file:///C:/Users/2106~1/AppData/Local/Temp/UPSh_2020-6_p13.pdf (дата звернення 17 січня 2021).

5. Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: посібник / за заг.ред. А.Л. Черній. Рівне: Волинь. обереги, 2019. 280 с.

6. Петрушкевич О. Казка як інструмент педагога. <https://osvitanova.com.ua/posts/1800-kazka-iak-instrument-pedahoha> (дата звернення 11 січня 2021).

7. Секрет дидактичної “універсальної” казки : методичні рекомендації з казкотерапії / уклад. І. В. Отверченко. Миколаїв : ОБЮ, 2017 (Виховання дорослих та дітей казкою). <https://www.slideshare.net/unbib/ss-83327085> (дата звернення 25 січня 2021).

8. Скільки українців читали книги у 2019 році. https://radiotrek.rv.ua/news/skilky_ukrainsiv_chytaly_knygy_u_2019_rotsi_244511.html (дата звернення 25 січня 2021).

**КОНСПЕКТУВАННЯ ЯК МНЕМОНІЧНИЙ ЗАСІБ
ФІКСУВАННЯ СМISЛУ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ
COMPENDIUM AS AN MNEMONIC MEANS OF FIXING THE
MEANING OF THE EDUCATIONAL TEXT**

*Гудінова І.Л., науковий співробітник Інституту психології імені
Г.С. Костюка НАПН України, (Orcid ID 0000-0001-5297-8340)*

*Gudinova I. L. researcher, of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
(Orcid ID 0000-0001-5297-8340)*

Анотація. Розглянутий один зі способів удосконалення сприйняття навчального та науково-популярного текстів. Запропонований один з варіантів побудови графічно-мнемонічної форми, який сприяє глибокому і повному розумінню інформації.

Ключові слова: конспект, смислопородження, запам'ятовування, текст, пізнавальний, інтерпретація.

Summary. The article is argued that one of the modern tendencies of Psychological Science must become a deep interest to the inner sense-perception of a text with the help of thinking selection and variety, and also of multitude and multi-side of world perception.

Keywords: compendium, sense-formation, remember, text, cognitive actions, interpretation.

Актуальність Ефективність навчальної діяльності тісно пов'язана з вмінням оперувати основними когнітивними операціями розуміння тексту. Майбутній фахівець також повинен зорієнтуватися у великому потоці досить суперечливої інформації, і тільки за умови сформованої операціональної компетентності, як невід'ємної складової читацької компетентності, розуміння можна вважати повним та глибоким.

Розуміння та інтерпретація вважаються одними з найважливіших характеристик когнітивно-пізнавальної діяльності особистості. Ці процеси мають багатопланову структуру і характеризуються як процесуально-

результативні і багаторівневі утворення. Провідними когнітивними операціями розуміння тексту є структурування та переструктурування інформації.

Метою дослідження було дослідити процес структурування, переструктурування і інтерпретації текстів, та вплив структурованого конспекту на запам'ятовування основного смислу тексту.

Як зазначає Чепелева, Н.В. саме процес структурування забезпечує значеннєве розуміння, а переструктурування дозволяє віднайти смисли тексту та установити їх ієрархію [16]. Операції структурування та переструктурування стають базовими для проникнення у смислову царину тексту. Вони дозволяють орієнтуватись у семантиці тексту, згортати та розгортати його смисл, порівнювати, групувати, виділяти смислові блоки, компресувати та проводити семантичне зважування інформації. Без таких процедур неможливий процес відновлення, реконструкції смислу повідомлення. Процес переструктурування забезпечує, на думку Ліндсея та Нормана, пов'язання щойно сприйнятої інформації з особистими знаннями та досвідом людини. Він дозволяє адаптувати авторську фактологічну послідовність під особистий досвід та легко його привласнити [8].

Саме схематично структуровані конспекти є монтажем мислення, а також, систематизаторами, які допомагають згортати інформацію до смислового стрижня і розгортати її. Такі форми, організовуючи смислову сторону тексту, також безсумнівно спрямовані на керування когнітивним компонентом діяльності, в якій задіяні такі механізми переробки інформації: 1) інформаційно-орієнтувальні; 2) операційно-виконавчі; 3) контрольні-корекційні.

Відомо, що схематично структурований конспект слугує засобом запам'ятовування інформації. Саме в лінійних, ієрархічних, сітьових, матричних відображеннях відбувається виявлення всіх структурних зв'язків між окремими елементами тексту (частин, різновидів, причинної-наслідковості, аналогій, характерних властивостей). Він допомагає виділити

як приклади, ключові слова, а також, смислові блоки, які неявно прописані в тексті. За таких умов і з'являється можливість для розширення інформаційно-смислового поля реципієнта. Відтак, вище означений запис стає ефективним мнемонічним прийомом, який організує інформацію за семантичними категоріями, які в майбутньому можна використовувати як ознаки для швидкого відтворення. У свою чергу, добре структурована пам'ять дозволить швидко класифікувати нову інформацію (когнітивна економія.)

Слід відмітити, що найбільш ефективним є створення конспекту, що фіксує авторські структурування змісту повідомлення: Лінійній - просторове уявлення матеріалу. Ієрархічній- графічній систематизатор зручний для відображення класифікацій. Сітковій - із виділенням типових смислових зв'язків. Матричній - для систематизації порівняльних показників текстових елементів (суб'єктивна матриця, суб'єктивний простір).

На думку Леонтєва А.А. оволодіння когнітивними операціями розуміння тексту несе у собі смислову динаміку, а саме: 1) смислотворення; 2) смислоусвідомлення; 3) смислобудівництво [7] Перший вид смислової динаміки передбачає виникнення операціонального смислу як необхідного для досягнення більш-менш лаконічного визначення смислу та для дослідження його розвитку (смислоутворення). Тому, формуючий момент у навчальному процесі є невід'ємною ознакою професійного зростання [9].

На думку Кулікова С.В. вилучений смисл тексту уже є деяким схемообразом, насиченість і структурність якого проявляються в намаганні завершити поданий йому структурно незавершений фрагмент авторського тексту і виробити відповідний свій розширений схемообраз, тобто, формалізувати процедуру «збору» та «упаковки» проаналізованої інформації [6].

У науковому пізнанні поняття наочність розглядають у зв'язку з поняттям «образ» одна з форм відображення абстрактної реальності.

Спосіб схематизованої структури смислів тексту, має відтворюючий характер смислового розуміння, і носить достатньо стійкий характер у

реципієнта. Таке відображення є пріоритетним ще і тому, що за допомогою його можна відобразити логічну структуру тексту закладену автором (за потребою) чи створити свою з більш компактно розташованими певним чином зв'язків, відносин, властивостей, структури, функцій, класифікацій, типологій, згрупувати інформацію у смислові блоки. Якщо взяти зміст вище приведених загальнонаукових термінів, то можна судити про їх методологічно насичені значення. По такому відображенню можна судити про когнітивні знання, когнітивні операції, когнітивні процеси [15].

Корніяка О.М. відмічає, розуміючи текст, реципієнт розшифровує смислову та логічну структуру та відображає її за допомогою двох рівнів логічного та смислового. Тут на її думку «при сприйнятті й розумінні знакового матеріалу йде злиття та зрощення смислових сторін тексту, тобто, вербального та графічного». Авторка вважає, що «потрібно інтенсивніше вводити знакову наочність у рефлексивний рівень інформації, тобто залучення до управління літературним сприйняттям і розумінням рефлексивно-фактологічного рівня» [5].

Рач В.А., Верігіна А.В., Могильний Г.А. виділили завдання для схематично структурованих смислів як необхідних стимулів у навчальному процесі:

1. Підвищити рівень сприйняття.
2. Створити сприятливий образ про інформацію.
3. Пробуджує цікавість.
4. Виразно виділити на тлі інформацію.
5. Швидко розпізнати та зрозуміти.
6. Заощаджує час, і є економічним способом передачі інформації за одиницю часу.
7. Приваблює різноманітністю структурних репрезентацій.
8. Найдовше залишається у пам'яті [11].

Далі про пріоритетність даної форми висловлювались Н.В. Винайкіна, Рогозіна Л.Д. вважаючи основоположними ознаками розробки системи

наочності активність, системність, послідовність як при створенні так і при відтворенні, а також її доступність, надійність, зв'язок теорії з практикою як дидактична основа принципу побудови [3].

Пантелеєв А.Ф. текстові смислові зв'язки вважав можна описати за допомогою їх алгоритмічного характеру на основі структурованої графічної схеми логіко-психологічної структури. Такий спосіб дозволить прогнозувати запам'ятовування та подальше сприйняття частин тексту та окремих речень. Він уводить таке поняття, як смислове насичення речення чи тексту. Саме така структура розкривається при запам'ятовуванні і зберігається для відтворення смислу тексту.

Далі, Корніяка О.М. продовжуючи вище сказане теж відзначає, що застосування наочності виступає опорою для смислового розуміння, і можна розділити її на 2 групи:

«інформаційно-комунікативну до якої відносяться:

а) комунікативна – передача певної інформації та її відповідна інтерпретація;

б) ілюстративна – ціль якої пояснити та доповнити інформацію відображену вербальними засобами;

в) структуруюча – яка виявляє як організацію формальної так і смислової структури тексту;

та регулятивно-комунікативну де поєднуються:

а) регулятивна – організовує та упорядковує розумову діяльність в процесі розуміння тексту;

б) узагальнюючу – що сприяє абстрагуванню від несуттєвих ознак направляючи процес розуміння;

в) аналізуючу – установлює певні залежності і тим самим поглиблює розуміння» [5].

Графічно структуровані форми передачі інформації слугують не тільки як допоміжні, а навіть як самостійні. Це трансформована інформація в структурно графічний стимул. До побудови мисленевих моделей можна

віднести не тільки тексти а і графіки, креслення. Знакові засоби тобто елементи створені реципієнтом для оформлення в цілісну інформаційну модель, просту у застосуванні\відтворенні [2]. Для нас ці форми є дещо спрощеними хоча і мають право на присутність у межах нашого запису.

Здобутий у процесі розуміння тексту структурований «смысл для себе» ще називають «пере визначенням» чи «перейменуванням». При цьому, зберігається суттєвий зміст, надається додатковий смысл того ж роду. В зарубіжній літературі вживається поняття «рефреймінг» «reframe», яке означає «вставити в нову рамку ту ж текстуальну картину», «по новому пристосувати її», тобто перевизначити, переназвати щоб зберегти зміст та доповнити його [1].

Про форми запису притаманні саме навчальній діяльності та супутнім її текстам висловлювалися Чистякова Г.Д. вона в описі структури навчального тексту та його розуміння використовувала блок-схему зображення предметів та зв'язків між ними про які говориться в тексті [17].

Ітельсон Л.Б. вважає, що структурувати краще за такими параметрами: форма\структура - структурна складність тексту, смысл, інформаційна новизна й значимість, емоційність. Тільки за таких умов текст стає доступний для розуміння, завершений, достатній для визначення загального смыслу [4].

Слід відмітити, що найбільш ефективним є створення конспекту, що відбиває авторські структурування змісту повідомлення в:

1. Лінійній - просторове уявлення матеріалу.
2. Ієрархічній - графічний систематизатор зручний для відображення класифікацій.
3. Сітковій - із виділенням типових смислових зв'язків.
4. Матричній - для систематизації порівняльних показників текстових елементів (суб'єктивна матриця, суб'єктивний простір). Матрична система, побудована на закономірності природного взаємозв'язку текстових елементів використовується для опису категорій розташованих послідовно чи в закономірних зв'язках по наростаючій складності [15]. Саме в лінійних,

ієрархічних, сітьових, матричних відображеннях відбувається виявлення всіх структурних зв'язків (частин, різновидів, причинної-наслідковості, аналогій, характерних властивостей) можна навести приклади, ключові слова. За таких умов з'являється можливість для розширення інформації. Вище означений записи є також ефективними мнемонічними прийомами, який організує інформацію по семантичних категоріях, котрі потім можна використовувати як ознаки для відтворення. У свою чергу, добре структурована пам'ять дозволяє швидко класифікувати нову інформацію (когнітивна економія.)

Продовжуючи роль прикладів у тексті, було виділено три типи відносин між контекстом та прикладами: 1. Підконтекстний приклад, який підпорядкований контексту і приводиться в ході викладення. 2. Контекстний приклад - який по смислу близький до контексту, а в низці випадків і співпадає з ним. Надконтекстний приклад утримує в собі можливості інтерпретувати в декількох різних контекстах. Необхідні для забезпечення поточного сприйняття тексту. Аналіз структури навчального тексту з точки зору використаних засобів розуміння тексту поділив на 2 групи: 1. Формальний (не контекстний аналіз) 2. Змістовий (контекстний аналіз) [10].

Усачова І.В., Ільясов І.І. вважають, що в послідовному викладенні тексту фіксуються всі текстові суб'єкти, а в схематично структурованих конспектах чітко відображаються логічні зв'язки між ними (частини-цілісність, рід-вид, та ін.), і у звідному чи підсумковому структурованому систематизаторі коротко приводяться текстові предикати [14].

Висновки Саме конспекти схематично упорядковані є очевидним монтажем мислення, а також, систематизаторами, які допомагають згортати інформацію до смислового стрижня і розгортати її. Такі форми, організовуючи смислову сторону тексту, безсумнівно спрямовані на керування когнітивним компонентом діяльності, в якій задіяні такі механізми переробки інформації: 1) інформаційно-орієнтувальні; 2) операційно-виконавчі; 3) контрольні - корекційні. Також, слід відмітити, що такі форми фіксації смислів виконують

інформаційно-комунікативні, структуруючі, регулятивно-комунікативні функції [16].

Раціональна пропозиція Сохора А.М., Шаталова В.Ф., Беспалько З.П. полягає у пропозиції розпочати викладення матеріалу навчальних текстів графічно структурованою наочністю, а Фрідман Л.М. в свою чергу, навпаки, пропонує нею завершувати матеріал. Однак, найоптимальнішим, є самостійне складання студентами зображення смислово-структурованого конспекту.

Відтак когнітивна структура знань стає не тільки планом дій, а й засобом його виконання. Це структура дій, а також рівноцінні структура для дій, при якій у когнітивній системі в розумі “внутрішньо” відбувається маніпуляція досвідними знаннями, про які судять лише по видимим відображенням у вигляді графічно структурованого конспекту [6].

В результаті такої роботи з текстом, що здійснюється за допомогою сформованих когнітивних операцій розуміння, відбувається не лише ефективно розуміння тексту, а й формується здатність застосовувати отриману інформацію у навчальній та практичній діяльності.

Трофімов Ю.Л., Антонов А.В. під такою наочністю розуміють властивості пізнавальних процесів у цілому, і які проявляються у безпомилковому, швидкому відтворенні інформації та повинні бути не допоміжною, а самостійною формою відтворення інформації. Тобто, основопокладаючими ознаками цього процесу стає теоретичне усвідомлення, активність, наочність, системність, послідовність, тривкість у часі, доступність, зв'язок теорії з практикою.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у вивченні способу структурно-схематичного упорядкування смислових блоків як засобу для психодіагностики, що дозволяє виявити рівень навчальних умінь та особливостей ментальних структур.

Література

1. Бендлер Р., Гриндер Д. Рефрейминг: ориентация личности с помощью речевых стратегий. Пер. с англ. Воронеж: "МОДЭК", 1995. 256 с.

2. Блюменау Д.И. Проблемы свертывания научной информации. Ленинград: Наука, 1982.
3. Винайкина Н.В. Рогозина Л.Д. Основы моделирования познавательной деятельности учащихся: практико-ориентированное учеб. пособ. Белград: 2000. 200с.
4. Ительсон Л.Б. Факторы влияющие на процесс обучения. Возрастная и пед. психология. Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1979. С. 183–189.
5. Корнизяка О.Н. Психологические особенности понимания сообщения в зависимости от характера сочетания слова и наглядности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01/ Київ, 1988. 201 с.
6. Куликов С.В. Минимальная единица смысловой структуры текста (Психологический анализ): автореф. дис канд. фил. наук: 10.02.21/ Москва, 1985. 20 с.
7. Леонтьев А.А. Признаки связности и цельности текста. Смысловое восприятие речевого сообщения. Москва: Наука, 1976.
8. Линдсей Н., Норман Д. Переработка информации у человека. Москва: Мир, 1974. 550 с.
9. Лодатко Е.О. Смысловая интерпретация содержания субъектами информационных отношений. Москва: 2006.
10. Лузина Л.Г. Распределение информации в тексте (когнитивный и прагмастилистический аспект). Москва: ИНИОН РАН, 1996.
11. Рач В.А., Верігіна А.В., Могильний Г.А. Візуалізація інформації психологічний та організаційний аспекти. Луганськ: 2000. 160 с.
12. Регуш Л.А. Развитие прогнозирования как познавательной способности личности: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Москва, 1985. С. 212
13. Пантелеев А.Ф. Влияние смысловой структуры текста на его воспроизведение. *Новые исследования в психологии*. 1983. Вып. 2. С. 3–8.

14. Усачёва И.В., Ильясов И.И. Формирование учебно-исследовательской деятельности. Обучение чтению научного текста. Москва: МГУ, 1986. 123 с.
15. Халперн Д. Психология критического мышления. Москва: Питер, 4-е изд. 2000. С. 130-145.
16. Чепелева Н.В. Психология чтения учебной литературы в системе профессиональной подготовки студентов: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01/ КДПІ ім. М.П. Драгоманова. Київ: 1992. 346 с.
17. Чистякова Г.Д. Психологические исследования содержательной структуры текста в связи с проблемой понимания. *Вопросы психологии*. 1974. №4. С. 115-127.

**РОЛЬ КОНСТРУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ПІДЛІТКАМИ У
СТВОРЕННІ ПСИХОЛОГІЧНО БЕЗПЕЧНОГО ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ**

**THE ROLE OF CONSTRUCTIVE INTERACTION BETWEEN
TEENAGERS IN CREATING A PSYCHOLOGICALLY SAFE
EDUCATIONAL SPACE**

Дзюбка Л. В., кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Orcid ID 0000-0002-1972-3482)

Dziubko Liudmyla 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 (Orcid ID 0000-0002-1972-3482)

Бучма В. В., старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Orcid ID 0000-0001-6163-0223)

Buchma Victoria V., senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Orcid ID 0000-0001-6163-0223)

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі психологічно безпечного освітнього простору учнів підліткового віку. Задоволення потреби у безпеці в підлітковому віці набуває особливої значущості, з огляду на кризовий характер його протікання у генезі буття особистості. Основною тенденцією взаємодії підлітків як суб'єктів освітнього простору є взаємодія в системі «Підліток-Одноліток». В більшості випадків, спілкування підлітків як рівноправних партнерів носить діалогічний характер. Тому, діалогічне спілкування можна розглядати як форму конструктивної взаємодії, що є однією з складових психологічно безпечного освітнього простору.*

***Ключові слова:** підлітки, конструктивна взаємодія, діалогічне спілкування, безпечний освітній простір.*

***Summary.** The article is devoted to the problem of psychologically safe educational space for adolescent students. Satisfaction of safety needs in adolescence acquires special significance, given the crisis nature of its occurrence in Genesis of the existence of personality. The main tendency of the interaction of adolescents as subjects of educational space is the interaction in the system "Teenager-Peer". In most cases, the communication of adolescents as equal partners is dialogic. Therefore, dialogical communication can be considered as a form of constructive interaction, which is one of the components of a psychologically safe educational space.*

***Keywords:** teenagers, constructive interaction, dialogical communication, safe educational space.*

***Актуальність дослідження.** Освітній простір є ваговою частиною життєвого простору дитини шкільного віку. Освітній простір визначаємо як сукупність створених духовно-матеріальних умов взаємодії і функціонування, за яких відбувається привласнення людиною культурного надбання суспільства, соціалізація, соціально-психологічна адаптація особистості, її*

пристосування до подій суспільних змін. Основною метою освітнього простору є забезпечення умов, які сприяють становленню особистості, здатної до свідомої й активної самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. Пріоритетним завданням загальноосвітньої школи як соціального інституту суспільства повинно стати організація психологічно безпечного освітнього простору для усіх суб'єктів педагогічної взаємодії (вчителів, учнів, батьків).

Дослідники як правило розглядають безпеку в освітньому просторі школи з точки зору її забезпечення для учнів дорослими – безпечне матеріальне середовище, психологічно безпечна взаємодія з боку вчителів, батьків, психологів тощо. Разом з тим, учні – не об'єкти, а рівноправні суб'єкти освітнього простору. Від сприймання ними шкільної ситуації, від їх ставлення та поведінки по відношенню до себе та однолітків безумовно теж залежить безпека освітнього простору школи. Взаємодію між однолітками з точки зору безпеки у школі розглядають як правило з позиції деструкції – агресії, булінгу тощо. На нашу думку, більш продуктивною є опора на позитивні настанови, які мають дієвий потенціал і проявляються у конструктивній взаємодії між школярами.

Наголосимо, що спілкування є провідною діяльністю, в якій відбувається розвиток підлітків. Це актуалізує задачу проектування та фасилітації конструктивної взаємодії між ними для створення психологічно безпечного освітнього простору в умовах середньої ланки освіти.

Метою статті є розгляд конструктивної взаємодії між учнями підліткового віку як складової психологічно безпечного освітнього простору в умовах середньої ланки освіти.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Різні аспекти феномену безпеки представлені у працях І. Баєвої, А. Баланди, О. Грачова, О. Донцова, Н. Єфімової, Ю. Зінченка, С. Зотової, А. Сухова, Т. Немчина, Г. Нікіфорова, С. Кандибовича, Л. Куликова, Т. Краснянської, О. Лазорко, Г. Ложкіна, С. Малєєвої, Я. Подоляк, О. Подьякова, В. Рибнікова, Н. Харламенкової та ін.

У наукових джерелах безпека розглядається як:

- стан об'єкта (системи, процесу), за якого виключається можливість виникнення небезпечної події або її наслідки мінімізуються;
- здатність, властивість людини (об'єкта, системи, процесу) протистояти небезпечним станам або виключати можливість їх виникнення;
- сукупність умов діяльності або зовнішнього середовища, у яких виключено негативний вплив на людину;
- система заходів, спрямованих на забезпечення захисту людини від впливу небезпечних ситуацій чи подій.

У самому загальному вигляді, безпека людини залежить: 1) від якостей і здатностей самої людини (різноманітні реакції людини на небезпеку; засоби (соціальні, фізичні та психологічні (механізми психологічного захисту), що їх використовує людина для захисту від тривожних чи небезпечних ситуацій); 2) від середовища, яке традиційно поділяють на фізичне й соціальне [7, с 180]. В останньому виокремлюють макросередовище (демографічні, економічні, політичні та інші фактори впливу на людину) та мікросередовище (безпосереднє оточення людини: сім'я, школа учнівський клас, студентська група, референтні, професійні групи тощо). Психологічно безпечний освітній простір навчального закладу розглядається як стан, вільний від прояву психологічного насильства у взаємодії, який сприяє задоволенню основних потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значимість середовища та забезпечує психічне здоров'я включених до неї учасників [2]. Компонентами психологічно безпечного освітнього простору є:

1. Комфортність – стан затишку, зручності та задоволення, що визначається сукупністю позитивних психологічних та фізіологічних відчуттів суб'єктів освітнього процесу.
2. Психологічна захищеність – гарантія безпеки з боку навчального закладу від негативних впливів, здатних змінювати психічний стан або поведінку суб'єктів освітнього процесу.

3. Задоволеність – стан переживання почуття задоволення суб'єктів освітнього процесу своїх потреб [1].

Психологічно безпечний освітній простір є однією з умов особистісного зростання його учасників. Згідно постулату гуманістичної психології, потреба у безпеці є базовою в ієрархії потреб людини, її задоволення сприяє прояву самоактуалізації і самореалізації. На нашу думку, існують періоди, коли для дітей (підлітків, юнаків) стан безпеки особливо важливий. Особливої актуальності набуває проблема безпеки в підлітковому віці, коли відбувається складний для дитини перехід від дитинства до дорослості. «Підліток бачить те, чого ще не бачить дитина, він вже бачить те, чого часто вже не бачить, точніше не помічає дорослий, тому що багато речей стають для нього більше ніж звичайними...» [5]. Підліток вважає, що його дитинство вже позаду, тому він прагне належати світу дорослих. Часто це супроводжується конфліктами і напруженими стосунками з оточуючими. Підлітковий вік є найскладнішим періодом розвитку особистості. Анатомо-фізіологічна перебудова організму є одним із важливих чинників, що впливає на процес формування особистості підлітка.

У сучасній психології існують різні підходи щодо визначення меж підліткового віку. Цей вік розглядається і як стадія переходу до дорослості (Т.В. Драгунова, І.С. Кон, І.Ю. Кулагіна, Л.М. Фрідман, Д.Б. Ельконін та ін.), і як самостійна незалежна фаза вікового розвитку особистості (О.І. Бедлінський, В.С. Мухіна, Г.М. Прихожан, Д.І. Фельдштейн, В.Б. Шапарь та ін.). На нашу думку, межі підліткового періоду є найбільш обґрунтованими у періодизації Д.Б. Ельконіна (11–15 років). Він приділяє увагу не стільки фізіологічному розвитку організму, скільки психологічному новоутворенню цього вікового періоду («почуття дорослості» як форма самосвідомості підлітка), що зумовлюють розвиток провідної діяльності [10]. Провідною діяльністю підліткового віку є інтимно-особистісне спілкування (Д.Б. Ельконін, Т.В. Драгунова, Л.Ф. Обухова, В.С. Мухіна, І.Ю. Кулагіна та ін.). Відчуття стану безпеки особливо важливо в критичні періоди розвитку

особистості. Задоволення потреби у безпеці в підлітковому віці набуває значущості, з огляду на кризовий характер його протікання у генезі буття особистості. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити чотири схеми щодо кризового характеру підліткового періоду: 1) підлітковий період є кризовим періодом дорослішання; 2) підлітковий період є відносно стабільним періодом, в межах якого проявляється вікова криза розвитку; 3) підлітковий період не є однозначно кризовим етапом розвитку, його генеза зумовлена індивідуальною варіативністю протікання; 4) підлітковий період є перехідним періодом (підліток вже не є дитиною, але ще не є й дорослим) і його складність визначається, передусім, недосконалістю форм взаємодії між підлітками і дорослими. Відчуття безпечного стану важливо також в перехідні періоди навчання [2]. Перехід до кожної наступної освітньої ланки відкриває нові можливості, але може викликати і відчуття непевності, нестабільності, хиткості, незрозумілості, дезадаптованості. Підлітковий вік збігається із переходом до середньої школи і надає нові умови для саморозвитку дітей. На нашу думку, психологічно безпечний освітній простір середньої школи може виступати як конструктивна взаємодія, що сприятиме особистісному росту учнів підліткового віку, збереженню їх психічного здоров'я та благополуччю, гармонізації їх взаємин з вчителями та батьками. Створення психологічно безпечного освітнього простору потребує врахування соціальної ситуації розвитку підлітків. Оскільки, на думку К. Левіна, специфіка соціальної ситуації розвитку підлітків зумовлена їх проміжним становищем: відбувається перехід зі світу дитини до світу дорослих і деякий час підлітки знаходяться між цими двома світами (вони вже не належать до дітей, але ще не є й дорослими). Основними системами соціальної ситуації розвитку у підлітковому віці є «Підліток-Дорослий» (визначальним є формування соціальної зрілості); «Підліток-Одноліток» (визначальним є зміни у стосунках із однолітками, накопичення досвіду міжособистісної взаємодії у межах групи, що пояснює сенситивність до групового спілкування) [9, с.143]. Зауважимо, що цей вік є сенситивним для комунікативного розвитку. Дослідженню

особливостей спілкування і взаємодії підлітків присвятили свої наукові праці Л.С. Виготський, І.С. Кон, К.Н. Поліванова, Х.Ремшмидт, М.М.Рибакова, Д.І. Фельдштейн та ін. [8]. Інтимно-особистісне спілкування є провідною діяльністю підлітків і значущою сферою їх самореалізації. Воно відзначається такими якостями, як позитивна емоційна забарвленість, довірливість, рівноправність його учасників. Інтимно-особистісне спілкування може розгортатись у двох площинах: «Підліток – Дорослий» та «Підліток-Одноліток». Найважливіша потреба підлітка – прагнення до рівноправного діалогу з дорослими й бажання бути ними визнаним, прийнятим. Проте, дорослі люди (батьки, вчителі) не завжди готові сприймати підлітка як партнера по спілкуванню, на противагу, його однолітків. Тому, основною тенденцією взаємодії підлітків як суб'єктів освітнього простору є взаємодія в системі «Підліток-Одноліток». В перехідний період від молодшого шкільного до підліткового віку спостерігаються наступні тенденції міжособистісного спілкування: партнер по спілкуванню розглядається підлітками як особистість, тобто, як суб'єкт спілкування; розвиток спілкування відбувається від монологічності до діалогічності; спілкування стає більш контрольованим; особистісний розвиток підлітків відбувається під впливом групи однолітків у процесі спілкування. Важливими ознаками міжособистісної взаємодії в системі «Підліток-Одноліток» є наявність дружніх стосунків, які характеризуються взаємною прихильністю, вибірковістю, високим рівнем задоволеності міжособистісними контактами; інтимність міжособистісних стосунків (любов), що проявляється у високому рівні емоційно-позитивного ставлення до іншої людини, у стійкості почуттів [6]. Таким чином, вважаємо, що дружні стосунки, задоволеність міжособистісними контактами, емоційно-позитивне ставлення до іншої людини доцільно розглядати як риси конструктивної взаємодії між підлітками. В більшості випадків, спілкування підлітків як рівноправних партнерів носить діалогічний характер. Зауважимо, що навички діалогічності виробляються в підлітків у спілкуванні з однолітками. Відомо, що діалогічний вид спілкування дає людині можливість

відкрити, відмінну від власної реальності, реальність іншої людини (її почуття, уявлення, реальність навколишнього світу) [6].

Основною потребою підліткового віку є потреба в усвідомленні себе, яка пов'язана з новоутворенням цього віку – розвитком самосвідомості. Одним зі способів відокремити власне «Я» від «Я» інших людей – є активна взаємодія з ними у формі діалогічного спілкування [7, с.190]. Діалогічне спілкування є найбільш прийнятнішою формою конструктивної взаємодії в системі «Підліток – Одноліток». Також, діалогічне спілкування можна вважати безпечним спілкуванням, з огляду на його особливості: ставлення до партнера по спілкуванню як до рівноправного співрозмовника, взаємопізнання, самопізнання і саморозвиток суб'єктів спілкування. Отже, конструктивна взаємодія у формі діалогічного спілкування є однією з складових психологічно безпечного освітнього простору [3]. В якості компонентів діалогічного спілкування розглядаємо комунікабельність, проявом якої є потреба у спілкуванні; відчуття приналежності до референтної групи; спрямованість особистості на спілкування; здатність до самоконтролю у спілкуванні; сформованість навичок поведінки у конфліктній ситуації.

Потреба у спілкуванні в підлітковому віці складається з наступних компонентів: пізнавальний (спілкування являє собою специфічний канал інформації, яку не завжди розповсюджують батьки); поведінковий (спілкування з однолітками сприяє засвоєнню навичок соціальної взаємодії); емоційний (спілкування з однолітками це специфічний вид емоційного контакту).

Відомо, що важливою особливістю підліткового віку є підвищений інтерес до спілкування з однолітками, орієнтація на вироблення групових норм і цінностей. Реакція групування з однолітками є однією з поведінкових реакцій підліткової кризи розвитку особистості. Відчуття приналежності до референтної групи сприяє впевненості підлітків у собі, відчуттю ними емоційного задоволення. Формою конструктивних міжособистісних відносин в групі є дружба, прихильність, привабливість. Деструктивними формами є

агресія та ворожість. Усвідомлення приналежності до групи, реалізація конструктивних форм взаємодії дає змогу підліткам почуватися безпечно у освітньому середовищі.

Особливості взаємодії підлітка з однолітками багато в чому визначає тенденції його особистісного розвитку і поведінки. Тому деформація стосунків у сфері спілкування підлітків знижує рівень їх соціальної адаптованості, викривляє сприймання соціальних впливів, що призводить до відхилень у розвитку особистості. Причиною труднощів взаємодії між підлітками можуть бути невизначені змістові бар'єри у спілкуванні. Змістовий бар'єр у спілкуванні визначається як відсутність у партнерів збігу змістів висловленої вимоги, прохання, наказу, що перешкоджають встановленню міжособистісної взаємодії [4]. Показником готовності підлітків до подолання змістовних бар'єрів є спрямованість у спілкуванні. Конструктивна взаємодія залежить від характеру прояву цього показника.

Взаємодія суб'єктів освітнього простору передбачає наявність у них самоконтролю, що детермінує свідомий контроль відносин, поведінки згідно із встановленою системою соціальних еталонів (Г.С. Нікіфоров, Т. Шибутані та ін.). Підлітковий період є важливим етапом розвитку самоконтролю особистості. В цьому віці самоконтроль регулює процес взаємодії і поведінку підлітків в освітньому середовищі. Самоконтроль визначається здатністю приймати конструктивні рішення в стресових та фруструючих ситуаціях. Високий рівень самоконтролю характеризується вмінням керувати проявом своїх емоцій, гнучкістю реагування на зміни ситуацій, вмінням постійно слідкувати за собою. Втрата співрозмовниками самоконтролю у ситуаціях міжособистісної взаємодії може спричинити емоційне напруження під час спілкування. Таким чином, самоконтроль у спілкуванні є важливою соціально-психологічною характеристикою особистості, що визначає ступінь незалежності, самостійності і активності людини в побудові діалогічного спілкування.

Стилі поведінки в конфліктних ситуаціях багато в чому залежать від форми спілкування між підлітками. Серед способів реагування у конфлікті найбільш типовими є конкуренція, пристосування, компроміс, співробітництво, уникання. Кожен з них здатен забезпечити оптимальне вирішення проблеми залежно від наявної ситуації взаємодії. Конкуренція супроводжується суперництвом партнерів спілкування. Однак ефективність її застосування можлива в деяких ситуаціях конфлікту. А саме, коли один з учасників конфлікту налаштован на вольові рішення; коли відсутня спрямованість на співробітництво. Пристосування супроводжується поступками інтересів одного з партнерів спілкування. Такий спосіб реагування застосовується, коли для одного з учасників конфлікту, на відміну від іншого, результат справи не важливий; або коли один з учасників відчуває владність іншого. Компроміс супроводжується спільним вирішенням проблеми. Застосовується, коли обидва учасники погоджуються, що інші стратегії неефективні. Уникання супроводжується ухилянням одного з учасників від взаємодії з іншим з метою вирішення проблеми. Доцільно застосування при занадто напружених стосунках, для необхідності їх послаблення. Співробітництво є найефективнішим способом вирішення конфліктної ситуації, що відповідає діалогічному типу спілкування.

Вагомою частиною освітнього простору є інформаційне середовище. Зокрема, організація дистанційного навчання школярів в умовах карантину відбувається за допомогою різноманітних он-лайн платформ. Однак, відкриття позитивних можливостей використання Інтернету поєднується з появою нових небезпек, в першу чергу для дітей підліткового віку. Прикладом цього є серія самогубств, яка відбулася серед підлітків останнім часом. Справа в тому, що використання підлітками Інтернету включає в себе рішення як освітніх завдань так і особистих проблем. Зазначимо, що значна перевага віддається сьогодні підлітками спілкуванню в Інтернет-мережах, на противагу особистісному спілкуванню. Спілкування в Інтернет-мережах визнається ними більш привабливим через його відносну анонімність,

неконтрольованість, мобільність. Оскільки потреба у спілкуванні в підлітків носить стихійно-груповий характер, Інтернет надає їм безмежні можливості для пошуку груп за інтересами. Анонімність онлайн спілкування дає підліткам відчуття безпеки, задовольняє їх потребу в самостверженні і самореалізації. Агресивне нав'язування Інтернетом ряду асоціальних установок спричинює значні порушення у психічному розвитку підлітків. Йдеться, насамперед, про пропаганду цінності насильства, агресії, фізичної сили як засобів задоволення потреб, досягнення мети і вирішення конфліктних ситуацій. Здебільшого, групове спілкування в Інтернеті, внаслідок, його невідконтрольних дорослим (батькам, вчителям) дій, несе значну загрозу для особистісного розвитку підлітків. Таким чином, важливою складовою психологічно безпечного освітнього простору є навички безпечного спілкування підлітків в Інтернеті. Питання психологічної безпеки підлітків в Інтернет-просторі потребує нашого подальшого вивчення.

Висновки. Компонентами психологічно безпечного освітнього простору є комфортність, психологічна захищеність, задоволеність. Психологічно безпечний освітній простір виступає як конструктивна взаємодія у формі діалогічного спілкування, що сприяє емоційному благополуччю учнів, їх особистісному росту. Отже, конструктивна взаємодія між учнями підліткового віку є важливою складовою психологічно безпечного освітнього простору в умовах середньої ланки освіти. **Перспективи подальших досліджень** полягатимуть у емпіричному дослідженні компонентів діалогічного спілкування як форми конструктивної взаємодії в системі «Підліток-Одноліток».

Література

1. Баева И.А. Безопасность образовательной среды, психологическая культура, психическое здоровье школьников / И.А. Баева, В.В. Семикин. URI:<http://cyberleninka.ru/article/n/bezopasnost-obrazovatelnoy-sredypsichologicheskaya-kultura-i-psihicheskoe-zdorovie-shkolnikov>

2. Дзюбко Л.В. Безпечність переходу до основної освітньої ланки: як це враховано у концепції нової української школи. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю (м. Київ, 31 травня 2018 року). Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство» 2018. С. 74–83. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712194>
3. Дзюбко Л.В., Бучма В.В. Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель – учень» в умовах Нової української школи. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: матеріали II Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 21 березня 2019 р.). Київ. С. 55–64. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717764>
4. Журавлев А.Л. Социальная психология личности и малых групп: некоторые итоги исследования. *Психологический журнал*. 1993. № 4. С. 4–15.
5. Лиханов А. Драматична педагогіка: нариси конфліктних ситуацій. Київ. 1986. с.46.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2005. 448 с.
7. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с. URI: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723176>
8. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. Москва: Мир, 1994. 319с.
9. Токарева Н.М. Моделювання особистісних конструктів підлітків у вимірах освітнього простору: монографія. Кривий Ріг : ТОВ ВНП «ІНТЕРСЕРВІС». 2015. 448 с.
10. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

**ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ У ПСИХОЛОГІЧНІЙ
СИСТЕМІ М.І. ДЕМКОВА**

**THE PROBLEM OF PERSONAL DEVELOPMENT IN M.I. DEMKOV'S
PSYCHOLOGICAL SYSTEM**

*Дригус М.Т., старший науковий співробітник Інституту психології імені
Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший
науковий співробітник (Orcid ID 0000-0003-0648-0183)*

*Dryhus M.T., Senior Researcher of the G.S. Kostyuk Institute of
Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D.
in Psychology, Senior Researcher (Orcid ID 0000-0003-0648-0183)*

Анотація. У статті здійснено аналіз проблеми особистісного розвитку у психологічній системі М.І. Демкова. Розкрито включення ідеї розвитку у мега-системи навчання і виховання, розглянуто проблему детермінації особистісного розвитку, а також висвітлено його онтогенетичну проекцію.

Ключові слова: особистість, розвиток, детермінація, навчання, виховання.

Summary. The article analyzes personal development as it was understood in M.I. Demkov's psychological system. M.I. Demkov included the idea of development into the mega-system of education and learning; the determinants of personal development proposed by him are considered, and the ontogenetic projection of such development is highlighted.

Keywords: personality, development, determination, learning, education.

Актуальність дослідження. Наприкінці XIX століття у власне українській науковій думці складається самобутній, об'ємний і потужний за потенціалом прошарок психолого-педагогічного знання, який мав значний вплив на освітні процеси не лише на зламі XIX і XX століття, а й майже всієї першої чверті XX століття. Історична доля цих надбань була складною і несправедливою для них – спочатку вилучення як з наукового обігу, так і педагогічної практики [3] і в результаті – їх повне забуття. Одним із визначних

імен на тогочасному українському науковому небосхилі є ім'я вченого Михайла Івановича Демкова, який зробив неоціненний внесок у побудову теоретико-методологічного фундаменту освітнього процесу.

Саме в українському науковому просторі здійснюється ним у 90-х роках XIX століття розробка таких кардинальних освітніх проблем, як принципи науки виховання, педагогічні правила й закони, педагогічні гіпотези й теорії; створення теорії «повноти розвитку сил і морального вдосконалення», системи виховання та особистісного розвитку дитини та ін.

Мета дослідження – здійснити аналіз проблеми особистісного розвитку у психологічній системі М.І. Демкова.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Теоретико-методологічний аналіз проблеми особистісного розвитку є однією із ключових у психологічній системі М.І. Демкова.

Рубіж XIX і XX століть – це час, коли актуалізуються зв'язки між психологією і педагогікою як науковими галузями, що приводить до зміцнення педагогічної психології як гілки психологічного знання. Попри неоднозначність їх взаємозв'язків, М.І. Демков беззаперечно визнає значення психології: «... однією з найважливіших допоміжних наук, – підкреслює він, – є психологія».

Учений високо оцінює роль психологічного знання в науковій розробці проблеми розвитку. «Пояснюючи закони послідовного розвитку людського духу і застосування всіх його сил, – зазначає він, – психологія вказує педагогіці на природні й необхідні умови для досягнення виховної мети і навчає правильному застосуванню виховних засобів. Цілковита справа виховання полягає у розвитку духовних сил виховуваного. У тих же випадках, коли мається на увазі розвиток розумових здібностей (що становить завдання дидактики), деякі розділи психології будуть особливо цінними» [1, с. 13].

У наведеному вище відбивається визначальна риса М.І. Демкова – не лише у визнанні значення психології як науки для педагогіки, а й у його баченні взаємозв'язків між ними. Не вдаючись у дискусійні проблеми

предмета педагогіки та психології, якими відзначався рубіж XIX і XX століть (це потребує спеціального розгляду), зазначимо, що вчений не лише постулює взаємозв'язок педагогіки і психології як наукових галузей. Симптоматичним для його підходу є те, що тканина психологічного знання накладається як матриця на все педагогічне поле, пронизує його і, власне, приводить де- факто до появи розробленої ним концепції особистісного розвитку.

Ідея розвитку, ідея про те, що «загальному закону розвитку підлягає і людина», є стрижневою для всієї психологічної системи вченого. Одним із вагомих свідчень тієї значущості, якої надає вчений проблемі розвитку, є те, що аналіз «процесу розвитку» він проводить одразу ж після визначення педагогіки як науки і навіть перед викладом підрозділу «Необхідність виховання» [1]. Якщо враховувати визначення М.І. Демковим педагогіки як науки «про виховання і навчання, тобто систематичний виклад засад, правил і законів, які стосуються виховання і навчання дітей та юнаків» [1, с. 1], то ідея розвитку, що пронизує такі мега- системи, як «виховання» й «навчання», надає його психологічній системі виняткової значущості та ваги.

Аналізуючи виховання, М.І. Демков через призму розвитку розглядає всі взаємопересічні його площини:

– даючи визначення обсягу поняття виховання: «поняття виховання, охоплюючи розвиток тіла, розвиток фізичний, вказує і на духовний розвиток людини, як на найвищу мету, до досягнення якої вона повинна прагнути» [1; 2];

– ставлячи завдання виховання: «Справжня сутність виховання полягає в розвитку духовних сил виховуваних» [1, с. 13];

– розкриваючи онтогенетичні зміни: виховання «охоплює не тільки весь процес розвитку людини, її дитинство, отрочтво і юність, а й зрілий вік, коли переходить у самовиховання» [2, с. 10];

– аналізуючи детермінаційну площину: «які умови розвитку особистості, тобто, іншими словами, які фактори виховання» [2, с. 60];

– визначаючи антиципаційні межі системи виховання: «... в розвитку виховних ідеалів полягає значення педагогіки»; «тільки розвитком моральних ідеалів, послідовним вихованням народ зміцнює своє існування, могутність і розвиток»[2, с. 53-54].

Цю позицію вчений обстоює систематично і постійно, здійснюючи власне змістовий аналіз окремих складових особистісного розвитку – фізичного, розумового, морального. Як приклад: «Слід простежити рівень його (розумового – *М.Д.*) розвитку і ті завдання, які повинна виконувати педагогіка, співвідносячи з розумовим розвитком дитини, підлітка, юнака»; або – «простежити всі найважливіші стадії розвитку вольових і чуттєвих процесів дитини, підлітка і юнака».

Вчений надавав настільки великого значення ідеї розвитку, що навіть іноді рядоположно та синонімічно застосовував поняття розвитку і виховання: «процес розвитку або виховання»; «які умови розвитку особистості, тобто, іншими словами, які фактори виховання».

У проблемі розвитку М.І. Демков робить предметом пильної уваги її серцевину – детермінацію. У структурному підрозділі «Процес розвитку» [1] вже з перших етапів його аналізу вчений указує на взаємозв'язок внутрішніх і зовнішніх факторів розвитку. «Хоча розвиток всякого організму, отже, і духовно-тілесного людського, може здійснюватися не інакше, як із середини самого організму, але, з іншого боку, неможливий ніякий розвиток, якщо організм не буде спонукатися до розвитку якими-небудь зовнішніми факторами або силами» [1, с. 2]. Він наголошує на значущості суспільної детермінації, її ролі як у особистісному, так і громадянському становленні.

Учений, понад століття тому, акцентує: «І зовсім не байдуже для впорядкованого людського суспільства або держави, під якими зовнішніми факторами чи силами буде відбуватися процес розвитку або виховання його членів чи громадян»[1, с. 2].

М.І. Демков ставить проблему детермінації особистісного розвитку як спеціальну проблему здійсненого ним наукового аналізу. Вчений має на меті

розглянути, «які умови розвитку особистості, іншими словами, які фактори виховання» [2, с. 60].

Розробляючи проблему детермінації особистісного розвитку, М.І. Демков аналізує її у двох взаємопов'язаних аспектах. Він вирізняє дві основні групи факторів. Перша, названа ним група, – «реальні фактори виховання», в яких беруть безпосередню участь великі та малі групи людей (мікро- та макро- системи) – сім'я, школа, суспільство, держава. Друга група – духовні фактори виховання – філософія, наука, мистецтво, художня література, релігія. Між цими двома групами факторів існує не лише тісний, а й складний, неоднозначний зв'язок. «Фактори ці, – зазначає вчений, – надзвичайно різноманітні; їх вплив ускладнюється і поєднується взаємними, нерідко протилежними перехресними впливами» [2, с. 60].

У концептуальному аналізі особистісного розвитку особливого значення М.І. Демковим надається проблемі психології дитинства, «на основі якої можна будувати початкове навчання і виховання».

Непересічною для тогочасного становлення дитячої та педагогічної психології є навіть сама постановка вченим проблеми розвитку особистості, підкреслення її необхідності. Так, у розділі «Дитяча психологія» М.І. Демков акцентує: «Справді, питання, яким чином безпорадна з розумового і морального погляду дитина розвиває свої сили, виростає психічно в дитину, підлітка, юнака – питання, що однаковою мірою становить інтерес для всіх, починаючи з матері, яка доглядає за дитиною від колиски, з виховательки, котра дбає про перші кроки розвитку і закінчуючи вченим-педагогом, який прагне осягнути закони душевного розвитку і на них побудувати свої закони виховання» [2, с. 111].

Учений широко використовує новітні йому досягнення дитячої психології, зокрема праці Джемса Селлі, В.Г. Друмонда, П.Ф. Каптерєва, Карла Гросса та І.О. Сікорського. Але домінантними у розділі «Психологія дитинства» є такі праці І.О. Сікорського, як «Виховання у віці першого дитинства» (1884) і «Душа дитини» (1901). Навіть у переліку літератури до

цього розділу вчений виокремлює праці І.О. Сікорського першими. «Головними посібниками для цього розділу слугували: д-р І.О. Сікорський. Виховання у віці першого дитинства. СПб, 1884...» [2, с. 133]. Саме М.І. Демков першим у тогочасному психологічному просторі включає наукові здобутки І.А. Сікорського у власний розгляд тієї чи тієї проблеми вікової та педагогічної психології.

Розвиток розуму, розвиток волі, поступовий розвиток почуттів, «розрізнення особистості» – таку картину становлення особистості в дитинстві розгортає М.І. Демков. «З моменту настання самосвідомості, – зазначає учений, – устанавлюється особистість. Дитяче “я” стає ядром свідомості, має своє теперішнє й минуле. Період від 4 до 6 років присвячується зростанню і розвитку особистості й поступовому пізнанню самого себе і зовнішнього світу» [2, с. 123].

Визначальною рисою розгляду психічного розвитку особистості дитини М.І. Демкова є його яскраво виражений онтогенетичний підхід, що був принципово новим для того часу. Який би аспект особистісного розвитку – розумовий, моральний – не розглядав у своїй системі вчений, він простежував його генезу на різних вікових періодах. М.І. Демков наголошує: «Знання різних фаз і періодів розвитку важливе для своєчасного вирішення питання: чи правильно відбувається психічний розвиток» [2, с. 112].

Ґрунтуючись на періодизації, відомій ще за часів Аристотеля, він кожен аспект особистісного становлення простежує на трьох періодах: дитинства, отрочтва та юності. Аналіз ученим кожного аспекту – розумового, естетичного, морального розвитку – становить окрему власну систему. Розглядаючи кожен із цих систем, учений зауважує, що «коли ми виділяємо тут питання в особливий розділ, то лише з логічною метою, з метою зосередити на ньому увагу, ніколи не випускаючи з поля зору головної мети виховання» [2, с. 136].

Розгляд цих систем у сукупності дає цілісну картину особистісного розвитку, об'єднавчою стрижневою думкою якої є гармонійність розвитку

особистості. На переконання вченого, «справжній духовний розвиток та вдосконалення можливі тільки за умови гармонійного розвитку і вдосконалення всіх сил та здібностей» [2, с. 136].

Висновки. У психологічній системі, створеній вітчизняним ученим М.І. Демковим, на межі ХІХ і ХХ століть, однією з її ключових є розробка проблеми особистісного розвитку. Її серцевиною є ідея розвитку, яка пронизує всі взаємопересічні його площини: змістову, детермінаційну, онтогенетичну, антипаційну. Включення фундаментальних розробок М.І Демкова у актуальний психологічний та освітній простір – настійна вимога часу.

Перспективи наукових пошуків полягатимуть у розгляді розробки М.І. Демковим принципів науки виховання.

Література

1. Демков М.І. Курс педагогики для учительских институтів, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Ч. I. Изд. 4-е, испр. Москва-Петроград, 1915. 354 с.
2. Демков М.І. Курс педагогики для учительских институтів, высших женских курсов и педагогических классов женских гимназий. Ч. II. Изд. 2-е. Москва, 1912. 365 с.
3. Педагогическая энциклопедия. Т. I. Москва, 1927. 1311с.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГІВ ДО
ЗМІН В ОСВІТІ ТА ГОТОВНІСТЬ ДО ПІДТРИМКИ НИМИ
ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ**

**THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEACHERS' ATTITUDE TO
EDUCATION CHANGES AND READY TO SUPPORT FOR EDUCATION
REFORM**

Капустюк О. М., старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (Orcid ID 0000-0003-4657-8556)

Пастушенко В. С., науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України (Orcid ID 0000-0002-2689-2030)

Kapustiuk O. M., Assistant professor of the Institute of social and political psychology, Ph.D. in Psychology, Senior researcher (Orcid ID 0000-0003-4657-8556)

Pastushenko V. S., G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Orcid ID 0000-0002-2689-2030)

Анотація: В статті представлений аналіз використання деяких категорій: «психологічне ставлення», «готовність педагогів до підтримки» та «психологічні бар'єри особистості». Визначено психологічне ставлення як динамічна характеристика індивідуальної свідомості педагога. Досліджено вплив психологічного ставлення на готовність педагогів до підтримки освітньої реформи, виявлено основні труднощі готовності педагогів до змін у подальшому професійному становленні, самовдосконаленні особистісних якостей та професійному розвитку.

Ключові слова: психологічне ставлення, готовність педагогів до підтримки, освітня реформа, підтримка освітньої реформи, психологічні бар'єри особистості

Annotation (summary): The article presents the analysis of the use of some categories: «psychological attitude», «teachers' readiness to support» and «personal psychological barriers». Define psychological attitude as dynamic

characteristics of the individual consciousness of the teachers. Influence of psychological attitude is investigational on the embodiment of teachers' readiness to support for education reform, basic difficulties of the teachers' readiness to changes professional becoming, self-improvement of personal skills, professional development

Keywords: *psychological attitude, teachers' readiness to support, education reform, support for education reform, personal-psychological barriers*

Актуальність дослідження. Суспільний та індивідуальний добробут і підвищення якості життя виступають критеріями й необхідними умовами людського розвитку, фундаментом якого є створене середовище, що надає людям можливість прожити повноцінне довге, здорове, продуктивне і творче життя, самореалізуватися, активно брати участь у формуванні сучасного суспільства, бути рушійною силою його сталого розвитку, конкурентоздатності економіки та майбутнього процвітання. Забезпечення умов людського розвитку є завданням державної політики у сфері освіти й науки і потребує узгоджених політичних ініціатив, ефективних управлінських рішень та довгострокових інвестицій.

Аналізуючи стан української освіти, очевидним фактом буде констатація невідповідності її ані сучасним запитам з боку особистості та суспільства, ані потребам економіки, ані світовим тенденціям. Саме тому здійснюється системна трансформація сфери для забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих [4].

На шляху реформування постають турбота про примноження інтелектуального та духовного потенціалу нації; забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень [1]. Якість досягнення цієї мети покладена на педагога, який є ключем і основною рушійною силою будь-якої освітньої реформи, тому також в основу освітньої реформи закладені завдання щодо підготовки нової

генерації педагогічних кадрів. Та до появи спеціалістів нового покоління, зорієнтованих на цінності сучасного суспільства, також необхідний час, а освітні трансформації набирають обертів тут і зараз. Отже, успішність цього процесу залежатиме наскільки вдасться отримати підтримку серед педагогів, які зараз працюють в системі освіти.

Досліджувані проблеми освітніх змін пов'язані з наявністю уявлень щодо сутності, структури та особливостей «протікання» інноваційних процесів у сфері освіти. Якісне оновлення системи освіти та освітніх і педагогічних інновацій розглядаються у психолого-педагогічних дослідженнях І. Д. Беха, Н. М. Бібік, Л. М. Ващенко, Л. М. Карамушки, В. Г. Кременя, С. Д. Максименка, В. Г. Панка, О. Я. Савченко, В. А. Сіміченко, О. В. Сухомлинської, Н. Ф. Федорової, В. П. Чудакової, Ю. М. Шваба та інших. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментально проблему нововведень та інновацій в освіті висвітлено у наукових працях В. І. Загвязинського, В. В. Ільїна, О. К. Микал, В. Г. Кременя, В. С. Лазарєва, В. В. Пролеєва, В. О. Рябенко, М. М. Поташника, Н. Б. Пугачової, А. У. Хуторського, Т. І. Шамова, І. Шумпетер. Різні аспекти педагогічних технологій і педагогічних систем розглянуто у дослідженнях О. К. Дусавицького, М. В. Кларіна, С. Ф. Кліпка, В. І. Лозової, Н. М. Острроверхової, С. І. Подмазіна, І. Ф. Прокопенка, Г. І. Селева, В. П. Безпалька, Н. І. Кузьміної та інших. Інноваційна діяльність як вищий рівень творчості, загальні та специфічні особливості творчої (інноваційної) діяльності досліджувались у працях К. А. Альбуханової-Славської, О. І. Виговської, Ф. М. Гоноболіна, В. І. Загвязінського, В. О. Кан-Каліка, А. Е. Кондратенкова, Н. В. Кузьміної, Ю. М. Кулюткіна, В. О. Моляко, О. К. Маркової, М. Д. Нікандрова, Я. О. Пономарева, В. О. Сластьоніна, Г. С. Сухобскої, Л. М. Фрідмана, О. І. Щербакова, Н. Р. Юсуфбекова та інших. Готовність і реалізація інноваційної діяльності потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й потенційної готовності фахівця до даного виду діяльності, вимоги до кваліфікаційного рівня і компетентності сучасного педагога, це питання, що

досліджували у своїх працях І.В.Гавриш, Е.Ф.Зеєр, Т.М.Демиденко, Н.І.Клокар, О.В.Козлова, Є.В.Макогон, В.І.Урусський, В.В.Химинець. Маючи достатньо суттєвий доробок наукових досліджень, потрібно констатувати факт недостатньої наукової розробленості проблеми ставлення педагогів, які вже знаходяться в освітньому процесі, до глобальних трансформацій в освіті, що безпосередньо впливає на процес формування готовності підтримати загальні інновації, і, відповідно, на певні особистісні зміни та необхідність професійного розвитку.

Метою статті є визначити й теоретично обґрунтувати психологічні особливості, що впливають на ставлення педагогів до змін в освітньому процесі та готовності до їх підтримки.

Реформа загальної середньої освіти, як і будь-яка інша, - це відповідь на кризу в освіті, коли зростає кількість невдоволених якістю даної системи і коли з'являється суттєва розбіжність між попитом та освітніми послугами, що можуть надати і надають шкільні заклади. Як відповідь ініціюється реформа, що розвивається найчастіше за двома протилежними сценаріями, кожен з яких має певні наслідки. Перший: якщо реформа розпочинається на попередження кризи, то реформатори опиняються ізольованими від суспільства, потрапляючи до числа утопістів чи активістів, єдиним бажанням яких, на погляд громадської думки, є «реформувати заради реформування». Другий, навпаки, коли трансформації відбуваються занадто повільно, тоді громадськість починає засуджувати бездіяльність відповідальних за впровадження реформ відповідних органів влади.

Але є й третій сценарій, коли громадська думка розділяється на два протилежні табори, те що ми можемо спостерігати на сьогоднішній день щодо реформи загальної середньої освіти: коли одні не вбачають позитиву від змін і єдине у них бажання повернутися до школи радянських часів, інші хочуть змін тут і зараз, не розуміючи, що при умові відповідної якості цей процес потребує часу й ресурсів, в тому числі й людських.

Говорячи про людські ресурси, то тут найвагоміше місце займають педагоги, які вже працюють в системі освіти і у яких, в своїй більшості, формування особистісних і професійних якостей та цінностей відбулося багато років тому. А отже, щоб надавати освітні послуги за новими вимогами та стандартами педагог має стати вчителем інноваційної орієнтації, де його діяльність відбиватиме не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики, а й органічно включатиме в себе характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Така діяльність передбачатиме вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічне винахідництво нового в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховуватиме соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявлятиметься в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання [11].

Для відповідних змін необхідно зробити переоцінку особистісних та професійних якостей, які необхідні для самостійного вдосконалення професійних знань й умінь, що будуть умовою успішної подальшої самореалізації у власній професії, сприятимуть розв'язанню проблем власного саморозвитку, самовизначення, здатності до оптимістичного сприйняття життя та орієнтації на успіх, усвідомленню системи пріоритетів цінностей [5], що потребує внутрішніх ресурсів й зусиль. Тому для запуску такої внутрішньої роботи, маючи за плечами не один десяток років роботи, де все було зрозуміло й в більшості випадків мало автоматичний характер, необхідне позитивне ставлення до професії педагога, до своєї педагогічної практики й, безумовно, тих трансформацій, що відбуваються в освіті.

Позитивне ставлення до змін виступає важливою основою спрямованості педагога на подальшу реалізацію своїх можливостей в сучасних умовах професійної діяльності, утвердження в професійній сфері за нових реалій, переосмислення й самовдосконалення необхідних якостей для досягнення високого рівня професіоналізму [5].

Потрібно при цьому розуміти, що ставлення як психічне явище існує та переживається в сьогоденні, усвідомлюється особистістю як її актуальне ставлення. А також необхідно пам'ятати про те, що воно народжується на основі минулого її досвіду, отже є результатом цього досвіду і направлено в майбутнє, оскільки призначене для регуляції майбутнього та майбутньої поведінки особистості, як суб'єкта ставлення [7].

Разом із цим, необхідно також усвідомлювати, що мобілізуючий потенціал, що міститься у позитивному ставленні до власної професії та нововведень, не завжди забезпечує реальні кроки педагога у втіленні планів щодо самореалізації та прояву активності у підтримці реформування. Відторгнення й небажання активних дій реалізації планів у професії відповідно до впроваджуваних змін може бути пов'язано з декількома причинами.

По-перше, позитивне ставлення до реформи загалом не забезпечує такого ж ставлення до нововведень, які мають відбутися у шкільному закладі, де працює даний педагог, щоб відповідати вимогам сучасності, а також часу, якого вимагає даний процес. Говорячи про цей аспект психологічного ставлення, необхідно розуміти, що він пов'язаний не просто зі змінами як фактом, що відбувся, а з процесом реформування, який необов'язково матиме постійний і стабільний характер. Отже, педагог ставиться до даного процесу в даний момент не інакше як враховуючи ті зміни, що вже відбувалися в минулому на його пам'яті, прогнозуючи результати майбутніх змін нововведень, пов'язаних з реформою загальної середньої освіти. Педагог намагається оцінити процес реформування з точки зору тенденцій змін, що він (процес) несе, від минулого до сьогодення і від сьогодення до майбутнього. Ретроспективна оцінка змін, що вже відбулися на даний момент в наслідок освітньої реформи, і оцінка очікуваних, прогнозованих змін, що ще мають відбутися, багато в чому визначають актуальне ставлення педагогів до освітньої реформи, її оцінку в сьогоденні [7].

По-друге, уявлення про педагога нової української школи та його професійні компетенції можуть мати дуже узагальнений характер для особистості, в яких не визначена мета, умови та засоби її досягнення. Іншими словами друга причина пов'язана з аспектом психологічного ставлення до процесу набуття нових та удосконалення вже сформованих професійних і особистісних якостей необхідних для сучасної школи. Але тут важливим моментом є те, що при вирішенні цієї проблеми можна говорити про готовність педагога не лише до підтримки реформування освіти, а й до власної активної участі у цьому процесі, оскільки змінившись педагог вже інакше буде ставитися до трансформацій в освітньому процесі. При цьому об'єктом усвідомлення та ставлення може ставати й сама динаміка ставлення педагога до змін, що прийшли внаслідок реформ, коли він (педагог) порівнюватиме своє актуальне ставлення до реформи в освіті й своє ставлення до неї в минулому [9].

По-третє, будь-яким очікуванням, не виключення й очікуванням щодо змін відповідно до реформи загальної середньої освіти, більш притаманна емоційна забарвленість оцінки, ніж раціональне усвідомлення сутності подальшої самореалізації за сучасними вимогами до педагога, її загального значення та особистісного сенсу. Тобто, аспект психологічного ставлення пов'язаний зі структурою переживань теперішнього педагога своїх зав'язків до того педагога, яким він має стати. І це може бути не лише актуальне переживання ставлення тут і зараз, а й ставлення до спогадів про минулий досвід тих засобів та затрат внутрішніх і матеріальних ресурсів для професійного розвитку, передчуття певних змін, як реальних так і уявних у свідомості особистості, звичного, повсякденного життя, що впливатиме на всі сфери її життєдіяльності, очікування свого ставлення до освітньої реформи в майбутньому – чи не буде все це марною тратою часу й даремно витраченими зусиллями.

Відповідно за Роджерасом, щодо ставлення до будь-яких нововведень, в тому числі й глобальних у вигляді змін, яким сприяють освітні реформи,

педагогів розподіляють на п'ять основних категорій. До першої категорії відносять новаторів, педагогів, які все нове завжди сприймають першими, сміливо запроваджуючи новації та поширюючи їх. Друга категорія – це педагоги, які намагаються в числі перших здійснити практичну (експериментальну) перевірку цінностей інновацій в кожній школі. Для третьої категорії педагогів характерна поміркованість, вони дотримуються правила «золотої середини», намагаючись обходити все нове до того часу, поки не побачать результати впровадження більшості своїх колег. Четвертій категорії відповідають педагоги, для яких більш характерне сумніватися, ніж вірити в нове, вони більше орієнтовані на старі технології, ніж на нові, а сприймають нове лише при загальній позитивній громадській думці. Останню, п'яту категорію складають вчителі, в яких дуже сильний зв'язок з традиційним, старим підходом до навчання і виховання, вони консервативні й відкидають все нове [10].

Щодо трьох останніх категорій, то на шляху процесу формування у них підтримки реформ загальної середньої освіти може постати проблема антиінноваційних бар'єрів. Антиінноваційні бар'єри – це зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності [6].

Психологічні бар'єри – психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність. Зміст поняття психологічний бар'єр розглядається як тензійний психічний стан, внутрішня заборона на виконання діяльності, яка є результатом взаємодії психічних регуляторів поведінки, котрі формують передбачення успішності майбутньої діяльності або дії [8].

Опір нововведенням – дуже поширене явище. Найчастіше можна спостерігати опір у вигляді імітації активності, в той же час за будь-якої можливості демонстрацію того, що всі новації – це повна безглуздість, яка не дає жодних позитивних результатів. Також опір може поставати як пряма демонстративна відмова від участі в інноваційній діяльності. Нерідко на шляху нового стає консервативний і невіддатливий до новацій досвід роботи.

Щодо перших двох категорій педагогів, то це та група, на жаль не багаточисельна, де можна стверджувати про їх готовність підтримати освітні реформи, завдяки осмисленості в контексті сучасної своєї педагогічної позиції, усвідомленню цілей освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи, умінню аналізувати зміни в освітній діяльності та здатності й прагненню до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомленню значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів.

Висновки. Отже, ставлення працюючих педагогів до освітньої реформи в залежності від свого змісту та характеристик виступає як чинник, що сприяє формуванню готовності її (реформи) підтримки, активізує та спрямовує особистість на саморозвиток, самовдосконалення професійних компетенцій та подальшу реалізацію особистісного потенціалу у царині педагогіки, або стає чинником, що ускладнює подальшу професійну діяльність.

Разом із цим, позитивне ставлення до нововведень, не завжди забезпечує дії у напрямку самореалізації та підтримки освітньої реформи. Чинниками, що визначають виникнення психологічних бар'єрів у педагогів, є нестача потрібної інформації, невизначеність інтересів, не знання своїх здібностей, вплив оточення, відповідальність, необхідність аналізу й систематизації інформації, упередженість, вікові психологічні особливості особистості, низький рівень психологічної готовності до певної діяльності тощо.

Також потрібно враховувати, що включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. До того ж педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання учнів, які не охоплені освітньою реформою, тобто співіснування різних педагогічних концепцій.

Тому є гострою затребуваністю обґрунтування та втілення системи ефективного формування психологічної готовності персоналу освітніх

організацій щодо підтримки реформування освіти, створення соціально-психологічних програм підготовки та супроводу персоналу освітніх організацій у цьому процесі та організації для цього відповідних умов.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1996). Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
2. Закон «Про загальну середню освіту» (1999). Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
3. Закон України «Про освіту» (2017). Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Реформа освіти та науки | Кабінет Міністрів України (2021). Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu>
5. Алексеева С. В. Формування готовності майбутніх фахівців до реалізації професійної кар'єри Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко ДГ С. 3–12. Режим доступу: https://lib.iitta.gov.ua/5565/1/НАДРУКОВАНО_БАК_Інс._виховання_Microsoft_Word.pdf
6. Вітюк В. В. Готовність педагогів до змін в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Педагогічний пошук*. 2017. № 2. С.3–6. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedp_2017_2_3.
7. Журавлев, А. Л., Позняков, В. П., Дорофеев, Е. Д. Социально-психологические факторы деловой активности и успешность деятельности предпринимателей. *Социально-психологические исследования руководства и предпринимательства* / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. В. Шорохова. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН». 276 с. С. 44–67.
8. Массанов А. Психологічні бар'єри у професійному самовизначенні особистості. *Психологія і суспільство*. 2014. № 2. С. 73-89. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psis_2014_2_8

9. Позняков В. П. Концепция психологических отношений человека: пространственный и временной аспекты. *Знание, понимание, умение*. 2015. №3. С. 228–238. Режим доступа:

<file:///C:/Users/Пользователь/Downloads/kontseptsiya-psihologicheskikh-otnosheniy-cheloveka-prostranstvennyy-i-vremennoy-aspekty.pdf>

10. Урусский В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності : методичний посібник. Тернопіль : ТОКІППО, 2005. 96 с.

Режим доступа: <http://ipohnpu.in.ua/wp-content/uploads/2020/04/v.-uruskyj.-formuvannia-hotovnosti-vchyteliv-do-innovatsijnoi-diial-pdf.pdf>

11. Чудакова В. П. Психологічна готовність до інноваційної діяльності та конкурентноздатність персоналу – головний ресурс організаційного розвитку. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2014. Вип. 1. С. 100–127. Режим доступа:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nivoo_2014_1_13

**ТВОРЧА САМОСТІЙНІСТЬ В ЗОБРАЖУВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК
ПОКАЗНИК ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ ДО ШКІЛЬНОГО ЖИТТЯ:
СУТНІСТЬ ОСНОВНИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ КАТЕГОРІЙ
CREATIVE INDEPENDENCE IN IMAGING ACTIVITY AS AN
INDICATOR OF A CHILD'S READINESS FOR SCHOOL LIFE:
THE ESSENCE OF BASIC TERMINOLOGICAL CATES**

*Карабаєва І.І. кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(Orcid ID: 0000-0003-4286-2103)*

Karabayeva I.I. Ph.D. in Psychology, Senior Researcher G.S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine (Orcid ID: 0000-0003-4286-2103)

Анотація. У статті на основі аналізу наукової літератури окреслені основні термінологічні категорії, які будуть використовуватися в індивідуальному дослідженні. Терміни згруповані в смислові блоки, в кожному блоці визначені ключові слова – основні категорії та додаткові для уточнення дефініцій. Наукові терміни в тексті статті розташовані по ступеню їх залежності з яких вималювали схему їх співвідношення. Уточнено сутність і зміст ключового поняття дослідження «творча самостійність» та надане його авторське розуміння. Здійснений у статті аналіз основних дефініцій досліджуваної проблеми, дозволяє у подальшому вирішити завдання обґрунтування діагностичних завдань.

Ключові слова: готовність до школи, дитяча творчість, креативність, творча уява, самостійність, творча самостійність, образотворча, зображувальна діяльність.

Summary. The article, based on the analysis of the scientific literature, outlines the main terminological categories that will be used in individual research. Terms are grouped into semantic blocks, in each block the keywords are defined - the main and additional categories to clarify the definitions. Scientific terms in the text of the article are arranged according to the degree of their dependence on which

the scheme of their relationship was drawn. The essence and content of the key concept of the study "creative independence" and its author; understanding is specified. The analysis of the main definitions of the researched problem carried out in the article allows solving the problem of substantiation of diagnostic tasks in the future.

Keywords: *readiness for school, children's creativity, creativity, creative imagination, independence, creative independence, art, pictorial activity.*

Актуальність. Стан понятійно-термінологічного апарату науки відображає ступінь розвитку її теорії, розкриває взаємозв'язок об'єктів і різноманітність пізнавальних ситуацій, що виникають у процесі навчання і виховання людини, а також дає можливість чітко окреслити предмет дослідження і вибудувати його послідовну концепцію [1, с.9]. Завдання здійснення термінологічного аналізу в проведенні дослідження залишається завжди актуальним. Від якості його проведення залежить наукова цінність результатів виконаного дослідження в цілому.

Тому **метою статті** є представлення наукових розвідок з тезаурусу (скарбниці, багатства Брунето Латіні) понять, що охоплює терміни з їх науковими тлумаченнями, котрі використовуються в дослідженні. Уточнити сутність і зміст ключового поняття «творча самостійність».

Виклад основного матеріалу. В рамках виконання наукового дослідження «Готовність дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах реформування української школи» лабораторією психології дошкільника Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України буде виконуватися індивідуальна тема дослідження: «Комплексна оцінка готовності дитини до шкільного життя: творчий компонент діяльності». Визначилися з показником готовності дитини до шкільного життя – рівень сформованості творчої самостійності в зображувальній діяльності. Перш за все відібрали терміни та поняття для аналізу.

Аналіз сучасної ситуації (оновлення БКДОУ, реформа НУШ) вимагає визначення загальних підходів до оцінки готовності дитини до шкільного

життя з позиції самоцінності дошкільного дитинства. *Готовність дитини до навчання в школі* розглядається як оптимальне поєднання впливу комплексу компонентів, який охоплює всі основні сфери розвитку дитини. Їх сукупність являє собою єдину цілісну систему шкільної зрілості, сторони якої тісно взаємопов'язані і являються базовими якостями особистості як результату спеціально організованої підготовки до школи. [2]. *Підготовка до школи* – широке поняття, що охоплює загальну і спеціальну підготовку дітей дошкільного віку, забезпечує їх різнобічний фізичний, психічний і соціальний розвиток відповідно до індивідуальних можливостей, нахилів і здібностей, які обумовлюють поступову інтеграцію у шкільне життя.[3] *Підготовленість до школи* – індивідуальна характеристика особистості дитини, яка опосередковується засвоєними знаннями, вміннями, навичками ігрової, трудової і пізнавальної діяльності, послідовним і наступним впливом сім'ї, дошкільної установи і школи, суб'єкт-суб'єктним співробітництвом і співтворчістю дітей, педагогів і батьків в умовах навчально-виховного комплексу, що виявляється в процесі стартового, поточного та фінішного діагностування якісними змінами особистості дитини, а саме її активністю, самостійністю, творчістю, що зумовлюють фізичну, психічну й соціальну розвиненість, компетентність і зрілість. [3] Аналіз наукових досліджень дає підстави твердити, що творчість дітей вченими Н. О. Ветлугіною, О. І. Кульчицькою, І. Я. Лернером, Б. М. Тепловим, Є. О. Фльоріною та ін. визначають як один з показників готовності дітей до навчання в школі. *Дитячу творчість* вчені окреслюють як створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому.

Наукові напрацювання дозволяють зробити висновок і про те, що широке поле дослідників (М Воллах, Жд. Гілфорд, Х. Губер, Дж. Девідсон, П. Торранс, В. Дружинін, В. Кудрявцев, В. Моляко) показником готовності до шкільного життя висувають такий показник як дитячу креативність. *Креативність* – передумова творчості, творчих можливостей дітей, потенційна здібність до різнобічного мислення, почуттів та дій. Креативність сприймається як синонім творчої активності, що представляє собою індивідуальну траєкторією психічного розвитку дитини, її інтегральну якість, яка проявляється у її: спрямованості, що характеризується домінуванням допитливості, прагненням до пізнання; здібностях до подолання стереотипів; характері, як системі її ставлень і поведінки. Креативність можна розглядати як основу продуктивного розвитку дитини, як потенціал, що забезпечує її ріст, властивий в тій чи іншій мірі кожній дитині. І як результат – її творчість – рівень оволодіння соціальним досвідом, що характеризується самостійним вибором направленості діяльності дошкільника, вмінням створювати новий продукт. [4].

Вчені феномен готовності дитини до школи пов'язують з новоутвореннями і змінами в психіці, які відбуваються перед вступом дитини до школи. Так Е. Кравцов, С. Кулачківська, Л. Подоляк, О. Проскура вважають, що підготовку до школи необхідно розглядати через формування передумов навчання, через поступальний розвиток новоутворень (децентрація мислення, довільна поведінка, об'єктивна самооцінка) й особливо центрального новоутворення – уяви дошкільників. В психічному житті дошкільника уява відіграє виключно велике значення. Уява в дошкільному віці має настільки інтенсивний прояв, що психологи розглядають її як визначально задану дитячу здатність. Більшість науковців схильні вважати, що у дітей на початковому етапі становлення саме творчого потенціалу відіграє творча уява, яка виступає як його базисна основа. *Творчою уявою* називається самостійне створення нових образів, включене в процес творчої діяльності.

Творча уява в житті дітей відіграє більш значиму роль, аніж в житті дорослої людини. Вона проявляється частіше й допускає значно більший легкий «відліт» від дійсності. А найголовніше це те, що діти вірять в те, що придумують. Творча уява дозволяє дошкільникам пізнавати оточуючий світ, виконуючи гностичну функцію. Вона заповнює пробіли в дитячих знаннях, слугує для розрізнених вражень, створюючи цілісну картину світу[5].

Дитячі психологи-вчені сходяться на думці про те, що *творча уява* – здатність дитини представити свої внутрішні враження у вигляді образів, «уявити» їх та створити чуттєвий виразний образ, який можна сприймати іншим. Але головною та суттєвою характеристикою дитячої творчої уяви є здатність до самостійного створення нових образів. Отже, на думку вчених в галузі дитячої психології, особливу роль в розвитку творчої уяви дітей відіграють вольові прояви, серед яких особливо суттєвими є самостійність та ініціативність. *Самостійність* – вольова властивість особистості, здатність систематизувати, планувати, регулювати й активно здійснювати свою діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні. Самостійність є комплексною, інтегрованою характеристикою особистості з такими складовими, як незалежність – уміння обходитися без допомоги дорослого і просити її лише тоді, коли в цьому є реальна потреба; приймати самостійне рішення, робити власний вибір; *ініціативність* – уміння висувати нові ідеї, подавати сміливі пропозиції, пропонувати нестандартні дії, оригінальний зміст, несподівані рішення; *самооцінка* – уміння виробляти самооцінне судження. Самостійність визначається як достатньо стійка тенденція до незалежної й ініціативної поведінки, а також як ситуативний прояв. У трактуванні поняття “самостійність” розрізняють показники – незалежний і автономний. Самостійність завжди є провідною якістю особистості, яке характеризується в умінні ставити мету діяльності, наполегливо й зосереджено досягати її виконання без сторонньої допомоги, проявляти відповідальність, ініціативність, самоконтроль своєї діяльності [6].

Самостійні дії, відмічені особистісною своєрідністю, зачасти відносять до творчих дій. Ініціативність знаходить свій прояв у застосуванні нового в своїй діяльності. Дитина діє підкорюючись творчому вираженню, що допомагає втілити свій задум. Отже ці дві якості (самостійність та ініціативність) суттєві для розвитку художньо-творчих здібностей дітей, вони мають неоціненне значення для формування особистості дитини. Дитина відчуває потребу в діяльності, чітко уявляє мету своїх дій, передбачає для використання доступні їй художні засоби, проявляє вольові зусилля і виконує задумане. Все означене включається в узагальнену назву – *творча самостійність*. На основі теоретичного аналізу проблеми яку ми вивчаємо нами було проведено аналіз запропонованих визначень в різних дослідженнях узагальнив їх дійшли висновку. *Творча самостійність* – самостійне створення нових художніх образів на основі раніше набутих конкретно-чуттєвих вражень, здатність систематизувати, планувати, регулювати уміння приймати самостійне рішення, робити власний вибір й активно здійснювати свою творчу діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні; уміння виробляти самооцінне судження й коректування процесу проектування.

Уточнюючи предмет нашого дослідження акцентуємо, що в *художній діяльності* – процесі інтегрованої взаємодії психологічних і практичних компонентів, спрямованих на пізнання, перетворення і відображення світу засобами художньої виразності, в якому відбувається саморозкриття, самовираження і самореалізація особистості, творчість дітей має прояв в створенні нової продукції – малюнку, який відноситься до продуктивної художньої творчості. *Дитяча художня творчість* — діяльність дитини, що виявляється у вигляді імпровізацій і створення малюнків, вишивок, ліпних виробів, художніх композицій, аплікацій, літературних творів та ін. ДТ в області мистецтва сприяє художній освіті і розвитку естетичного смаку у дитини. У ранньому віці художнє ДТ відрізняє імпровізований характер. Однак це не виключає участь і контроль дорослих за цим процесом. На думку Л. С. Виготського і Б. Г. Ананьєва різні види художньої ДТ мають тісний

взаємозв'язок, тлумачення якої пояснюється теорією про Сенситивні періоди дитячого розвитку, суть якої полягає в тому, що з віком схильність дитини до того чи іншого виду художньої творчості змінюється. У дитинстві і юності дитина проходить послідовну зміну інтересів (так звані, періоди актуальності) до образотворчої, танцювально-драматичної, музичної та літературної діяльності. *Малюнок* — мистецтво зображення якогось предмета, візерунка, портрета або явища на площині різноманітними художніми техніками (олівець, перо, фарби тощо). *Малюнком* також називають витвір такого мистецтва, зазвичай на папері, хоча малюнки створюють як на недовговічних поверхнях (палицею на піску), так і на довговічних (мідяні, цинкові дошки-матриці для друкування гравюр тощо). Художня продукція, навіть в її недосконалому вигляді, виступає як своєрідна модель, яка відображає художнє мислення дитини. По малюнку можна не лише говорити про ті засоби, які обрала дитина для втілення своїх задумів, але й отримати уявлення про переживання й пошуки дошкільника, побачити траєкторію розвитку дитячих здібностей. *Малювання* — мистецтво відображення суцього у вигляді різних образів на площині та в просторі. Малювання відображає дійсність у наочних образах, об'єктивно передає наявні властивості реального світу: об'єм, колір, просторовість, матеріальну форму предмета, світлоповітряне середовище тощо. Але малювання зображує не лише те, що є доступним безпосередньому зоровому сприйняттю, але й передає розвиток подій у часі, певну фабулу, розгорнуту оповідь. Образотворче мистецтво розкриває духовний склад людини, її психологію. У сукупності своїх видів цей вид мистецтва створює реальну картину життя людини та природи, а також наочно втілює ті образи, яких немає в реальності, які є наслідком людської фантазії. Створення дитиною малюнка – це захоплююча творча гра, в результаті якої виникає продукт, що представляє дитині унікальну можливість отримати досвід естетичної оцінки своєї творчості. Дитячі малюнки, на думку Л. С. Виготського, можна ототожнювати з символами, так званими позначеннями об'єктів. Такий когнітивний погляд на образотворче мистецтво демонструє

зв'язок візуальних символів з вербальними (словесними образами) та створює передумови для розвитку образного мислення і творчої уяви. Інструменти для малювання – навряд чи щось більше, ніж продовження пальця – паличка, якою можна малювати на вологій землі, або ж олівець чи пензлик. Подібними малюнками у давнину були й перші піктограми – писемні малюнки. Дитячі малюнки – початок оволодіння писемністю. Художній розвиток відображає і когнітивний ріст, тобто розвиток пізнавальних, творчих здібностей [7].

Феномен дитячого малюнка полягає у його цінності для дитини, її батьків, фахівців у галузі дошкільної освіти. Для дитини малюнок є формою й засобом комунікації з іншими людьми й однолітками, її самовираженням, самоствердженням, а також своєрідною картиною світу; для батьків - це шлях до порозуміння з нею та гармонізації родинних стосунків; для фахівців з дошкільної освіти, педагогів і психологів - матриця внутрішнього світу, розвитку всіх сфер особистості дитини, її соціологізації, Я-концепції. Завдяки вивченню дитячого малюнка дорослий відкриває шлях до діалогу з дитиною, розвивального спілкування з нею. Малюнок презентує дитину в соціумі як компетентну й успішно соціалізовану, позитивно (негативно) налаштовану особистість. У малюванні дитина виявляє своє прагнення до пізнання навколишнього світу і певною мірою рівень цього пізнання. Чим краще в неї розвинені сприймання, спостережливість, чим ширший запас уявлень, тим повніше і точніше вона відображає дійсність у своїй творчості, тим багатші, виразніші її малюнки. Дошкільник у своїй зображувальній діяльності відображає такі специфічні особливості свого мислення, як конкретність, образність. Його зображувальна діяльність пов'язана не лише з окремими психічними функціями (сприймання, пам'ять, мислення, уява), а й з особистістю загалом. У ній виявляються інтереси, темперамент, деякі статеві відмінності дитини: хлопчики люблять малювати транспортні засоби (машини, кораблі, поїзди, літаки), тяжіють до динамічних побудов; дівчатка - будинки, природу, використовують у своєму малюнку орнаментальне і декоративне оформлення, прикраси. Реальний світ дитина відображає не

механічно. Цей процес є складним, обумовленим психічним розвитком дитини, її віковими та індивідуальними особливостями, умовами життя, вихованням, навчанням. Найважливішою психологічною особливістю зображувальної діяльності є її творчий, продуктивний характер, використання не лише наявних предметів, а й створення певного продукту шляхом реалізації задуму, що виник у дитини. Задум продуктивної діяльності втілюється за допомогою зображувальних засобів. Засвоюючи цю діяльність, дитина вчиться виокремлювати в реальному предметі сторони, які можуть бути відображені нею. Отже, ознаки і якості предметів є опорними точками в пізнанні дитиною дійсності. У дошкільника формується вміння варіативно використовувати виражальні засоби і знаряддя, він поступово опановує узагальнені способи зображення об'єктів навколишнього світу.

Висновки. На основі конкретизації наукових напрацювань можна констатувати що в дослідженні: «Творча самостійність в зображувальній діяльності як показник готовності дитини до шкільного життя» виділяються три блоки наукових понять: готовність до школи, показники готовності до школи; творча діяльність. Сміслові блоки мають ключові слова. Тезаурус слів у повному об'ємі представлений у тексті. Акцент зроблено на понятті творча самостійність, як самостійне створення нових художніх образів на основі раніше набутих конкретно-чуттєвих вражень, здатність систематизувати, планувати, регулювати вміння приймати самостійне рішення, робити власний вибір й активно здійснювати свою творчу діяльність без постійного керівництва і практичної допомоги ззовні; вміння виробляти самооцінне судження й коректування процесу проектування, так як це ключове поняття виступає об'єктом нашого вивчення в контексті даної проблематики.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в розробці діагностики рівня сформованості творчої самостійності дітей старшого дошкільного віку.

Література

1. Сокол М.О. Система педагогічних понять: закономірності розвитку: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. Ч. 1. 462 с.
2. Черепаня Н.І. Організаційно-педагогічні умови підготовки дітей до школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Південноукраїнський держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2006. 21 с.
3. Федорович Л.О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного комплексу : автореф. дис. ... канд. пед. наук :13.00.09 / Криворізький держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, 2003. 20 с
4. Пономарев Я.А. Психологія механізму творчості. *Принцип системного підходу в психологічних дослідженнях*. Москва, 1990. С. 157-164.
5. Немов Р.С. Психологія. *Общие основы психологии в 3 кн. Кн. 1: учебник / 3-е изд.* Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. 688 с.
6. Кон И.С. Психологія самостійності / Педагогіка здоров'я. Москва: "Педагогіка-Пресс", 1992. 268-273с.
7. Костер, Дж. Б. Растим художників: преподавание искусства детям: пер. с англ. /Джоан Буза Костер Москва: АСТ: Астрель, 2008. 436 с.: ил.
8. Малюнок . Малювати. *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид.* Київ, Ірпінь : Перун, 2005.

ЦІННІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ КНИГИ ДЛЯ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЗМУ ОСОБИСТОСТІ

THE VALUE OF THE EDUCATIONAL BOOK FOR THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY PATRIOTISM

Кривоконь Н. І., професор кафедри соціальної роботи Національного університету «Чернігівська політехніка», доктор психологічних наук, професор (Orcid ID: 0000-0002-3783-7491)

Kryvokon N.I., professor of the department of social work of the National University «Chernihiv Polytechnic», doctor of psychology, professor (Orcid ID: 0000-0002-3783-7491)

Анотація. Публікація висвітлює можливості підручника як засобу розвитку патріотичних орієнтирів особистості сучасного українця. Стисло представлені різні аспекти тлумачення феномену патріотизму, підкреслено актуальність проблематики пошуку нових підходів і форм патріотичного виховання. Наведено тези щодо цілей, можливостей, змістовного наповнення інноваційного освітнього простору для розвитку патріотизму особистості молодого покоління.

Ключові слова: патріотизм, патріотичне виховання, навчальна книга.

Summary. The publication highlights textbook possibilities as a means of the development of patriotic guidelines for modern Ukrainian personality. Various aspects of the patriotism phenomenon interpretation are briefly presented; the urgency of the problem of finding new approaches and forms of patriotic education is emphasized. Theses on purposes, opportunities, meaningful filling of innovative educational space for the development of patriotism of young generation are highlighted.

Keywords: patriotism, patriotic education, educational book.

Актуальність даного дослідження пояснюється декількома положеннями. Передусім, ось уже сім років українці змушені давати адекватну відсіч російській агресії на території нашої держави. В часи скрути, навали, політичних й економічних негараздів пріоритетного значення набуває

патріотизм як усвідомлене добровільне прагнення зберегти та відстояти свою незалежність, територіальну цілісність держави та власну національну ідентичність. Сучасна реформа освітнього простору покликана створити якнайкращі умови для всебічного розвитку особистості учнів та формування їх як інтелектуально розвинених, свідомих та відповідальних громадян своєї держави. Відтак, формування патріотичних прагнень дітей і молоді виступає актуальним завданням в межах реформування Нової української школи.

Не менш важливим чинником, що пояснює інтерес до обраної проблематики дослідження, є гостра необхідність осучаснення концепції, змісту та форм патріотичного виховання, що зумовлена наслідками загальних процесів глобалізації, відкриття кордонів, розгортання демократії та поглиблення інтеграційних процесів. Дійсно, за нових цивілізаційних тенденцій виникає чимало запитань стосовно того, як поєднати наші суспільно-державницькі (національні) цінності (наприклад, такі як воля, соборність, самобутність, гідність та ін.) з толерантним ставленням до представників інших культур і національностей, котрі мешкають в Україні? Чи слугуватиме громадянська ідентичність, як основа патріотизму, гармонізації державних, суспільних та особистісних інтересів громадян у їх повсякденному житті? Наскільки наші уявлення про патріотизм узгоджуються із Європейськими цінностями (позаяк ми декларуємо саме цей вектор розвитку)? Чи, взагалі, має сенс патріотична поведінка особистості, якщо цими високими ідейно-моральними прагненнями можуть маніпулювати управлінці-корупціонери, нехтуючи інтересами народу та вирішуючи якісь свої особисті завдання? Зважені, аргументовані, глибоко осмислені відповіді на ці та інші запитання мають бути покладені в основу вітчизняної концепції патріотичного виховання.

І, нарешті, ще один аспект, який не може бути залишений поза увагою, це – нові, притаманні нашому інформаційно насиченому суспільству форми отримання знань і методи впливу. Йдеться про те, що стосовно сучасного покоління дітей, колишні напрацьовані способи й прийоми патріотичного

навчання і виховання вже неефективні. Сучасні діти надають перевагу інтерактивним, ненав'язливим, активним, технологізованим (комп'ютеризованим) формам роботи з ними, а це, в свою чергу, спонукає до пошуку, розробки та втілення нових ідей та підходів патріотичного виховання, органічно «вплетених» у систему загального розвитку особистості та відображених належним чином в навчальних підручниках.

Мета дослідження. В даній публікації маємо на меті окреслити певні положення щодо важливості актуалізації та розвитку нових ідей патріотичного виховання, зокрема в процесі підготовки навчальної книги для Нової української школи.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Патріотизм з-поміж загальнолюдських ціннісних принципів та моральних категорій уявляється нам одним із найбільш значущих в контексті націєтворення, підтримки національної ідентичності, ствердження України як незалежної, суверенної, демократичної, соціальної, правової держави, відстоювання власного суверенітету та протистояння російській агресії.

Стислий аналіз наукових робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників засвідчує, що тематика концептуалізації патріотизму та патріотичного виховання наразі є дуже затребуваною. Здійснюються як теоретичні розвідки, так і емпіричні дослідження, присвячені формуванню сучасних, таких, що відповідають наявним глобальним тенденціям і суспільним настроям, адекватних уявлень про патріотизм та його прояви в різних країнах. А розробка практичних засад і втілення патріотичного виховання молоді в багатьох державах світу займає одне з провідних місць у системі національних пріоритетів.

Підтримуємо позиції тих авторів, хто, розглядаючи патріотизм як цивілізаційний, історичний, соціокультурний, психологічний феномен, джерело відродження українського суспільства, ресурс особистості в умовах інформаційної війни [2, 3, 4, 5], схиляється до думки про недостатню осмисленість у науковому (не ідеологічному!) розумінні і застарілість у

педагогічній практиці його форматів трансляції та формування. Не можна не погодитися з тезою вітчизняної дослідниці Н.І. Череповської, що «феномен патріотизму не є статичним явищем, і кожен етнос, кожна нація в різні історичні часи потребують оновлення його змісту, функцій» [5, с.15].

Терміни «патріотизм», «патріот» згідно з Етимологічним словником української мови походять від грецького слова «πατριώτης» – земляк, співвітчизник, утворені від «πατριος» – батько, батьківський, успадкований від батьків [1, с. 317]. Аналіз низки соціологічних і філософських джерел засвідчує, що патріотизм (не дивлячись на те, що сам термін з'явився у широкому вжитку лише у XVIII сторіччі) є досить давнім явищем і може розглядатися передусім як вірність спільноті, до якої належить людина, поважне ставлення до пам'яті роду, племені. Інакше кажучи, первісне значення поняття «патріотизм» передусім тісно пов'язане з повагою до батьків, родини, з цінуванням рідної землі, її природи, прийняттям традицій і культури своїх співвітчизників. Саме ці положення разом із шанобливим ставленням до рідної мови (в якій акумулюється досвід наших предків) розглядаються нами як засадничі при розробці та запровадженні навчально-розвиваючих і виховних складових Концепції Нової української школи загалом, а також підготовці підручників і навчальних посібників, зокрема.

Для конкретизації ідей щодо практичного запровадження патріотичного виховання в інноваційному освітньому просторі нам імпонує так званий психологічний підхід до розуміння патріотизму, що репрезентує його як «суб'єктивний феномен у вигляді комплексу суб'єктивно значущих почуттів до Батьківщини (а також знань, переконань, духовних цінностей, готовності до практичних дій для її блага), які мають відтворюватися у поведінці, вчинках патріотично налаштованої особистості»..., коли «внутрішні почуття, ставлення переходять у їх зовнішню дієвість» [5, с.12]. Інакше кажучи, розвиток патріотизму передбачає певну системну діяльність (спрямовану, усвідомлену та таку, що позитивно сприймається особистістю), котра має на

меті забезпечити відповідні впливи як на емоційно-чуттєвому та когнітивному рівні, так і на рівні активності, дій, вчинків.

Заслуговує особливої уваги в контексті завдань даної публікації позиція української педагогині Петрочко Ж.В., котра наголошує на важливості розгляду патріотизму як цінності, що розвивається в часі: «Патріотизм – це почуття-цінність, яке можна формувати, розвивати. Три процесуальні компоненти такого процесу – пізнання, осмислення; емоційне занурення; практичне втілення, досвід національно-патріотичного вчинку» [2, с.13]. Авторка розробила та представила алгоритм формування цінності патріотизму, що ґрунтується на пробудженні і стимулюванні у дітей позитивних переживань, емоцій, пов'язаних із національно-патріотичними діями, заходами. Серед змістовних акцентів національно-патріотичного виховання у викликах часу нею називаються: вчити захищати почуття власної гідності і гідності українського народу; культивувати відданість, уміння визначати і досягати соціально значущі цілі; більше знайомити з видатними історичними постатями, українцями, відомими митцями чи спортсменами, патріотами; на таких прикладах вчити дитину формулювати власне життєве патріотичне кредо; формувати бізнес орієнтоване мислення на користь України та ін. [2, с.15].

Усе вище зазначене респондується з так званим компетентнісним підходом в освітньому процесі, що, в свою чергу, передбачає зміщення акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід навчальної діяльності для вирішення конкретних життєвих, соціально значущих проблем. В контексті патріотичного виховання, дані положення увиразнюються через чуттєво-емоційне пізнання і само сприйняття себе, свого місця в соціумі, власної національної ідентичності, через вивчення природи, побуту та історії рідного краю, культури та традицій українців, дослідження біографій і внеску видатних співвітчизників, ознайомлення з життєписом легендарних осіб, лідерів та героїв; прилучення до історичної національної пам'яті, художньої,

музичної, літературної спадщини, до наснаженої й активної участі у добрих справах на користь сім'ї, родини, громади, суспільства й держави в цілому.

Позаяк підручник виступає основним виразником нового змісту навчання, втіленням педагогіки партнерства, а також має забезпечувати реалізацію ключового принципу модернізації – запровадження інтегрованого підходу в освіті, саме через нього може здійснюватися трансляція і формування цінностей дієвого особистісного патріотизму. Зокрема, якщо взяти за основу пропозиції Міністерства освіти та науки України стосовно створення інтегрованого підручника для початкової школи [3], то для реалізації окреслених вище цілей патріотичного виховання важливими уявляється розвиток наступних параметрів і наповнення їх відповідним контентом: 1) емоційно-чуттєвий (цінування краси природи, екологічне мислення, прояв любові до батьків, членів родини, рідних місць, країни); 2) мотиваційно-потребнісний (дбайливе ставлення до мови, історичних і культурних пам'ятників, знання і слідування сімейним традиціям і цінностям); 3) поведінково-вольовий (активна праця на благо громади чи країни, прояви поваги та гідності, прагнення і готовність захищати Вітчизну); 4) понятійний (рівень сформованих уявлень про моральні якості та чесноти, зокрема і про патріотизм).

В цілому, основними функціями підручників задля сприяння формування патріотичної спрямованості учнів мають стати: розширення уявлень про свій край, природні умови та ресурси, про особливості взаємодії людини, природи та суспільства, виховання шанобливого ставлення до природи та результатів людської праці; формування поваги до батьків, сімейних цінностей, відчуття співучасті з життям громади та країни, поваги до народу та його історії, підтримка історичної пам'яті; надання прикладів служіння Батьківщині; розвиток пізнавального інтересу до себе як особистості та своєї ролі у суспільному житті; наснаження і спонукання до участі у заходах, що уможливлюють прояв патріотичних почуттів і вчинків тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи, зазначимо, що підручник як засіб розвитку патріотичних засад особистості учнів може забезпечити формування національно-патріотичних понять, почуттів і звичок, розвиток відповідних якостей, рис характеру, активності та досвіду дбайливого ставлення до рідної землі та людей, котрі на ній живуть.

Ми свідомі того, що успішність патріотичного виховання не визначається лише підручниками, нехай навіть найкращими, інноваційними та створеними на науковій основі та на вимогу часу. Значною мірою даний процес залежить від активної участі усіх суб'єктів освітньої взаємодії, – від педагогічної майстерності та професійної позиції вчителя, вихователя, залученості й зацікавленості батьків, інших членів родини, ключовим є і бажання самих дітей зростати патріотами.

Однак, важливо усвідомлювати, що засвоєння патріотичних цінностей під час навчання у школі, визначатиме у майбутньому ядро соціально зрілої, відповідальної особистості, здатної будувати незалежну, сильну, успішну та з високим рівнем людського розвитку, державу, а тому проблематика створення і функціонування нових форм патріотичного виховання залишатиметься актуальною і потребує подальшого розвитку.

Література

1. Етимологічний словник української мови : в 7 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ. : Наук. думка, 2003. Т.4. 656 с.
2. Петрочко Ж.В. Нове осмислення патріотизму та шляхи його формування у викликах часу. *Україна патріотична*. 2017. № 1. С. 11–22.
3. Потенційним авторам щодо підготовки підручників для першого класу закладів загальної середньої освіти: Лист Міністерства освіти і науки України від 11. 01. 2018 року за № 1-11 – 402. URL: <http://school104.edu.kh.ua/Files/downloadcenter/1класМетодичнірекомендації.pdf>

4. Сухомлинська О. В. В. Сухомлинський про патріотизм: тексти і контексти. *Педагогічний пошук*. 2016. № 4 (92). С. 4–7.

5. Череповська Н. І. Медіаосвітні ресурси розвитку патріотизму і критичного мислення молоді : навчально-методичний посібник / Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2017. 156 с.

**ЕКОНОМІЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ШКОЛЯРІВ В КОНТЕКСТІ
ЗАВДАНЬ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ
ECONOMIC SOCIALIZATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE
CONTEXT OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL REFORM**

*Лавренко О.В., провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент
(Orcid ID 0000-0002-9943-9536)*

Lavrenko O. V., Ph.D., assoc. prof., leading researcher, laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostyuk Institute of psychology of the NAES of Ukraine (Orcid ID 0000-0002-9943-9536)

Анотація. У статті аналізуються аспекти процесу економічної соціалізації шкільної молоді в сучасних умовах. Соціально-психологічні особливості змісту та специфіки цього процесу розглядаються в світлі освітніх завдань Нової української школи. Показано, що стратегія НУШ передбачає розвиток в учнів внутрішньої зорієнтованості на набуття компетентностей. Розкрито особливості формування у школярів компетентності «ініціативність і підприємливість» на різних вікових етапах.

Ключові слова: економічна соціалізація, особистість, Нова українська школа, компетентність, ініціативність та підприємливість.

Summary. The article analyzes different aspects of economic socialization of schoolchildren in modern conditions. The author discusses the socio-psychological

features and content of schoolchildren's economic socialization in the context of the New Ukrainian school reform, which is aimed at developing schoolchildren's competencies, as well as considers different aspects of schoolchildren's initiative- and-entrepreneurship competence development at different age stages.

Keywords: *economic socialization, personality, New Ukrainian School reform, competence, initiative, and entrepreneurship.*

Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. Економічна соціалізація шкільної молоді, яка б забезпечувала їй гармонійне включення у економічні відносини, не втрачає своєї актуальності. В сучасних умовах ринкового господарювання в Україні питання економічної освіти, економічної соціалізації підростаючого покоління, підготовки його до життя набуває особливої ваги. Ринкова економіка потребує від кожної людини раціональної економічної поведінки у нових соціальних умовах, вміння зробити правильний вибір професії, формування нової економічної психології. Саме такі завдання ставить перед шкільною освітою концепція Нової української школи (НУШ).

Мета дослідження. В результаті теоретичного аналізу наукових джерел обґрунтувати соціально-психологічні особливості змісту та специфіки економічної соціалізації учнівської молоді в світлі освітніх завдань Нової української школи.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Цілеспрямоване входження України у світову спільноту, модернізація міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від системи шкільної освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де виразною ознакою її змісту є розбудова на основі компетентнісного підходу. За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та

володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа поки що не готує до цього.

Людина швидкоплинного сучасного та майбутнього повинна володіти принципово новими навичками. Серед них особливо важливими є:

1. креативність як вміння нестандартно мислити та створювати щось нове;
2. комунікабельність – вміння будувати зв'язки, створювати команду, домовлятися, розв'язувати конфлікти;
3. критичне мислення – вміння відрізнити правдиве мислення від неправдивого, робити це грамотно, щоб не допустити маніпулювання собою;
4. гнучкість у навчанні – вміння підвищувати свою компетентність як мозаїку, доповнювати свої знання по елементах;
5. лідерські та підприємницькі навички – вміння організувати виробництво, створювати нову технологію, будувати стосунки з людьми;
6. вміння знайти потрібну інформацію, а не зациклюватися на запам'ятовуванні та відтворенні тощо.

Новий зміст освіти, обґрунтований в концепції НУШ, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості в суспільстві. Стратегія НУШ передбачає розвиток в учнів внутрішньої зорієнтованості на набуття компетентностей, формує підвалини майбутнього світогляду, ціннісних пріоритетів, розвиває навички самостійного й аналітичного мислення дітей, спрямовує їх на прийняття власного рішення і його обґрунтування, створює необхідні умови для виявлення обдарувань дитячої особистості, що мають для соціуму певну значущість і затребуваність.

Ключова зміна для учнів, як зазначено в концепції Нова українська школа, стосується підходів до навчання та змісту освіти. Адже мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. Замість запам'ятовування фактів та

понять учні набуватимуть компетентностей. Їх основу складає динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто, формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному та приватному житті.

Список компетентностей, яких набуватимуть учні, закріплено законом «Про освіту». Він створювався з урахуванням «Рекомендації Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» (від 18.12.2006 р.). Це: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовою, спілкування іноземними мовами, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, інформаційно-цифрова компетентність, уміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя. Усі перелічені компетентності однаково важливі й взаємопов'язані. Кожну з них діти мають набувати під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти.

Серед 10-ти ключових компетентностей важливе місце належить «ініціативності і підприємливості», яка передбачає уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави. Вміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні рішення у сфері зайнятості, фінансів тощо [5].

Ця компетентність набувається в процесі економічної соціалізації дитини під впливом виховної та навчальної діяльності, організованих та стихійних чинників, спільними зусиллями батьків, родичів, вчителів, психологів, однокласників, контактних соціальних груп тощо. Це одночасно і

процес формування та розвитку особистості, і механізм, і результат засвоєння людиною культури.

Питанням соціально-психологічної сутності та особливостей економічної соціалізації сучасної учнівської та студентської молоді, становлення її економічної суб'єктності, закономірностей розвитку економічної культури молоді, соціально-психологічного забезпечення економічної соціалізації молоді присвячені праці, здійснені співробітниками Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (Н. Дембицька, Т. Говорун, І. Зубіашвілі, Л. Карамушка, О. Лавренко, Т. Мельничук, В. Москаленко) [6, 7, 8].

У вітчизняній та пострадянській психології дослідження цих проблем були здійснені впродовж останніх років такими вченими як Н. Боєнко, Л. Борисова, О. Дейнека, А. Журавльов, Н. Журавльова, Т. Ковальова, В. Комаровська, А. Купрейченко, Г. Ложкін, В. Москаленко, В. Спасенніков, Т. Хащенко, Л. Хитрош, Є. Шибанова, В.М. Сич, В.О. Сич, Н. Левицька та ін.. Їх дослідження мають велике значення для теорії і практики вивчення економічної соціалізації особистості (Журавльов, 2017; Сич, 2014; В. Хащенко, 2005; Т. Хащенко, 2015; Хитрош, 2012; Н. Левицька, 2015).

Значення фінансової культури як чинника економічної соціалізації учнівської молоді досліджувала З. Філончук, яка розглянула особливості формування фінансової грамотності та фінансової культури учнів у сучасних умовах реформування шкільної освіти, запропонувала рекомендації щодо реалізації наскрізної змістовної лінії «Підприємливість та фінансова грамотність», впровадження курсу «Фінансова грамотність» [9,10].

Становлення і розвиток економічної компетентності шкільної молоді здійснюється в процесі цілеспрямованої економічної соціалізації на різних вікових етапах, здобуття економічних знань та виховання. В результаті – особистість отримує економічні знання, економіко-фінансову грамотність та формує ті навички, ті ділові та морально-етичні якості, завдяки яким молода

людина здатна діяти в економічному просторі, приймати морально виважені рішення, здійснювати морально зрілі вчинки.

Економічна соціалізація особистості починається вже з раннього віку (початок дошкільного віку). Саме в цей період починають закладатися специфічні особливості когнітивних структур, навички трудової та споживчої поведінки, емоційне ставлення до економічної реальності. Спочатку діти отримують розуміння окремих елементарних компонентів економіки, а потім будують з них розуміння більш складних економічних процесів (Т. Мельничук, 2018).

Первинна економічна соціалізація особистості відбувається в сім'ї як важливому соціальному інституті. Вплив сім'ї відбувається за такими напрямками: а) соціальний економічний статус батьківської сім'ї задає вихідні умови для економічного самовизначення дітей (освітній рівень батьків, їх соціально-економічні позиції тощо); б) спадковість праці, економічної активності від батьків до дітей (сімейні традиції); в) батьки формують і впливають на ціннісні орієнтації моральність дітей щодо ставлення до економічної діяльності, поведінки.

Багатьма дослідженнями встановлено, що уявлення про основні економічні поняття формуються в дитинстві, саме вони багато в чому будуть визначати економічну поведінку та економічну активність людини з віком. В цей період починають закладатися специфічні особливості когнітивних структур, навички трудової та споживчої поведінки, емоційне ставлення до економічної реальності. Спочатку діти отримують розуміння окремих елементарних компонентів економіки, а потім будують з них розуміння більш складних економічних процесів.

Економічна соціалізація дітей передбачає інтеріоризацію економічних норм, цінностей, настановлень, інтегрованих в економічних категоріях уявлень, виражених у ставленні до грошей, економіки, власності, підприємництва, багатства та бідності, соціальної нерівності, способів заробляння, які виступають регуляторами актуальної та потенціальної

економічної поведінки. Дослідженнями Т. Мельничук здійснено вивчення специфіки економічних знань, уявлень у дітей, особливостей їх економічної поведінки [4].

Дошкільний вік є, на думку вчених, не лише сензитивним періодом з формування творчої уяви та інших психічних новоутворень, але також і економічної соціалізації. Високий рівень розвитку економічної соціалізації дошкільника забезпечує йому надалі активну життєву позицію у всіх видах діяльності, в які він опосередковано або безпосередньо буде включатися.

У дитячому віці економічна поведінка в широкому розумінні не може проявлятися, тому що діти ще не беруть участь в одній із самих головних сфер життєдіяльності – виробничій. Та ще тому, що діти є споживачами матеріальних благ, вони здатні активно виконувати споживчу роль, однак рівень їх споживчих ресурсів обмежений.

Дошкільний та молодший шкільний вік – це періоди початкового оволодіння соціальним простором людських відносин, у тому числі й в економічній сфері. Діти зустрічаються з економікою, навіть якщо їх не навчають цьому: вони дізнаються що таке «моє», «твоє», «наше», «обмін», «гроші», «ціна», «дорого», «дешево», «продати», «заробляти». В сім'ї, дитячому садочку, школі дитина отримує перші економічні знання, знайомиться в реальному житті з процесами купівлі та продажу, поняттями «магазин», «ринок». Найбільш суттєво впливає на дитину поведінка оточуючих її людей. Вона схильна їм наслідувати, переймати їх манери, вчитися в них оцінці людей, подій, речей. Дитина є свідком економічної поведінки батьків, приміряє на себе окремі її форми: споживчу – коли йде до магазину за невеличкими покупками, ощадливу – коли відкладає гроші, які їй дають батьки, у свою скарбничку. Вона навчається оперувати грошима, співвідносити гроші з ціною на товар, дізнається, що гроші є засобом платежу.

Особливу роль економічна соціалізація відіграє *в підлітковому віці* в період навчання в школі. Це пояснюється тим, що економічна соціалізація відбувається в умовах стихійної взаємодії індивіда з соціально-економічним

середовищем. Шкільний етап економічної соціалізації відрізняється змістом великої частки виховного впливу на особистість. Психолого-виховний процес, що відбувається на етапі юнацтва, має значні відмінності від попередніх етапів, оскільки тут психологи і педагоги мають справу з достатньо розвиненою в соціальному відношенні особистістю.

Найважливішими характеристиками освітньої взаємодії при гуманістичному типі соціалізації підростаючої людини виступає перенос наголосу на самосвідомість, самовиховання, розвиток та взаємодію (сумісний пошук оптимальних рішень, активне співробітництво в кооперації, діалогічні пріоритети співробітництва). У результаті цього у підростаючої особистості складається думка про себе. Така система настановлень притаманна кожній людині і стає реалізацією «Я - концепції».

Стимулювати набуття економічної компетентності підлітка можливо, організувавши тривалу повторюваність дій дитини і таке її вправління в окремих способах економічної діяльності, щоб останні стали повторюваними на рівні навичок, стилю життя, повсякденної економічної поведінки. Йдеться про організацію соціалізації як тривалого, ритмічного практикування дитиною усіх прийнятних для себе і оточення способів отримання економічної вигоди у вибудовуваному згідно з власною автентикою соціально-психологічному просторі економічної діяльності, за дослідженнями Н. Дембицької [1, С. 9-43, 109-111, 163-184].

На підлітковому етапі економічної соціалізації в таких практиках відбувається переорієнтація людини на нові форми зв'язку з економічним світом. Носіями нових форм економічної культури стають групи однолітків. Ці форми, з одного боку, мають ознаки конкретно-особистісного, яке існує в безпосередньо контактуючих членах групи, з іншого – узагальнено-соціальні властивості (групові норми і цінності). Це рівень економічної соціалізації, на якому система економіко-культурних формотворень людини існує як групове «ми».

Все це дає підліткові можливість усвідомити цінність та вартісність власного майна, значущість таких особистісних якостей, як ініціативність та підприємливість, усвідомити важливість фінансової грамотності, цінність ощадливості і економії. У цей період освоюються правила *споживчої, фінансової, трудової поведінки* (від ведення особистого бюджету, поняття боргу до знання сутності кредитування, пільг і санкцій за несплату кредитних зобов'язань), освоюються соціальні ролі найманого працівника, підприємця.

Результатом застосування економічного наставництва є становлення економічно соціалізованого, а саме підприємливого підлітка, для якого характерна суб'єктна позиція у економічних відносинах, сформованість норм соціально прийнятної поведінки з привласнення-відчуження і творення нових економічних благ, здатності робити моральнісний свідомий вибір у полі спеціально організованого цілеспрямованого впливу [2].

Як обґрунтовує І. Зубіашвілі (2018), важливість осмислення проблеми економічної соціалізації *старшокласників*, їх самореалізація зростає, оскільки реформи, що відбуваються в країні, не повною мірою враховують специфіку українських соціокультурних умов, соціальних, економічних, політичних тенденцій, ціннісних орієнтацій молодих людей, особливостей монетарних відносин в суспільстві. Процес економічної соціалізації старшокласників є принципово важливим з точки зору вміння здійснювати економічний вибір, підвищення конкурентоздатності в умовах ринку і адаптації в умовах, що характеризуються високим ступенем невизначеності та ризику.

В юнацькому віці молода людина стикається з особливими проблемами: перехід до дорослого життя, вибір професії, формування ціннісних орієнтацій тощо. Це визначає не лише особливу важливість, але й специфіку економічної соціалізації особистості в освітніх закладах.

Важливою частиною роботи із формування економічної компетентності старшокласників, розвитку їх економічної активності є створення такого освітнього середовища, яке дає змогу функціонувати школі як особливому соціокультурному центру, де безпосередньо в міжособистісних контактах

учителів, психолога та учнів, окрім економічних знань та умінь, передаються світогляд, цінності та настановлення. Освітнє середовище організує процес спрямованої та стихійної соціалізації одночасно, стаючи провідним джерелом інформаційного забезпечення для учня, оскільки в ньому сконцентровано спілкування з дорослими – педагогами і однолітками. Відповідно відбувається двоканальний обмін соціальним досвідом, передачею знань, умінь, навичок, культури, формування певного стереотипу або моделі поведінки школяра.

У сучасних умовах роль соціального компонента освітнього середовища зростає, оскільки процес економічної соціалізації сучасної учнівської молоді супроводжується суперечливими тенденціями. З одного боку, ця молодь має більше можливостей знайти застосування своїм знанням та здібностям, раніше починати реалізацію своєї економічної активності (наприклад, участь у сімейному бізнесі та навіть організація своєї справи), адаптуватися до ринкових умов господарювання, отримати деяку фінансову незалежність від батьків. З іншого боку, стихійна економічна соціалізація не завжди позитивно впливає на молодь, особливо коли в період трансформації суспільства відбувається руйнування, гіпертрофування поглядів та принципів особистості, яка формується. Молоді люди починають орієнтуватися на споживацтво, на цінності особистої успішності за будь-яку ціну. Саме тому зростає роль значущості школи як соціального інституту, який забезпечує цілеспрямовану економічну соціалізацію учнівської молоді через взаємодію та співробітництво в освітньому процесі учнів, педагогів та психолога.

Соціалізуючий потенціал освітнього процесу реалізовується також через діяльність учителів з формування мотивації у школярів до глибокого вивчення економічних дисциплін (участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях, нові технології навчання). Тренінги, кейс-технології, бізнес-ігри наочно доводять необхідність отримання економічних навичок ще в школі, незалежно від майбутньої професії.

Показником успішності та результатом економічної соціалізації старшокласників, їх економічної активності є формування певного рівня

монетарної культури (монетарного аспекту економічної культури), критерієм якої є ставлення до грошей в соціальній групі. І. Зубіашвілі була розроблена та апробована тренінгова програма для формування у старшокласників монетарної культури з метою подолання низького рівня монетарної культури старшокласників [3].

Висновки. Після закінчення школи учень має володіти як ключовими компетентностями, так і наскрізними вміннями (критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, вирішувати проблеми тощо), які стануть йому в нагоді у сучасному світі. Одна із ключових компетентностей – «ініціативність і підприємливість» – поступово формується на різних вікових етапах особистості в процесі її економічної соціалізації. Завдяки цьому дитина набуває: а) уміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя з метою підвищення як власного соціального статусу та добробуту, так і розвитку суспільства і держави; б) уміння раціонально вести себе як споживач, ефективно використовувати індивідуальні заощадження, приймати доцільні, морально виважені рішення у сфері зайнятості, фінансів, здійснювати морально зрілі вчинки в економічній сфері тощо. Водночас молода людина отримує здатність орієнтуватись у сучасному суспільстві, швидко реагувати на запити часу, ефективно та успішно самореалізуватись за шкільними дверима.

Перспективи наукових пошуків ми вбачаємо у дослідженні соціально-економічних механізмів економічної соціалізації учнівської молоді в умовах суспільних змін.

Література

1. Дембицька Н.М. Наставництво у соціально-психологічному забезпеченні економічної соціалізації учнівської молоді. *Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді*: монографія / за ред. Н.М. Дембицької. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2018. 346 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>

2. Дембицька Н.М., Рябовол Т.А., Голяка С.Г. Софтизація особистої власності учнівської молоді в умовах віртуалізації економіки. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2019. Т. I. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Вип. 52. С. 35–40.
3. Зубіашвілі Ірина. Ставлення до грошей як чинник економічної соціалізації старшокласників : монографія. Riga, Latvia, EU, 17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, 2019. 252 с.
4. Мельничук Т. І. Соціально-психологічні закономірності економічної соціалізації молоді сім'ї: теоретико–емпіричне дослідження. *Психологічний часопис*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2018. № 3. вип.13. с. 96–110 URL: <http://ua.appsyjournal.com/issue/3/> DOI (Issue): <https://doi.org/10.31108/2018vol13iss3>
5. Нова українська школа. URL:<https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkol> Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія / за ред.. Н.М. Дембицької. Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 346 с. URL : <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>
6. Соціально-психологічні закономірності становлення економічної культури молоді: монографія / за ред. В.В. Москаленко. Київ: Педагогічна думка, 2015. 405 с.
7. Соціально-психологічні проблеми становлення суб`єкта економічної соціалізації: монографія / Т.В. Говорун, Н.М. Дембицька, І.К. Зубіашвілі, Л.М. Карамушка, О.В. Лавренко, О.О. Міщенко, В.В. Москаленко, Ю.Ж. Шайгородський. Ред. В.В.Москаленко. Кіровоград, 2012 . 205 с.
8. Філончук З.В. Фінансова грамотність учнів як чинники їхньої успішної економічної соціалізації. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2017. Т. Т. I.

Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 46. С. 59–68.

9. Філончук З.В. Формування фінансової культури учнівської молоді в контексті завдань Нової української школи. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. Т. I. Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Вип. 52. С. 61–68.*

**ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ БУЛІНГУ В УМОВАХ
СЕРЕДНЬОЇ ШКІЛЬНОЇ ЛАНКИ
THEORETICAL ANALYSIS OF THE BULLYING PHENOMENON IN
THE CONDITIONS OF THE SECONDARY SCHOOL**

*Мойзріст Олена Михайлівна, молодший науковий співробітник
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України
(Orcid ID 0000-0002-9780-5643)*

*Moyzrist Olena M., junior researcher, G.S. Kostyuk Institute of psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Orcid ID 0000-0002-9780-5643)*

Анотація. У статті представлений теоретичний аналіз феномену шкільного булінгу. Визначено передумови виникнення, специфіку, основні форми та рольову структуру шкільного булінгу, наслідки булінгу для всіх учасників цього процесу. Особливої уваги приділено можливим медико-психологічним наслідкам булінгу.

Ключові слова: булінг, підлітки, освітній простір, агресія

Summary. The article presents a theoretical analysis of the phenomenon of school bullying. The preconditions of origin, specifics, basic forms and role structure of school bullying, consequences of bullying for all participants of this

process are determined. Special attention is paid to the possible medical and psychological consequences of bullying.

Keywords: *bullying, adolescents, educational space, aggression*

Актуальність дослідження. Проблемі жорстокого поводження в освітньому середовищі в нашу гуманістичну епоху в цивілізованому світі приділяється найпильніша увага. Вона вивчається науковою сферою, обговорюється в засобах масової інформації, знаходить відображення в мистецтві. У США і країнах Європи вона асоціюється з державними інтересами. В Україні демократичні реформи, що проводяться, лібералізація інститутів сім'ї та освіти, підвищення загальної толерантності припускають пропорційне цьому зменшення всіх соціальних негативів і, в першу чергу, тих, що пов'язані з міжлюдськими відносинами.

Особлива зона відповідальності в період боротьби із загальним насильством - це діти, профілактика насильства в дитячому середовищі та ефективна допомога постраждалим.

Система взаємодії, взаємовідносин в освітньому просторі є однією з найважливіших ланок для подальшого становлення дитини як особистості, відповідно й будь-які види насильства, систематичної та довготривалої агресії, залякування, цькування (які набули назву булінгу) серед учнів вимагає пильного вивчення, адже може бути чинником, який завдасть травми та зробить проблемним подальший розвиток особистості.

Актуальність вивчення цього явища обумовлюється тим, що, по-перше, збільшується кількість фіксованих випадків даного явища. По-друге, ситуація булінгу призводить до низки педагогічних (шкільна дезадаптація, академічна неуспішність), соціально-психологічних (закріплення в свідомості негативних уявлень про себе, зниження самооцінки, соціальна дезадаптація), медичних (невротичні розлади, депресії, порушення харчової поведінки, психосоматичні захворювання, самоушкоджуючі дії, вживання алкоголю та інших психоактивних речовин, небезпечна сексуальна поведінка, передчасна смерть внаслідок самогубства тощо) наслідків.

Мета дослідження: на основі аналізу літературних джерел визначити теоретичні підходи до обґрунтування існування булінгу, умови виникнення булінгу і його критерії, рольову структуру даного явища, безпосередні та віддалені наслідки булінгу для усіх учасників процесу, медико-психологічні аспекти булінгу.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

Перші закордонні публікації на тему шкільного цькування з'явилися ще в 1905 р. Систематично цю проблему почали досліджувати скандинавські вчені у 70-х рр. ХХ ст., коли суспільство замислилося над існуванням зв'язку між явищами деструктивної поведінки в соціумі та тим, як дитина виховується, зростає та навчається протягом шкільного періоду і які наслідки можливі в її подальшому житті. У 1991 р. норвезький учений Д. Олвеус опублікував визначення булінгу в середовищі дітей і підлітків. Саме тоді явище систематичного шкільного цькування було визначено терміном «булінг», який став загальноприйнятим.

Булінг - повторювана й агресивна поведінка, спрямована проти однолітків в шкільному середовищі, яка характеризується дисбалансом влади між агресором і жертвою (Olweus, 1991). В якості синонімів булінгу нерідко розглядаються фізичний або психологічний терор, залякування, цькування, приниження, націлені на те, щоби викликати в іншого страх, свідомо доставити страждання і дискомфорт і тим самим підпорядкувати його собі. В цьому випадку насильство носить тривалий, систематичний характер і здійснюється у відношенні людини, нездатної захистити себе в обставинах, що склалися (Кон, 2006; Wangetal., 2012; Olweus, 1993).

За кордоном дослідженням даного феномена займалися Бартіні А., Босворт К., Глейзер Б., Гуггенбюль А., Колмен І., Кон І., Мак-Ларен Д. П., Мунте Е., Нолін М.Дж., Олвеус Д., Ортон В. Т., Пеллегріні К., Пікасо А., Роланд Е., Сейджер Т. В., Селігман М., Таттум Д. П., Хайнеманн П. П., Хорн А. М. А. М. та інші дослідники.

В Україні на даному етапі наукових психологічних досліджень феномену шкільного булінгу все ще недостатньо – вивченням цієї проблеми займаються Байдик В.В, Барліт А.Ю., Губко А.А., Дзюбко Л.В., Матвійчук М.М., Шатирко Л.О. Разом із цим, потрібно відмітити, що в нашій державі на даний час достатньо багато практичних досліджень проводиться громадськими організаціями за участю науковців і практичних психологів (U-Report, 2016, «Ла Страда – Україна», 2019; ВБО «Точка опори», 2018; «Безпечний світ» 2018, 2019 та інші)

Зарубіжні дослідники відзначають що найбільш характерним явище залякування є в умовах середніх навчальних закладів (Nolin et al., 1995; Nolin, M. J., Davies, E., & Chandler, K. (1995) [7]. Помічено, що для навчального процесу середньої шкільної ланки випадки ситуацій цькування, залякування (особливо з використанням прямих фізичних інструментів впливу) є найбільш поширеними, знижуючись до закінчення школи, поряд з тим зловживання цькуванням в усній формі залишається постійним (Шатирко Л., 2019) [3].

М. Лапіна та В. Аліпа за результатами дослідження (2019) зазначають, що ризик булінгу в старших класах середньої ланки шкільних закладів є високим. Загальний рівень нестриманості серед учасників дослідження досягав 55 %. Найбільший прояв агресії та несприятливого, небезпечного соціального оточення було виявлено у 9-му класі, що трактується дослідниками наслідком вікової специфіки - адже діти вважають себе вже дорослими, але ще не навчилися поважати інших людей, сприймати відповідальність, морально-етичні норми соціальної поведінки.[2]

Законом України від 18.12.2019 року № 2657–VIII «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» визначено, що булінг (цькування), це «діяння учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно до малолітньої чи неповнолітньої особи або такою особою щодо інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути

чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [5].

Типовими ознаками булінгу (цькування) є:

- систематичність (повторюваність) діяння;
- наявність сторін – кривдник (булер), потерпілий (жертва булінгу), спостерігачі (за наявності);
- дії кривдника, наслідком яких є заподіяння психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страх, тривога, підпорядкування потерпілого інтересам кривдника, та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого.

Булінг може мати наступні форми:

- словесну (вербальну) – образливі висловлювання (щодо зовнішнього вигляду, релігійної або расової приналежності, національності тощо);
- фізичну – будь-яке фізичне насилля, яке заподіює біль або тілесні ушкодження, псування особистих речей;
- соціальну (емоційну) – залякування, відмова від спілкування, ігнорування, бойкот;
- електронну (кібербулінг) – приниження, розповсюдження чуток та образливих коментарів з використанням електронної пошти, мобільних телефонів, гаджетів та сайтів соціальних мереж

Закон визначає булінг (цькування) як насильницькі діяння, які трапляються переважно у закладах освіти, проте булінг може відбуватися не тільки там. У закладах освіти найчастіше залякування і цькування відбуваються в тих місцях, де з тих чи інших причин відсутній нагляд, контроль чи сама присутність дорослих: шкільний двір, туалети, роздягальні, коридори, їдальня тощо. Діти можуть піддаватися булінгу й поза територією закладу освіти. Такі випадки можуть трапитися по дорозі до школи чи додому, у дворі дому, де живе дитина чи де вона проводить час, спілкуючись з однолітками. Навіть у такому, як здавалося би, найбезпечнішому місці як власний дім, дитина також може піддаватися атакам цькування, у формі

кібербулінгу – через соціальні мережі, месенджери, повідомлення телефоном чи електронною поштою.

Варто зазначити, що булінг в шкільному середовищі відбувається не тільки серед учнів. Дуже серйозною проблемою є цькування з боку дорослих, іноді навіть учителів чи батьків.

Інакше кажучи, булінг - це система дитячого насильства, що реалізується в просторі організованого або неорганізованого дитячого співтовариства. У цій системі, починаючи зі скандинавських дослідників булінгу, виділяють ролі: «кривдників» (ті, хто утискає), «жертв» (ті, кого гноблять) і «сторонніх спостерігачів» (дорослих і дітей). Таким чином, кожна ситуація булінгу може розкриватися одночасно в двох парадигмах - насильства і жертвності.

Відповідно до цього, можна поставити питання: які підлітки стають «кривдниками», а які «жертвами»? Які особистісні особливості і які умови сприяють появі тих чи інших?

Потенційно кривдником чи жертвою може стати будь-який підліток при збігу певних ситуацій або життєвих обставин.

Тим не менш, підлітки-кривдники - це переважно морально і фізично сильні діти, впевнені у собі, схильні до домінування і підпорядкування інших. На противагу цьому, жертви - як правило, діти, вкрай невпевнені у собі, особливо чутливі до стресів, нездатні постояти за себе, чинити опір насильству і готові підкорятися.

К. Bosworth і співавтори (Bosworth K. at all, 1999) пропонують виділяти наступні категорії «кривдників»:

1. Агресивні булери (або булі). Справжні насильники, дуже жорстокі, зі зниженим самоконтролем і розвиненою самоповагою. Це найчисленніша категорія булерів.

2. Тривожні булери. Їх поведінка компенсаторна, вони багато в чому схожі за характеристиками зі своїми жертвами. І саме страх стати жертвою спонукає їх до насильства і провокацій.

3. Пасивні булери. Є, на думку ряду авторів, варіантом тривожних, вони безпосередньо використовують насильство для самозахисту і посилення власного престижу серед однолітків. Зовні сприймаються своїми жертвами як сильні і сміливі, але в дійсності часто страждають від депресій. [6]

До основних факторів шкільного булінгу можна віднести наступні (Лейн Д., Міллер Е., 2001): 1. Улюблений стиль поведінки (особистісні особливості і поведінка, яка може служити предиктором участі в булінгу). 2. Актуальна поведінка дозволяє прогнозувати поведінку в майбутньому. 3. Множинний стрес (підлітки, обтяжені множиною проблем). 4. Стигматизація - фізичні особливості дитини, расові, соціально-культурні тощо. 5. Позиція школи щодо булінгу.

Виділено чотири ознаки булінгу (Olweus, 1993): 1. Нерівність сил (очевидно, що слабкий сам не відповість). 2. Агресія. 3. Інциденти повторюються вже якийсь час (частота і термін давності визначають ступінь тяжкості наслідків). 4. Вразливість жертви (гостра емоційна реакція).

За цим же дослідником (Olweus, 1993):

1. Не будь-яка сварка є булінгом. Звичайні конфлікти виникають і вирішуються, проходять. У разі булінгу зберігається постійна ворожість, найчастіше по відношенню до окремої дитини, - виникає тривалий конфлікт. Поодинокі або навіть повторювані випадки прояву нахабства ще не є булінгом. Потрібна тривалість і систематичність.

2. Булінг асиметричний. Булінг представляє собою асиметричні відносини. Його відмітними ознаками є влада і безпорадність, а також свавілля того, хто має владу.

3. Булінг здійснюється навмисно. Булінг - це навмисний і підступний (наповнений прихованою злістю) напад на соціальний статус і душевне здоров'я людини, яка була обрана метою. [8]

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

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

До останнього пункту можна додати, що в українських школах також розповсюдженим є цькування за ознакою сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності. Так, за результатами національного дослідження шкільного середовища в Україні (2018 р.), 48,7% опитаних ЛГБТ-учнів та учениць почували себе у небезпеці в школі через свою сексуальну орієнтацію. 88,5% ЛГБТ-учнів та учениць зазнавали вербального цькування переважно через сексуальну орієнтацію та гендерну експресію; 53,5% – піддавалися фізичним знущанням; 13,9% – зазнали фізичних нападів [5].

Л.О.Шатирко (2019), у рамках дослідження деструктивної взаємодії в освітньому просторі, до кола психологічних вимірів булінгу відносить 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». [3]

Наслідки булінгу. У ряді ретроспективних досліджень (O'Brennan et al., 2009 року; Bond et al., 2001) серед безпосередніх ефектів описані: тривога, безсоння, складності з концентрацією уваги. Діти, що були жертвою булінгу, частіше ніж однолітки, кидали школу, були схильні до депресій і суїцидальної поведінки. Серед віддалених наслідків булінгу автори виділяють втрату впевненості, складності в спілкуванні і інтимних взаєминах з протилежною статтю, формування соціальної та генералізованої тривоги.

В іншому ретроспективному дослідженні (Siobhan, Peter, 1999) використовували спеціально розроблене інтерв'ю, яке включало питання з вільною відповіддю щодо наслідків булінгу. Серед результатів було виділено втрату впевненості, порушення уваги, посилення тривоги, нервозності, сором'язливості, поява почуття сорому і депресії, академічні труднощі. А також віддалені наслідки у вигляді низьких кар'єрних результатів, складності відкритися іншій людині, та складності в побудові сталих відносин. Також відмічались мовні порушення - короткочасні та довготривалі, до яких відносили посилення порушень мови з часом, страх говорити з певними групами людей, наприклад, з тими, хто проявляє агресію, виступати на публіці.

Також у дослідженнях було зафіксовано підвищення рівня помірних і важких депресій, суїцидальні нахили (Kaltiala-Heino et al., 1999), розлади харчової поведінки, психосоматичні захворювання.

Однак булінг є небезпекою і для самих булерів: такі діти частіше, ніж однолітки, починають палити, вживати алкоголь і наркотики, здійснюють правопорушення. (Olweus et al., 1999). По мірі дорослішання вони відчувають труднощі соціальної адаптації; демонструють непередбачувану поведінку, високу тривожність, потребу контролювати ситуацію та дії інших людей. Вони можуть також виявляти схильність до депресії та низьке почуття власної

гідності, причому ці риси підсилюються з процесом дорослішання (Batsche, Knoff, (1994) .

Висновки. Спираючись на класичне визначення, можна визначити, що булінг - це гострий соціальний феномен, який негативно позначається на розвитку особистості жертви, формуванні його Я-концепції, самооцінки, а також системі цінностей і стилі взаємодії підлітка з однолітками.

За результатами проведеного теоретичного аналізу можна зробити висновки, що на даний момент існує певний ряд складнощів як теоретичного, так і практичного характеру. В теоретичному плані на даний момент все ще недостатньо досліджень, які би чітко визначали і пояснювали феномен булінгу, особливо у зв'язку з підлітковим віком. Складність пояснення даного феномену полягає у тому, що навіть на рівні визначень немає однозначного розуміння – що є конфлікт, що є агресія, а що є булінг; що є «жертва» і «кривдник», які особистісні особливості і які умови сприяють появі тих чи інших; чи завжди фактор стигматизації (за визначенням Д. Лейн, Е. Міллер, 2001) - фізичні особливості дитини, расові, соціально-культурні тощо – сприяє тому, що дитина опиняється саме в ролі «жертви»?

У практичному плані проблема полягає в тому, що не завжди булінг можна явно побачити і дослідити зі сторони, встановити його особливості саме як феномену в усіх його аспектах. У підлітковому віці булінг, саме як стійке явище, часто існує в достатньо закритих від дорослих групах – класах, групах однолітків. Тому булінг часто складно визначити і відокремити від звичайних підліткових конфліктів, які можуть бути яскравими і вибуховими за проявами, але короткочасними за своєю природою.

Також у практичному плані є певною проблемою і профілактика шкільного булінгу, у першу чергу через те, що в підлітковому віці моральний авторитет дорослих вже значно втрачає свій вплив, а набувають впливу зовсім інші авторитети і цінності.

Перспективи наукових пошуків. Перспективою подальшого дослідження ми вбачаємо виявлення особистісних особливостей підлітків,

учасників булінгу, що надасть можливість більш чіткої структурної характеристики «жертв» і «кривдників»; можливої групової динаміки, з перерозподілом ролей, цінностей і статусів; виявлення і структурування безпосередніх і віддалених наслідків булінгу для всіх учасників процесу, в т.ч. впливу шкільного булінгу на розвиток руйнівного ставлення підлітків до власного тіла.

Вирішення поставлених задач дозволить створити можливості для розробки відповідних програм для превенції і корекції підліткового булінгу. Отримані дані та рекомендації, що планується розробити на їх основі, будуть представляти інтерес як для батьків підлітків, так і для шкільних психологів і педагогів і можуть бути використані для зниження ризиків підліткового булінгу в освітньому середовищі.

Література

1. Губко А.А., Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету: Психологічні науки*. Чернігів, 2013. Вип. 114. С. 46–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuPH_2013_114_12.
2. Лапіна, М. Д., Аліпа В. Соціально-психологічні особливості булінгу в учнівському колективі. *Вісник Приазовського державного технічного університету: Соціально-гуманітарні науки та публічне адміністрування*. Маріуполь, 2019. Вип. 3. С. 26–30.
3. Шатирко Л.О. Психологічні виміри деструктивної взаємодії суб'єктів освітнього простору у проявах залякування та цькування *Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць* / ред. кол. : І.О. Корієнко (гол. ред.) та ін. Мукачево : РВВ МДУ, 2019. Вип. 1(3). С.199–211.
4. Національне дослідження шкільного середовища в Україні: резюме / укладачі Р. Івасій, М. Діденко. Київ: ВБО «Точка опори», 2018. 12 с.
5. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню): Закон України від 18.12.2018 р. № 2657-VIII. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19>

6. Bosworth K. at all Factors Associated with Bullying Behavior in Middle School Students. *The Journal of Early Adolescence* 19(3):341-362, 1999. URL:https://www.researchgate.net/publication/235220450_Factors_Associated_with_Bullying_Behavior_in_Middle_School_Students
7. Nolin, M. J., Davies, E., & Chandler, K. Student victimization at school: Statistics in brief. Washington, DC: National Center for Education Statistics. ED 388 439. 1995. URL: <https://nces.ed.gov/pubs95/web/95204.asp>
8. Olweus, D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing, 1993. 140 pp.

**ПСИХОЛОГІЧНЕ ПІДТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ ЯК
УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
«УЧИТЕЛЬ – УЧЕНЬ»**

**PSYCHOLOGICAL CONFIRMATION OF THE STUDENT'S
PERSONALITY AS A CONDITION FOR THE EFFECTIVE
PEDAGOGICAL INTERACTION OF "TEACHER-STUDENT"**

Москаленко В. В., головний науковий співробітник лабораторії загальної та історії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН

України, доктор філософських наук, професор

(Orcid ID 0000 0002 6984 6835)

Moskalenko V. V., chief scientist of science laboratory and history of psychology, Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk NAES of Ukraine, doctor of philosophy, professor

(Orcid ID 0000 0002 6984 6835)

Анотація. В статті показано, що психологічне підтвердження є одним із найважливіших інструментів педагога у взаємодії з учнем. Розкриваються особливості взаємодії «учитель-учень» в цілісній системі педагогічної взаємодії. Показана роль психологічного підтвердження учня як

системотворчого елементу системи педагогічної взаємодії. Значну увагу приділено аналізу змісту феномену «психологічного підтвердження». Зокрема показано, що психологічне підтвердження учня відбувається через такі дії учителя як: емоційна підтримка, підтримка самооцінки учня, інформаційна та інструментальна підтримка.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, психологічне підтвердження, емоційна підтримка, самооцінка учня, інформаційна підтримка, інструментальна підтримка, спілкування.

Summary. *The article shows that psychological confirmation is one of the most important tools of teacher interaction with the pupil. The features of the interaction "teacher-student" in the integral system of pedagogical interaction are revealed. The system-forming role of a student's psychological confirmation in the general system of pedagogical interaction is shown. Considerable attention is paid to the analysis of the content of the phenomenon of "psychological confirmation". In particular, it is shown that the psychological confirmation of the pupil is carried out through such actions of the teacher as emotional support, support for the student's self-esteem, informational and instrumental support.*

Keywords: *pedagogical interaction, psychological confirmation, emotional support, student self-esteem support, information support, instrumental support, communication.*

Актуальність дослідження. Навчання — це не просто вплив учителя та учня, в результаті якого учень засвоює знання, набуває вмінь і навичок. У процесі навчання відбувається взаємодія між учителем і учнем. Взаємодія «учитель - учень» - це складна система інтелектуальних, емоційних, моральних, вольових, організаційних зв'язків між учителем та учнем, які створюють освітній простір, в якому виявляється педагогічний професіоналізм та відбувається соціалізація учнівської молоді. Виходячи з того, що система «учитель - учень» характеризується суб'єкт- суб'єктністю, реалізація взаємодії між учителем і учнем потребує врахування опосередкованості впливів елементів цієї системи. Опосередкованість виховних впливів

покладено в основу педагогічної психології як один із основних її принципів. В зв'язку з цим стає актуальним питання психологічного підтвердження особистості учня учителем у їх взаємодії як необхідний засіб соціалізації дитини і як ознака професіоналізму учителя.

Мета дослідження. Проаналізувати особливості психологічного підтвердження учня учителем як фактор впливу на педагогічну взаємодію. Об'єктом дослідження є педагогічна взаємодія «учитель-учень». Предметом дослідження є психологічне підтвердження учня як умова ефективності педагогічної взаємодії «учитель-учень».

Результати дослідження. *Взаємодія – це універсальна властивість всього існуючого світу речей і явищ у їх взаємній зміні, впливові одного на іншого.* В суспільстві взаємодія – це система зв'язків між індивідами, соціальними групами, сукупність всіх соціальних відносин. У понятті “взаємодія” фіксується не тільки обмін інформацією, але й організація сумісних дій, що дозволяє суб'єктам взаємодії реалізувати загальну для них діяльність. Такий погляд на визначення “взаємодії” є поширеним у вітчизняній соціальній психології [6]. Зокрема, визначається, що завдяки взаємодії людей здійснюється взаємне стимулювання, взаємний контроль та взаємодопомога у процесі розв'язання спільного завдання. Це передбачає, що кожен з учасників взаємодії робить свій внесок у його розв'язання, що забезпечує більшу ефективність порівняно з індивідуальним виконанням завдання. Отже, педагогічна взаємодія «учитель-учень» розуміється не як проста символічно-поведінкова інтеракція, а як трансцендентальне взаємопроникнення, взаємне зумовлювання суб'єктів взаємодії.

Поняття «взаємодія» є родовим по відношенню до такого його виду як *педагогічна взаємодія*, що створюється у педагогічній сфері. Педагогічна взаємодія є явищем надзвичайно різнобічним за складом, характером взаємодій між суб'єктами, які можуть бути різними у конкретній освітній ситуації, містити форми різних взаємодій: учитель-учень, учитель-учень-батьки, взаємодію в групі як сукупному суб'єкті, взаємодію між

інституціональними складовими системи освіти тощо. Навколо цих відносин складається вся система педагогічної взаємодії, *системотворчою складовою якої є відносини між учителем та учнем.*

Взаємодія «учитель-учень» є міжособистісною формою соціальних відносин, в якій здійснюється безпосереднє спілкування, як мінімум, з двома партнерами, які в цьому процесі пов'язані єдиним інформаційним простором. В понятті «міжособистісний» акцентується увага на персоніфікованій формі взаємодії, на його індивідуалізованому характері, підкреслюється емоційність відносин. Безпосередній контакт між суб'єктами, який характеризує взаємодію «учитель-учень», зумовлює ряд її особливостей: тісний зворотній зв'язок, що регулює процес взаємин; багатство кодів, що використовуються, зокрема й невербальних. Під час взаємодії учителя з учнями діяльність першого представляє собою багатогранність педагогічного впливу на учнів. На уроці учитель намагається зацікавити учнів, подає новий матеріал, пояснює ті чи інші явища, демонструє зразки, ставить запитання, вимагає відповіді на них, організовує і керує навчальною діяльністю учнів [1]. Якщо говорити про роль учителя у взаємодії з учнем, то вона визначається багатьма характеристиками вчителя, однією з яких є уміння учителя психологічно підтверджувати особистість учня.

Феномен психологічного підтвердження виявляється у прагненні людини бути в спілкуванні з іншими людьми, взаємодіяти з оточуючими, здійснювати комусь допомогу та підтримку і приймати її від іншого. Б.Г. Ананьєв цю потребу характеризує як вияв особистістю потреби у спілкуванні й соціальній стимуляції свого розвитку. Ця постійна потреба в іншій людині, значення «іншого» є найважливішим в житті людини будь-якого віку. У вітчизняній психології, в якій потреба людини у психологічному підтвердженні вважається основною потребою людини, встановлено такі загальні чинники психологічного підтвердження: - необхідність порівняти себе з іншими, позбавитись невпевненості; - необхідність отримати позитивну стимуляцію

завдяки цікавому живому спілкуванню; - потреба у отриманні схвалення, уваги; - потреба у емоційній підтримці [6].

Потреба людини бути підтвердженим іншими, існувати для них, мати в їх очах самостійну цінність і значення не є відкриттям останніх років. Культура народів передбачає існування обов'язкового для виконання мінімуму підтвердження. Цей мінімум є в мові, правилах, манерах поведінки. (“Добридень”, “Здравствуйте”, “Bon Jour”).

Прагнення людини бути в спілкуванні з іншими людьми, взаємодіяти з оточуючими, здійснювати комусь допомогу і підтримку і приймати її від іншого знайшло відображення в психологічній категорії «аффіліація» (від англ.affiliation – з'єднання, зв'язок). Термін аффіліація введено в психологію відомим американським психологом Генрі Мюрреєм, який вважав аффіліацію основною потребою людини. Досліджуючи аффіліацію, американський психолог Фокс (1980) встановив, що загальними її чинниками є: необхідність порівняти себе з іншими, позбавитись невпевненості; необхідність отримати позитивну стимуляцію завдяки цікавому живому спілкуванню; потреба у отриманні схвалення, уваги; потреба у емоційній підтримці. Чисельні дослідження показують, що потреба людини у психологічному підтвердженні є найважливішою потребою у її життєдіяльності, особливо у молодому віці.

За своєю сутністю міжособистісна взаємодія типу «учитель-учень» має яскраво виражений експресивний характер, пов'язаний з самовираженням «Я». В процес міжособистісної взаємодії включено також рефлексію – усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами зі спілкування. Це не просто розуміння іншого, а знання того, як інший розуміє мене, своєрідний подвоєний процес дзеркального відображення внутрішнього світу іншої людини, в якому є присутнім «образ» партнера [4]. Ще Л.С. Виготський підкреслював, що особистість стає для себе тим, чим вона є в собі, через те, як вона уявляється іншим. Таку ж ідею висловлював Дж. Мід, вводячи в аналіз взаємодії «генералізованого іншого». Індивід співвідносить себе з іншим не взагалі, а трансформуючи це співвіднесення в

залежності від ситуації взаємодіяльності. В ході пізнання іншої людини одночасно здійснюється декілька процесів: емоційна оцінка цього іншого, намагання зрозуміти склад його вчинків і заснована на цьому стратегія зміни її поведінки, та побудова стратегії своєї власної поведінки. Ще на початку ХХ ст. англійський філософ, психолог і педагог У. Джеймс казав, що для людини немає більш жорсткішого покарання, ніж бути в суспільстві і бути непомітним для інших людей. Людині важливо, щоб її помічали. В спілкуванні людина підтверджує значення свого "Я". *Психологічне непідтвердження* – це покарання, яке дуже важко перенести людині. Воно виявляється в насмішці, осудженні, неприйнятті і руйнує особистість, бо інша людина в нашому житті грає першу скрипку. Інша людина через підтвердження або непідтвердження нашого психологічного існування управляє нашою самооцінкою, емоційним самопочуттям і навіть психічним здоров'ям. Непідтвердження – це трагедія, яка не знає вікових меж. І більш за все від нього страждають діти. Наприклад, самим жорстким покаранням у підлітків вважається "бойкот", який розбуджує у жертви страх і приниження, випробування, які руйнують психіку. Відомий англійський психіатр Р.Д. Лейнч вбачав причину підліткової шизофренії в хронічному непідтвердженні матір'ю своєї дитини. Прохолодність і відстороненість дорослих може вплинути на несформування самооцінки, психологічну залежність, слабкість "его". Діти ненавидять ті форми покарань, які пов'язані з психологічною ізоляцією.

Людей потрібно вміти підтверджувати (володіти засобами, інструментами) і хотіти підтверджувати. Уміння вчителя у взаємодії з учнем створювати для нього підтверджуючу позицію як позицію саморозкриття - це основа його педагогічної майстерності, професійної придатності. Це - професійно-особовий компонент роботи вчителя, який характеризується умінням взаємодіяти з учнями на основі безпосередності, емпатійності, щирості почуттів. Чисельні дослідження показують позитивний вплив цих характеристик вчителя на формування та розвиток особистості як члена суспільства. Психологічне підтвердження, ґрунтуючись на безумовному

визнанні гідності людини як базової моральної цінності людства, передусім сприяє зміцненню почуття власної гідності на особистісному рівні громадянина. Почуття власної гідності є важливою передумовою позитивного ставлення до навчання, бо успіхи в навчанні спонукають до підвищення іміджу учня в навчальному колективі.

Потреба у вихованні молодого покоління критично мислячої, самостійної, моральної, демократичної людини з розвинутим почуттям гідності стає нагальною. Надання переваги цінностям свободи, незалежності, відповідальній самореалізації, які є однією з ланок взаємодії учителя з учнем, закладене у Концепції нової української школи, в якій визначено, що необхідним компонентом побудови ефективної моделі педагогічного партнерства є почуття гідності особистості.

З цим періодом пов'язані різкі коливання у ставленні підлітка до себе, нестійкість самооцінки. Саме тому науковці називають серед провідних потреб особистості підліткового віку потреби у самоствердженні і спілкуванні з однолітками. Значимість позитивної самооцінки для здійснення ефективної соціалізації людини є загально визнаною. Позитивна самооцінка пов'язується з упевненістю в собі, самокритичністю, наполегливістю, суспільною активністю, успішністю, високим соціальним статусом. Діяльність людини високою мірою залежить від того, якою вона себе сприймає. Саме тому найважливішою вимогою до вчителя є його поважливе ставлення до учнів, тому що така повага вчить дітей поважати себе і інших.

Особливе значення для розвитку особистості має підлітковий вік людини, оскільки в цей період відбувається становлення нового рівня самосвідомості, зміна уявлення про себе. Розвиток Я-концепції підлітка визначається його прагненням зрозуміти себе, свої можливості і особливості як ті, що об'єднують підлітка з іншими людьми, так і ті, що відрізняють його від них, роблять його унікальним і неповторним [3].

Для успішної взаємодії з учнями вчитель повинен уміти розуміти особливості "Я-образу" кожного з них і бачити прийоми його "захисту".

Зокрема, йому слід мати на увазі, що прагнення учня до взаємодії з іншими людьми пояснюється його потребою регулювати власну Я-концепцію і підвищувати самооцінку, самостверджуватись, самопідтверджуватись, позбавитись страху, тривоги, сумнівів, невпевненості [4]. Карл Роджерс, вводячи поняття Я-концепції вважав, що самосвідомість, організовану як Я-концепція, можна коректувати, удосконалювати, поліпшувати. Сформувавшись в свій час, Я-концепція бореться не тільки за своє збереження, але й за підсилення себе. Підсилитись вона може тільки розвиваючись і удосконалюючись. В розвитку, в перебудові Я-концепції і полягає сутність самоактуалізації учня як особистості. Для цього йому потрібна підтримка, перш за все, з боку учителя а також інших оточуючих, порівняння з іншими, протиставлення себе іншому.

Отже, психологічне підтвердження учня в системі взаємодії його з учителем передбачає застосування вчителем наступних технологій підтримки учня:

- а) емоційна підтримка, тобто застосування засобів створення у учнів відчуття, що про нього учитель піклується;
- б) оціночна підтримка, яка полягає в тому, щоб, застосовуючи метод соціального порівняння, надати учневі можливість самому відповісти на запитання правильності ставлення до того чи іншого явища;
- в) інформаційна підтримка, яка полягає у створенні в результаті діалогу учителя з учнем єдиного інформаційного поля партнерів зі сприймання певних явищ);
- г) інструментальна підтримка, яка полягає у отриманні від учителя допомоги в ефективній організації освітянського простору для соціалізації учня.

В сучасній практичній психології широко розповсюдженим є поняття, “підтверджуюча психотерапія”. Як правило, це є першим кроком на шляху встановлення контакту у відношенні «учитель - учень». А іноді це є і достойним фіналом психотерапії, бо проблема може існувати якраз у відсутності підтвердження. Чисельні дослідження показують позитивний вплив соціальної підтримки для зниження стресу. Дослідників соціальної підтримки особливо

зацікавив так званий буферний ефект соціальної підтримки, який полягає в тім, що людям більш важливим є не сама підтримка, а її відчуття. Ті люди, які відчувають підтримку, менше підпадають під вплив стресових ситуацій ніж ті, хто такої підтримки не відчуває. Існують експериментальні підтвердження буферного ефекту. Наприклад, досліджувані, яким сказали, що вони можуть звернутись за допомогою до експериментатора, хоча і не робили цього, але краще справлялись зі стресовою ситуацією, ніж ті суб'єкти, які цієї можливості не мали. В зв'язку з цим слід підкреслити роль довіри у взаємодії учителя з учнем. Психологічне підтвердження стає інструментом соціальної підтримки учня лише в ситуації взаємної довіри у відносинах учителя з учнем. Лише завдяки довірі учень може відчути підтримку, на основі якої може виникнути особиста відповідальність за конкретну поведінку. Тому учителю потрібно вміти довіряти своїм учням і допомогти їм відчути довіру до себе. Саме за цієї умови не тільки психотерапія, але й вся орієнтована на людину психологія та педагогіка за своєю сутністю стане підтверджуючою.

Висновки.

1. *У педагогічній взаємодії як складної системи надзвичайно різнобічних за складом, та характером взаємодій її суб'єктів, які можуть бути різними у конкретній освітній ситуації, містити форми різних взаємодій: учитель-учень, учитель-учень-батьки, взаємодію в групі як сукупному суб'єкті, взаємодію між інституціональними складовими системи освіти тощо, системостворчою складовою є взаємодія «учитель-учень».*
2. *Взаємодія «учитель-учень» є формою педагогічної взаємодії, що розуміється не як проста символічно-поведінкова інтеракція, а як трансцендентальне взаємопроникнення, взаємне зумовлювання суб'єктів взаємодії, є міжособистісною формою соціальних відносин, в якій здійснюється безпосереднє спілкування, як мінімум, з двома партнерами, які в цьому процесі пов'язані єдиним інформаційним простором. В понятті «міжособистісний» акцентується увага на персоніфікованій формі взаємодії, на його індивідуалізованому характері, підкреслюється емоційність відносин.*

Безпосередній контакт між суб'єктами, який характеризує взаємодію «учитель-учень», зумовлює ряд її особливостей: тісний зворотній зв'язок, що регулює процес взаємин; багатство кодів, що використовуються, зокрема й невербальних.

3. Роль учителя у взаємодії з учнем визначається багатьма його характеристиками, однією із головних є *уміння учителя психологічно підтверджувати особистість учня.*

4. *Психологічне підтвердження* - це потреба людини, в основі якої лежать первинні потреби у іншій людині, виявляється у прагненні спілкуватися з іншими людьми, взаємодіяти з оточуючими, здійснювати комусь допомогу та підтримку і приймати її від іншого. У вітчизняній психології, в якій потреба людини у психологічному підтвердженні вважається основною потребою людини, встановлено такі загальні чинники психологічного підтвердження: - необхідність порівняти себе з іншими, позбавитись невпевненості; - необхідність отримати позитивну стимуляцію завдяки цікавому живому спілкуванню; - потреба у отриманні схвалення, уваги; - потреба у емоційній підтримці.

5. Учитель у взаємодії з учнем повинен володіти технікою психологічного підтвердження людини, тобто володіти засобами, (інструментами) і хотіти підтверджувати. Уміння вчителя у взаємодії з учнем створювати для нього підтверджуючу позицію як позицію саморозкриття - це основа його педагогічної майстерності, професійної придатності. Це - професійно-особовий компонент роботи вчителя, який характеризується умінням взаємодіяти з учнями на основі безпосередності, емпатійності, щирості почуттів.

6. *Технології психологічного підтвердження* учня включають наступні *напрямки підтримки учня* а) емоційна підтримка, тобто застосування засобів створення у учнів відчуття, що про нього учитель піклується; б) оціночна підтримка, яка полягає в тому, щоб, застосовуючи метод соціального порівняння, надати учневі можливість самому відповісти на запитання

правильності ставлення до того чи іншого явища; в) інформаційна підтримка полягає у створенні в результаті діалогу учителя з учнем єдиного інформаційного поля партнерів зі сприймання певних явищ);

г) інструментальна підтримка полягає у отриманні від учителя допомоги в ефективній організації освітянського простору, в якому відбувається соціалізація учня

Перспективою подальшого вивчення зазначеної проблеми вбачаємо у розкритті персонально-особових аспектів та закономірностей суб'єкт-суб'єктної взаємодії учителя з учнем у просторі освітянської сфери.

Література

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребёнка: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 27с.

2. Костюк Г.С. Навчання і розвиток особистості. Київ, Вид. «Радянська школа», 1968. 105 с.

3. Личко А.Е. Психопатии в акцентуации характера у подростков. Ленинград, 1983.

4. Максименко С.Д. Генеза існування особистості. Київ: ТОВ «КММ», 2006. 240 с.

5. Москаленко В.В. Соціалізація особистості. Київ: Фенікс, 2013. С. 96–105.

6. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Київ: Наукова думка. 1990. 176 с.

7. Сухомлинский. В.А. Мудрая власть коллектива. Москва, 1975. 51 с.

8. Фромм Э. Бегство от свободы / Пер с англ./Общ. ред. и послеслов. П.С.Гуревича. Москва: Прогресс, 1990. 272 с.

**ДО ПРОБЛЕМИ СТВОРЕННЯ Г.С. КОСТЮКОМ
КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ ДЕТЕРМІНАЦІЇ
THE PROBLEM OF THE “PERSONAL DETERMINATION” CONCEPT
DEVELOPED BY G.S. KOSTYUK**

*Мусяка Н. І, докторант Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий
співробітник (Orcid ID 0000-0002-4439-7965)*

*Musiaka N.I., Doctoral student of the G.S. Kostyuk Institute of
Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D.
in Psychology, Senior researcher (Orcid ID 0000-0002-4439-7965)*

Анотація. У статті вперше висвітлено здійснене Г.С. Костюком відкриття феномену особистісної детермінації та розробку ним концепції особистісної детермінації. Констатовано, що ключовим у теоретико-методологічному аналізі проблеми детермінації особистості є розкриття Г.С. Костюком зовнішніх і внутрішніх умов її розвитку, а також ініціація принципово нових концептуальних векторів з'ясування проблеми детермінації.

Ключові слова: особистість, детермінація, особистісна детермінація, розвиток.

Summary. The article covers, for the first time, G.S. Kostyuk's discovery of such phenomenon as personal determination and developed by him the corresponding concept. We can state that examined by G.S. Kostiuk external and internal conditions for the development of personal determination as well as the initiation of fundamentally new conceptual vectors to clarify the problem of determination were the key in the theoretical and methodological analysis of this problem.

Keywords: personality, determination, personal determination, development.

Актуальність дослідження. Зміна освітньої парадигми у контексті Концепції «Нової української школи» в ранг пріоритетної ставить проблему становлення особистості, здатної до ефективного саморозвитку та успішної

самореалізації. «Новий зміст освіти, оснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві» [5, с. 13]. Орієнтація «на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм», формування компетентностей, що зумовлюють успішну самореалізацію у житті, навчанні та праці, створення умов для «залучення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату» є складовими ефективною освітньої реформи української школи [5, с. 15]. У цьому контексті особливої значущості набуває розгляд проблеми у дихотомії «особистісний розвиток – результативність навчальної діяльності», оскільки, як наголошує Г.С. Костюк, успіх або неуспіх школяра у процесі навчання зумовлює значний вплив на становлення особистості школяра [4]. Тому актуалізується необхідність дослідження проблеми особистісної детермінації навчальних досягнень школярів. Виникає потреба включення наукових надбань фундатора сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюка в актуальний психологічний і освітній простір.

Мета дослідження – вперше здійснити реконструкцію концепції особистісної детермінації видатного вітчизняного вченого Г.С. Костюка.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Фундатор сучасної вітчизняної психології Г.С. Костюк ключовим теоретико-методологічним підґрунтям розвитку «людської особистості» вважає детермінованість. Розкриваючи проблему розвитку, вчений зазначає: «Індивідуальний розвиток людини – *детермінований*, причиннообумовлений процес» [4, с. 144]. Стрижневим у концептуальному аналізі Г.С. Костюка проблеми детермінації особистості є з'ясування зовнішніх і внутрішніх умов її розвитку. Аналізуючи процес становлення особистості, учений наголошує: «Становлення її треба розглядати як детермінований суспільними умовами, навчанням і вихованням діалектичний процес «саморуху», спонукуваний внутрішніми протиріччям, що виникають у ньому» [4, с. 59].

Посилаючись на дослідження С.Л. Рубінштейна [6], Г.С. Костюк виокремлює концептуальний «вузол» детермінації – «з'ясування *діалектики*

зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного в детермінації поведінки особистості» [4, с. 60].

У концептуальному полі зовнішнього та внутрішнього Г.С. Костюк відкриває феномен особистісної детермінації. Наведене нижче свідчить про відкриття ученим змісту феномену особистісної детермінації, хоч і без концептного його означення. «Особистість виступає у цьому взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього, – акцентує учений, – як *цілісна сукупність внутрішніх умов, яка сформувалася під впливом середовища і обумовлює ефект кожного нового впливу на неї, зокрема й педагогічного»* (курсив наш. – Н.М.) [4, с. 60].

Здійснюючи теоретико-методологічний аналіз взаємодії зовнішнього і внутрішнього, учений виокремлює три принципові концептуальні вектори з'ясування проблеми детермінації. Так, розкриваючи психологічну сутність особистості у опозиції зовнішнє-внутрішнє, Г.С. Костюк обстоює беззастережну домінантність констеляції внутрішніх умов у особистісному просторі як «цілісну сукупність». Другий вектор – включення активності особистості, зі зміною напрямку впливу у взаємодії: не «середовище – особистість», а, навпаки, «особистість – середовище». Як підкреслює учений, саме особистість «обумовлює ефект кожного нового впливу на неї». Третій вектор, це – опозиція «активність – пасивність», за якої в онтогенетичній проекції зберігає свій профільний статус домінантності саме активність.

Звернемо увагу на виокремлення Г.С. Костюком «*зокрема й педагогічного»*, тобто учений установлену ним закономірність проектує і на шкільний етап онтогенезу. У віковій та педагогічній психології це віднайшло своє віддзеркалення у класичному визначенні Г.С. Костюка: «Дитина – не пасивний автоматичний продукт свого середовища».

Ідея ефективності, яку Г.С. Костюк включає у контекст детермінації, за якого він обстоює тезу активності особистості у процесі перебігу детермінації – це теж інноваційний погляд на її сутність. До того ж учений розкриває й підґрунтя ефективності: «Цей ефект залежить не тільки від даної ситуації, а й

визначається історією попереднього розвитку особистості» [4, с. 60]. Це говорить про те, що особистісні детермінанти є не ситуативними за своїм характером, а цілісним особистісним утворенням, що має історію свого становлення та розвитку.

Зазначимо, що ідея ефективності є визначальною, провідною ідеєю у розкритті Г.С. Костюком не лише проблеми детермінації. Це – генералізована ідея для кожного спектру теоретико-методологічного з'ясування ученим тої чи тої проблеми, як загальної, так і вікової та педагогічної психології [1; 2; 3; 4].

Г.С. Костюк, розкриваючи сутність детермінації, включає у її контекст розгляду ще один принципово значущий аспект – парадигму «детермінація – успішність діяльності». Говорячи про психічні процеси, які «визначаються історією попереднього розвитку особистості», а, отже, детермінуються нею, учений цілеспрямовано розкриває «мереживо» перебігу детермінації, її складні взаємозв'язки. «Діяльність особистості *обумовлює* їх функціонування і формування, а психічні процеси, здійснюючи регуляцію, забезпечують її *успішне виконання*, що відповідає цілям, які вона ставить перед собою, і зовнішнім об'єктивним умовам, в яких перебуває» (курсив наш. – *Н.М.*) [4, с. 60-61]. Як видно з наведеного вище, Г.С. Костюк знову-таки внутрішню особистісну детермінацію ставить у пріоритетність до зовнішньої.

Продовжуючи аналіз парадигми «діяльність особистості – її успішне виконання», учений включає у контекст аналізу такий аспект, як «здатність виконувати ту чи іншу діяльність», а це вже вектор розкриття сутності внутрішньої особистісної детермінації. «Психічні процеси дають при цьому той будівельний матеріал, з якого складаються психічні властивості особистості, її *здатність* виконувати ту чи іншу діяльність» (курсив наш. – *Н.М.*) [4, с. 61].

Говорячи про «детермінацію дій особистості», Г.С. Костюк залишив для нащадків чітке означення важливості здійснення досліджень проблеми перебігу детермінації. «*Психологічне її вивчення*, – наголошує учений, –

важливе не тільки для правильного розуміння його закономірностей, а й для керування розвитком особистості» (курсив наш. – Н.М.) [4, с. 61].

Грунтуючись на здійснених дослідженнях і розкриваючи сенсові лінії парадигми «детермінація – діяльність», учений аналізує ті спектри, які зумовлюють якість її перебігу. Він виокремлює: *«співвідношення усвідомлюваного особистістю суспільного значення її діяльності (зокрема, навчання, праці) і смислу, який ця діяльність має для неї і від якого залежить її ставлення до діяльності, результативність останньої та вплив на розвиток особистості»* (курсив наш. – Н.М.) [4, с. 61].

Тобто, не вживаючи концепту «особистісні детермінанти», Г.С. Костюк посутньо вибудовує їх детермінантний ряд. Важливою при цьому є виокремлення ним парадигми «особистісні детермінанти – результативність діяльності», а також визначення «психології особистості» як окремого напрямку наукового вивчення.

З'ясовуючи сутність детермінації і розглядаючи питання «утворення» психічних властивостей, Г.С. Костюк теж включає до розгляду і сферу особистісної детермінації. Учений акцентує: *«... психічні властивості особистості не тільки виявляються, а й формуються в її діяльності. Психічні процеси, стани і властивості набувають особистісного характеру»* (курсив наш. – Н.М.) [4, с. 61].

Важливим при цьому є аналіз ученим з одного боку логіки їх диференціювання, а з іншого – їх співзалежній сумірності у детермінантному просторі особистості. Вчений лаконічно і в той же час гранично чітко висвітлює психологічний перебіг цього складного процесу детермінації.

«У функціональному аналізі психіки особистості їх треба розрізняти, але не відокремлювати одне від одного, підпорядковувати змістовному ставленню особистості до навколишнього світу» (курсив наш. – Н.М.) [4, с. 61]. Учений говорить не лише про можливість, але й необхідність виокремлення, диференціювання окремих особистісних детермінант. Але, в

той же час, детермінантна сфера, за Г.С. Костюком, – це єдине особистісне утворення, єдине поле особистісної детермінації.

Надзвичайну наукову цінність має здійснене Г.С. Костюком психологічне розкриття переходу від зовнішньої детермінації до внутрішньої, особистісної. Говорячи про зовнішню, суспільну, детермінацію, – вимоги суспільні – учений зазначає: «Ці вимоги спонукають особистість до активності, перетворюючись на *внутрішні вимоги її до самої себе*, набуваючи для неї значущості» (курсив наш. – Н.М.) [4, с. 61]. Важливою є його думка про те, що сфера особистісної детермінації не може бути індиферентною для особистості, емоційно нейтральною. Особистісні детермінанти, на думку Г.С. Костюка, лише тоді чинять свій детермінантний вплив і мають в собі детермінантну силу, коли є спонукою до активності і є особистісно значущими.

Г.С. Костюк піднімає ще одне питання, а саме – активність особистості у детермінантному процесі. Принципово цінним є те, що учений включає її у контекст зовнішньої детермінації, що за своєю природою є, досить жорстко, моно-спрямованою на особистість. «Ефект впливів суспільного середовища *на особистість* залежить не тільки від того, як вона сприймає й переживає ці впливи, а й від того, як відповідає на них, *в якій мірі своїми діями змінює умови, робить їх сприятливими для успішної цілеспрямованої діяльності*» (курсив наш. – Н.М.) [4, с. 62].

Прикметною своєрідністю розгляду Г.С. Костюком того чи того питання, його розуміння є така неперевершена особливість наукового викладу, означена нами як багатошаровість смислів. Так, у детермінантний ефект впливів середовища Г.С. Костюк включає не лише один зі спектрів сфери внутрішнього світу особистості – сприйняття і переживання нею цих впливів. Саме цей, обмежено пасивний статус особистості, є лише першим, базальним рівнем, над яким учений розгортає інший вищий рівень, генералізованою змістовою ознакою якого є власна особистісна активність. Ця активність має зворотній для зовнішньої детермінації вектор впливу – «особистість –

середовище», вона «своїми діями» змінює ці середовищні впливи. Водночас учений у цьому контексті розглядає ще одну парадигму – «цілепокладання – успішність діяльності». Тобто, у структуру зовнішньої детермінації учений беззастережно включає особистісну активність, акцентуючи на її результативності: вона «своїми діями змінює умови, робить їх сприятливими для успішної цілеспрямованої діяльності».

Отже, зовнішня детермінація – не суто зовнішня за своїм сенсом: її стрижень, серцевину складає іманентно властива внутрішня, особистісна, детермінація. Це, за Г.С. Костюком, «структура структур», теоретико-методологічне підґрунття якої складає сутність становлення та розвитку не лише особистісної детермінації, а, водночас, і особистості в цілому. Акцентуємо на інноваційності, віднайденій Г.С. Костюком, принципово нової дослідницької методології, на підґрунті якої він розгортає розкриття розуміння сутності того чи того психологічного феномену [3; 4].

Висновки. Здійснений нами аналіз наукової спадщини видатного вітчизняного вченого Г.С. Костюка дав нам підстави дійти висновку, що учений здійснив відкриття феномену особистісної детермінації та розробку концепції особистісної детермінації. Ключовим у теоретико-методологічному аналізі Г.С. Костюка проблеми детермінації особистості є розкриття зовнішніх і внутрішніх умов її розвитку, а також включення принципово нових концептуальних парадигм у з'ясуванні проблеми детермінації.

Перспективи наукових пошуків полягатимуть у розкритті нових спектрів створеної Г.С. Костюком концепції особистісної детермінації.

Література

1. Костюк Г.С. Про роль спадковості, середовища і виховання в психічному розвитку дитини. *Праці респ. наук. конф. з педагогіки і психології*. Т. II. Психологія. Київ : Радянська школа, 1941. С. 3–45.
2. Костюк Г.С. Про деякі актуальні питання теорії психічного розвитку дитини. *Наукова сесія науково-дослідного інституту психології УРСР*, 15–17 червня 1949 р. Київ, 1949. С. 3–7.

3. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.
4. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
5. Нова українська школа : poradnik dla vchytel'ya / Sofiy N.Z. ta in. ; za zag. red. N. M. Bibik. Київ : Літера ЛТД, 2018. 160 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. Москва : Наука, 1972. 423 с.

**РОЗВИТОК МОРАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ
У ПІДРУЧНИКАХ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ
DEVELOPMENT OF MORAL MATURITY OF PERSONALITY
IN TEXTBOOKS FOR THE NEW UKRAINIAN SCHOOL**

Невмержицький В. М., провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент (Orcid ID 0000-0002-1972-3482)

Nevmerzhytsky V. M., leading researcher of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D. in psychology, assistant professor (Orcid ID 0000-0002-1972-3482)

***Анотація:** У статті здійснено психологічний аналіз морального розвитку особистості, в контексті розробки підручників для нової української школи. Наведено характеристики розвитку моральної свідомості у дитячому віці. Розкриті рівні моральної зрілості та групи особистісної культури*

***Ключові слова:** моральний розвиток особистості, рівні моральної зрілості особистості, система морального поля особистості.*

***Summary.** The article provides a psychological analysis of the moral development of the personality, in the context of developing textbooks for the new Ukrainian school. The characteristics of the development of moral consciousness in*

childhood are given. Levels of moral maturity and groups of personal culture are revealed.

Keywords: *moral development of personality, levels of moral maturity of personality, the system of moral field of personality.*

Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. Наше суспільство, внаслідок процесу глобалізації; поступової інтеграції до європейської спільноти; технічного прогресу; соціальної ситуації та економічної кризи, пов'язаними зі світовою пандемією та бойовими діями на території нашої держави, зазнає швидких та глибоких змін. Все це висуває певні вимоги до тих, хто працює у сфері освіти, стосовно моральної розвитку особистості школяра. На нашу думку, це є одним з важливих завдань, яке повинні вирішувати підручники для нової української школи. У працях таких вчених, як І.Д.Бех, М.Й.Боришевский, П.Я.Гальперін, М.Р.Гінзбург, Д.Б.Ельконін, Ж. Піаже, Д.О.Леонт'єв, О.М.Леонт'єв, С.Д.Максименко, М.В.Савчин, Д.І.Фельдштейн, Н.В.Чепелева здійснено психологічну інтерпретацію проблеми морального розвитку особистості, визначено логіку переходу зовнішнього морально етичного припису в категорію особистісної норми. Завдяки цим дослідженням простежено багато важливих ліній морального розвитку особистості, проте реалії сьогодення змушують шукати нові аспекти та розставляти нові акценти у висвітленні питання природи моралі, сутності зовнішніх суспільних вимог та їх гармонійного поєднання із завданнями індивідуального становлення, самореалізації, самоактуалізації, онтогенетичної еволюції розуміння моральних категорій та понять тощо.

Мета дослідження полягає у розгляді поглядів таких вчених як, Л.Колберг, І.С.Булах, Е.Фромм, Л.І.Божович С.Л.Рубінштейн Л.С.Виготського В.А.Блюмкін та А.В.Донцов на проблему морального розвитку особистості.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Почнемо з розгляду поглядів Л.Колберга, когнітивно-еволюційна теорія моралізації якого, дотепер

використовується як основа більшості досліджень, присвячених розвитку моральних якостей людини.

Моралізацією автор називає моральну рефлексію, яка супроводжує вибір, вчинок, оцінку вчинків з боку досліджуваних. Основна ідея полягає у вивченні процесу зміни моралізації, залежно від стадії морального розвитку особистості. Базовими в теорії Л. Колберга є такі положення:

- 1) основні моральні норми й принципи особистості не є автоматично засвоєними зовнішніми нормами й не складаються внаслідок досвіду покарання й винагороди, а формуються в ході соціальної взаємодії;
- 2) у сформованому вигляді система моральних операцій має такі ж властивості зворотності й урівноваженості, які властиві логіко математичним і фізичним судженням (або операціям). Зворотність моральних операцій досягається в результаті розвитку в людини здатності ставати на точку зору інших учасників морального конфлікту;
- 3) критеріями моральної зрілості, досягненням вищого рівня морального розвитку є як прийняття універсальних етичних принципів, так і вироблення особистістю нових моральних цінностей, власної етичної концепції;
- 4) оскільки всі культури мають загальні основи соціальної взаємодії, процес морального розвитку в усіх суспільствах характеризується загальними закономірностями.

Будучи послідовником теорії Ж. Піаже, Л. Колберг вважав, що рівень інтелектуального розвитку є необхідною умовою для розвитку відповідного рівня моральної свідомості. Л.Колберг зміг докладно простежити закономірності морального розвитку. З'ясувалося, що на різних вікових етапах діти по-різному вирішують моральні проблеми. Дитина проходить еволюцію від егоцентричного ставлення до оточуючих, коли вчинки оцінюються згідно до правил, засвоєних від дорослих, до більш гнучкої позиції, коли в своїх судженнях про інших людей дитина починає користуватися власними особистісними критеріями. Саме таким характером еволюції пояснюється той факт, що до 7 років дитина схильна судити про вчинки за важливістю

наслідків, а у старшому віці – за намірами, що зумовили ці вчинки. Узагальнюючи експериментальний матеріал, Л.Колберг виділив три рівні розвитку моральних суджень, кожен з яких, у свою чергу, розділяється на дві стадії, причому, друга стадія кожного рівня є більше структурованою й ускладненою на шляху морального розвитку (табл. 1).

Таблиця 1

Стадії морального розвитку дитини за Л.Колбергом

І. Доморальний рівень	
Норми моралі для дитини – це щось зовнішнє, вона виконує встановлені дорослими правила із чисто егоїстичних міркувань	
1 стадія Дитина орієнтується на покарання і поводить себе добре, щоб його уникнути	2 стадія Простежується орієнтація на схвалення , дитина очікує за правильні дії отримати винагороду і тому поводить себе правильно
ІІ. Конвенціональний рівень (конвенція – домовленість, угода)	
Джерело моральних уявлень дитини залишається ззовні, проте вона вже орієнтується на принципи інших людей, що спричиняє нестійкість поведінки дитини, залежність від зовнішніх впливів	
3 стадія У дитини проявляється орієнтація на виправдання очікувань та схвалення інших людей	4 стадія Поведінку дитини визначає орієнтація на авторитет , на «значимого іншого»
ІІІ. Рівень автономної моралі (постконвенціональний рівень)	
Моральні норми і принципи стають внутрішніми, є результатом розумової діяльності	
5 стадія У поведінці дитини визначається орієнтація на демократичні закони і прийняті на себе обов'язки перед суспільством	6 стадія Простежується орієнтація на загальнолюдські етичні принципи

На доморальному рівні свідомості (орієнтовно від 4 до 10 років) дитина керується своїми егоцентричними спонуканнями, її вчинки визначаються зовнішніми обставинами, при цьому нею не враховуються погляди інших людей.

Для рівня конвенційної моралі (орієнтовно від 10 до 13 років) характерною є зорієнтованість на задані ззовні норми і вимоги, у зв'язку з цим судження дитини засновані на отриманні схвалення з боку інших людей. Крім того, такі судження можуть базуватися на повазі відносно встановленого порядку та вимог суспільства [1, 2].

Аналізуючи теорію Л.Колберга, І.С.Булах [3, с.7] підкреслює, що поняття конвенційної моралі Л.Колберга перегукується з поняттям «авторитарної совісті», яке використовував у своїх роботах Е.Фромм. Під «авторитарною совістю» вчений розумів «голос» авторитетів: батьків, вчителів, представників громадських організацій, що викликають у дитини почуття страху, якщо моральні вказівки так званих «авторитетів» не будуть виконані. Отже, дитина, спираючись на веління авторитарної совісті, будує свої моральні дії не на основі власних суджень, а на засадах вимог і заборон, санкціонованих авторитетом [4; 5].

Автономна мораль (орієнтовно від 13 років), за Л. Колбергом, характеризується спрямованістю особистості на стійку внутрішню систему моральних принципів. Саме на рівні суб'єктивної моралі людина, виходячи з власних критеріїв, судить про свою поведінку та поведінку інших. Порівнюючи зазначену позицію з позицією Е. Фромма, І.С.Булах [3, с.7-8] наголошує, що такий рівень розвитку моралі був презентований як поняття «гуманістична совість». Вчений розглядав автономну мораль як здатність регулювати поведінку залежно від змісту внутрішнього «голосу» особистості, який найменше всього враховує зовнішні санкції і схвалення. «Гуманістична совість», як стверджував Е.Фромм, відбиває самостійність позиції особистості і є її реакцією на власне функціонування, на власні успіхи чи невдачі, знання про які призводять до нагромадження власного морального досвіду [1; 2; 4; 5].

Відповідно до теорії Л.Колберга стадії морального розвитку являють собою інваріативну послідовність розвитку моральних принципів, тісно пов'язану із когнітивним розвитком людини; проте сам по собі когнітивний розвиток не є достатньою гарантією морального розвитку.

Згідно з ідеями Л.Колберга, розвиток моральної свідомості відбувається упродовж всього життя людини й не залежить від релігійних, національних і статусних відмінностей. Це означає, що для досягнення більш високої стадії морального розвитку людина має пройти усі попередні, а також і те, що розвиток у зворотному напрямку неможливий. При вирішенні моральних завдань індивід опирається на загальні моральні настановлення й минулий моральний досвід, тому процес мислення, прийняття рішень у ситуації морального вибору відрізняється від мислення в інших ситуаціях.

Схожі ідеї висловлюють також і вітчизняні науковці. Л.І.Божович [6; 7; 8; 9] та С.Л.Рубінштейн [10; 11] розглядали моральний розвиток як складний інтегрований процес, а саме як результат інтеріозації соціальних норм діяльності та ставлень особистості. У руслі теорії діяльності (О.М.Леонт'єв, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець) моральний розвиток виступає як присвоєння дитиною моральних норм, їх узагальнення і перетворення у внутрішні «моральні інстанції» тощо [12, с.105]. У цьому плані одержали розвиток ідеї Л.С.Виготського про соціальну природу психіки дитини [13], однією зі складових якої є моральна сфера. У вітчизняній психології, на противагу зарубіжним дослідженням, тривалий період основна увага приділялася не когнітивним, а мотиваційним смисловим аспектам морального розвитку, причому у науковому проблемному просторі домінують два основних напрями: нормативно-зорієнтований та емоційно-зорієнтований. Вважається, що моральний розвиток – це процес засвоєння моральних норм, розвиток здатності до емпатійної реакції на переживання та проблем іншого [13]. Мораль орієнтує дитину на свідоме сприйняття нею суспільних ідеалів і вимог, на добровільне виконання моральних норм і принципів як домінантних внутрішніх мотивів поведінки.

Розрізняючи модулі рівнів моральної зрілості особистості, В.А.Блюмкін за основу бере особливості морального регулювання поведінки: від просто наслідування звичаям і традиціям, підкорення впливу громадської думки до морального саморегулювання. Виходячи з особливостей морального

саморегулювання, ним виділяються три рівні (модулі) моральної зрілості особистості:

- перший модуль характеризується як рівень елементарної моральності, морального навіювання і наслідування; він утворюється під впливом засвоєння простих моральних норм, набуття культури поведінки і етикету, передбачає розвиток слухняності, дисципліни, доброзичливості і поваги до людей;
- другий модуль характеризується як рівень орієнтації особистості на зовнішні регулятори поведінки, самолюбства і змагальності; цей рівень утворюється завдяки впливу громадської думки, який призводить в дію механізми сорому і гідності.

Ці механізми пов'язані з моральною самооцінкою особистості, усвідомленням своєї самоцінності і могутності, з прагненням до лідерства. Але, водночас, «самолюбство, пихатість, почуття гідності та інші якості другого рівня... не можна вважати найвищим досягненням моральної культури. Це, скоріш за все, перехідна форма, важливий і необхідний етап на шляху становлення моральної свідомості, перехід від егоїзму індивіда, що сприймає світ лише через призму особистих інтересів, до моральної свідомості особистості, яка здатна повністю або майже повністю керуватись інтересами суспільства, інших людей, відкидаючи на другий план вузькоособистісні, егоїстичні інтереси» [14, с. 39];

- до третього модуля якостей, що характеризують моральну зрілість особистості, належить рівень морального саморегулювання, або рівень совісті, який пов'язаний з такими рисами характеру, як колективізм, гуманізм, почуття обов'язку і відповідальності, альтруїзм, безкорисність, почуття справедливості і вдячності, чесність, сумлінність [14, с. 40].

Зазначені моральні якості утворюються в постійній взаємодії між собою, інтегруючись в ціннісно-світоглядну орієнтацію особистості, єдиний стиль життя і поведінки (рис.1).

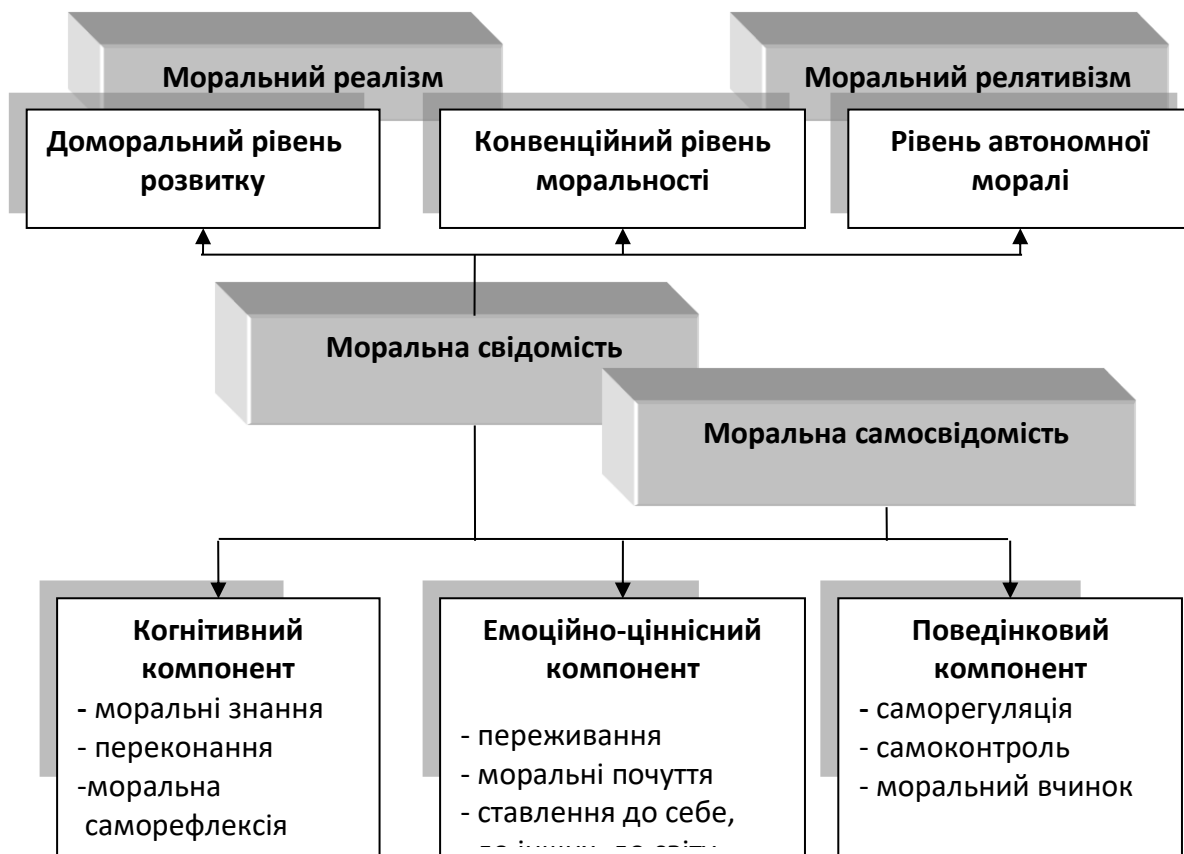


Рис. 1. Система морального поля особистості

Дослідження психологів підтвердили, що розвиток стадій моральної свідомості, особливо становлення автономної моралі, залежить не стільки від індивідуального розвитку людини, скільки від ступеня соціального прогресу суспільства, в якому вона живе, а також від того, у чому суспільство бачить джерело моральних норм (у волі Господа, логічному правилі чи в приписах спільноти). Ці рівні виявляються за допомогою таких показників, як моральні знання (когнітивний компонент моральної свідомості), моральні почуття та моральні судження (комунікативно емоційний компонент), моральна поведінка (прикладний бік моральної свідомості).

Характерною особливістю морального розвитку людини, як наголошує А.В.Донцов, є те, що суто моральні якості не можуть утворитись без належного рівня загальної особистісної культури. При дослідженні проблеми виховання особистості виділяються декілька структурних груп особистісної культури:

- 1) складники, що визначають фізичне здоров'я людини, її здатність запобігти захворюванням;
- 2) зовнішнє вираження фізичної міцності, моральної витриманості, естетичної завершеності;
- 3) набір комунікативних прийомів і правил, вміння слухати співрозмовника, узгодженість вираження всього, чим володіє особа для себе і про себе (езотеричне) і для всього світу (екзотеричне). Здатність особистості до гармонії, злагоди, визначеності, відкритості або закритості, почуття міри [15, с. 18].

Відповідно, моральна зрілість особистості, її становлення передбачає засвоєння правил і норм, що вказують шлях до самореалізації, злагоди з собою і з довкіллям, здатності до саморегуляції своєї поведінки, до самовиховання і самовдосконалення.

Висновки. Проблема морального розвитку особистості постійно перебуває у полі уваги науковців. Разом з тим, розвиткові теорії і практики морального розвитку створює певні труднощі нечіткість визначення і широта змісту цього процесу, зокрема – скільки та які моральні якості мають бути обов'язково сформовані у морально зрілої особистості. Також, можна зробити висновок про те, що людина стає моральною особистістю, коли вона здатна висувати перед собою моральні цілі й виробляти рішення відповідно до конкретних обставин, самостійно оцінювати власні дії й вчинки оточуючих, виховувати себе, протистояти середовищу.

Перспективи наукових пошуків, з метою систематизації підходів щодо морального розвитку особистості, вбачаються у розробці комплексної програми психолого-педагогічного супроводу процесу морального розвитку сучасної молоді.

Література

1. Kohlberg L. The development of children's orientation toward a moral order. Sequence in the development of moral thought. *Vita humana*. 1963, Vol. 6. P. 319-340.
2. Kohlberg L. *Essays on moral development: The psychology of moral*

development. San-Francisco: Harper & Row, 1984. Vol. 2. P. 245.

3. Булах І.С., Алексеєва Ю.А. Моральне зростання підлітків: сучасні технології консультативної діяльності: навч. посіб. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2010. 223 с.

4. Фромм Э. Душа человека. Москва : Республика, 1992. 430 с.

5. Фромм Э. Психоанализ и этика. Москва : Республика, 1993. 415 с.

6. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 464 с.

7. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / под ред. Д.И.Фельдштейна. Москва : Междунар. пед. академия, 1995. 212 с.

8. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1978. № 4. С. 145–148.

9. Божович Л.И., Конникова Р.Е. О нравственном развитии и воспитании детей. *Вопросы психологии*. 1985. № 1. С. 80–89.

10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1957. 327 с.

11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва : Наука, 1997. 191 с.

12. Запорожец А.В. Избранные психологические труды : [в 2 т.]. Москва: Педагогика, 1986. Т. 1 : Психическое развитие ребенка. 1986. 320 с.

13. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Москва : АПН РСФСР, 1956. 519 с.

14. Блюмкин В.А. Об уровнях нравственной культуры личности. *Вопросы нравственной культуры: тезисы симпоз.* Вильнюс : НИИ ФСП, 1981. С. 39–40.

15. Донцов А.В. Моральна культура вчителя : монографія. Харків: ХНУ імені В.Н.Каразіна, 2008. 240 с.

ЧИННИКИ СУБ'ЄКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЮНАКІВ
FACTORS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF YOUNG PEOPLE

Павленко О.В., науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, науковий співробітник (Orcid ID 0000-0002-1263-4989)

Pavlenko O.V., assistant professor of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D. in psychology (Orcid ID 0000-0002-1263-4989)

Анотація. В статті розглядається питання суб'єктивного благополуччя представників юнацтва. В контексті психологічної концепції образу життя та життєдіяльності особистості була сформована теоретична модель благополуччя юнаків та проведено емпіричне дослідження. В результаті якого в структурі суб'єктивного благополуччя підтверджено наявність чотирьох компонентів, зокрема когнітивного, оцінного, афективного та діяльнісного. Ці компоненти включають в себе світоглядно-сміслові виміри образу світу та життя особистості, відношення особистості до середовищ свого життя та установки, які регулюють повсякденну життєдіяльність особистості. Для юнацького віку характерне представлення суб'єктивного благополуччя у вигляді три-факторної моделі. До цієї моделі входять компоненти задоволеності, комфортності та правильності власного життя.

Ключові слова: суб'єктивне благополуччя, життєдіяльність, чинники благополуччя юнаків, компоненти структури благополуччя.

Summary. The article considers the issue of the subjective well-being of youth. In the context of the psychological concept of lifestyle and life of the individual, a theoretical model of the well-being of young people was formed and an empirical study was conducted. As a result, the structure of subjective well-being confirms the presence of four components, including cognitive, evaluative, affective, and activity. These components include worldview and semantic dimensions of the image of the world and the life of the individual, the attitude of the individual to the environments of his life, and attitudes that regulate the daily life of the individual.

Adolescence is characterized by the representation of subjective well-being in the form of a three-factor model. This model includes components of satisfaction, comfort, and correctness of one's own life.

Keywords: subjective well-being, vital activity, factors of the well-being of young people, components of the structure of well-being.

Соціально-культурна актуальність вивчення благополуччя обумовлена швидкою динамікою соціальних змін і базових соціальних цінностей протягом останніх десятиліть. Протягом цього часу відбулася історична динаміка базової соціальної цінності з «успішності» (1990-ті - 2000-і рр.) До «благополуччя» (з 2010-х по теперішній час).

Актуальність дослідження обумовлена як запитами суспільства та окремої особистості так і необхідністю побудови технологій та методів роботи фахівців психологів з нагальною проблематикою власних клієнтів. Юнацький вік є чутливим до професійного і особистісного самовизначення, побудови системи ціннісних орієнтацій. Саме у цей вік формується здатність до рефлексії, інтроспекції і самоаналізу. Тому перше формування суб'єктивних уявлень про власне благополуччя і спроби проектування і побудови власного життя відповідно до цих уявлень припадають на цей період життя [4]. Слід зазначити, що незважаючи на те, що на сьогоденній момент благополуччя активно досліджується, технік та технологій роботи з благополуччям особистості, зокрема представників юнацтва, не вистачає.

На сьогоденній момент дослідження благополуччя проводяться у різноманітних напрямках. Гедоністичний напрямок передбачає шлях людини до благополуччя через успішну соціально-психологічну адаптацію. За цією традицією (Н.Бредб'орн, Е.Дінер, Н.Шварц та ін.) благополуччя пов'язується з переживанням людини задоволеності і щастя, у цьому випадку благополуччя є суб'єктивним станом особистості [7,8].

Евдемоністичний напрямок розглядає благополуччя як повноту самореалізації особистості в конкретних життєвих умовах. Для евдемоністичного підходу характерний зв'язок благополуччя з позитивним

функціонуванням та розвитком особистості (К.Ріфф, Б.Сінгер, М.Стеггер та ін.), тобто є процесуальною характеристикою [10, 12]. Підвищення рівня благополуччя у цьому випадку можливе через більш глибоке усвідомлення та переосмислення життя та власних цілей. З погляду вивчення психологічного благополуччя з позиції позитивного функціонування особистості виділяється шість основних його компонентів: само прийняття, позитивні стосунки з іншими, автономія, екологічна майстерність, сенс життя, особистісне зростання [11].

Слід зазначити, що відмінності поняття психологічного і суб'єктивного благополуччя основному відображається в суб'єкті оцінки благополуччя особистості, так якщо з точки зору евдеймоністичного підходу суб'єктом оцінки благополуччя особистості є професіонал, на підставі збору і аналізу даних робить цю оцінку, то в гедоністичному підході суб'єктом оцінки благополуччя стає сама особистість. Аналіз публікацій з цього питання дозволяє зробити висновки про те, що незважаючи на те, що уявлення про благополуччя складається значною мірою з повністю об'єктивних критеріїв (фізичне здоров'я, успішність, достаток тощо), проте всі вони не можуть визначати переживання, відчуття благополуччя, які все ж таки є суб'єктивними феноменами [1, 6].

Спроби об'єднання існуючих та розробки нового погляду на суб'єктивне благополуччя особистості здійснюється в теперішній момент багатьма дослідниками. Зокрема Р.Джордж, А.Дейлі, Дж. Хайтон і Л.Сандерс розглядають благополуччя, як точку балансу між ресурсом особистості та викликами, з якими вона стикається [9].

Благополуччя особистості досліджується через категорію її життєдіяльності в контексті психологічної концепції образу життя, яка розробляється в рамках екологічної психології такими вченими, як Ю.М.Швалб, О.Л.Вернік, О.В.Рудоміно-Дусятська, Т.М.Кирпенко, О.О.Вовчик-Блакитна. Саме цей підхід дає нам широкі можливості щодо розуміння сутності, специфіки та структури благополуччя та співвіднесення

благополучності середовищ життєдіяльності та суб'єктивного благополуччя особистості [1, 2, 3, 5].

Згідно із цією парадигмою ми маємо можливість дослідити співставлення та відмінності в переживанні власного благополуччя представниками різних вікових груп.

Мета дослідження: проаналізувати та емпірично дослідити психологічну структуру уявлення про благополуччя у представників юнацтва.

Методика та організація дослідження. Вибірку нашого дослідження склали школярі старшої школи та студенти соціономічно спрямованих напрямків (здебільшого спеціальностей «психологія» і «соціальна робота» декількох закладів вищої освіти України. Загальна кількість досліджуваних склала 158 осіб, з яких 126 – жіночої статі, а 32 – чоловічої. Віковий діапазон вибірки становив від 16 до 21 років із середнім віком 19,3 років.

Для організації дослідження використовувались наступні методики дослідження: семантичний диференціал для визначення поняття «благополуччя особистості» у свідомості респондентів; шкала психологічного благополуччя (The scales of psychological well-being) за К. Ріфф; п'ятифакторний особистісний опитувальник «Велика п'ятірка» (модифікація А.Г. Грецова) для загальної характерологічної діагностики; шкала задоволеності життям Е. Diener, Р.А. Emmons, R.J. Larsen и S. Griffin, адаптована и валидизирована Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиним; авторський опитувальник для перевірки теоретичної моделі дослідження; авторські опитувальники задоволеності обраними сферами життєдіяльності.

Інструментарій дослідження.

Google forms, пакет обробки даних SPSS (версії 25.0), критерії Кайзера-Мейера-Олкіна (КМО) і Бартлетта, метод головних компонент з Varimax обертанням нормалізацією Кайзера, критерій «кам'янистого осипу» Кеттела, наявність / відсутність статистично значимих гендерних відмінностей ми визначали через критерій Мана-Уїтні.

Результати дослідження. На попередньому етапі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження чинників психологічного благополуччя була розроблена теоретична модель еколого-психологічної детермінації суб'єктивного благополуччя особистості. Ця модель описує: структуру екопсихологічних детермінант та можливі шляхи їхнього впливу на переживання особистістю суб'єктивного благополуччя. Теоретично була обгрунтована трирівнева структура екопсихологічних детермінант. Перший рівень складають світоглядно-сміслові, ціннісні виміри образу світу та життя особистості, цей рівень складають такі компоненти, як перспективність власного життя, успішність та його правильність; другий рівень складають відношення особистості до середовищ свого життя (природного, соціального, інформаційного), цей рівень складається з таких компонентів як відчуття захищеності, усталеність життя, включеність; третій рівень складають фіксовані установки, які регулюють повсякденну життєдіяльність особистості, сюди входять такі компоненти як достаток, підтримка, комфорт.

За результатами проведеного емпіричного дослідження виявлено наявність кореляційних зв'язків між компонентами, що входять до теоретичної моделі дослідження (достаток, підтримка, комфорт, відчуття захищеності, усталеність життя, включеність, переживання правильності власного життя, успішність та відкритість до перспектив) та переживанням особистості задоволеності життям та психологічного благополуччя. Відсутність статистично значущого кореляційного зв'язку виявлено тільки між такими компонентами, як достаток та переживання включеності у власне життя та включеність та задоволеність умовами життя. У таблиці 1 представлено результати аналізу факторів за допомогою методу головних компонент, метод обертання із нормалізацією Кайзера.

Таким чином до першого фактора входять правильність, включеність, успішність, перспективність та усталеність. Ці чинники відповідають когнітивній складовій психологічного буття особистості. Загалом цей компонент складає 26,017% загальної дисперсії.

Аналіз факторів психологічного благополуччя за допомогою методу
ГОЛОВНИХ КОМПОНЕНТ.

	Компонент			
	1	2	3	4
Правильність	,801	,204	,270	,341
Включеність	,796	,393	,262	-,160
Успішність	,731	,249	,358	,379
Перспективність	,723	,246	,185	,412
Усталеність	,692	,402	,297	
Комфорт	,252	,824	,246	,225
Захищеність	,304	,806	,153	,196
Підтримка	,361	,679	,158	,226
Наближеність життя до ідеального	,288	,226	,844	
Задоволеність життям	,422	,274	,695	,144
Досяжність цілей в житті	,306		,602	,547
Достаток	,161	,455		,762
Задоволеність умовами життя		,425	,535	,602
Задоволеність досвідом	,404	,159	,507	,576

До другого фактора входять такі показники, як комфорт, захищеність та підтримка, тобто він відповідає конативній складовій психологічного буття особистості. Цей фактор складає 20,075% загальної дисперсії.

Третій фактор складають такі компоненти, як наближеність життя до ідеального, досяжність цілей, та задоволеність життям. Четвертий фактор – задоволеність умовами життя, задоволеність досвідом та достаток. Ці фактори складають 18,595% та 15,755% загальної дисперсії відповідно. Слід зазначити, що ці фактори є дещо зміщеними, так до третього – діяльнісного фактору увійшла задоволеність життям, а до четвертого – афективного увійшов такий показник, як достаток.

Розподіл виявлених факторів представлений у таблиці 2.

Таблиця 2

Розподіл факторів психологічного благополуччя за ротацією суми квадратів навантажень

Фактори	Всього	% дисперсии	Суммарный %
Когнітивний	3,642	26,017	26,017
Конативний	2,811	20,075	46,092
Діяльнісний	2,603	18,595	64,688
Афективний	2,206	15,755	80,442

Таким чином теоретична модель дослідження була підтверджена.

На даному етапі дослідження окремо за віковим чинником нами проаналізовано психологічну структуру уявлення про благополуччя в представників юнацтва. Для визначення структури уявлення про благополуччя ми використовували методику семантичного диференціалу, запропоновану Ч. Осгудом у 1952 [Osgood]. В ній використовується стандартизований набір біполярних прикметників з шкалою між ними, за якими учасники дослідження оцінюють психологічне благополуччя.

В результаті проведеного дослідження нами була виявлена три-факторна модель благополуччя в уявленні студентської молоді. Така модель була отримана за допомогою Varimax обертання з нормалізацією Кайзера за 4 ітерації. Результати обертання суми квадратів у виявленій моделі представлений в таблиці 3.

Загальна діаграма усереднених значень показників три-факторної моделі «Благополуччя», впорядкованих за факторами й навантаженнями у цих факторах, представлена на Рис. 1. Пунктирними вертикальними лініями виділені фактори, а суцільними – показники зі значимими навантаженнями у цих факторах.

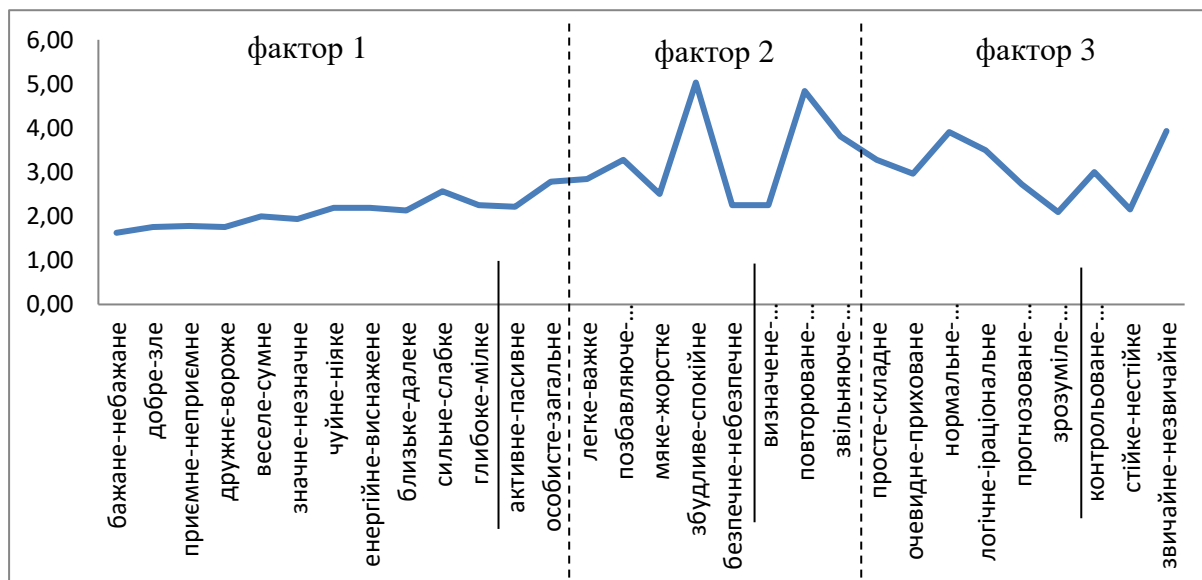


Рис. 1. Усереднені значення показників семантичного диференціалу «Благополуччя» (сгруповані за три-факторною моделлю)

Аналіз даних процедури факторизації дав нам можливість отримати конкретну факторну модель уявлення про благополуччя у свідомості студентської молоді.

Таблиця 3.

Три-факторна модель
уявлення про особистісне благополуччя

Компонент	Фактор	% дисперсії
«Задоволеність»	афективний	26%
«Комфортність»	конативний	17%
«Правильність»	когнітивний	16%
Разом		58%

Четвертий фактор діяльнісний для цієї групи виявився змішаним із афективним та слабким (7% від загальної дисперсії).

В результаті дослідження було підтверджено теоретичну модель дослідження. Виявлено та обґрунтовано загальну чотири-факторну модель особистого благополуччя особистості, що включає когнітивний, конатотивний, афективний та діяльнісний компоненти.

Виявлено і обґрунтовано психосемантичну структуру уявлення про особистісне благополуччя в студентської молоді, та виявлено три-факторну модель уявлення про особисте благополуччя характерну для представників цієї вікової групи. До цієї моделі входять компоненти задоволеності, комфортності та правильності власного життя.

Висновки. В результаті проведеного емпіричного дослідження чинників переживання благополуччя юнаків було підтверджено теоретичну модель дослідження про те що переживання благополуччя в життєдіяльності особистості складається з чотирьох компонентів: афективного, що складає емоційну оцінку особистістю власного стану; когнітивного – знання особистості щодо того, що становить власне благополуччя та благополуччя середовищ її життєдіяльності; оцінного чи конатотивного до якого входить система оцінки особистістю власних станів; діяльнісного, що включає в себе схеми організації власного благополуччя.

Для юнацького віку виявлено три-факторну модель уявлення про особисте благополуччя. До цієї моделі входять компоненти задоволеності, комфортності та правильності власного життя. Тобто афективний компонент найбільш виразно представлений такою характеристикою, як задоволеність, оцінний – комфортність, когнітивний виражений у характеристиці правильності власного життя. Виявлена незначна представленість в свідомості осіб юнацького віку діяльнісної складової власного благополуччя, таким чином представники цього віку «потрапляють» у власне благополуччя, а не будують його власноруч. На наш погляд це пов'язано із віковими особливостями та особливостями соціальної ситуації життєдіяльності представників цієї групи. Тобто юнаки тільки починають вибудовувати власне життя, та ще не мають відповідних навичок для цього.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці на підставі отриманих результатів дослідження програми з фасилітації благополуччя юнацтва та дослідженні особливостей структури особистого

благополуччя в інших вікових групах – в осіб зрілого й літнього віку та перевірі їх конгруентності та специфічності.

Література

1. Вернік О.Л. Екопсихологічний підхід до дослідження благополуччя особистості: середовищно-життєдіяльнісний контекст. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т.7., Вип. 47. С. 68–79.
2. Кирпенко Т.М. Сучасний стан та перспективи вивчення взаємозв'язку здоров'я та суб'єктивного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т.7., Вип. 47. С. 166–176.
3. Рудоміно-Дусятська О.В. Екологічні аспекти проблеми психологічного благополуччя особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т.7., Вип. 47. С. 269–279.
4. Швалб Ю.М., Муханова И.Ф. Вікова психологія: навч. пісіб. Донецьк: Норд-прес, 2005. 303с.
5. Швалб Ю.М. Психологічні засади соціального благополуччя особистості в зрілому віці. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т.7., Вип. 47. С. 314–331.
6. Фесенко П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф. дис.канд.психол.наук, Київ. 2005. 26с.
7. Bradburn N. The structure of Psychological Well-Being. Chicago, 1969. 318p.
8. Diener E. Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol 68 (4) P. 653–663.
9. Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2012. 2(3), P. 222–235
10. Ryan R., Deci E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*. 2000. Vol. 55 (1). P. 68–78.
11. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 1995. P. 99–104.

12. Ryff C. D., Keyes C. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995. Vol. P. 719–727.

ОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ
PERSONAL INTERACTION IN EDUCATIONAL PROCESS

*Папуча М.В., завідувач кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, професор,
доктор психологічних наук (Orcid ID 0000-0001-5264-3241)*

*Parucha M.V., head of the general and practical psychology department of
Nizhyn Gogol State University, professor, D.Sc. in psychology
(Orcid ID 0000-0001-5264-3241)*

*Наконечна М.М., доцент кафедри загальної та практичної психології
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат
психологічних наук (Orcid ID 0000-0002-2437-0853)*

*Nakonechna M.M., associate professor of the general and practical
psychology department of Nizhyn Gogol State University, Ph.D. in Psychology
(Orcid ID 0000-0002-2437-0853)*

***Анотація.** Доводиться, що інтерсуб'єктність виникає тоді, коли групове обговорення стає жвавим, ініціативним процесом пошуку групового рішення, і там, де учасники дослухаються один до одного, проторюючи шлях діалогічності. Отже, інтерсуб'єктна взаємодія – це важлива складова спільної учинневої діяльності, в якій підкреслюються моменти спільності та взаємності.*

***Ключові слова:** інтерсуб'єктність, особистісна взаємодія, навчання, освіта, діалог.*

***Summary.** It is argued that intersubjectivity emerges when group discussion evolves into a vivid and active process of finding solutions, and wherein participants listen to each other, paving the way for dialogues. Thus intersubjective interaction*

is an important component of shared learning activity, focused on aspects of community and reciprocity.

Keywords: *intersubjectivity, personal interaction, learning, education, dialogue.*

У площині навчання особистісна взаємодія виявляється в тому, що обидва суб'єкти проявляють активність, враховують індивідуальні позиції один одного та розвивають тим самим власні якості суб'єктності (рефлексивність, активність, відповідальність, креативність).

Актуальність дослідження особистісної взаємодії як сукупності зв'язків між людьми зумовлена можливістю прослідкувати закономірності не тільки міжособистісних відносин, але й складних інтраособистісних структур. Особистісна взаємодія постає як система спільно-розподілених діяльностей живого активного суб'єкта, автора своїх життєвих вчинків та дій. Отже, особистісність є фактором розвитку людини і сама розвивається в реальній системі особистісної життєтворчості.

Мета дослідження полягає у вивченні інтерсуб'єктної взаємодії як складової спільної учинневої діяльності, в якій підкреслюються моменти спільності та взаємності.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Є. Матусов пропонує визначення інтерсуб'єктності як такої, яка триває, поки є спільна діяльність; при цьому важливими є аспекти згоди та незгоди. Щоб мати повнішу картину того, чим є інтерсуб'єктність, слід аналізувати не тільки те, як люди згоджуються та діляться чимось, але і як вони не згоджуються, але в спонтанно організованій активності знаходять точки дотику і розвивають відносини інтерсуб'єктності. На думку Є. Матусова, існує два основні підходи до інтерсуб'єктності: з позицій епістемологічної теорії Ж. Піаже та з позицій культурно-історичної теорії Л.С. Виготського. Якщо Ж. Піаже та його послідовники зосереджувалися на тому, як вирішити когнітивний чи моральний конфлікт, то Л.С. Виготський та його школа предметом уваги зробили інтерсуб'єктні відносини, які передують формуванню

інтрапсихологічних функцій. Є. Матусов завершує посиленням на Ромметвейта, згідно з яким інтерсуб'єктність не досягається, а приймається як належне в світі, яким всі взаємно діляться [5, с. 41]. Такий підхід до інтерсуб'єктності інтегрує досягнення культурно-історичної теорії та діяльнісного підходу в психології. Є. Матусов пропонує макро- та мікро-аналіз інтерсуб'єктної активності, причому змістом аналізу можуть бути різні ситуації інтерсуб'єктності, зокрема обставини дитячої гри. Важливо, зазначає автор, вивчати не тільки спеціально організовані, але й спонтанні вияви інтерсуб'єктної активності. Діалектика згоди та незгоди у відносинах інтерсуб'єктності задає новий вектор теоретичного аналізу та можливих емпіричних розвідок.

Г.А. Цукерман зазначає: «...Учіннева діяльність – це експериментальний метод вивчення дитячого розвитку засобами освіти» [4, с. 52]. Розвивальне навчання за системою Д.Б. Ельконіна – В.В. Давидова створює особливі ситуації інтерсуб'єктності у взаємодії вчителя та учнів та учнів між собою. Це такі ситуації, де враховується ініціатива та творчість, де вибудовується зона найближчого розвитку та стає актуальною нова система відносин інтерсуб'єктності, через яку створюються та народжуються нові міжфункціональні психологічні системи, забезпечуючи особистісний розвиток учасників. І тоді вірним є те, що формувальний експеримент як спосіб пізнання інтерсуб'єктної взаємодії можливий в першу чергу в освітній системі, що особливо правдиве для юнацького віку, коли важливим є опанування учбово-професійною діяльністю. Розуміння спільної діяльності як принципово інтерсуб'єктної припускає, що в процесі учіння суб'єкти оволодівають навчальними змістами через систему дій та відносин, що складаються між учасниками освітнього процесу. Інтерсуб'єктність виникає тоді, коли групове обговорення стає жвавим, ініціативним процесом пошуку групового рішення, і там, де учасники дослухаються один до одного, проторюючи шлях діалогічності. Отже, інтерсуб'єктна взаємодія – це важлива складова спільної учінневої діяльності, в якій підкреслюються моменти

спільності та взаємності. Знову ж таки, можна говорити про макро- і мікроаналіз, тепер уже під час уроків та занять у вищих навчальних закладах. Там і тоді, коли під час групової дискусії народжується розуміння істини, виникають відносини інтерсуб'єктності як вільного, діалогічного врахування і саморуху (саморозвитку) суб'єкностей учасників.

Особистісна взаємодія в освітньому просторі може набувати різних форм. Зокрема, допомога іншому часто використовується як психологічний засіб у дидактичних цілях у педагогічній діяльності. Допомога іншому може виступати методом навчання і виховання особистості; допомагаючи суб'єкти можуть виступати прикладом, взірцем для інших. Відповідно, допомога іншому в цьому випадку буде реалізацією взаємин інтерсуб'єктності.

Посередництво (у його розумінні Б.Д. Ельконіним) у ранньому дитинстві відповідає основним сутнісним характеристикам допомоги, де дорослий виступає допомагаючим суб'єктом. Таким чином, педагогічна, навчальна дія є просоціальною за своїм характером та може бути інтерсуб'єктною за умови настанови на врахування суб'єктної позиції іншої людини, учасника взаємодії.

При цьому, наприклад, на уроках літератури при обговоренні художніх творів вчитель може створити ситуацію, коли вимішлені персонажі на певний час стають справжніми співрозмовниками учнів та сприяють розкриттю особистісної взаємодії за рахунок того, що з'являється «поліфонія» суб'єктних позицій.

Стосовно фігури вчителя К. Роджерс та Дж. Фрейберг зауважували: «...Вчитель, який розуміє і приймає внутрішній світ своїх учнів у безоціночний спосіб, який поводить себе природньо і у відповідності з своїми внутрішніми переживаннями і, нарешті, доброзичливо ставиться до учнів, створює тим самим всі необхідні умови для забезпечення і підтримки (фасилітації) їх осмисленого учіння та особистісного розвитку в цілому» [3, с. 9]. Важливо, що фасилітація в освітньому просторі є однією з форм реалізації особистісної взаємодії.

Метою навчання, згідно з ідеями особистісноцентрованого підходу К. Роджерса, є фасилітація змін, мінливість, довіра до динамічного (а не статичного) знання. Фасилітація навчання – це процес, за допомогою якого ми можемо і самі навчитися жити, і сприяти розвитку учня – людини, яка вчиться. Це дозволяє знаходитися в мінливому процесі, пробувати, конструювати і знаходити гнучкі відповіді на ті найбільш серйозні запитання, якими нині стурбоване людство. Відомі умови, які стимулюють людину як цілісну особистість до самостійного, серйозного, дослідницького, поглибленого навчання. Спонування до серйозного навчання спирається на певні психологічні характеристики особистісних взаємин між фасилітатором і учнем. Спочатку цей принцип був відкритий і доведений для психотерапії, тепер він стає функціональним і для школи, і для освітнього простору в цілому. До основних установок, які фасилітують навчання, належать: справжність фасилітатора; схвалення, прийняття, довіра; емпатичне розуміння.

Особистісність – це властивість взаємодії сприяти виявам авторства, активності, відповідальності, гнучкості, креативності людей. У широкому сенсі особистісність виявляється у прагненні поділитися з іншим можливими радостями та здобутками, виразити в думці, слові, дії своє ставлення до Іншого – близької людини, знайомого, групи людей, суспільства, Узагальненого Іншого (за Дж.Г. Мідом), себе-як-іншого (свого alter-ego).

В цілому, ми вважаємо, що ретельне дослідження інтер- та інтрасуб'єктної взаємодії в онтогенезі зможе відповісти на низку фундаментальних питань в психології свободи. Зокрема, з цієї точки зору свободу має сенс описувати в термінах драми, яка є формою прагнення до свободи і відстоювання її. *Суб'єктивна* свобода – це драма людини, яка долає безпосередність, що дана як у вигляді заборони, так і у вигляді прагнення – свого власного чи іншої людини. Інший – як джерело свободи і драми завжди присутній у якійсь іпостасі. Тому, на наш погляд, у дослідженні свободи використовувати погляди і термінологію М.Бубера: свобода є реальною

можливістю за умови ЗУСТРІЧІ Я і ТИ [10]. Як відомо, М.Бубер розглядав зустріч Я – ТИ як людське ставлення (на відміну від стосунків Я-ВОНО) [1]. Я–ТИ – це відношення дружби, допомоги, любові. Зокрема, ми торкалися цієї проблеми у розгляді деяких психологічних аспектів любові [2]. З цього випливає проблема *цінності* свободи. Г.О.Балл слідом за В.Франклом розглядає цінність переживання людиною свободи. Кожен знайомий з цим переживанням, але ми не знаємо психологію цього процесу.

Особистісна взаємодія дорослого та дитини виступають перед нами, з одного боку, як пов'язані з об'єктивними (громадськими) зразками, на які орієнтується дорослий, а пізніше і дитина; з іншого боку, як такі, що створюють простір для творчості спочатку дорослого, а потім і дитини; нарешті, як такі, що розкривають суб'єктність обох учасників взаємин. Важливою характеристикою інтерсуб'єктних стосунків дорослого і дитини є також їх трансформаційний характер: дорослий перетворює свої зв'язки з дитиною і тим самим ставлення дитини до себе і до заданих зразків; дитина перетворює зразки, відносно яких будуються взаємини допомоги. Якщо ми додаємо до змінної взаємин допомоги дорослого і дитини зразки, навколо яких ці взаємини організуються, то такі стосунки стають у широкому значенні слова виховними або дидактичними.

Таким чином, особистісна взаємодія є складним процесом, який може виразитися в педагогічній творчості, співпраці та взаємному зростанні учасників навчально-виховного процесу.

Особистісна взаємодія націлена на розкриття гуманістичного змісту та потенціалу людини в сфері конструктивної побудови стосунків. Така взаємодія має безумовно творчий характер свого протікання, а також в тій чи іншій мірі сприяє творчості після процесу особистісної взаємодії. Особистісна взаємодія розкриває творчі можливості як «тут і тепер», так і постфактум, після того, як взаємодія мала місце. З одного боку, особистісний інтерактивний процес вимагає певної креативності, адже припускає спонтанне та діалогічне саморозкриття, пошук нових сенсів та значень. З іншого боку,

особистісна взаємодія надихає, дає ентузіазм щодо подальших проявів творчості в житті людини. Причому творчість розуміється тут досить широко – від декоративних інновацій у себе вдома до майстерно зробленої професійної діяльності, від вдало підбраного слова у розмові до значущого наукового відкриття. Творчість пронизує життя людини, а особистісна взаємодія дозволяє ширше і глибше проявитися творчому началу особистості.

Як процесуально, так і результативно особистісна взаємодія стимулює розкриття творчих ресурсів у житті. Процесуально – бо сама сутність інтерсуб'єктної взаємодії вимагає творчого, нестандартного, нетрафаретного підходу. Результативно – бо в результаті особистісної взаємодії людина має більше ресурсів, натхнення для творчості у всіх її різноманітних проявах.

Особистісна активність людини діалогічна. Діалогічність особистісної активності людини виявляється в численних способах, в яких людина знаходить можливість опредметнити свої смисли та означити свої переживання.

Діалог – це процес особистісної взаємодії, а особистісність як взаємний розвиток суб'єктності є результатом діалогу: справжнього, глибокого, відкритого. Міжособистісні відносини припускають максимально широкий, фактично безмежний простір варіантів взаємодії, адже в це спілкування включаються різні люди, з різним життєвим простором та досвідом, з різними світоглядними позиціями, з різними почуттями та переживаннями. У той же час можливо ввести певну диференціацію типів міжсуб'єктної взаємодії – від маніпулятивної до діалогічної, від авторитарної до ліберальної, від монологу до поліфонії думок, слів, образів, переживань. При цьому особистісна взаємодія – це певне коло міжособистісних інтеракцій, які через діалогічну динаміку призводять до виникнення нових структур та до нових етапів психічного розвитку. Останній можна розглядати як недиз'юнктивний (за А.В. Брушлінським) процес, який має різні форми втілення та рівні представленості. Психічне існує у формі мінливості, плину, динамічності, та інколи навіть регресивності. У той же час потрібно пам'ятати про важливість

структури в психічному житті людини. Так, статика і динаміка, структура і розвиток діалектично існують у просторі душевного життя людини. І коли ми говоримо про особистісність, то в цьому явищі теж необхідно виділяти структурні та динамічні особливості, маючи при цьому на увазі цілісність та невіддільність цих характеристик.

Висновки. Для того, щоб реалізувати особистісність в площині навчання, потрібна настанова на сприймання один одного як повноцінних особистостей. Ця позиція врахування логіки розвитку та функціонування іншого як суб'єкта є основною підвалиною, яка забезпечує особистісний характер взаємодії, що, в свою чергу, сприяє особистісному розвитку людей, включених до цього діалогу або полілогу. **Перспективи** подальших досліджень полягають у детальному вивченні особливості особистісної взаємодії в освітньому просторі та такої її форми, як фасилітація.

Література

1. Бубер М. Я и ТЫ. *Квинтэссенция. Философский альманах*. Москва, 1992. С.249–370.
2. Папуча Н. В. Любовь в процессе развития человека. *Психология развития личности: теория и практика: Сборник материалов*. Вінниця: «Мілан-ЛТД», 2017. С.24–29.
3. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.
4. Цукерман Г.А. Совместное учебное действие: решенные и нерешенные вопросы. *Психологическая наука и образование*. 2020. Том 25. № 4. С. 51–59. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250405>
5. Matusov E. Intersubjectivity Without Agreement. *Mind, Culture, and Activity*. 1996. 3(1). Pp. 25–45. DOI: https://doi.org/10.1207/s15327884mca0301_4

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ
МАСОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ОСОБИСТОСТІ
ШКОЛЯРІВ**

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

*Петровська Т. В., кандидат педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри психології і педагогіки Національного університету фізкультури і
спорту України (ORCID ID 0000-0003-3936-1965)*

*Терещенко Л. А., кандидат психологічних наук, старший науковий
співробітник, старший науковий співробітник лабораторії психології
навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України
(ORCID ID 0000-0002-4279-158X)*

*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 (ORCID ID 0000-0003-3936-1965)*

*Tereshchenko Liudmila A., Ph.D. in psychology, senior research, G S. Kostyuk
Institute of psychology of the National Academy of Educational Sciences of
Ukraine (ORCID ID 0000-0002-4279-158X)*

Анотація. У статті розглядається вплив телебачення та комп'ютерних технологій на формування особистості дітей шкільного віку. Розкриті позитивні і негативні фактори впливу масової комунікацій на розвиток дитини. Виокремлені причини використання дітьми інтернету. Виділені психологічні закономірності та особливості формування дитячої свідомості під впливом Інтернет-залежності.

Ключові слова: особистість, шкільний вік, масові комунікації, виховання, Інтернет-залежність.

Summary. The article shows the influence of television and computer technologies on forming the personality of school-age children. The positive and

negative factors of the influence of mass communication on the child's development are revealed. The reasons for children's use of the Internet are distinguished. Psychological regularities and peculiarities of the formation of children's consciousness under the influence of Internet addiction are highlighted.

Keywords: personality, school age, mass communication, education, Internet addiction.

Актуальність дослідження. У сучасному світі людина з раннього дитинства оточена техносферою, невід'ємною частиною якої є масова комунікація, що стрімко розвивається протягом останніх двох століть.

Телебачення та комп'ютерні технології – є основними засобами масової інформації та комунікації, складовою частиною духовної культури сучасного суспільства. Усвідомлюючи місце, яке телебачення та комп'ютерні технології посідають у житті сучасної дитини, можна без перебільшення стверджувати, що за рівнем свого впливу на масову свідомість вони випередили інші засоби масової інформації і, насамперед, важливо підкреслити, що потужний телевізійно-комп'ютерний вплив виявився найпоказовішим у дитячому середовищі.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Вплив телебачення як засобу всебічного впливу на аудиторію вивчали Г. Донах'ю, Ю. Купер, Г. Лассуелл, М. Маклюен, У. Олаєн, П. Тайкенор та ін. Проблемам медіаосвіти та аудіовізуальної грамотності дітей присвятили праці вчені-педагоги: Ж. Берже, А. Моль, Л. Порше, М. Тарді, С. Френе та ін. Проблемою впливу масової комунікації на становлення особистості школярів займалися: В. Лелікова, В. Ксенофонов, А. Мудрик, О. Музовська, О. Петрунько та ін. Проблему Інтернет-залежності дітей вивчали: В. Гьобель, М. Гльокнер, К. Янг та ін.

Мета дослідження: теоретично дослідити вплив масової комунікації на становлення особистості школяра.

Результати теоретичного аналізу проблеми.

Масова комунікація у процесі становлення особистості школярів має певні функції:

Інформаційна функція: сучасний школяр до 200 разів на день стикається з рекламою на телебаченні. П'ятдесят відсотків хлопчиків і дівчаток дивляться від 20 до 30 художніх фільмів протягом місяця, не рахуючи інших телешоу. Вся ця інформація несе дуже різноманітну і часто суперечливу інформацію про види поведінки людей, спосіб життя в різних країнах, середовищах, сім'ях тощо.

Регуляторна функція: телебачення та комп'ютерні технології активно просувають ідеологію суспільства, його норми і цінності, які регулюють життя особистості.

Релаксаційна функція (або функція розслаблення): з одного боку, ця функція реалізується по відношенню до всіх школярів, так як перегляд кіно, серіалів, відволікає їх від повсякденних турбот і обов'язків, дозволяє їм розслабитися. З іншого боку, ця функція набуває специфічного відтінку, коли мова йде про школярів, які мають складнощі в спілкуванні з оточуючими, або в інших сферах свого життя. Ці діти можуть збільшити споживання кіно, телебачення, комп'ютера, і тим самим зменшити контакт з людьми, так би мовити «знайти відволікання від неприємностей».

Говорячи про вплив на школярів масової комунікації, слід зазначити, що цей вплив має як негативну складову, так і позитивну.

Дослідження показують, що телебачення і комп'ютер, як засоби масової комунікації є найпопулярнішими засобами масової комунікації серед старшокласників. Від 1,5 до 4 годин на день підлітки проводять біля екранів телевізорів і комп'ютерів, вважаючи за краще дивитися фільми жахів, бойовики і порнофільми, які просто набиті сценами жорстокого насильства над людиною. А це не може не позначитися на психіці дитини.

Але, саме масові комунікації найінтенсивніше формують потреби індивіда. Телебачення і комп'ютери практично безмежно поширюють перед кожним глядачем знання світу, показують найрізноманітніші стандарти життя,

які або доступні при наявності певних соціально-економічних умов, або не можуть бути реалізовані через особистісні особливості, або через будь-які інші фактори. Через світогляд, психологічну незрілість, естетичну неготовність підліток не вміє досить тверезо оцінювати ці стандарти. Як наслідок, він може мати потреби, які не корелюють з реальними можливостями. Якщо цей процес не буде виправлений освітніми впливами, то це може призвести до соціально неприйнятних дій людини у майбутньому [1].

Іноді інформація, яку підлітки отримують з екранів телевізорів, не тільки не сприяє формуванню їх моральних особистісних якостей, але і просто знищує вже існуючі.

Звичайно, вплив масової комунікації на розвиток дитини не можна оцінити тільки як негативний. Можна відзначити ряд позитивних факторів. За словами А.В. Мудрика, в першу чергу телебачення і відео замінюють читання в тих соціокультурних верствах, які раніше не були залежні від друкованого слова. Але тепер вони отримують з екрану певну пізнавальну інформацію, яка раніше на них ніяк не впливала. По-друге, телебачення в деяких випадках стимулює читання: показ адаптаційних класичних творів різко збільшує попит на ці книги в бібліотеках. По-третє, інтерактивне телебачення, яке є не тільки джерелом інформації, а й сприяє формуванню комунікативної культури особистості [5].

Розвиток інформаційної цивілізації впливає на всі сторони суспільного життя. Освіта людини є продуктом і рушієм його розвитку. Для сучасної системи освіти є притаманною технологізація педагогічного процесу. Розвивається новий вид навчання – інноваційний, в якому нові інформаційні технології (НІТ) з використанням комп'ютера є певним пріоритетом, виконуючи системоутворюючу та інтегруючу функції.

Сьогодні інтернет-технології стали невід'ємною частиною нашого життя і життя наших дітей. Комп'ютер розкриває нові можливості для спілкування, освіти, праці, відпочинку і творчого самовираження особистості.

Однак, вплив комп'ютеризації на розвиток підростаючого покоління також неоднозначний. З одного боку, робота з комп'ютером призводить до посилення контактів, можливостей обміну соціокультурними цінностями, створення і впровадження нових форм символічного досвіду, розвитку уявних процесів, інтенсифікації розвитку іноземних мов і ряду інших позитивних факторів. Але з іншого боку, це може призвести до «синдрому залежності» комп'ютерної мережі, що сприяє звуженні інтересів, уникаючи реальності, поглинаючи комп'ютерні ігри, соціальну ізоляцію, ослаблення емоційних реакцій та інші негативні наслідки.

Отже, комп'ютерні ігри:

- допомагають дітям краще засвоювати знання, стимулюють опанування новими знаннями, виявляють прогалини в певних видах колективної роботи, забезпечують досягнення дітьми певного рівня інтелектуального розвитку, який необхідний для подальшої навчальної діяльності, в процесі комп'ютерної «діяльності» у дитини розвиваються позитивні емоційні реакції. Водночас це сприяє корекції й розвитку психічних процесів;
- заняття з використанням комп'ютерних програм, розвивальних ігор стимулюють у дітей цікавість і прагнення досягти поставленої мети.

Ситуації, в які потрапляє дитина під час комп'ютерної гри – уявні, однак почуття, що дитина переживає – реальні. Отже, скеровуючи зміст гри, включаючи до її сюжету відповідні ролі, дорослий може програмувати відповідні пізнавальні та емоційно-ціннісні властивості дітей.

У комп'ютерних іграх діти виконують дослідницьку роботу, не задумуючись над нею. Педагогам потрібно підтримувати такі навички дослідження:

- уміння отримувати інформацію;
- правильною аналізувати та інтерпретувати;
- формулювати висновки, припущення;

- вміти будувати перевірочний експеримент;
- коригувати свої подальші дії.

Є величезна кількість комп'ютерних навчальних ігор для дітей різного віку, які тренують пам'ять, логіку, координацію рухів, уміння планувати свою діяльність, знаходити інформацію, необхідну для рішення поставленого завдання. Ігри формують у дитини мотиваційну, інтелектуальну, операційну готовність використання комп'ютерних засобів для здійснення своєї діяльності.

Отже, розвиваючі і навчальні здібності гри великі. За допомогою гри можна розвивати і удосконалювати всі сторони особистості дитини [3].

Самостійне пізнання інформаційного світу дозволяє дитини розширити коло її інтересів, сприяє додатковій освіті, спонукає до кмітливості, привчає до самостійного розв'язання задач тощо.

Причини використання дітьми інтернету:

- Спілкування;
- Утамування інформаційного голоду;
- Самовираження;
- Анонімність і віртуальна свобода;
- Відчуття спільності та приналежності до групи [2].

На жаль, зараз не рідкість зустріти дітей, які перетнули межу розуму в спілкуванні з комп'ютером. Надмірне «спілкування» з комп'ютером може не тільки привести до погіршення зору дитини, але і негативно позначитися на її психічному здоров'ї. При всіх перевагах комп'ютерних ігор вони все ж дають ілюзію спілкування і не призводять до формування навичок реального спілкування. Особливо це небезпечно для сором'язливих дітей. Справжнє спілкування надає їм психоемоційну напругу, ставить їх в ситуацію лиха, а потім її замінює псевдо-комунікація. Комп'ютер дозволяє подорожувати в інший світ, який дитина може бачити, з яким можна грати. При цьому дитина все частіше піддається впливу реального світу, де їй загрожують негативні оцінки і необхідність щось змінити в собі.

- Дослідження зарубіжних вчених В. Гьобель, М. Гльокнер, засвідчують: дітей, які регулярно споживають продукцію засобів масової інформації, відрізняє те, що вони:
 - міркують швидкими та готовими асоціаціями;
 - ставлять поверхові запитання, але відповідь їх не дуже цікавить;
 - дають поверхневі та стереотипні відповіді на запитання дорослих;
 - їм властива неглибока цікавість до певних предметів;
 - не відчувають дистанції у спілкуванні з людьми, і при тому не вміють реалізовувати реальні особистісні контакти;
 - нездатні відповідати спокійним поглядом;
 - почуття їх примітивні, а поведінка має тенденцію до безцеремонності [2]

Аналіз наукових джерел з питань впливу ЗМІ, (зокрема телебачення та комп'ютерних технологій) на школярів дозволяє нам виділити такі їхні особистісні особливості:

- залишається примітивною мова, як засіб самовираження;
- знижується здатність виділяти головний зміст з прочитаного тексту;
- виникають стандартні зорові образи та асоціації, тому важко спрямувати дитину до створення власних уявлень при усному спілкуванні;
- дитина майже не читає, їй подобається розглядати малюнки (комікси), відеороліки;
- не відбувається активна переробка того, що дитина бачить, чує або читає, звідси затримується розвиток здатності до зосередженості і уважного спостереження, творчого пошуку, цілеспрямованої діяльності;
- підвищується схильність до алкоголю, токсико- і наркоманії, оскільки дитина привчається отримувати лише враження та відчуття задоволення;
- порушується розвиток волі, бо дитина, сидячи перед екраном, не в змозі діяти активно-наслідково, як повинно відбуватися у певному віці, тому

після такого сидіння йде агресивний та неупорядкований вибух накопиченої і невитраченої активності [4].

Відомий психолог Кімберлі Янг у 2001 році заявила, що діти дошкільного і молодшого шкільного віку особливо підпадають під вплив Інтернет-залежності, і особливо насторожує те, що кількість користувачів цього віку невпинно зростає. З огляду на це, вона виділила такі психологічні закономірності та особливості формування дитячої свідомості:

- ейфорія (піднесений стан) від перебування в Інтернеті;
- відмова від харчування та сну заради розваг в Інтернеті;
- багатогодинне просиджування в Інтернеті;
- погіршення пам'яті та уваги;
- нехтування інтересів рідних, близьких та друзів заради перебування в Інтернеті;
- роздратованість із приводу того, що хтось або щось не дає змоги користуватись Інтернетом [6].

Висновки. Бажано, щоб масова комунікація була не тільки системою неформальної освіти, виховання людей, а й сформувала певний спектр соціальних норм, які базувалися на загальноприйнятих цінностях цінностей, відомих людству з давніх часів. А поки завдання школи навчити дитину не тільки сприймати інформацію, а й критично оцінювати і усвідомлювати наслідки її впливу, поки залишається, на нашу думку, дуже актуальним.

Перспективою нашого дослідження є розробка і застосування методів використання засобів масової інформації, які сприятимуть позитивному впливу на формування особистості дитини і зменшуватимуть негативний вплив.

Література

1. Апостолова Г. В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 9 – 10. С. 1–3.
2. Богуш А. М., Варяниця Л. О., Гавриш Н. В. і ін. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / за ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно – телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти. Київ: «Освіта України», 2006. 390 с.
4. Дейнегіна Т. О. Педагогічний вплив телебачення на розвиток і здоров'я дитини. *Освіта Донбасу*. 2005. С. 5–7.
5. Мудрик А. В. Социализация и школа на рубеже веков. Полидисциплинарное видение социокультурных вызовов школе: дополнительность и оппозиции: *материалы круглого стола*. Ульяновск: ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2015. URL: <https://www.elibrary.ru/contents.asp?id=34241877&selid=26126311>
6. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость. *Мир Интернет*. 2000. №2. С. 24–29.

**ДО ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ ВЧИТЕЛІВ
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ В ПЕРІОД ТРИВАЛОГО
КАРАНТИНУ**

**TO THE PROBLEM OF STUDYING THE EMOTIONAL STATES OF
TEACHERS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL DURING THE LONG
QUARANTINE**

Помиткіна Л.В., завідувач кафедри авіаційної психології

*Національного авіаційного університету, доктор психологічних наук,
професор (Orcid ID 0000-0002-2148-9728)*

*Pomytkina L.V., head of the department of aviation psychology of the
National aviation university, doctor of psychological sciences, professor
(Orcid ID 0000-0002-2148-9728)*

*Помиткін Е. О., провідний науковий співробітник відділу психології
праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України, доктор психологічних наук, професор
(Orcid ID 0000-0001-8416-7067)*

*Pomytkin E.O., professional researcher of the department of occupational
psychology of the Ivan Zyazyun Institute of pedagogical education and adult
education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, doctor
of psychological sciences, professor (Orcid ID 0000-0001-8416-7067)*

*Литвинчук Л. М., старший науковий співробітник Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший
науковий співробітник (Orcid ID 0000-0002-5085-4499)*

*Lytvynchuk L. M., senior researcher at the GS Kostyuk Institute of Psychology
NAES of Ukraine, Doctor of Psychological Sciences, Senior Researcher
(Orcid ID 0000-0002-5085-4499)*

*Анотація. У статті розкривається проблема дослідження емоційних
станів вчителів Нової української школи в період тривалого карантину.
Емпіричне дослідження проводилось на вибірці вчителів початкової школи, які*

впроваджують інтегрований курс «Людина. Родина. Світ». У статті подано результати диференціального розподілу емоційних станів досліджуваних в період пандемії Covid-19 за віковими категоріями. З'ясовано, що позитивні емоційні стани під час пандемії коронавірусу притаманні респондентам найменшою мірою.

Ключові слова: *емоційний стан, вчитель початкової школи, фрустрація, пандемія, життєва активність особистості.*

Summary. *The article reveals the problem of studying the emotional states of teachers of the New Ukrainian School during the long quarantine. The empirical study was conducted on a sample of primary school teachers who implement an integrated course "Man. Family. World". The article presents the results of the differential distribution of emotional states studied during the Covid19 pandemic by age categories. It has been found that positive emotional states during a coronavirus pandemic are least common in respondents.*

Keywords: *emotional state, primary school teacher, frustration, pandemic, the vital activity of personality.*

Formulation of the problem. One of the defining events of the XXI century on the planet was the David pandemic19. Rapid changes have taken place not only in individual countries but on the scale of humanity as a whole. The international community has recognized the introduction of quarantine and self-isolation as the most effective means of counteracting the spread of the disease. According to the order of the Ministry of Education and Science of Ukraine "On organizational measures to prevent the spread of coronavirus COVID-19" from 16.03.2020 № 406 for the period of quarantine, teachers have the right to work in a flexible (distance) mode using technology and online resources for distance learning [2, 186]. However, are NUS teachers ready for self-realization during quarantine restrictions? Whether they can implement their pedagogical skills in the current conditions has not yet been studied. The question of studying the emotional states of teachers of the New Ukrainian School during the long quarantine is relevant, has a practical and theoretical orientation.

The relevance of the study with the theoretical and methodological justification of the problem. Didactic problems and prospects of using pedagogical technologies in teaching were studied by IV Robert, psychological bases of computer training were defined by YI Mashbits, the system of teacher training for the use of information technology in the educational process was proposed and substantiated by M.I. Zhaldak. As stated in the Concept of the New Ukrainian School, "the whole life of the new school is organized according to the model of respect for human rights, democracy, Ukrainian identity" The educational process, as emphasized in the Concept of the New Ukrainian School, should become an integral part the whole educational process, going through both the subjects and the system of extracurricular, extracurricular activities [5].

However, the greatest fears of teachers are caused by the pandemic, value disorientation in society, accelerated informatization, for which neither they nor students are ready. Teachers, students, and parents have to quickly acquire the skills of interaction with the help of information and communication technologies, to master new technical means. Children get tired quickly during distance learning because there is no real communication, emotions, social contacts. Students do not feel involved in the school community. An online lesson for them takes a very long time, especially for younger students. Elementary school children want to move, they need real space, not virtual space. As a result, the attention of students is reduced, the mastery of educational material becomes ineffective. "In this mode, the teacher works from 4 to 7 lessons a day. And after the lessons, there is a "pedagogical collapse". Students, each at a convenient time, send homework. After checking them, you need to prepare again for the next working day. This preparation is time-consuming because it is much more difficult to attract the attention of listeners online than in real life. Also, working on a computer is a challenge to the health of teachers and students "[4].

Added to these problems is the fact that teachers do not have sufficiently developed skills to harmonize work and private life [1]. Too emotional attitude to work and an exaggerated sense of professional responsibility combined with an

excessive sense of responsibility for the family, the loved ones, and a sense of fear of tomorrow create constant permanent anxiety. However, teachers are prevented from expressing their personal needs and dissatisfaction with their professional activities by the stereotype that society may perceive this as selfish during the quarantine period.

The results of a poll conducted by the Rozumkov Center together with the Ilko Kucheriv Democratic Initiatives Foundation showed that 49.7% of Ukrainians do not support distance learning in schools. Only 9.9% of respondents fully support this type of training, and categorically against 24.6% of respondents. Also, 26.1% noticed a decrease in the level of children's success during distance learning, 21.6% of respondents complained about the lack of attention from teachers. About 19% of respondents did not have the necessary gadgets for online lessons, 21.3% complained of poor Internet [5,6].

The purpose of the study. The purpose of the article is to highlight the results of an empirical study of the emotional experiences of teachers of the New Ukrainian School during the long quarantine, based on the author's classification, which includes 300 emotions and feelings of personality.

Methodology and organization of the study. We studied the emotional experiences of teachers of the New Ukrainian School during the long quarantine period, based on the author's classification, which includes 300 emotions and feelings of personality. A computer version of the author's test "Study of emotional states of personality" was used to conduct appropriate psychodiagnostic. It should be noted that its universality is confirmed by the fact that in different languages (Ukrainian, English, Russian) the number of terms that reflect these states is approximately the same. The selected emotional states were differentiated into positive and negative, which allowed creating a differential scale of typical emotional and emotional states of personality, which includes four modalities: aesthetic, moral-humanistic, intellectual-creative, and intimate-personal.

The modalities singled out by us outline the course of emotional and sensory states within 4 limits: "Hobby is disgust"; "Unity - loneliness"; "Inspiration -

despair"; "Love is hatred." Positive emotional states range from +1 to +10, while negative emotional states range from 1 to 10. This visual representation allows us to consider emotional balance (0) as a zone of calm in which strategic life decisions are most effective because not due to the action of affects. Reflection of one's own emotional experiences with the help of a scale opens up opportunities for teachers to diagnose and manage their emotional sphere.

The test was posted in March 2020 on the electronic resource <https://pcenter.kiev.ua/portfolio/psixologicheskietestyonlajn/> (Word Press platform).

Primary school teachers were involved in the testing and are implementing an integrated course "Man. Family. The world ". The sample included 207 teachers of different ages. Of these, 37 people (17.88%), 76 people (36.71%), and 94 people (45.41%) were under the age of 45. Respondents were allowed to discuss their results and receive further recommendations during the webinar for school principals and teachers "Experience of implementing the course" Man. Family. World "in the conditions of NUS, 29.05.2020 <http://ipood.com.ua/kalendarpodiy/vebinardosviduprovadjennyakursulyudinarodin asvitvumovahnush/>.

In the process of analyzing the obtained empirical data, we took into account two main indicators of emotional experiences of NUS teachers:

- 1 - the relationship between positive and negative emotional states;
- 2 - the most typical emotional reactions and trajectories of the emotional response of the individual.

The results of the study. Analysis of empirical data revealed that positive emotional states during the Pavid19 pandemic are experiencing:

- about 21% of the 37 respondents in the age category "under 30", which is 3.75% of the total sample of teachers;
- 14% of 76 respondents in the age category "30-45 years", which is 5.11% of the total sample of teachers;

- only 8% of 94 respondents in the age group "over 45 years", which is 3.63% of the total sample of all study participants.

Typical of such positive states are humor, interest, enthusiasm.

Negative emotional states are defined in:

- 37% of 37 teachers under the age of 30, which is 6.62% of the total sample;
- 23% of 76 teachers aged 30 to 45, which is 8.45% of the total sample;
- 32% of 94 respondents over the age of 45, which is 14.51% of the total sample of teachers.

Typical negative emotional states are defined, first of all, distrust, fear, despair.

The quantitative distribution of respondents of different age categories by the emotional state during the Pavid19 pandemic is presented below. (See Table 1).

Table. 1.
Quantitative distribution of respondents of different age categories by emotional states during the Pavid19 pandemic
N = 207

Emotional states	Number of respondents,%		
	Up to 30 years	30-45 years	Over 45 years
Positive	3,75	5,11	3,63
Negative	6,62	8,45	14,51
Frustration	7,51	23,15	27,27

According to table 1, it is clear that the vast majority of respondents are in a state close to frustration - doubt, sadness, confusion, of which found about:

- 42% of 37 respondents in the age category "up to 30 years", which is 7.51% of the total sample of teachers;
- 63% of 76 respondents in the category "3045 years", which is 23.15% of the total sample of teachers;
- 60% of 94 teachers in the category "over 45 years", which is 27.27% of the total sample.

The predominance of these states for a long time deprives of vital activity, can lead to a transition to such negative states as apathy, doom, despair.

The intensity of respondents' emotional experiences in each age group is slightly different.

Positive emotional states during a coronavirus pandemic are least common in respondents. However, if we compare the different age categories of teachers, we can see that among teachers under the age of 30 - a larger proportion experiences positive emotional states compared to older teachers. This is because young teachers in today's world have fewer social fears and more prospects to realize themselves in the future, in particular, by changing the field of professional activity. Senior teachers value consistency and reliability more.

The lowest percentage of respondents who experience positive emotional states during quarantine and the general Pavid19 pandemic belongs to the category of "over 45 years". They have proved to be the most rigid to the changes that are taking place in the world today, as well as to the changes directly in the field of their professional activity (transfer of distance learning) due to the pandemic.

This is caused both by the crisis that occurs in many about 40 years or later, when a person once again sums up his life and by a more conservative and stereotypical worldview. The latter is partly explained by the patterns of Soviet upbringing, which affected the development of people's self-awareness, and the less rapid development of technology during the growth of this generation. Another reason may relate to certain wisdom of life as an aged sign of the older generations.

The predominant proportion of respondents from each age group tend to experience negative emotional states during a coronavirus pandemic. Such states include fear, despair, anger, aggression, irritability, increased emotional vulnerability, feelings of self-pity, despair, insecurity, apathy, which is replaced by hyperactivity in a particular area of activity, and so on.

It is worth noting that in cases where a person does not recognize and accept their negative experiences, he begins to subconsciously increase the intensity of his activity, either in the professional or domestic sphere, in order not to have time to feel their traumatic feelings and emotions.

Such a strategy is dangerous for mental and physical health, because a person is not aware of his psychological state, spends a huge amount of energy on excessive actions in quarantine, resulting in physiological and emotional disorders.

An important indicator of this destructive strategy is the inability to relax, unwind, and the desire to fill all free time with the most "useful" things. The reason for such work of the protective mechanisms of the individual is the lack of knowledge, skills, and abilities to consciously live in crises, to interpret and distinguish their emotional experiences.

This indicates the need for psychological education and the development of a culture of psychological hygiene for education workers, teachers, and especially for teachers of NUS - carriers of spiritual and moral values, which they transmit to students during educational interaction.

It should be noted that any negative emotional experiences, such as anger and rage, are more constructive than a state of frustration, because they motivate a person to action, to show an active life position, to change a situation that does not suit. The state of frustration, on the contrary, reduces the emotional, volitional and intellectual activity of the individual, slows down the nervous system.

Frustration is usually the result of severe stress for a person when he does not understand what is happening and therefore does not know how to react. In a state of frustration, the individual often feels victimized, loses contact with their resources, and ceases to be active, life-giving, and holistic.

The experience of frustration is the most intense for the vast majority of respondents from each age category (42% from the category "under 30", 63% from the category from 30 to 45 years, and 60% of respondents from the category "over 45 years").

What caused the frustrating personality trends during the David19 pandemic? During interviews with teachers, it was found that the leading cause of frustration is the inconsistency of information about the pandemic and the timing of quarantine, remedies, safe behavior, and so on. Among the most significant violations of the logic of the information received by teachers are the following:

- versions of the disease known at the beginning of the pandemic have not been clarified or refuted over time;
- in certain regions of the planet the pandemic has been overcome, but there may be repeated waves of disease;
- there is no developed vaccine, but vaccination is mandatory;
- medical masks should be worn, but they do not guarantee protection;
- contacts should be carefully avoided, but everyone should get sick;
- the population needs to adhere to self-isolation, but the cessation of work will deprive them of livelihood;
- world transformations will take place necessarily, but it is unknown how it will affect the future of mankind and everyone personally.

The perception of contradictory data broadcast through the media, amplified by rumors, leads to a loss of confidence and experience of events "in themselves", through their own subjective experience. Also, the primary school teacher has increased responsibility for shaping the worldview of children, their attitude to life events. In many cases, he is a role model for students, but his life position does not always coincide with the position of parents who can trust other sources of information. Thus, the discrepancy between personal and professional positions may also increase the frustrating tendencies of the teacher of the New Ukrainian School.

Conclusions of prospects for further research. The article reveals the problem of studying the emotional states of teachers of the New Ukrainian School during the long quarantine. The study was conducted based on the author's classification, which includes 300 emotions and feelings of personality. A computer version of the author's test "Study of emotional states of personality" was used to conduct appropriate psychodiagnostic. The obtained indicators indicate that the typical negative emotional states of the subjects are distrust, fear, despair. The vast majority of respondents are in a state close to frustration, such as doubt, sadness, confusion. The prospect of further research is the development and implementation

of recommendations for school principals and teachers to optimize negative emotional states.

Reference

1. Lytvynchuk, L.M. (2020). Stymuliatsiia tvorchoi aktyvnosti subiektiv osvitnoho prostoru yak tekhnolohiia zabezpechennia psykholohichnoho zdorovia [Stimulation of creative activity of subjects of educational space as a technology of ensuring mental health]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy : zb. nauk. pr.* – K. : NUOU, 3 (56), 70-75 [in Ukrainian].
2. Pomytkin, E.O. (2002). Psykholoho-pedahohichni pidkhody do otsiniuvannia pedahohichnoi maisternosti vykladacha [Psychological and pedagogical approaches to assessing the pedagogical skills of the teacher]. *Visnyk Cherkaskoho universytetu.* – Cherkasy, 43, 123-127 [in Ukrainian].
3. Psykholohiia i pedahohika u protydii pandemii COVID-19: Internet-posibnyk Nauk. red. V.H. Kremenia (2020). [Psychology and pedagogy in counteracting the pandemic COVID-19: Internet manual za nauk. red. V.H. Kremenia]. Kyiv : TOV «Iurka Liubchenka» [in Ukrainian].
4. Rybalko, L.S. (2007). *Metodoloho-teoretychni zasady profesiino-pedahohichnoi samorealizatsii maibutnoho vchytelia (akmeolohichnyi aspekt) : monohrafiia* [Methodological and theoretical principles of professional and pedagogical self-realization of the future teacher (acmeological aspect): monograph]. Zaporizhzhia : ZDMU [in Ukrainian].
5. Rybalko L.S. (2016). Akmeolohichni zasady profesiinoi samorealizatsii uchytelia [Acmeological principles of professional self-realization of a teacher] materialy *Mizhnar. nauk.-prakt. konf «Higher and secondary school in the conditions of modern challenges» (Kharkiv, 17 trav. 2016 r.)* (pp.274–279). Kharkiv : «Smuhasta typohrafiia» [in Ukrainian].
6. Soldatenko, M.M. (2001). *Samostiina navchalno-piznavalna diialnist, yak zasib zabezpechennia neperervnosti osvity [Independent educational and cognitive activity as a means of ensuring the continuity of education]* Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. Zb. nauk. u 2-kh chastynakh. Ch.1 Kyiv,186-190 [in Ukrainian].

**ПРО ДЕЯКІ ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПАНДЕМІЇ
ДЛЯ СИСТЕМИ ОСВІТИ
ABOUT SOME PSYCHOLOGICAL CONSEQUENCES OF A PANDEMIC
FOR THE EDUCATION SYSTEM**

*Пророк Н.В., завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник
(Orcid ID 0000-0002-9510-1108)*

*Prorok N.V., head of the laboratory of psychodiagnostics and scientific and psychological information, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ph.D., senior research fellow,
(Orcid ID 0000-0002-9510-1108)*

Анотація. В статті представлено результати пілотажного дослідження, спрямованого на вивчення психологічних наслідків переривання (у зв'язку з карантинном, локдауном, самоізоляцією) звичного навчально-виховного процесу та запропоновано психолого-педагогічні рекомендації, які призначені зменшити негативні наслідки пауз у шкільному навчанні. Зазначено, що пандемія підвищила вагомість завдання збереження психічного здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Ключові слова: психологічна культура, дистанційне навчання, змішане навчання, соціалізація, адаптація.

Summary. The article presents the results of pilot research, which is directed on studying of psychological consequences of interruption of the habitual educational process (due to quarantine, lockdown, self-isolation); offers psychological and pedagogical recommendations that are designed to reduce the negative effects of breaks in schooling. It is noted that the pandemic has increased the importance of maintaining the mental health of all participants in the educational process.

Keywords: psychological culture, distance learning, blended learning, socialization, adaptation.

Актуальність дослідження. Пандемію, яка увірвалася в життя людства у 2020 році, іноді називають фактором «чорного лебедя» - події, яка стається раптово, змінює багато що і буде пояснена після свого закінчення. Але психологічні проблеми, які принесла ця подія, зокрема, в освітню сферу, стали проявлятися доволі швидко. Педагоги і шкільні психологи опинилися перед черговими викликами, відповіді на які не можливо без нових знань та вдосконалення своїх вмінь. Наприклад, найважливішою задачею сучасної школи є розвиток особистості в процесі освіти, в процесі соціалізації [7; 3]. І для її виконання в концепції Нової української школи передбачається, в тому числі, перебудова практики, форм і методів міжособистісного спілкування всіх учасників освітнього процесу – здобувачів освіти, педагогів, батьків [7]. Але взаємодія із сучасними дітьми не може бути успішною, якщо ми не знаємо тих психологічних особливостей, які формуються у них не тільки під впливом цифрового суспільства, а й того зовнішнього фактору, який виник раптово - пандемії. Так практика показує, що у шкільних психологів, у педагогів різко зросла кількість професійних проблем, рішення яких вимагають наявності знань і вмінь щодо того, як працювати із психологічними наслідками пандемії. Це свідчить про потребу в розвитку власної психологічної культури як психологічного явища, яке, зокрема, є суттєвим чинником підвищення успішності професійної діяльності [5; 1]. Нагадаємо, що психологічна культура педагогів у вітчизняній науці найчастіше розглядається як *інтегральне новоутворення* особистості, що охоплює взаємозв'язані психологічні властивості і є ядром структури професійно-важливих якостей (зокрема таких, як: особлива здатність розуміти психіку інших людей; вміння спілкуватися з ними; вміння відчувати настрої дитини, її внутрішній світ; такт, гідність, повага до іншого, відповідальність тощо) [2; 5; 4]. Зокрема, психологічна культура і її складова – психологічна грамотність - збільшують ефективність вирішення широкого кола професійних повсякденних завдань працівників освіти. Уточнимо, що психологічна грамотність – це певний обсяг психологічних знань і вмінь, які забезпечують необхідне підґрунтя для орієнтації в умовах постійних змін, для

розуміння психологічних особливостей сучасних учнів, для знайомства із сучасними методами роботи з дітьми тощо [1; 9; 11]. До речі, наші дослідження виявили психологічну неосвіченість багатьох працівників освіти щодо актуальних для сьогоднішньої ситуації знань [13]. Отже, осмислення психологічних наслідків не тільки пандемії, а й посиленних протиепідемічних заходів, які були введені проти поширення захворюваності вірусом ковіду, є актуальною проблемою сьогодення.

Мета дослідження - представити результати пілотажного дослідження, спрямованого на вивчення психологічних наслідків переривання (у зв'язку з посиленими протиепідемічними заходами та переходом до дистанційної чи змішаної форм навчання) звичного навчально-виховного процесу та розглянути психолого-педагогічні рекомендації, які призначені зменшити негативні наслідки пауз у шкільному навчанні. Саме на ці аспекти і спрямована представлена робота.

Результати теоретичного аналізу проблеми. В пілотажному дослідженні, яке проводилося протягом 2020 року, було проаналізовано проблемні питання, які озвучували батьки і педагоги учнів початкової школи (1-3 класів), щодо психологічних наслідків переривання звичного навчально-виховного процесу.

Посилені протиепідемічні заходи (часто помилково їх означають «карантином» чи «самоізоляцією»), які було впроваджено після проголошення пандемії, зруйнували «впорядкованість буття», зокрема, порушена звична організація шкільного життя. Діти багато часу проводять вдома, на дистанційній чи змішаній формі навчання. Ми стали жити в експерименті, працювати наосліп... Більшість із дітей відмічає, що вдома можна розслабитись, більше поспати, можна не поспішати і витратити дні як заманеться, можна робити що бажаєш... Відповідальності менше. Зрозуміло, що неминучі негативні наслідки таких змін у житті не заставили себе довго чекати: повсякденні позитивні звички (які обслуговували динамічне шкільне життя) почали руйнуватися. Розквітла необов'язковість і лінь, які вдарили

по дисципліні. У багатьох дітей життя в карантині складається переважно із ігор, мультиків, розваг із гаджетами. Учбові завдання виконуються за «остаточним принципом»... А близькі від дітей вимагають щось інше. У сім'ях одними із перших відчули на собі нову реальність ті, хто мав більше можливостей сидіти із дітьми вдома: це мами, бабусі, дідусі, батьки. І вони ж мусять не тільки приглядати за малюками, а й вчителювати. Всі стали жити в експерименті, а педагоги працювати наосліп. Перше, про що говорить більшість тих, хто сидить із дітьми вдома – важко із дисципліною. Майже неможливо так організувати робочий день дитини, щоб він був розписаним по годинам. Багато сил уходить на організаційні моменти, дуже засмучує, коли зусилля не дають бажаних результатів. Спалахують конфлікти, є діти, які дозволяють собі по-хамськи поводитись із старшими... Деякі учні-початківці жаліються, що переживають в умовах «домашнього навчання» більше конфліктних ситуацій, ніж у школі. Відсутність повноцінного соціального спілкування відбивається на поведінці дітей, на здатності будувати конструктивні соціальні зв'язки. А уявить собі, що робиться у неблагополучних сім'ях.

Багато респондентів (батьків і вчителів) відмічають, що саме в період пауз у шкільному навчанні (які виникали останнім часом) посилилась проблема «зависання» дітей у віртуальному світі. Саме в цих нових умовах віртуальний простір став для багатьох дітей основним «місцем життя». І це загрозлива тенденція. Адже віртуальний світ дозволяє дитині, не витрачаючи енергії, займатися тим, що викликає приємні емоції [6; 8]. Діти «підсажуються» на комп'ютерні ігри, розваги, спілкування у соціальних мережах. Тікають від відповідальності, менше думають, менше вчать, менше читають. Світ реальних людей стає для них нецікавим. Що із цим робити? Нажаль досить важко виділити «корисний час» із смартфоном (умовно: коли дитина виконує учбові, домашні завдання) від різного роду розваг із смартфоном. В тому числі і із-за цього до сих пір немає загально прийнятного визначення інтернет-залежності. Адже у дорослих взагалі все

переплутано: робота, навчання, підвищення кваліфікації, оплата комунальних послуг та інших платежів, онлайн-закупки, спілкування із родичами і закордоном, серфінг по новинах, якісь розваги тощо. І все це на смартфоні. Якщо дуже стисло, то можна порадити наступне: чітко проаналізувати весь день (свій, дитини) за таким розподіленням – скільки часу працюємо, скільки відпочиваємо, скільки ведемо домашні справи. Критично перегляньте цей розклад дня і гармонізуйте свої відносини із цим чудовим приладом. Основний критерій: чи не на шкоду собі, своїй родині (спілкуванню із близькими, друзями, заняттям спортом, відпочинку на природі, читанню книг тощо) іде час, проведений із смартфоном у руці? Пам'ятайте про погану ознаку: відчуття «ломки», якщо ти не у смартфоні (там завжди можна швидко знайти щось цікавеньке і приємне). Це вже про залежність.

Особливо небезпечними паузи у відвідуванні школи стають для дітей, які схильні до усамітнення. Цей образ життя при безконтрольному користуванні якимось цифровим пристроєм може закріпитися. Рамки статті не дозволяють заглибитись у аналіз плюсів та мінусів цієї стратегії поведінки [6]. Але зазначимо, в умовах, які легалізують і підтримують усамітнення (яке називають «самоізоляцією») набагато збільшується загроза розвитку негативних наслідків. Так, усамітнення (і у дітей, і у дорослих) може призводити до зниження рівня активності, ініціативи при рішенні життєвих задач; відгородженості, «пофігізму» (нічого не цікавить, нічого не треба). Тобто, соціальний інтерес не розвивається; накопичуються комунікативні проблеми. Отже неминучі проблеми адаптації, зокрема, до шкільного колективу. А від важкого і неприємного життя досить легко сховатися у віртуальному світі. Зрозуміло, що така самотність аж ніяк не призводить до розвитку особистості.

Багато батьків із здивуванням звернули увагу на те, що їхні діти не мають звички читати (навіть нескладні тексти), не готові долати труднощі для розуміння таких текстів, відмовляються «споживати» нецікаву учбову

інформацію (щоб до неї був інтерес і щоб дитина її розуміла, вона має бути дуже простою і цікавою). Деякі батьки вважають, що: зміст освіти застарів; діти не вмотивовані вчитися (наприклад, вони не знають навіщо вчитися); а при дистанційному навчанні – вчителі не утримують увагу дітей; вчитися дистанційно спочатку треба навчити; це не навчання, а профанація – не можна навчити на дистанції! Але найтривожніше те, що більшість батьків з острахом заявляють: якщо діти знову будуть «вчитися» вдома, ми не переживемо цей другий дистанційний етап!

А тепер розглянемо психолого-педагогічні рекомендації, які призначені зменшити негативні наслідки пауз у шкільному навчанні. Після карантину і періодів дистанційного навчання перед педагогом встають достатньо складні задачі: допомогти дітям повернутися до нормального шкільного життя; сприяти відновленню звичного порядку і дисципліни; забезпечити комфортне перебування дітей в школі; допомогти дітям перемогти лінощі, навчити відповідальності. Отже, для того, щоб ця «повторна адаптація» до школи проходила якомога швидше, вчителю (як ми вже сказали) необхідно забезпечити комфортне перебування дітей в школі. Як саме це можна зробити? Перш за все, необхідно налагодити позитивну загальну атмосферу життя класу, створити яку може тільки вчитель. Зауважимо: дитина для нормального розвитку потребує відчуття спокою, захищеності, любові та доброти; а педагог у будь-якій ситуації має залишатися не тільки вчителем і вихователем, а й людиною яка розуміє дитину і здатна допомогти їй [10; 9]. Наше дослідження показало, що майже всі діти: хочуть бачити поряд із собою тих, кому вони найбільше довіряють; висловлюють побажання про те, щоб вчитель був їм другом; авторитетним вважають доброзичливого вчителя, з яким можна спілкуватися, який розуміє їх і вміє підтримувати в складних ситуаціях.

Один із перших кроків - нагадайте правила поведінки в класі і на уроці (вони ж можуть дещо змінитися). Наприклад, з'явилося непорушне правило – миття рук. Не буде зайвим обґрунтувати причини встановлення цього правила.

Часто педагоги із поверненням дітей після паузи у шкільному навчанні відчують певну розгубленість і не завжди знають, як реагувати на деякі відхилення у поведінці тих дітей, які раніше поводити себе зразково. Не слід перебільшувати проблеми, демонструйте спокій та врівноваженість; говоріть спокійним голосом зрозумілою для дитини мовою; більше позитиву і приємних подій. А у складних обставинах не показуйте дитині свою розгубленість.

Важливо: бути терплячими та гнучкими у своїх реакціях на поведінку дитини; знаходити потрібні слова, які підтримують її, вселяють впевненість в собі, виражають оптимістичний настрій («Я розумію тебе», «Я впевнена, що ти справишся із труднощами», «Ти зможеш» тощо). Для дитини дуже важливими свідченнями позитивної налаштованості вчителя на співпрацю є: його зацікавленість щодо думок, ідей, успіхів учнів (наприклад, звертання до дитини з уточнюючими запитаннями «Як ти вважаєш? Що ти думаєш?»); уважне вислуховування школяра; словесне підтвердження правильності вчинків дитини, задоволення результатом, підбадьорювання у випадку невдачі; спокій (який проявляється, зокрема, в поставі людини, в її емоційних реакціях тощо), стриманість, готовність неупереджено розбиратися у всяких ситуаціях [11; 12]. Але притримуйтеся «золотої середини»: не намагайтеся наполегливо зробити дитину стійкою, сильною, сміливою, коли вона не дозріла до цього і не зможе бути такою.

На початку звикання до шкільного режиму треба нагадати дітям про те, що вони (якщо захочуть) можуть побути наодинці у окремому куточку, наприклад, із своєю улюбленою іграшкою. Ця можливість може бути дуже необхідною для дітей із негнучкою психікою (які, зокрема, довго звикають до якихось змін). До речі, щодо улюблених іграшок. Може так статися, що хтось із ваших вихованців після карантину, самоізоляції став більш відлюдькуватим і погано йде на контакт. Само по собі це вже є вказівкою на якусь проблему у відносинах у сім'ї, але зараз ми не будемо на цьому зупинятися. Допомогти «розтопити лід» може спілкування із маленьким учнем за посередництвом улюбленої іграшки. Як свідчать дослідження, шестирічки і навіть семирічки

прекрасно розмовляють від імені іграшок, машинок, літаків тощо [12; 13]. В невимушеній розмові («вашої» іграшки із іграшкою дитини) можна обговорити багато цікавих питань, зрозуміти переживання учня, заспокоїти його і підготувати до повноцінного спілкування із однолітками у класі. Вчителю початкових класів не треба ігнорувати такі вправи-ігри, адже користь від них безсумнівна.

Наступний момент. Після довгої перерви у деяких із своїх вихованців ви раптом помічаєте: знервованість, напруженість (яких раніше не бачили); погіршення пам'яті (адже дитина, яка раніше, наприклад, добре переказувала невеличкий текст, тепер не може цього зробити); зменшення здатності зосереджуватися на роботі, аналізувати, систематизувати та обробляти інформацію (наприклад, дитина читає текст і не може зрозуміти прочитане); зниження здатності до планування, самоорганізації та контролю своїх дій (тобто, маленький учень погано розв'язує проблеми, які актуальні в даний час для нього); тривожність, прояви невпевненості в собі (не вірять у свою спроможність справитись із завданням); порушення дисципліни і певну агресивність та ін.. Всі перераховані зміни у поведінці і зниження шкільної успішності можуть свідчити, в тому числі, і про якийсь стрес, який переживає дитина, про психологічну травму [9]. Тому з нею має попрацювати психолог. А вчителю треба бути терплячим, посилити свою турботу і разом із психологом визначити індивідуальний підхід до цієї дитини.

На уроках не забувайте підтримувати учнів схвальними репліками або підказками (особливо коли бачите, що дитина «зависла» на завданні). Взагалі після перерви в навчанні у школі педагог має дещо понизити (хоча б на деякий час) вимоги до учнів (багато колишніх вимог можуть стати в цей період надмірними, а то й і зайвими та недоречними). Не перевантажуйте дітей завданнями і в перші дні після карантину не проводьте контрольні роботи (адже вони потребують значних зусиль та концентрації уваги). Краще більше малювати, використовувати ігрові методи і в ході гри розвивати мову (заохочувати розповіді).

Доречно використовувати різні педагогічні методи, які допоможуть дітям у процесі навчання (індивідуальні допоміжні матеріали для засвоєння нових знань; підказки, що зможуть полегшити концентрацію учня на роботі; опори для кращого запам'ятовування; схеми, що допоможуть планувати дії при виконанні усних та письмових завдань тощо) [12; 10 та ін.]. Варто використовувати індивідуальний підхід у навчанні (наприклад: спочатку давати легші завдання, не викликаючи дошки; з розумінням ставитися до труднощів у навчанні, пам'ятаючи, що вони можуть бути зумовлені перервами у шкільному навчанні і поступово зникнуть). Організуйте роботу в класі таким чином, щоб діти в період повторної адаптації до школи могли вибирати такі завдання, які їм по силам і при потребі – надавайте допомогу.

Ще один дуже важливий аспект «життя у ковідну епоху». Педагоги і шкільні психологи мають дуже уважно відноситись до ситуації, в яку потрапили батьки. Адже вони змушені опанувати не тільки роль вчителя (це більш організаційні вміння), а й його методики викладання (зрозуміло, що це сказано дуже узагальнено, але ті, хто залишається із дітьми вдома мають їм пояснювати, розтлумачувати учбовий матеріал). Часто починають вдома вчителювати не тільки матері і батьки, а й бабусі та дідусі. Їм важко, вони нервують, обвинувачують (ситуацію, вчителів, країну); можуть бути упередженими, навіть агресивними щодо дітей. До такого їх стану треба ставитись із розумінням і надавати необхідну підтримку (а не випромінювати тільки співчуття та гумор). Знайдіть час для спілкування із батьками своїх вихованців, покажіть їм, що ви розумієте проблеми їхньої родини. Важливо не тільки підказувати як краще навчати дітей, а й в розмовах підкреслювати позитивні якості їхньої дитини, розповідати про її (хай і невеликі) здобутки, які ви спостерігали в школі. Ця ситуація (із довгим перебуванням дітей вдома) при мудрій поведінці педагога може посилити співпрацю тандему «батьки – вчитель». Адже батьки в цей період відчують більшу потребу в порадах і поясненнях вчителя. Деякі із них з більшим бажанням будуть брати на себе якісь зобов'язання в класі і виконувати їх (наприклад, за допомогою

платформи Zoom погодяться вести якийсь гурток, щось майструвати; організують екскурсію навколо світу, по музеях тощо).

Висновки. Отже, підсумовуючи сказане вище, можемо констатувати: паузи у звичному шкільному навчанні, дистанційне та змішані форми навчання суттєво впливають на різні сторони життя родини; гальмують соціальний і когнітивний розвиток більшості дітей. Внаслідок цього вимоги до кожного працівника освіти, до його методів роботи, комунікативних навичок, професійної компетентності, психологічної культури значно зростають. Досягнути високої ефективності у роботі з кожною дитиною в наш час педагогу допомагає не тільки вміння майстерно будувати процес навчання, а і його здатність до позитивної взаємодії зі своїми учнями. Представлені психолого-педагогічні рекомендації допоможуть педагогам звернути увагу на ті моменти, які необхідно враховувати задля збільшення ефективності навчально-виховного процесу як в складних умовах дистанціювання від дітей, так і після їхнього повернення в школу.

Перспективи наукових пошуків задля вирішення проблем, які виникли, ми вбачаємо, зокрема, у проведенні професійних фокус-груп, як елементу психологічної технології, спрямованої на вдосконалення психологічної культури працівників освіти.

Література

1. Апанасенко О. Н. Психологическая культура личности, ее формирование. *Педагогика: традиции и инновации* : материалы II междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.), 2012. С. 154–155. UR: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/63/2708/>
2. Асмолов А. Г. По ту сторону сознания : методологические проблемы неклассической психологии. Москва: Смысл, 2002. 480 с.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://osvita.ua/legislation/law/2231/>.
4. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. Москв : Смысл, 1999. 486 с.

5. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Гардарика, 1996. 308 с.
6. Немеш О. М. Практична психологія віртуальної реальності : монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.
7. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/>
8. Польшаева Д. Новые затворники: почему молодые люди выбирают жизнь в четырёх стенах. URL: <https://www.the-village.ru/village/city/ustory/226427-hikki>
9. Пророк Н.В. Особливості формування психологічної культури працівників освіти в інформаційному суспільстві: монографія /за ред. Н. В. Пророк. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. С.72–79.
10. Пророк Н. В. Освітньо-професійні задачі: вплив на професійний розвиток. *Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук* : збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 22–23 березня 2019 року). Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2019. Ч. 1. С. 46–50.
11. Пророк Н.В. Психологічна культура як чинник педагогічної майстерності: *Аксіогенез обдарованої особистості: стратегії емпіричного дослідження*: тези доповідей VIII наук.-практ. семінару (Київ, 18 квіт. 2019 р.). Київ: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2019. С 46–47. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/716433/>
12. Пророк Н.В., Кондратенко Л.О., Чекстере О.Ю., Манилова Л.М., Царенко Л.Г. Інструментарій посткризової психологічної діагностики. *«Соціальний педагог»*, спецвипуск, № 5 (125), травень 2017.
13. Чекстере О. Ю. Парціальна спрямованість особистості педагога як складова його психологічної культури. *Гуманний розум* : збірник статей (присвячено пам'яті Г. О. Балла) Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: Педагогічна думка, 2017. С. 256–262.

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ЧИТАННЯ
ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА
FORMATION OF READING SKILLS AS A PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Пушкарська Л.П., молодший науковий співробітник Інституту
психології імені Г.С.Костюка НАПН України
(Orcid ID 0000 – 0003 – 4459 – 1319)*

*Pushkarska L.P., junior researcher of G.S. Kostyuk Institute of
Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Orcid ID 0000 – 0003 – 4459 – 1319)*

***Анотація.** У статті проаналізовані причини, які ведуть до негативних наслідків у разі зниження культури читання. Сьогодні культура читання як серед дітей, так і дорослих, здає позиції, що негативно впливає на розвиток людини. Запропоновані завдання для батьків, вчителів, які будуть мотивувати та збільшать бажання до читання.*

***Ключові слова:** книга, читання, інтерес до книги, культура читання.*

***Summary.** The article analyzes the reasons that lead to negative consequences in the event of a decrease in reading culture. Today, the culture of reading among both children and adults is losing ground, which negatively affects human development. The proposed tasks for parents, teachers, to increase motivation and increase the desire for reading.*

***Keywords:** book, reading, interests in the book, culture reading.*

„Людина, для якої книжка уже в дитинстві стала такою необхідно, як скрипка для музиканта, як пензель для художника, ніколи не відчуває себе обділеною, збіднілою, спустошеною”.

В.Сухомлинський

***Актуальність.** У епоху тотальної діджиталізації змінився формат споживання контенту, зараз переважно слухають і дивляться, ніж читають, і це є спосіб отримання інформації.*

Сьогодні культура читання як серед дітей, так і дорослих, м'яко кажучи, здає позиції. Все частіше ми зустрічаємо, замість друкованої книги в руках у людини (від немовлят, молодших дошкільників, до підлітків, студентів і до дорослих): смартфони, планшети та інші гаджети, які з однієї сторони допомагають та розвивають, а з іншої – крадуть час та позбавляють важливих речей. На жаль, згідно з даними компанії Research & Branding Group, в 2019 році 57% населення України не прочитало жодної книги. Як привити любов до читання дітям, показати, що читання нічим не гірше гри на смартфони, а навпаки – незамінні дружні порадики по життю?

Мета. Аналізуючи погляди та праці вивити проблемно-педагогічні проблеми, які впливають на розвиток читання та сформувати навички, які допоможуть у подоланні не читання серед дітей.

Одним з вагомих надбань сучасності стала комп'ютеризація майже всіх сфер сучасного життя, що привело до іншої сторони, а саме виникли певні проблеми:

- батьки менше читають дітям вголос – зникає культура читання;
- дитина не привчається ототожнювати слово з мисленнєвим образом предмета, у зв'язку з чим недостатньо розвивається уява та порушується система образного мислення.
- дитину позбавляють можливості навчатися фантазувати, даючи зразки дорослого вже бачення;
- зникає потреба у спілкуванні: комп'ютерна гра – це мало слів і багато дії;
- зникає культура мовлення: мова героїв комп'ютерних ігор найчастіше складається з простих речень та вигуків [3].

Комп'ютер відлучає дитину від книжок, замінюючи зосереджену роботу думки читача сурогатом бездумної зацікавленості гравця. Цей процес не зупинити. Ми спостерігаємо, як комп'ютер сміливо входить у шкільні класи [3].

В.Сухомлинський з цього приводу писав: " Діти відкривають книжку... Це читання - не повторні вправи, а глибоко особисте переживання яскравих образів... Кожна дитина вкладає в слово своє індивідуальне сприймання ". Та в той же час В.Сухомлинський наголошував і на тому, що „вкрай необхідно привчати дітей самостійно спілкуватися з книжкою, прагнучи до роздумів і міркувань”[1].

Роль книги в житті дитини дуже велика. Чим би не захоплювалася дитина – народними казковими світами, художніми сюжетами, цікавими історіями, природознавством, симпатичними персонажами, корисними порадами, науковими пошуками – на допомогу їй завжди прийдуть книги.

Книги відкривають нові слова, і обрії. Казки чи повчальні розповіді допоможуть торкнутися до історії народу, таємниць природи тощо.

Книга приходить до кожного з нас у ранньому віці. Працювати з книгою дитина вчиться під час гри. *Гра* – це велика сила. Гра у ранньому віці важлива, і хороші іграшки є її інструментами, а у дошкільному віці важливо й необхідно зацікавлювати і виховувати позитивне ставлення до книги та читання. З віком у дитини зростає прагнення до самостійності.

Дидактичні ігри застосовуються у навчанні та вихованні всіх груп дітей. Особливістю їх є те, що вони створюються і розробляються дорослими для навчання і виховання дітей [5].

Дидактична гра має сталу структуру, що відрізняє її від інших видів ігрової діяльності. Основними елементами, які одночасно надають їй форми навчання і гри, є дидактичні та ігрові завдання, правила, ігрові дії, результат.

Дидактичні та ігрові завдання. Кожна дидактична гра має специфічне (навчальне) завдання, що відрізняє її від іншої. Ці завдання обумовлені передбаченим програмою навчальним і виховним впливом педагога на дітей і можуть бути різноманітними (наприклад, з розвитку мовленнєвого спілкування – розвиток мовленнєвого апарату, зв'язного мовлення, закріплення звуковимови, уточнення і розширення словникового запасу при ознайомленні з живою і неживою природою тощо). Наявність дидактичного

завдання (або кількох) підкреслює спрямованість навчального змісту гри на пізнавальну діяльність дітей [7].

Цінність дидактичних ігор полягає в тому, що в процесі гри діти в значній мірі самостійно набувають нові знання і активно допомагають одне одному в цьому.

Діти шести-семи років люблять „важкі” ігри, що потребують уміння подумати, що викликають серйозні інтелектуальні зусилля. Чим важче завдання, тим яскравіше й гостріше переживається радість подолання труднощів. Педагог повинен враховувати цю особливість, прагнути до того, щоб навчання в дидактичній грі було цікавим, але не розважальним. Адже вона повинна привчати дітей до тих фізичних і психічних зусиль, що необхідні для роботи. „Гра без зусилля, без активної діяльності – завжди погана гра”, - говорив А.С.Макаренко [4].

Книги повинні бути різноманітні: народні казки всього світу, життя(оповідання) тварин і рослин, повчальні розповіді, пригоди. Коли читаємо разом з дитиною книжку, слід враховувати індивідуальні особливості дитини, також інтерес дитини.

Сприяння зацікавленості дітей до книг, наприклад: маленька бібліотека, поличка чи ящик для книжок; у приміщенні садочка або розвиваючих центрів поличка книг в обмін (поклади свою-візьми чужу); обмінюйся з сусідами або товаришами.

На успішність дитини впливає дуже багато різноманітних факторів. Але одним із найважливіших серед них є вміння свідомо, правильно, виразно та швидко читати. Тому формуючи з першого шкільного дня в школі дитина на всіх уроках працює з книгою з допомогою вчителя, вдома – з допомогою батьків. Але найбільше проблема – нечитання батьків, що стає прикладом для малечі.

Видатний радянський психолог Д.Ельконін характеризує читання як процес відтворення звукової форми слова за її графічною моделлю. Правильне відтворення – це кінцева мета вчителя й учня на початку навчання за букварем.

Тому читання вголос є своєрідним говорінням за графічною (буквенною) моделлю. Проте незважаючи на те, що говоріння і читання є формами усного мовлення, вони абсолютно різні за способом формування. Дитина вчиться говорити й орієнтуватися в мові, координуючи свої артикуляційно-вимовні дії зі слуховими образами, які вона отримує від дорослих як зразок [3].

Дієвий метод *водіння пальцем* по рядках. Але найкраще – це використовувати ці методи разом – швидке читання і краще усвідомлення прочитаного. Найпростіший і найдійовіший – водити пальцем і читати вголос.

Словникова робота перед ознайомленням з новим текстом або під час читання. Найбільш інформативні зі смислового погляду слова та вирази перед або під час читання пояснюються. Наприклад, пояснення значення якогось слова з використанням енциклопедії або тлумачного словника, слово на малюнку, введення нового слова в речення, розкриття значення слова за допомогою групи слів.

Читацький щоденник. Після прочитаної розповіді дитина записує в читацький щоденник за таблицею, наприклад: головні герої, короткий зміст казки чи оповідання, це активізує роботу мозку.

Запропонуйте дитині прочитати оповідання або главу разом і вголос. Потім *обговоріть те, що прочитали, і запитайте*, що ж було далі?

Таким чином ви створите нібито "трейлер" книжки, підігрієте дитячу уяву та фантазію, створите зацікавленість. Нехай далі декілька глав дитина прочитає сама й прийде вам розповідь. Ви будете немов разом проживати книжковий сюжет, так сформується зацікавленість дитини до читання.

Зараз в розвиваючих центрах навчають читанню по новій методиці *швидкочитання*. Крім швидкості читання дуже важливо ще розуміти, що дитина читає. Тобто, механічно читати для того, щоб читалось не логічно.. Якщо у дитини в тексті є незрозумілі для неї слова, то вона буде на них "зависати". Для того, щоб зрозуміти предмет (чи то для дитини, чи то для другої освіти), потрібно роз'яснювати всі незрозумілі слова. Так, це займає

час, але без цього прогресу не буде. Як тільки дитинка, читаючи вголос, запинається, то ось вам незрозуміле слово. Можна просто перепитати її "що означає слово", і побачите, що вона значення цього слова не розуміє. Треба образне пояснення. Темп читання повинен співвідноситися з розуміння прочитаного.

Не порівнюйте дитину з іншими дітьми. Всі діти різні. Комусь читання дається легко, а у когось викликає труднощі та потребує допомоги з боку дорослих або вчителя. Читання – це важкий труд.

У свій час доктор філософських наук М.С.Шагінян, розмірковуючи про роль читання, писала: „Навчити читати дуже важко. Ще й тому важко, що зробити це ніхто не може, окрім самої людини. Завдання ж вчителя полягає в тому, щоб навчити учня вмінню вчити самого себе читати” [2,с.137].

Але в будь – якому випадку, пам'ятайте: порівняння з іншими дітьми - завжди не на користь вашої дитини, - вирощує в неї такі приголомшливі почуття, як почуття відсталості, невпевненості в собі і згодом це зіграє не останню роль, коли у дитини не буде віри в себе, коли вона не буде бажати братися за нову справу, боячись зробити помилку. Подібна поведінка батьків у багатьох дітей викликає бурхливий супротив.

Це не свідчить про рівень інтелектуальних чи комунікативних здібностей дитини. Усі діти різні, і мають таланти в різних сферах. Хтось уміє грати на скрипці, а у когось виходить малювати гарні картини з дитинства, а у когось отримується бути маленьким кулінарним кондитером. Так само і з читанням.

Не використовуйте *читання як покарання*. Нудна, не цікава книга – це також покарання для дитини.

Не змушувати читати довго. А саме, що оптимальний часовий закон для прекрасного розвитку читання – це краще менше, але частіше. Щоб не було сцен, слід організувати сімейне читання.

Завдання батьків полягає не лише в тому, щоб навчити дітей охайно користуватися книгами, збирати їх, а головне – виховувати потребу в читанні

літератури, формувати інтерес до книг. Для цього ви повинні самі читати, любити книги, цікавитись новинками, знати, що подобається вашій дитині, влаштовувати домашні літературні вечори.

Висновок з цього можна робити один: людина охоче буде читати тільки тоді, коли її свідомість буде до цього готова і коли вона дізнається про книгу, тема якої її дуже тривожить або цікавить, вона буде охоче читати. Зробіть книгу супутником життя, а не тільки навчальних занять. Досягніть того, щоб книга стала для вихованців завжди новим досягненим дивом; щоб вони прагнули спілкуванню з книгою для того, щоб зникли проблеми з шкільного життя, насамперед, байдуже ставлення до знань. Дитина, яка навчена читанню з розумінням змісту, отримує бажання постійного спілкування з книгою, як другом і вчителем.

Література

1. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Спроба педагогічної антропології: вибрані твори. Київ: Рад. школа, 1974. 257 с.
2. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. Москва. 1989. Т. 3. 480 с.
3. Федосюк Т. Формування навички свідомого читання. Початкова освіта. № 1. (721). 2014. URL: <http://ukped.com/skarbnichka/5892-formuvannya-navychky-svidomoho-chytannya.html>
4. Літературні ігри на уроках читання як засіб літературного розвитку молодших школярів. URL: <http://dodiplom.ru/ready/102798>.
5. Дидактична гра в навчально – виховному процесі. *Педагогіка і виховання*. URL: <http://www.educateua.com/wonivs-1570-3.html>
6. Із серії „Все про книгу”: „Афоризми та крилаті вислови про книгу”. URL: <https://vseosvita.ua/library/iz-serii-vse-pro-knigu-aforizmi-ta-krilati-vislovi-pro-knigu-87574.html>
7. Дошкільникам. Структура дидактичної гри. URL: <https://vseosvita.ua/library/doskilnikam-struktura-didacticnoi-gri-148095.html>

**СУБ'ЄКТНО- ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ
ЧИННИКІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ВЧИТЕЛЯ**
**A SUBJECT-ACTIVITY APPROACH TO THE STUDY OF FACTORS OF
TEACHER'S PSYCHOLOGICAL WELL-BEING**

Рудоміно-Дусятська О.В., провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (Orcid ID 0000-0002-0111-8348)

Rudomino-Dusyatska O.V. assistant professor of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D. in psychology (Orcid ID 0000-0002-0111-8348)

***Анотація.** У статті розглядається суб'єктно-діяльнісна концепція психічного як теоретична основа вивчення чинників психологічного благополуччя вчителя. Аналізується зміст категорій «суб'єкт» та «суб'єктна активність». Розглядаються домінуючі підходи до вивчення благополуччя у психології. Доводиться, що психологічне благополуччя вчителя зумовлене особливостями його самосвідомості як суб'єкта професійної діяльності.*

***Ключові слова:** психологічне благополуччя, особистість як суб'єкт, самосвідомість, складові самосвідомості*

***Summary.** The article considers the subject-activity concept as a theoretical basis for studying the factors of teacher's psychological well-being. The categories of 'subject' and 'subject activity' are discussed. Two dominant approaches to the study of well-being in psychology are considered. It is proved that the psychological well-being of a teacher is due to the peculiarities of his self-consciousness as a subject of professional activity.*

***Keywords:** psychological well-being, the person as a subject of professional activity, self-consciousness, self-consciousness components.*

***Актуальність** дослідження зумовлена нагальною потребою Нової української школи у вчителях і вихователях, які є психологічно благополучними, здатними до реалізації гуманістичних засад своєї діяльності*

на основі почуття особистої гідності та поваги до себе як необхідної умови поваги до тих, кого вони навчають та виховують.

Сучасні дослідження внутрішніх чинників психологічного благополуччя людини демонструють його залежність від певного складу особистості як особливого сполучення властивостей темпераменту та позитивних рис характеру [2], наявності внутрішньої індивідуальної системи координат, з якою людина співставляє власне психологічне благополуччя [12], від результатів відбору цілей, занять, яким віддається перевага, в цілому від формування певного способу життя [13]. Останнім часом активно розробляється підхід, який пов'язує психологічне благополуччя людини з осмисленістю її життя. Тут психологічне благополуччя розглядається як інтегральний показник рівня спрямованості людини на реалізацію життєвих цілей [10].

Однак серед чинників психологічного благополуччя, на жаль, практично не дослідженою залишається самосвідомість особистості, в той час, як саме рефлексія людиною своїх можливостей у досягненні гармонійних стосунків із світом, із собою, постійне звертання до них, прагнення їх розвитку, може посилити відчуття повноти свого життя, задоволеності та щастя.

Мета дослідження полягала у розробці теоретичних засад вивчення особливостей самосвідомості особистості як суб'єкта власного психологічного благополуччя та визначення на цій основі завдань психологічного супроводу вчителя у набутті рефлексивного досвіду переживання благополуччя у своїй професійній діяльності.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Методологічним фундаментом для розробки проблеми виступає суб'єктно-діяльнісний підхід до вивчення психічного, який реалізує принцип детермінізму у тлумаченні С.Л.Рубінштейна "зовнішнє діє через внутрішнє" з підкресленням активності внутрішніх умов. Безумовно внутрішнє розвивається, набуває більш глибокого змісту в процесі перетворення зовнішнього у соціальних формах та видах діяльності. Однак, за С.Л. Рубінштейном, суб'єктність людини полягає

у розвитку, перетворенні власних внутрішніх умов, яке відбувається за законами виявлення суто людського в людині. Саме такий активний розвиток внутрішнього характеризує людину як суб'єкта [1, с. 208-213]. За висловом А. В. Брушлінського, "Людина як суб'єкт - це вища системна цілісність всіх її найскладніших та суперечливих якостей" [3, с. 10]. Як вказує С.Л.Рубінштейн, для психіки як складної системи зовнішні впливи, в першу чергу, виступають у якості умов, за яких розгортаються процеси саморуху чи саморозвитку внутрішнього. Чинниками для такої системи найчастіше виступають процеси, що відбуваються на її вищих рівнях. Вони здійснюють свій перетворюючий вплив на нижчі [7].

Системна цілісність психічних властивостей означає, відносну незалежність внутрішніх умов, через які діють зовнішні чинники та впливи. В цілому, завдяки своїй суб'єктності, людина виходить за межі визначених ситуацій, до яких необхідно пристосовуватися, підіймається над ними, цілеспрямовано змінює зовнішній світ. При цьому певна суверенність та автономність внутрішніх умов суб'єкта проявляється в процесах їх саморуху, саморегуляції, саморозвитку, таким чином, суб'єкт містить у собі самому джерело свого розвитку.

Виходячи з окреслених методологічних позицій, ми поставили перед собою завдання - визначити поняття психологічного благополуччя таким чином, щоб воно було релевантним вивченню особистості як суб'єкта, який перетворює у своїй діяльності зовнішні впливи і самого себе відповідно логіці розвитку своєї суто людської психіки. Ми розглянули два домінуючих у психології підходи до дослідження благополуччя. Вони відрізняються у тлумаченні змісту цього феномену, тому користуються різними поняттями для його опису, а саме поняттями суб'єктивного благополуччя та психологічного благополуччя. Поняття суб'єктивного благополуччя фіксує виключно емоційні стани, які переживаються людиною – щастя, задоволеність життям, радість буття [12]. Поняття психологічного благополуччя, розроблене, К. Ріфф, розкриває напрямки активності особистості, які зумовлюють щастя та

задоволеність життям. В якості чинників психологічного благополуччя Ріфф виділила шість основних компонентів: позитивні відносини з іншими (турбота про благополуччя інших, почуття задоволення від теплих і довірчих стосунків іншими); автономія (незалежність, внутрішній контроль); управління середовищем (здатність людини ефективно використовувати зовнішні ресурси); цілеспрямованість життя (високорозвинена здатність до рефлексії, свідомість); особистісне зростання (ефективне використання особистісних якостей, розвиток талантів); самоприйняття (визнання себе, позитивне ставлення до своїх особистісних рис) [13]. Аналіз такої активності дозволяє стверджувати, що більшість з її напрямків характеризує особистість як суб'єкта, і саме суб'єктність зумовлює психологічне благополуччя людини. При цьому, важливо зазначити, що в структуру якостей суб'єкта входить і розвинена самосвідомість як знання та використання своїх якостей і талантів, самоприйняття себе, позитивне ставлення до своїх особистісних рис.

Для вирішення завдань нашого дослідження важливо, що концепція психологічного благополуччя Ріфф фіксує певну структуру суб'єктних характеристик людини, яка у своїй діяльності вже реалізувалася, розкрила для себе та світу свої внутрішні потенції та наявні можливості. Такий підхід формує уявлення про детермінацію благополуччя цілісним психічним устроєм особистості, яка вже сформувала життєву стратегію, визначилася із ціннісними та моральними орієнтирами свого життя. Залишається, однак, відкритим питання про те, які чинники зумовлюють переживання щастя, задоволеності, радості буття коли людина знаходиться на шляху свого суб'єктного становлення? Чи існують внутрішні засоби та чинники переживання власного благополуччя у особистості, яка робить перші кроки у намаганні подолати чи змінити несприятливі обставини, активно вирішувати життєві проблеми та складні ситуації, займаючи певну позицію щодо них та до себе? Зрозуміло, що відповідні дії людини часом розгортаються на фоні негативних емоцій та почуттів – розчарування, страху, жалю до себе та свого

життя. Не можливо, між тим, заперечувати, що людина на цьому шляху здатна відчувати психологічний комфорт, задоволення собою та своїм життям тощо.

У суб'єктно-діяльнісному підході в якості внутрішнього механізму становлення суб'єктності особистості розглядається функціонування самосвідомості у єдності її когнітивної та регулятивної функцій. Так, В.В.Знаков виділяє роль когнітивної функції [5]. Автор зазначає, що здатність до рефлексії, спрямованої на себе, - ключ до суб'єктного становлення особистості, яка здійснює прийняття рішення про вчинення моральної дії на основі результатів самопізнання, самоаналізу, саморозуміння. Прояв регулятивної функції на шляху суб'єктного становлення самосвідомості, як зазначав С.Л.Рубінштейн, включає самовизначення та саморозвиток особистості [8].

Однак, як відомо, самосвідомість, виявляє себе не тільки у актах самопізнання, та саморегуляції поведінки, але й у емоційно-оціночному ставленні до себе [11]. На нашу думку, саме певний зміст емоційно-оціночного ставлення до себе зумовлює переживання благополуччя у складних зовнішніх та внутрішніх умовах суб'єктного зростання особистості.

При розгляді структури емоційно-оціночного ставлення до себе С.Р.Пантілеєв обґрунтовує думку про наявність у ньому двох більш менш окремих підструктур – самоповаги як оціночного ставлення до себе та аутосимпатії як суто емоційного ставлення. Ці поняття розрізняються залежно від того, в якому співвідношенні в них виражені елементи емоційної «прихильності» до себе на противагу «оцінки» себе. У разі оцінки ставлення до себе виступає як самоповага, почуття компетентності або почуття ефективності. У разі емоції ставлення до себе виступає як симпатія, почуття власної гідності, цінності, самоприйняття. Оціночний компонент самовідношення заснований на оцінці власної ефективності у досягненні мети. Самовідношення на основі симпатії, менше залежить від успіхів або невдач [6]. На наш погляд, при розгляді проблеми психологічного благополуччя людини, яка знаходиться в процесі свого суб'єктного становлення, треба звернутися до

емоційно-оціночної системи самосвідомості, зокрема до того її компоненту, який фіксує аутосимпатію як емоційне ставлення до себе, що не є зумовленим порівнянням з іншими та орієнтацією на свої досягнення та ефективність. Особистість, яка здатна до аутосимпатії, ставиться до себе із добрими почуттями, знаходиться у злагоді із своїми внутрішніми переживаннями, відчуває їх значущість, приймає себе із своїми недоліками, такою як є, підтримує себе попри свої невдачі та помилки. Саме аутосимпатія зумовлює переживання благополуччя за умови, що людина спрямована на розвиток суб'єктності.

Слід зауважити, що аутосимпатія є обов'язковою умовою не тільки благополуччя, але й особистісного росту, на цьому, наголошують, перш за все, практичні психологи та психотерапевти, стверджуючи, що людина зростає через самоприйняття, оскільки воно не заперечує недоліків. Якщо людина їх приймає, то вона приймає і необхідність роботи з ними. Навіть навпаки, ще більше активізує саморозвиток, оскільки створюється надійний базис, фундамент, на якому можна будувати свою особистість. Завдяки самоприйняттю можливо свідомо обирати, що я хочу покращити у собі, а від чого звільнитися [9].

З викладеного стає очевидним, що регулятивна функція самосвідомості у суб'єктному становленні особистості спирається на самопізнання та саморозуміння з одного боку, на самоповагу та самоприйняття з іншого. Саме взаємодія когнітивних та емоційних складових самосвідомості, їх системна робота забезпечує прагнення розглядати важкі обставини життя як певні виклики та як важливий досвід в процесі набуття життєвої мудрості. Натхнення і сміливість у протистоянні складним обставинам не можливі без позитивного ставлення до себе. Якщо спроби вирішити ситуацію є невдалими, замість розчарування і зневіри в собі, людина, яка приймає себе, аналізує свої дії, робить висновки, розглядає нові можливості та намагається їх здійснити. Зазначимо, що й для С.Л.Рубінштейна роль самосвідомості у становленні суб'єкта виявлялася у внутрішній роботі особистості, в процесі якої вона

повинна співвіднести суб'єктивні бажання і можливості і об'єктивні вимоги, і в кінцевому підсумку прийти до самовизначення у відносинах зі світом, які стають все ширшими [8].

Професійна діяльність вчителя відкриває безліч можливостей до розвитку суб'єктності особистості, як необхідного підґрунтя професійної успішності у сучасній школі. Однак, якщо на цьому шляху вчитель відчуває себе тільки борцем із внутрішніми та зовнішніми обмеженнями та перепонами, жорстко ставиться до себе, він обмежує себе у переживанні повноти життя, щастя та задоволення ним. Суб'єктність особистості вчителя базується не тільки на саморозумінні та самовизначенні, але й на емоційній підтримці, турботі про своє благополуччя. Завдяки самоприйняттю та самопідтримці вчителю легше позбутися внутрішньої установки на необхідність завжди якось пристосовуватися до складних умов та ситуацій шкільного життя, установки яка веде до втрати себе, подавлення негативних почуттів чи життя у емоційному дискомфорті. Суб'єктність особистості дозволяє розглядати складні умови та ситуації як новий досвід, що змінює на краще її внутрішній світ. Саме така позиція зумовлює відносну незалежність психологічного благополуччя від наявних умов життя і переживання на цій основі внутрішнього комфорту, прийняття себе і світу по при загрози, що їх несуть зовнішні обставини та ситуації.

Виходячи із проведеного теоретичного аналізу проблеми можна визначити завдання психологічного супроводу вчителя у процесі набуття досвіду переживання психологічного благополуччя у професійній діяльності.

Важливе завдання, яке стоїть перед шкільними психологами, коли йдеться про збереження психологічного благополуччя вчителя, полягає у зверненні до суб'єктності особистості через механізми самосвідомості, а саме пізнання та розуміння себе, співпереживання собі, готовності самовизначатися і розвиватися у складних ситуаціях, які супроводжують педагога у його професійному житті.

Для цього у різноманітних формах активного психологічного навчання (семінарах, тренінгах, рольових іграх, дискусійних групах тощо) психолог допомагає вчителям оволодіти прийомами та методами:

- активізації когнітивних механізмів самосвідомості, які забезпечують самопізнання та саморозуміння у ситуаціях професійної діяльності. Такі ситуації спеціально моделюються та конструюються за певними алгоритмами, розробленими у практиці активного психологічного навчання;

- активізації емоційного досвіду особистості в процесах самопізнання, у вказаних модельних ситуаціях, для оволодіння прийомами та засобами емоційної саморегуляції, самоприйняття та самопідтримки.

- активізації, на основі набутого рефлексивного досвіду, регулятивних механізмів самосвідомості з метою формування установки на самовизначення та саморозвиток у складних ситуаціях педагогічної діяльності.

Висновки. Психологічне благополуччя вчителя у Новій українській школі значною мірою залежить від його становлення як суб'єкта своєї професійної діяльності. Суб'єктність особистості вчителя, в контексті суб'єктно-діяльнісного підходу до вивчення психічного, означає його готовність самовизначатися і розвиватися у складних ситуаціях, які завжди присутні у професійному житті. Важливе завдання, яке стоїть перед шкільними психологами, коли йдеться про допомогу у збереженні психологічного благополуччя вчителя, полягає в організації практичних заходів (тренінгів, семінарів тощо) для розширення його рефлексивного досвіду на шляху становлення суб'єктності. Такі заходи включають моделювання ситуацій професійної діяльності у яких активізуються механізми самосвідомості, а саме пізнання та розуміння себе, співпереживання собі та прийняття себе, готовності самовизначатися і розвиватися у своєму професійному житті.

Перспективи наукових пошуків полягають у розробці програм активного психологічного навчання вчителів збереженню власного

психологічного благополуччя на основі формування вмінь та навичок самопізнання, самопідтримки та саморегуляції у професійній діяльності.

Література

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна. Москва: Наука. 1989. 248 с.
2. Батулин, Н. А., Башкатов С.А., Гафарова Н.В. Теоретическая модель личностного благополучия. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. Психология*. 2013. Т. 6. № 4. С. 4–14.
3. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья первая). *Психологический журнал*. 1991. №6. С. 1–11.
4. Васягина Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности. *Дискуссия. Институт современных технологий управления*. Екатеринбург. № 4 (34). 2013. С. 96–104.
5. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 2. С.95–106.
- Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально – оценочная составляющая самосознания. *Studfiles: Файловый архив студентов*. URL: <https://studfile.net/preview/5248142/> (дата звернення: 9.02.2021).
6. Рубинштейн С.Л. Из научного наследия. *Вопросы психологии*. 1979. №5. С. 141–150.
7. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Москва: АН СССР. 1958. 328 с.
8. Самопознание. Интервью с психологами. Самопринятие. *У психолога*: веб-сайт. URL: <https://upsihologa.com.ua/interview.php?id=63> (дата звернення: 9.02.2021).
9. Фесенко П.П. Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций. *Научные труды аспирантов и докторантов Московского гуманитарного университета*. 2005. № 9. М. 2005. С. 35–48.
10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. Москва: Наука. 1977. 144 с.
11. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. 95. P. 542–575.
12. Ryff C.D. Psychological well-being in adult life // *Current Directions in Psychological Science*. 1995. 4. P. 99–104.

**ШКІЛЬНИЙ ПІДРУЧНИК ТА РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ
РЕФЛЕКСІЇ: ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ**
**SCHOOL TEXTBOOK AND THE DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL
REFLECTION: PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS**

Савицька О.В., доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, доцент (Orcid ID 0000-0003-0917-3795)

Savytska O.V., associate professor, department of educational psychology, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohiienko University, candidate of psychological sciences, associate professor (Orcid ID 0000-0003-0917-3795)

Анотація. Проблема створення шкільних підручників пов'язана із низькою питань, що носять теоретико-методологічний характер, та є, власне, полідисциплінарною. Однієї з основних проблем конструювання змісту шкільного підручника є виокремлення сукупності психологічних вимог, яким він повинен відповідати. Метою статті є виокремлення основних психологічних засад конструювання шкільного підручника, дотримання яких дозволить навчальній книзі реалізувати свій розвивальний ресурс у напрямку становлення інтелектуальної рефлексії.

Ключові слова: інтелектуальна рефлексія, шкільний підручник, конструювання навчальної книги.

Summary. The problem of school textbooks creating is associated with several issues that are theoretical and methodological by nature, and are, in fact, multidisciplinary. One of the main problems of constructing the content of a school textbook is identifying a set of psychological requirements that it must meet. The purpose of the paper is to identify the main psychological principles of a school textbook constructing, compliance with which will allow the textbook to realize its developmental resource in the direction of the formation of intellectual reflection.

Keywords: intellectual reflection, school textbook, textbook design.

Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. Запровадження та реалізація Новою українською школою компетентнісного підходу передбачає зміну всього освітнього

середовища закладу середньої освіти, що закономірно потребує перебудови структури та змісту навчальної книги, і відповідно оновлення основних вимог та критеріїв конструювання шкільного підручника, адже саме він одночасно проектує наукове знання, програмує цілісний освітній процес, визначає траєкторію та результати інтелектуального розвитку учня.

Для успішної самореалізації випускник Нової української школи повинен мати сформовану систему ключових компетентностей та наскрізних вмінь, з-поміж яких уміння вчитися впродовж життя, що передбачає здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових вмінь і навичок, ефективно керування ресурсами та інформаційними потоками, вміння визначати навчальні цілі та способи їх досягнення, вибудовувати свою освітньо-професійну траєкторію, оцінювати власні результати навчання; а також наскрізні вміння: критичне мислення; здатність логічно обґрунтовувати позицію; творити; уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення [7]. Їх формування та розвиток з необхідністю передбачають переорієнтацію шкільного підручника з виконання ним інформаційно-репродуктивних функцій на функції діяльнісні.

Сутнісний аналіз ключових компетентностей, на формування яких спрямовуватиметься освітній процес Нової української школи, дозволив виявити один з психологічних механізмів, без якого не можливе їх культивування. Йдеться про інтелектуальну рефлексію. Цей тип рефлексії, дозволяє встановлювати межу між знанням і незнанням, відомим і невідомим; встановлювати нові зв'язки, співвідношення між засвоєними фактами, принципами, закономірностями.

Згідно з положеннями вікової і педагогічної психології, рефлексія є новоутворенням молодшого шкільного віку. Вона інтенсивно розвивається в процесі здійснення учбової діяльності, а з іншого боку є передумовою її становлення, «оскільки забезпечує пізнання учнем самого себе, своєї діяльності» [5, с. 22]. Є підстави вважати рефлексію одним із основних механізмів (компонентів) теоретичного мислення, оскільки вона забезпечує

«операційно-предметну трансформацію змісту задачі» [4].

Інтелектуальна рефлексія як дія з виділення суб'єктом істотних підстав власної інтелектуальної діяльності передбачає, що суб'єктом здійснюється не лише аналіз умов задачі з метою її розв'язання, а й розглядаються ті дії, які сприяли досягненню цієї мети, спеціально виділяються принципи та закони, що є підґрунтям способу розв'язання. Отже, суб'єкт, здійснюючи рефлексію в процесі вирішення проблеми чи розв'язування задачі, дає відповіді на запитання: «в який спосіб/яким чином я досяг результату?»; «чому я діяв саме так?»; «чи завжди за даних умов такі дії дозволять досягнути необхідного результату?».

Якщо ми прагнемо, використовуючи розвивальний ресурс підручника, забезпечити цілеспрямований процес інтелектуального розвитку особистості дитини та інтелектуальної рефлексії, зокрема, ми повинні виокремити сукупність психологічних вимог до конструювання такого шкільного підручника.

Мета дослідження полягає у виокремленні психологічних вимог до конструювання навчальної книги, однією із задач якої є створення умов для розвитку інтелектуальної рефлексії.

Результати теоретичного аналізу проблеми.... Розв'язання проблеми виокремлення психологічних вимог до конструювання шкільного підручника, а також основних критеріїв та підходів до їх психологічної експертизи започатковані у дослідженнях Н. О. Менчинської [6], Г. С. Костюка [3], О. О. Смирнової [10], Е. Г. Гельфман, М. О. Холодної [1], Л. В. Дзюбко, Л. А. Шатирко [2], В. Г. Редько [8] та ін.

Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми психологічної експертизи та розробки системи принципів конструювання навчальної книги дозволяє виокремити такі основні їх психологічні виміри.

При розв'язанні проблеми створення сучасних шкільних підручників найчастіше вдаються до виокремлення вимог щодо форми та змісту шкільного підручника з навчального предмету для конкретного класу. Водночас, як зазначають Е. Г. Гельфман, М. О. Холодная, якщо ми прагнемо до того, щоб

шкільний підручник був не лише віддзеркаленням наукового знання, і тому джерелом наукової інформації, але й був фактором розвитку учня, то при конструюванні навчальної книги повинні бути враховані основні закономірності інтелектуального розвитку особистості в процесі учіння [1]. І питання стоїть не лише в доборі змісту шкільного підручника та порядку викладу теоретичних знань, а, перш за все, у формі презентації навчальної інформації та способах проектування цілісної діяльності учіння через систему завдань для роботи з навчальним матеріалом, ретельний відбір ілюстративного матеріалу та альтернативних завдань до них тощо.

Загалом, аналіз більшості сучасних шкільних підручників доводить, що як правило, автори орієнтуються на репродуктивно-пояснювальний виклад наукового знання, адаптованого до вікових можливостей для засвоєння учнями. Такий підхід не створює умов для перетворення учня в активного діяча, здатного не лише до споживання навчальної інформації, але й спроможного прийняти задачу, організувати власну пошуково-дослідницьку діяльність та здійснити самоконтроль правильності розв'язання проблемної ситуації та рефлексію власної пізнавальної діяльності й її результату. Власне на цьому і ґрунтується механізм рефлексії: людина одночасно є суб'єктом дії та суб'єктом, що контролює її виконання. І саме це дозволяє індивіду, що зайняв позицію над діяльністю усвідомити її й усвідомити себе як суб'єкта цієї діяльності [9, с. 24].

Водночас, досить часто учні при засвоєнні нового навчального матеріалу зустрічаються зі значними утрудненнями у випадках, коли на уроці відсутня організована вчителем робота з навчальною інформацією, викладеною у підручнику. Адже для самостійного оволодіння цим матеріалом учень повинен зайняти зовнішню позицію стосовно цієї діяльності й з цієї позиції вести діалог з автором підручника. Як засвідчує педагогічна практика учні не завжди готові до такої пошукової діяльності, тому їх слід навчити таким діям: порівняння запропонованого нового змісту з привласненою раніше інформацією; класифікація виділених інформаційних одиниць на дві групи: ті,

які містять відому інформацію, та ті, що вимагають пошукової активності; усвідомлення та вербалізація протиріччя між даним та шуканим; проектування розв'язання виявленого протиріччя; оцінка результатів та співставлення власних дій з предметною ситуацією.

Достатній рівень розвитку інтелектуальної рефлексії забезпечує осмислення мисленнєвої діяльності, виявлення та усвідомлення основних її елементів, планування, цілепокладання та оцінку результатів пізнавальної діяльності, дозволяє співвіднести нову навчальну інформацію з раніше набутим досвідом, відмежувати відоме від невідомого, сформулювати власну думку та оцінку.

Розвиток рефлексивної діяльності може забезпечуватися як змістом підручника через добір навчальної інформації, визначення порядку її проходження, так і шляхом наповнення підручника системою завдань, які б сприяли залученню школярів до рефлексивної діяльності (сінквейн, кластер, «відмітки на полях», постановка запитання до навчальної інформації, співставлення отриманого результату пізнання з метою пошукової діяльності; моделювання та схематизація тощо). Ці та подібні завдання уже використовуються в практиці викладання різних навчальних предметів у школі, але, на жаль, вони не є звичними у шкільних підручниках, а якщо і зустрічаються, то скоріше належать до творчих, або відносяться авторами до необов'язкових, або ж їх розміщення стосовно навчальної інформації не відповідає логіці розвитку рефлексивної діяльності. На жаль шкільний підручник озброюючи учнів знаннями з навчального предмету, не завжди сприяє формуванню системи розумових дій, які б дозволяли учням здійснювати дослідницьку діяльність.

Розвивальний ресурс шкільного підручника буде повністю зреалізовано тоді, коли учень з позиції активного суб'єкта зможе здійснювати саморегуляцію процесу учіння.

Початковим етапом створення шкільних підручників, як нам видається, повинен бути логіко-психологічний аналіз відповідної галузі науки, відбір та

впорядкування, відповідно до логіки розгортання наукового знання, системи основних (ключових) наукових понять навчального предмету, виокремлення системи часткових понять, які слугують для визначення основних понять, визначення логіки та методу викладу навчальної інформації. Звідси слідує вимога створення повного комплексу підручників з навчального предмету, які мають єдину концепцію, логіку викладу навчального матеріалу, і в яких послідовно розгортається виокремлена система наукових понять. Йдеться про створення саме серій підручників, які об'єднані єдиною змістовно-логічною концепцією навчального предмету та методом викладу навчального матеріалу.

Основні розумові зусилля учня при роботі з підручником, повинні бути спрямовані не на мнемічну діяльність, а саме на аналіз та синтез істотних та загальних властивостей і відношень явищ та фактів, які розкриває кожне поняття навчального предмету. Враховуючи той факт, що наукова картина світу єдина, то, ймовірно, учень повинен здійснити вище узагальнення і встановити зв'язок між окремими сторонами цієї дійсності. В такий спосіб ми зможемо уникнути дублювання окремих тем та розділів у навчальних підручниках з різних навчальних предметів та забезпечимо формування ключових компетентностей, зокрема це сприятиме розвитку інтелектуальної рефлексії..

І, нарешті, шкільний підручник, як багатофункціональна система, є водночас, інструментом організації діяльності учня та інструментом взаємодії педагога і учнів. Саме вчитель добирає прийоми роботи учнів з навчальним матеріалом, саме у руках вчителя знаходиться весь арсенал прийомів та методів, які дозволяють учням подолати шлях від невідомого до знання. Тому при конструюванні підручника варто хоча б частково передати функцію самоконтролю та організації індивідуальної роботи саме учню і цим суттєво підвищити питому вагу розвивальних функцій підручника.

Висновки. Отже, у психолого-педагогічній науці все більшої актуальності набуває проблема конструювання шкільних підручників та виокремлення системи вимог та принципів їх побудови. Для того, щоб

підручник став не лише джерелом інформації, але й сприяв інтелектуальному розвитку учнів, він повинен відповідати низці психологічних вимог. Врахування логіки та закономірностей засвоєння навчального матеріалу, формування наукових понять, віддзеркалення основних закономірностей інтелектуального розвитку особистості учня в процесі учіння перетворює підручник у фактор проектування не лише учбової діяльності, але й розвитку учня.

Перспективи наукових пошуків будуть спрямовані на вивчення ефективності різних форм та конструкцій навчального матеріалу та завдань до нього у розвитку інтелектуальної рефлексії учнів.

Література

1. Гельфман Э.Г., Холодная М.А. Психодидактика школьного учебника: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Изд-во Юрайт, 2018. 328с.
2. Дзюбко Л.В., Шатырко Л.А. Психологические основы в анализе школьного учебника. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2020. № 1. URL : <http://rem.esrae.ru/27-290> (дата обращения: 22.03.2021).
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Радянська школа, 1989. 608 с.
4. Ладенко И.С., Степанов С.Ю. Рефлексивное развитие познавательной творческой активности. Новосибирск, 1991. 52 с.
5. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев: Выща школа. Глав.изд-во, 1987. 224с.
6. Менчинская Н.А. Психологические требования к учебнику. *Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия* / под ред. Н.Л.Карповой, Г.Г.Граник, М.К.Кабардовой. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. С.191–199.
7. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. /заг. ред. Михайло Грищенко. Київ, 2016. 40 с.
8. Редько В.Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних

- мов: теорія і практика: монографія. Київ : Педагогічна думка, 2017. 628с.
9. Рефлексивный практикум как средство личностно-позиционного обучения: учебное пособие / сост. Т. И. Боровкова. Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2009. 280 с.
10. Смирнова Е.О. Психологическая экспертиза современных детских книг. *Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия* / под ред. Н.Л.Карповой, Г.Г.Граник, М.К.Кабардовой. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. С.408–412.
11. Юдина О.Н. Теоретические и практические аспекты интеграции изучения русского языка с личностным развитием школьников. *Исследования чтения и грамотности в Психологическом институте за 100 лет: хрестоматия* / под ред. Н.Л.Карповой, Г.Г.Граник, М.К.Кабардовой. Москва: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2013. С.335-339.

**ВПЛИВ ВІРТУАЛЬНОГО СВІТУ НА СОЦІАЛЬНУ
АДАПТАЦІЮ ДІТЕЙ**

**THE INFLUENCE OF THE VIRTUAL WORLD ON THE SOCIAL
ADAPTATION OF CHILDREN**

*Чекстере О.Ю., старший науковий співробітник Інституту психології
імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук
(Orcid ID 0000-0003-2435-3831)*

*Chekstere O.Y., senior researcher of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of
the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D. in psychology
(Orcid ID 0000-0003-2435-3831)*

Анотація. У даній статті представлено аналіз таких понять як соціальна і соціально-психологічна адаптація, комп'ютерна залежність, описані ознаки ігрової комп'ютерної залежності та причини її виникнення. На

основі аналізу наукових джерел виділено різновиди соціально-психологічної адаптації. Розглянуто ряд психологічних проблем, виникаючих внаслідок раннього залучення дітей до діяльності у віртуальному просторі. Зроблено спробу відстежити наслідки впливу необмеженого перебування у віртуальній реальності на соціальну адаптацію та міжособистісну взаємодію дітей і підлітків.

Ключові слова: соціальна і соціально-психологічна адаптація, комп'ютерна залежність, віртуальна реальність.

This article presents an analysis of such concepts as social and socio-psychological adaptation, computer addiction, describes the signs of gaming computer addiction, and the causes of its occurrence. Based on the analysis of scientific sources, the types of socio-psychological adaptation are identified. Some psychological problems arising from the early involvement of children in activities in virtual space are considered. An attempt is made to track the effects of unrestricted stay in virtual reality on social adaptation and interpersonal interaction of children and adolescents.

Keywords: social and socio-psychological adaptation, computer dependence, virtual reality.

Актуальність. Проблема соціальної адаптації дитини набуває особливої актуальності в умовах загальної комп'ютеризації та інформатизації суспільства, коли «цифрова» демократія, різноманіття онлайн спілкування, свобода творчої самопрезентації змінюються інформаційними шоками, поглинанням віртуальним спілкуванням, соціальним відчуженням. Сучасна реальність ставить перед молодим поколінням нові й складні вимоги щодо соціалізації. Соціальна адаптація, як частина процесу соціалізації, є складним процесом пристосування маленької особистості до нових, не знайомих їй умов навколишньої дійсності. Цей процес ускладнюється ще й тим, що сьогоденна навколишня дійсність включає в себе і віртуальну реальність, зайве перебування в якій породжує у дітей проблеми, пов'язані з розвитком емоційно-особистісної сфери та заважає успішній адаптації дитини в соціумі.

Адаптація (від лат. *adaptatio* – пристосування) – процес і результат ефективної взаємодії особистості із середовищем, в результаті якого встановлюється відповідність між загальним рівнем найбільш актуальних на даний момент потреб особистості і наявним (перспективним) рівнем задоволення даних потреб, що визначає безупинний розвиток особистості [15].

Соціальна адаптація - пристосування індивіда чи групи людей до умов та вимог соціального середовища. Соціальна адаптація - це узгодження самооцінок і домагань суб'єкта з його можливостями і з реальністю соціального середовища. В процесі соціальної адаптації людина засвоює моральні норми і цінності найближчого оточення, традиції і звичаї трудового колективу, неформальних груп. [15, с.11].

На сучасному етапі існують дослідження, в яких розглянуто як теоретичні так і практичні основи проблеми соціально-психологічної адаптації (Г. Бал., І.Зверева, А. Петровський, О. Карпенко, Л. Коваль, В. Москаленко, Н. Огренич, Є. Соколова, Л. Пінчук, Л. Сорокіна, Л. Орбан-Лембрик). Шляхи вирішення проблеми адаптації знайшли відображення в емпіричних дослідженнях (І.Бойко, І. Захаров, Н. Ємельянов, Клімов, І.Ревасевич, М. Рокич, А. Фуман, Ю. Хрящова). Дослідниками запропоновано багато різноманітних програм, тренінгів, тренінгових вправ і ігор з оптимізації соціально-психологічної адаптації дітей до школи, до навчання, до нового колективу.

Але сучасні діти змушені адаптуватися ще й до віртуальної реальності. За останній рік світ перелаштувався на онлайн-режим: дорослі люди працюють з дому, здійснюють покупки в інтернет-магазинах і користуються цифровими послугами, діти - навчаються онлайн, спілкуються з друзями по відеозв'язку і грають в ігри, в яких сучасні системи віртуальної реальності можуть створювати захоплюючі візуальні і слухові відчуття, які мало відрізняються від реальних.

Мета даної статті: дослідити як впливає віртуальна реальність на взаємодію дитини з сучасним середовищем, на її спроможність успішно адаптуватися до умов та вимог соціального середовища.

Саме адаптація є важливим чинником подальшої зацікавленості дитини у вибраній нею справі, від рівня адаптації багато в чому залежать досягнення певних результатів у обраній діяльності.

Соціальні психологи вважають, що соціальна адаптація є однією із функцій процесу соціалізації особистості і трактують її як засвоєння індивідом соціальних норм, суспільних цінностей, значень, символів, сприйняття соціальних стереотипів, стандартизацію мови, жестів, характерних для індивідів конкретного суспільства, формування соціального характеру особистості [11].

Соціально-психологічна адаптація є поєднанням психологічної та соціальної. У науковій літературі соціально-психологічна адаптація тлумачиться як елемент діяльності, функцією якої є освоєння відносно стабільних соціальних умов, розв'язання типових проблем, що повторюються, шляхом використання прийнятих способів соціальної поведінки, дії [14].

Важливим аспектом соціально-психологічної адаптації є набуття індивідом соціальної ролі, чим і обумовлено розгляд соціальної адаптації як одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості та показника її зрілості. Вчені наголошують на активності особистості в процесі засвоєння соціального досвіду, оскільки при соціалізації людина не тільки засвоює соціальний досвід групи, але й суб'єктивно перетворює його на особистісні соціальні установки, соціальні очікування, ціннісні орієнтації, тобто від адаптації залежить успішність проходження основних етапів соціалізації: інтеграції та індивідуалізації. Результати інтеграції та індивідуалізації є складовою найбільш важливих соціально-психологічних процесів, від яких суттєво залежить суб'єктивний добробут особистості [4; 12].

На думку С. Максименка, соціально-психологічна адаптація – це процес взаємодії особистості з середовищем, за якого особистість повинна зважати на особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення основних власних потреб і реалізацію значимих зв'язків. Це визначення дає можливість стверджувати, що соціально-психологічна адаптація також є однією з умов розвитку індивідуальності, наявність стійких рис у якої може бути одним із непрямих показників адаптаційного процесу, у будь-якому разі на інтраособистісному рівні. Однак у деяких випадках індивідуальність може перешкоджати адаптації особистості в певній групі, тому одного цього показника недостатньо. Суттєву роль при цьому відіграють механізми утвердження, розвитку індивідуальності в соціальному середовищі, у певному колективі чи групі [10].

Адаптаційні ресурси людини ґрунтуються не тільки на природних задатках, а й на впливі соціуму, причому адаптивність як риса особистості протягом життя змінюється, відтворюючи різні взаємини з навколишнім середовищем, що забезпечує пристосування до певних очікувань і норм. Тому соціально-психологічна адаптація передбачає залучення особистості до нових груп і видів діяльності, наявних в конкретному соціальному середовищі. Цей вид адаптації розуміється як результат процесу різних змін: соціальних, соціально-психологічних, демографічних.

Загальна класифікацію різновидів соціально-психологічної адаптації особистості була запропонована О. Налчаджяном, згідно з якою виокремлено нормальну, девіантну й патологічну адаптацію. Нормальна адаптація – це такий адаптаційний процес, що сприяє стійкій адаптивності особистості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін її структури і, водночас, без порушень норм тієї соціальної групи, до якої належить особистості. У межах нормальної адаптації автор розглядає нормальну захисну адаптацію, нормальну незахисну адаптацію і змішані адаптивні комплекси.

Девіантна адаптація передбачає функціонування адаптаційних процесів, що забезпечують задоволення потреб особистості в певній групі чи

соціальному середовищі, тоді як сподівання інших учасників соціального процесу не реалізуються. Девіантна адаптація може бути двох підвидів: неконформна (подолання проблемних ситуацій незвичайними для групи шляхами) і новаторська (інноваційна, творча). Остання тлумачиться як різновид людської діяльності чи виконавської ролі, в результаті якої особистість створює нові цінності, здійснює нововведення в певній сфері культури [12].

Патологічна адаптація являє собою соціально-психологічний процес, здійснюваний за допомогою патологічних форм і механізмів поведінки, що призводить до утворення патологічних комплексів характеру, які входять до складу невротичних і психотичних синдромів.

Розглядаючи можливі варіанти адаптації до тієї чи іншої ситуації, психологи виділяють два її види. Перший із них – це адаптація шляхом перетворення і фактичного усунення проблемної ситуації. При цьому адаптивні ресурси й механізми особистості мобілізуються для реконструкції реальної соціальної ситуації, а сама особистість зазнає порівняно невеликих і переважно позитивних змін. Другий вид адаптації – це адаптація зі збереженням ситуації, за якої особистість зазнає більш глибоких змін, які зазвичай не сприяють її самоактуалізації і самовдосконаленню.

Варто зазначити, що соціально-психологічна адаптація є процесом встановлення оптимальних стосунків та соціального оточення в результаті спільної діяльності, за допомогою сформованих у процесі життєдіяльності адаптаційних механізмів. В. Леонтьєв вважає, що адаптаційний механізм включає певні діяльнісні здібності, уміння, навички, психофізіологічні, психоемоційні компоненти, різноманітні інтелектуальні властивості та фрустраційні реакції. Однак основним компонентом адаптаційного механізму є результат діяльності, який і формує цей механізм, - вважає вчений. Самі типи адаптаційних механізмів забезпечуються вираженими індивідуально-типологічними якостями людини: вольовими, пластичністю особистості,

гнучкістю в судженнях, здібністю емоційно реагувати на зовнішні впливи, властивістю домінувати [2, с.106].

Отже, процес соціально-психологічної адаптації не може бути відокремлений від розвитку особистості, її становлення. Навпаки, він якнайтісніше пов'язаний з гармонійним розвитком індивідуальності.

Виходячи з вищесказаного існують об'єктивні й суб'єктивні чинники соціально-психологічної адаптації. До об'єктивних належать продуктивність діяльності, реальне становище в колективі; до суб'єктивних – задоволеність особистості, ставлення до різних аспектів діяльності та спілкування.

Умовою й результатом адаптації людини є сформованість соціально й професійно-значимих цінностей спілкування, поведінки, діяльності, прийнятих і підтримуваних суспільством, за допомогою яких особистість має змогу реалізувати внутрішні тенденції, потреби, схильності, тобто виявити себе в соціальному оточенні й самовизначитися в ньому.

Таким чином, доходимо висновку, що соціально-психологічна адаптація є процесом активного пристосування особистості до умов соціального оточення, в результаті якого засвоюються цілі, норми групи, соціальні ролі й інші характеристики середовища. Характер і результати адаптаційного процесу залежать від багатьох факторів, передусім цілей і ціннісних орієнтацій індивіда, можливостей їх досягнення в навколишньому середовищі. Ефективність соціально-психологічної адаптації здебільшого залежить від адекватності особистості у сприйнятті своєї соціальної позиції, власних особистісних якостей і соціальних зв'язків.

Видатний психолог і філософ, засновник генетичної епістемології Ж.Піаже ще на початку ХХ століття припускав, що дитина залежно від стану егоцентризму або соціалізації може перебувати в присутності двох світів, однаково реальних, з яких жодному не вдається витіснити інший [13].

Однак, до реальності сучасних дітей необхідно додати ще світ віртуальний.

Замість маніпуляцій з реальними тривимірними предметами, які дитина «пізнавала руками», а не тільки зором, у комп'ютерному віртуальному світі вона працює з ілюзією, оперуючи двомірними предметами. Саме постійні реалістичні ілюзії роблять дитину нездатною до об'єктивного спостереження, утрудняють усвідомлення своєї суб'єктивності, блокують потребу в систематизації і запобіганні суперечностей, тобто уповільнюють процес розвитку децентрації.

На думку Н.Б.Кириллової, нині формується особливе комп'ютерне покоління Homo virtualis – покоління з новими ідентифікаційними параметрами, яке сприймає фізичну й штучну (віртуальну) реальності як рівнозначні. З одного боку, одночасне, паралельне існування у двох реальностях істотно розширює горизонти пізнання, особистісного становлення і життєздійснення, а з іншого – актуалізує проблему впорядкування та співвіднесення цих реальностей [8].

Надмірна віртуалізація життєвого простору дитини, тісне переплетення реального і штучно створеного розхитують основи раціонального знання. Звична і тривала віртуальна активність спричиняє «лінивість» у реальних діях [1].

Л.О.Кондратенко виділяє ряд психологічних проблем, виникаючих внаслідок раннього залучення дітей до діяльності у віртуальній реальності і вважає, що дитині нав'язується пізнання світу через створений фантазією дорослих квазісвіт, чий параметри залежать виключно від уяви його творців. «Якщо для дорослого метафоричність і вторинність маніпуляцій в кіберпросторі є достатньо очевидною, то для дитини квазідіяльність виступає самостійним та рівноправним її видом. Вона виростає і формується діючи як в реальному, так і в віртуальному просторі. Поява такого незвичайного середовища як кіберпростір за своєю суттю не може не спричинити певних більших чи менших флуктуацій в онтогенезі становлення інтелектуальних структур особистості...» [9, с.145].

Враховуючи, що дитина не в змозі відрізнити справжню реальну ситуацію від уявленої, для дітей віртуальна реальність комп'ютера – це заміна справжньої реальності, як «осмисленої частини світу» на нову реальність, яка краще справжньої. Вона дозволяє розвиватися суб'єктивно приємним емоційним станам, штучно міняючи «настрій духу». Дитина починає ставиться до комп'ютера, як до живої істоти або ж починає ототожнювати себе з комп'ютером. Поступово зникає межа між живим і неживим, між особистістю і комп'ютером, матеріальним і духовним, між реальністю комп'ютера і справжньою реальністю.

Проте незалежно від нашого бажання віртуальна реальність стає невід'ємною частиною повсякденної реальності. У користувачів, які проводять у віртуальному світі значну частину часу, з'являються нові інтереси; виявляються мотиви, цілі, установки й цінності, які прямо пов'язані з цим. А проникнення новітніх технологій у найрізноманітніші, раніше недоступні для них царини життя не тільки допомогло розв'язати безліч існуючих проблем, але й породило значну кількість нових.

Багато науковців та соціальних працівників (О.С.Анісімов, А.Р.Баташев, І.Д.Єгоричева, О.О.Смірнова, М.В.Тендрякова, О.Є.Шерстнева, В.В.Щербина, М.Deutsh, M.Krueger, K.Young та ін.) відзначають у дітей і підлітків порушення адаптації та міжособистісної взаємодії, тенденцію до посилення егоцентризму, які виявляються у труднощах навчання, в тому, що діти не утримують тривалий час контекст спілкування, утрудняються стати в позицію партнера і у спільній діяльності більш орієнтовані на досягнення своєї цілі, а не на пошук загального способу дії у дитячому колективі.

Що ж змінилося з моменту вивчення розвитку дітей класиками психології Ж.Піаже, Л.С.Виготським, Дж.Смедслундом та ін.? Основним фактором відмінності умов розвитку сучасних дітей від їхніх попередників, на нашу думку, є зміна зовнішнього середовища, а саме, поява в їхньому житті нової комп'ютерної віртуальної реальності.

Дослідженню віртуальної реальності присвячені публікації філософів, соціологів, психологів, істориків, лінгвістів, культурологів, педагогів, маркетологів, політологів і багатьох інших науковців.

Психологи багато уваги приділяють іграм нового типу – комп'ютерним іграм. Цілісне уявлення про особистісний розвиток дитини в сучасних умовах дають роботи С.Д.Максименка [5; 10].

Такі науковці, як С.К.Акімов, Т.Бернерс-Лі, Н.М.Бугайова, О.Л.Гірченко, Н.П.Дементієвська, О.Ю.Комісарова, Л.О.Кондратенко, І.В.Кузнецова, Ю.І.Машбиць, Н.І.Пов'якель, І.В.Сергеєва, М.Л.Смульсон, В.С.Собкін, Г.В.Чайка та ін. в своїх дослідженнях наголошують, що створюючи альтернативу реальності, комп'ютерні технології роблять неможливе можливим, стираючи просторові, часові та фізичні межі, що в свою чергу створює ілюзію абстрактної свободи та безпеки, посилює бажання занурення в віртуальний простір.

М.Л.Смульсон неодноразово наголошувала, що «Віртуальне комп'ютерне середовище, зокрема, інтернетівське, є самостійно сконструйованим продовженням середовища невіртуального. Важко визначити межу між цими двома середовищами, адже фізична межа комп'ютерного дисплею не може розглядатися як межа реального простору. Більш того, практично не визначена психологічна природа переходів від об'єктивної реальності до віртуальної та навпаки. Досить часто дослідження комп'ютерних ігор побудовано на порівнянні комп'ютерних ігор з іншими видами діяльності. Це пов'язано, скоріше за все, з надстрімкими видозмінами самої структури комп'ютерних ігор, що не дозволяє більш глибоко їх дослідити [16, с.40].

Відаючи належне привабливості віртуального світу, посиленню інтересу до його розвивально-навчального потенціалу, необхідно відзначити, що тривале перебування у віртуальному середовищі породжує феномени, які по різному трактуються педагогами, психологами, науковцями.

Так, А.М.Демільханова відмічає, що заняття комп'ютерними іграми тривалістю, що перевершує умовну норму (понад 2-і години на день), призводять до виникнення додаткових ідентифікацій особистості, змін образу Я, які виражаються в більш високих показниках егоцентричності та домінантності, у негативному ставленні до себе, в ідентифікації з віртуальними персонажами, а також у наявності проблем зі статевою ідентифікацією [4].

О.Л.Гірченко на підставі проведеного експериментального дослідження стверджує, що надмірна розтягнутість у часі, та практична неможливість дістатися фіналу гри створюють емоційне напруження та призводять до підвищеного рівня тривожності у дітей молодшого шкільного віку [3].

Вихід з віртуальної реальності – це повернення з ролі надлюдини у свій звичайний стан, який куди менше влаштовує дитину, що в ней знаходиться, а віртуальні досягнення значущі тільки в контексті віртуального світу. Порівняння себе з комп'ютерним героєм, очима якого вона дивиться на віртуальний світ, підсилює проблеми дезадаптації, підвищує тривожність дитини, що прямо впливає на зміну загального фона настрою аж до дісфорії й депресивних станів.

Віртуальний світ комп'ютерних ігор, у який потрапляють діти, найчастіше жорстокий і нещадний, налаштований вороже до віртуального героя. Сам же герой протистоїть цьому світу, маючи для цього все необхідне: силу, розум, знання, зброю, засоби захисту і т.д. Йому доводиться «убивати» комп'ютерних «ворогів», а ті, у свою чергу, намагаються «убити» його. Дитина, перебуваючи тривалий час у такому середовищі, переносить її закони на реальний світ: починає почувати себе більш вразливою, вважає, що більшість людей вороже налаштовані, і світ у цілому є більш небезпечним, чим насправді. Таке ставлення дитини до навколишнього світу буде підривати довіру дитини до світу, перешкоджати її адаптації в дитячому колективі.

Відомо також, що заняття комп'ютерними іграми, довше за умовну норму (не більше 2-х годин на день), призводять до переорієнтації емоційних і міжособистісних стосунків.

На жаль, сьогодні часто відбувається занадто швидке і раннє залучення дітей до яскравого, чарівного, барвистого світу, де можливо все, при цьому реальність починає наводити на них тугу, відчуження і навіть страх.

Залежності від віртуальної реальності присвячена величезна кількість робіт різних авторів.

За В.М.Бондаровською, залежність від віртуальної реальності визначається не так кількістю часу, який користувач перебуває в мережі, як втратами в реальному житті, які передусім стосуються читання книг і періодичної літератури, “живого” спілкування; участі в житті своєї сім'ї, соціального життя і соціальних контактів (відвідування виставок, музеїв, концертів, спільних справ з друзями й іншими людьми), занять спортом, хобі та повноцінного відпочинку [1].

Головні «кандидати» на віртуальну залежність – це передусім невпевнені в собі, емоційно занедбані батьками діти, які почуваються відторгненими власною родиною та світом і погано адаптуються в групах однолітків. Але при цьому вони потребують досягнень і успіхів, тому й намагаються реалізувати це в альтернативному світі, який видається їм значно комфортнішим і лояльнішим, оскільки дає змогу створити і мати належний імідж, налагодити бажані контакти, отримати необхідну психологічну підтримку, тобто все те, що виявилось неможливим у реальному житті, в межах своєї сім'ї [5].

Однак проблеми породжувані раннім залученням дитини до комп'ютера зовсім не зводяться лише до ігрової залежності. Сучасні діти ростуть, розвиваються й взаємодіють одночасно у двох світах – у реальному й віртуальному. І обидва ці світи впливають на психічні процеси, зміст і форму діяльності, формування особистості дитини. Дитина з одного боку змушена адаптуватися до умов життя, які постійно ускладнюються, а з іншого —

відчуває внутрішню потребу зберегти свою індивідуальність, неповторність. Багато в чому становлення особистості залежить від того, якій реальності дитина віддає перевагу.

А.Ю. Єгоров наводить дані досліджень, за результатами яких інтернет-адикти низко адаптивні і сором'язливі, мають низьку самооцінку, що заважає їм знаходити близьких людей і налагоджувати тісні довірливі стосунки як з однолітками, так і з дорослими [6].

Комп'ютерні ігри є одним зі способів взаємодії людини з віртуальною реальністю. За порівняно короткий час вони набули величезну популярність - традиційна гра усе більше поступається місцем комп'ютерній грі. Чим же так приваблюють дітей комп'ютерні ігри?

- Насамперед, дії, що розвертаються на екрані монітора, цікаві дітям з тих же самих причин, що й казки, - цей створений уявою світ, яскравіший, простіший і виразніший, ніж справжній. Тут мало напівтонів, не потрібно пристосовуватися та розбиратися в хитросплетіннях людських душ, угадувати наслідки своєї поведінки.
- Допущені гравцем помилки завжди можна виправити, потрібно всього лише перезавантажити гру або повернутися на попередній рівень. А у реальному житті помилки залишаються помилками і можуть привести до зниження самооцінки, негативних стосунків з оточуючими. Те ж стосується і скінченності нашого існування. З певного віку всі діти, що нормально розвиваються, починають боятися смерті. Але в грі їм це не загрожує. Творці віртуальних забав пропонують користувачам навіть в одній грі по кілька життів.
- Ігри легко можна міняти, коли ті набриднуть, або не догравати до кінця, якщо щось не виходить, і оточуючі на це ніяк не відреагують. Вийти із реальної рольової гри без «договору» з іншими учасниками означає порушити ігрові зв'язки та наразитись на неприйняття цього вчинку іншими гравцями. Спроба дитини так само зробити, наприклад, із заняттями в гуртку (не говорячи вже про школу), відразу стане об'єктом уваги дорослих, які

прищеплюють своєму вихованцеві уявлення про цілеспрямованість, силу волі та наполегливість.

- Комп'ютерні ігри набагато більше, ніж фільми або книги, дозволяють дітям ототожнюватися з головними героями – відчувати себе неймовірно сильними, відважними, розумними. А щоб так відчувати себе у реальному світі, потрібно прикладати багато старань і зусиль.
- Дошкільники й молодші школярі, як правило, мало що можуть змінити в оточуючій їх реальності, їхній спосіб життя цілком залежить від дорослих. В грі все відбувається за бажанням дитини, там вона може вибирати й змінювати ролі, рівні, декорації, керувати долями.
- І нарешті, сам комп'ютер – чудовий партнер по спілкуванню: завжди розуміє (якщо тиснеш на ті кнопки), не вередує, не конфліктує, не читає нотацій. Взагалі, з ним легко домовитися не те що з реальним партнером. Тому діти, які мають труднощі в спілкуванні, віддають перевагу віртуальному світу.

Створюється замкнене коло: гра з комп'ютером не дає змогу навчитись правильним стратегіям у взаємовідносинах з однолітками, а труднощі у спілкуванні з однолітками штовхають дитину до частішої взаємодії з віртуальним світом.

Альтернативним способом спілкування дітей стали комп'ютерні ігри з підтримкою режиму мережевої гри (тобто ігри, що здійснюються через інтернет). Мережеві ігри – це особливий різновид комп'ютерних ігор, який поєднує в собі гру і безпосереднє спілкування з іншою людиною або навіть з декількома. Вони користуються величезною популярністю у дітей, тому що процес гри відбувається зі справжнім живим суперником. Коментарі суперника під час гри ще більше підсилюють відчуття реальності того, що відбувається на екрані монітора.

За висловом української дослідниці В.М.Бондаровської, інтернет як одна з найяскравіших новітніх інформаційних технологій є нині «рушійною силою прогресу, засобом спілкування між державами, компаніями, людьми, а також новою формою торгівлі, праці і навчання, новим видом активності,

новою іграшкою тощо». Він відіграє роль своєрідної «нервової системи світового устрою» [1, с.32].

Результати теоретичного аналізу проблеми. Інтернет сьогодні все більше і більше соціалізується. Відбуваються процеси перенесення в сферу віртуального атрибутів змісту і характеристик соціального, в першу чергу комунікативних практик, моделей міжособистісної і міжгрупової взаємодії, ціннісних та ідентифікаційних орієнтацій. Зростання популярності інтернету перш за все обумовлено необхідністю онлайн навчання під час пандемії, кризою традиційних соціальних інститутів, а також тією довірою, яким він користується у молодого покоління. Процеси первинної соціалізації, освоєння норм і зразків поведінки, формування особистісних цінностей і самосвідомості, адаптаційних стратегій і моделей комунікації все частіше відбуваються в новій віртуальній реальності.

Разом з тим, більшість дослідників наполягають, що надмірне захоплення спілкуванням в Інтернеті спричиняє: 1) згорання «живих» соціальних контактів; 2) звуження інтересів, зокрема й пізнавальних (падіння авторитету книги, втрата інтересу до навчання тощо); 3) шкільну неуспішність, пропуски уроків; 4) непорозуміння з дорослими (батьками, вчителями); 5) формування неадекватних, викривлених моделей світу, хибних моральних уявлень і цінностей; 6) «особистісні» втрати (збіднення емоцій, егоїзм, дратівливість, ігнорування своїх обов'язків та інші небажані зміни характеру); 7) інтернет-залежність ; 8) порушення соціальної адаптації [1; 4; 5].

Віртуальні контакти небезпечні ще й тим, що за ними часто криються «сумнівні» знайомства з особами, які мають щодо дітей непристойні наміри з можливими небезпечними наслідками. Інтернет містить понад 45 тисяч форумів і чатів, якими практично безконтрольно «серфінгують» діти, і цим успішно користуються педофіли [5].

Такі психологічні особливості, як недостатня розвиненість саморегулятивних механізмів, слабкий вольовий і емоційний контроль, імпульсивність поведінки, роблять дітей найбільш вразливими для

інформаційних і програмно-технічних загроз. Діти не можуть реально оцінювати рівень достовірності й безпеки інформації, що містить інтернет-простір. Веб-сайти агресивного спрямування становлять для них серйозну загрозу. Доступність інтернет-ресурсів для неповнолітніх диктує підвищені вимоги до якості, достовірності та безпеки інформації, що міститься в Мережі. Тому увага батьків до інтернет-безпеки дітей є дуже важливою [7].

Висновки. Отже, віртуальний світ не має просторових меж, йому доступний будь-який ступінь свободи соціальних рамок, анонімність, можливість програвання різних ролей, різних життів.

З іншого боку, наслідком необмеженого віртуального спілкування стає недостатність живого спілкування, порушення соціальної адаптації, а саме, неучасть у житті власної родини, невиконання повсякденних обов'язків, скорочення спілкування із друзями, обмеження соціальних контактів.

Діти, які не мають достатньо контактів в реальному світі, позбавлені здатності довіряти оточуючим, у них відсутня впевненість в завтрашньому дні, від якого вони не чекають нічого хорошого. Вміння спілкуватися з реальним світом і реальними людьми в ньому уможливорює тільки живе спілкування, його дрібні штрихи не можуть бути передані найточнішою машиною і якісним відтворенням, а без цього стає неможливим засвоєння індивідом соціальних норм, суспільних цінностей, традицій і звичаїв, тобто, здатність адаптуватися в соціумі.

Перспективними надалі можуть вважатись дослідження наступних актуальних проблем: гендерно-вікові аспекти адаптації дітей в умовах комп'ютерно-ігрової діяльності; вплив віртуальної реальності на формування адиктивної поведінки дітей; удосконалення діяльності психологічної служби в освіті щодо попередження та корекції проблем залежності дітей від віртуальної реальності.

Література

1. Бондаровська В. М. Психологічні аспекти використання комп'ютера. Небезпека нових інформаційних технологій та розвиток здібностей дітей за допомогою комп'ютера. *Психолог*. Київ, 2005. Вип. 25 (169). С.3–62.
2. Быструшин С.К. Формирование адаптивных возможностей ребёнка: Монография / Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2001. 127 с.
3. Гірченко О. Л. Трансформація традиційної гри в комп'ютерну ігрову діяльність. *Актуальні проблеми психології. Т.8* : Психологічна теорія і технологія навчання / К. : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. Вип. 6. С. 51–60.
4. Демильханова А. М. Влияние виртуальной реальности на образ Я : на примере ролевых компьютерных игр : дисс. ... канд. психол. : 19.00.05 / Бишкек, 2009. 157 с.
5. Діти в інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі: посібник для батьків. Київ : ТОВ “Видавничий будинок «Аванпост-Прим»”. 2010. 48 с.
6. Егоров А. Ю. Нехимические зависимости. Санкт-Петербург, 2007. 190 с.
7. Керделлан К. Дети процессора: как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Екатеринбург : У-Фактория, 2006. 272 с.
8. Кириллова Н. Б. Медиасреда современной модернизации. Москва: Академический Проект, 2005. 400 с.
9. Кондратенко Л. О. Психологічні особливості інтелектуальної діяльності дитини в кібер-просторі. *Актуальні проблеми психології. Т. 8* : Психологічна теорія і технологія навчання. Київ.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. Вип. 6. С. 139–146.
10. С. Д. Максименко, М.-Л. А. Чепа, Н. М. Бугаева. Трансформационные механизмы нужды в зависимость: генетико-моделирующий метод прогнозирования аддикций в онтогенезе. *Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы*. Москва. : Ин-т психолог. РАН, 2010. С. 628–633.

11. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Київ: Центр навчальної літератури, 2007. 448 с.
12. Налчаджян А.А. Социально-психическая сила адаптации личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 264 с.
13. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка /ред. перевода Вал. А. Лукова, Вл. А. Лукова Москва: Педагогика – Пресс, 1999. 528 с.
14. Психологический словарь / под. ред. В. Зинченко, Б. Мещерякова, 2-е изд. Москва: Процесс, 1996. 440 с.
15. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова / за ред.. Н.А.Побірченко / Київ: Науковий світ, 2007. 274 с.
16. Смульсон М. Л. *Проектування середовища дистанційного навчання: матеріали науково-практичної конференції «Нові технології навчання: психологічні проблеми»*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2007. С. 39–56.

**ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА В
КОНТЕКСТІ НОВИХ ФОРМ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ
PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF A SCHOOL TEXTBOOK IN THE
CONTEXT OF NEW FORMS OF ORGANIZATION OF EDUCATION**

*Шатирко Л. О., старший науковий співробітник лабораторії психології
навчання імені І. О. Синуці Інституту психології імені Г. С. Костюка*

НАПН України (Orcid ID 0000-0002-1953-0656)

*Shatyрко Larysa O., 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 (Orcid ID 0000-0002-1953-0656)*

Анотація. Аналізуються основні особливості актуальної соціальної ситуації, зокрема виклики пандемії, дистанційного навчання в контексті їх відображення на рівні психологічної складової організації навчального процесу, психологічного супроводу сучасних форм організації навчання та

конструювання сучасного шкільного підручника. В координатах психологічної теорії учіннєвої діяльності та суб'єктного підходу розглядається система психологічних орієнтирів осмислення функцій, побудови змісту, структури шкільного підручника.

Ключові слова: дистанційне навчання, психологічний супровід, психологічні складові побудови та аналізу шкільного підручника.

Summary. The article analyzes the main features of the current social situation, in particular challenges of the pandemic, distance learning in the context of their reflection at the level of the psychological component of the organization of the educational process, the psychological support of modern forms of organizing training and the tasks of designing a modern school textbook. The coordinates of the psychological theory of educational activities and the subject approach discuss the system of psychological benchmarks to understanding the functions, constructing the content, structure of the school textbook.

Keywords: distance learning, psychological support, psychological components of construction, and analysis of school textbooks.

Пандемія коронавірусу змусила терміново вносити суттєві зміни в організацію навчального процесу в Україні, як власне це сталося в переважній більшості країн світу. Постала необхідність шукати нові рішення, які стосувались усіх елементів освітньої системи. Обставини пандемії спонукали суспільство до швидких та рішучих дій, призупинення відвідування шкіл, і шкільне навчання в Україні стало переважно «домашнім навчанням».

Актуальність дослідження. Численні незручності організації навчального процесу в умовах пандемії обумовили переосмислення уявлень про окремі складові навчального процесу й про навчальну книгу зокрема, а також пошук інновацій, здатних врівноважити негативні наслідки, спираючись на зумовлені розвитком он-лайн освіти тенденції у побудові змісту освіти й розробки методів навчання, зміни способів отримання інформації та форм, особливостей взаємодії учасників освітнього простору. Отже, хоча в першу чергу найбільших змін зазнали форми організації

навчання, наразі було б дуже недалекоглядно ігнорувати той факт, що в короткостроковій перспективі доведеться суттєво переглянути уявлення щодо функцій, структури та змісту навчальної книги в умовах зміни форм організації навчання, з огляду активного включення нових інформаційних каналів, нових ліній комунікацій, доступних досить широкому колу освітньої аудиторії.

Виклики пандемії спонукають до пошуку нових рішень, внесення суттєвих змін і вони можуть бути не обов'язково руйнівними й катастрофічними, натомість здатні стимулювати науковий пошук і практичну реорганізацію в сфері освіти, прискорити впровадження давно очікуваних інновацій. Попри складність формулювання ґрунтовних висновків щодо довгострокового прогнозу позитивних та негативних змін в освіті України, мусимо визнати що зміни будуть тривалими, незворотніми, відтак освітня система має прогнозувати й контролювати ризики й планувати побудову оптимальної траєкторії розвитку.

Метою статті є осмислення можливої трансформації уявлень про навчальну книгу і визначення напрямків руху в аспекті її психологічної складової.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Підручник – один із системоутворювальних елементів освітнього процесу. Слід відзначити, що незалежно від обставин пандемії, в контексті реформи НУШ збільшується увага до окремих психологічних аспектів розробки концепції сучасного шкільного підручника, трансформуються уявлення про основні психологічні чинники, підстави його укладання, переглядаються задачі які покликана вирішити навчальна книга. Помітною є зміна акцентів в розумінні завдань, призначення підручника у напрямку посилення уваги до його ресурсних можливостей забезпечення психічного розвитку особистості в процесі навчання, актуалізується потреба максимального використання досягнень психологічної науки. Означені тенденції в розробці навчальних книг для сучасної школи пов'язані із комплексом різного рівня причин, які центруються

навколо протиріч між предметно-центричними підходами до підручника і актуальними завданнями сучасної освіти, що ставить за мету розвиток індивідуальних психологічних якостей учнів в процесі навчання. В якості основного завдання підручника розглядається розвиток психічних можливостей учнів, розвиток мотиваційної сфери, інтелектуальних можливостей, креативного мислення, усієї системи психологічних ресурсів особистості для забезпечення самостійної, активної, продуктивної діяльності, формування відповідальності, творчих здібностей, активної позиції в учінні, способів організації самостійної роботи. Відтак, психологічні закономірності оволодіння знаннями, індивідуальні, вікові особливості учінневої діяльності, закономірності розвитку і становлення особистості, її суб'єктних характеристик стають провідними критеріями, принаймні рівнозначними із критеріями змістовно-логічного представлення наукового знання у певній предметній галузі.

Досвід психологічного аналізу підручників для НУШ дозволяє прослідкувати наявні зміни в змісті та формі навчальної книги, які свідчать про збільшення уваги до її психологічної складової. Підручники нового покоління орієнтуються на можливість їх використання в умовах інформаційних технологій, дистанційного навчання. Посилилась увага до візуальної складової підручника, зображувального ряду. Враховується мотиваційна складова учіння, практикується широке використання спеціальних прийомів, що стимулюють інтерес, зацікавленість, пізнавальну активність. Враховується активність, самоорганізація учнів, помітним є збільшення питомої ваги завдань націлених на самостійний характер роботи учнів. Використовуються методичні засоби, що дозволяють диференціювати матеріал, забезпечити індивідуальний підхід.

Перегляд парадигми, в межах якої відбувається визначення орієнтирів конструювання підручника в сучасних умовах – закономірний позитивний процес, зумовлений рядом об'єктивних чинників, сучасними актуальними соціальними обставинами. Спробуємо окреслити основні особливості

соціальної ситуації в контексті їх відображення на рівні психологічної складової організації навчального процесу, насамперед, навчальної книги.

Найбільш тривожний виклик щодо організації освітнього процесу лежить у площині технічного забезпечення онлайн навчання, диференціації засобів використання онлайн ресурсів в різних регіонах країни, засобів доступу до інформації, що може збільшити розрив можливостей для різних верств здобувачів освіти, зруйнувати принципи рівності в реалізації права на освіту, негативно вплинути на вирішення освітніх задач суспільства. Відтак підручник має врівноважувати значні відмінності якісних та кількісних показників інформаційного поля, компенсувати нестачу інформації для одних й, поряд з тим, залишатися цікавим для учнів, що мають широкий доступ до інформації, бути універсальним для різних верств населення.

Помітна трансформація освітнього простору, форм організації навчання у напрямку індивідуалізації навчання, побудови здобувачем освіти власної траєкторії індивідуального поступу в освітньому просторі. Посилюються ініціативи особистостей, здатних самостійно визначити власні освітні цілі та мету розвитку, орієнтуватись на власні пізнавальні інтереси та потреби, вибудовувати відповідні ним освітні траєкторії та освітній простір, брати на себе за це відповідальність. Діяльнісна самореалізація та самоздійснення, прагнення особистості до максимального розкриття власного творчого потенціалу стає вагомою тенденцією освітнього простору Підручник має стати інструментом індивідуального розвитку для здобувачів освіти, здатних до свідомого осмислення власного унікального освітнього шляху, сприяти розвитку індивідуальних персональних якостей.

Технології віртуального освітнього простору, можливості швидкого отримання, перевірки, корекції інформації з усього світу змінюють способи споживання інформації, а разом з тим також змінюють ставлення отримувача до джерела та транслятора інформації, кардинально змінюють взаємодію в системі педагог-учень. Актуалізувалась потреба психологічного аналізу нових форм взаємодії учня-педагога, і відповідно розробки її психологічного

супроводу. Виникає проблема місця підручника в системі великої кількості джерел отримання доступної, різноманітної інформації, з огляду необхідності вибудовувати діалог, комунікацію з учнями, звиклими до самостійного пошуку. Педагог змушений не лише більш ретельно добирати учбовий зміст, але й докладати значних зусиль у способах подачі інформації, вибудовувати специфічну організацію спільної учіннєвої діяльності та форм взаємодії в її процесі. Із традиційною формою організації роботи на уроці з використанням навчальної книги починають активно конкурувати різноманітні аудіо- та відео засоби, мультимедійні продукти, анімація, електронні навчальні курси, презентації, тренажери, активні моделі та симулятори. На етапі контролю, перевірки та оцінки результатів навчання успішно використовуються різноманітні електронні, онлайн засоби, програми тестування та діагностики. Розширення комунікаційного простору змінює статус педагога в умовах он-лайн навчання. Відтак, суттєво змінюється характер взаємодії учасників освітнього простору, зазнає змін роль педагога в навчальному процесі, психологічний зміст взаємодії в системі учень-батьки. Важливим напрямком трансформація взаємодії в системах учень-учень, група-учень, педагог-група відбувається в контексті опанування діяльнісними навичками командної взаємодії. Розширення засобами онлайн навчання кількісної присутності учасників посилює в освітньому просторі ефекти простору спільного навчання, спільно-розподіленої діяльності, спонукає учасників до організації способів спільної роботи, формує суб'єктність учасників, які оволодівають персональними окремими діями в загальній структурі учіннєвої спільно-розподіленої діяльності. Означені особливості потребують свого відображення в навчальній книзі.

В сучасному освітологічному дискурсі утвердилась парадигма «безперервної освіти» (Lifelong Education), розуміння стрижневого значення освіти для людського існування, психологічного забезпечення становлення особистості як суб'єкта учіння протягом шкільного навчання, як рідгрунтя успішної цілеспрямованої діяльності протягом усього життя людини. Відтак,

засобами шкільного підручника закладаються основи смислів та цінностей навчальної книги для суб'єкта учіння, формуються способи продуктивної роботи з книгою в подальшому житті учня.

Вважаємо що продуктивною основою методологічного осмислення актуальних соціальних викликів є запропонована лабораторією психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України психологічна розробка теоретичних та практичних аспектів побудови навчальної книги на основі психологічної теорії учінневої діяльності та суб'єктного підходу, виконана в контексті дослідницького пошуку за темами: «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі», «Потенціал генетичної психології в дослідженні взаємодії суб'єктів освітнього простору». [2,3] В координатах цих теоретичних уявлень сформульовано систему концептуальних орієнтирів осмислення функцій, побудови змісту, структури шкільного підручника в розрізі запитів, які виникають на різних етапах підготовки та впровадження шкільного підручника в практику роботи НУШ – розробки його авторами, вибору підручника педагогами, які мають відповідально, фахово добрати необхідний інструментарій для роботи, оцінки підручника експертами, що оцінюють відповідність науковим вимогам до побудови підручника, батьками, що наразі все більш активно змушені брати участь в навчальному процесі через дистанційну його форму. Наразі ми свідомо залишаємо поза увагою, розгляд якісних та кількісних аспектів конструювання предметного наповнення навчальної книги. Зазначимо лише важливе положення врахування психологічних складових – навчальний зміст підручника презентується як джерело пізнавальних проблем, задач, які необхідно в процесі навчання знайти, вирішити. Перелік питань психологічного спектру, з допомогою яких можна описати відповідні вимоги до навчальної книги є достатньо великим: врахування закономірностей розвитку пізнавальної діяльності учнів, керування її перебігом; формування логічного науково-доказового мислення, основ мисленневої діяльності; організація діяльності учіння, надання способів організації самоосвіти,

«учіння протягом життя»; індивідуалізація, диференціація навчання; контроль, корекція, оцінка, засоби формування самоконтролю та самооцінки. Це далеко не повний перелік моментів психологічної складової побудови навчальної книги. Врахувати їх в процесі підготовки підручника надзвичайно складно. Не менш складним видається завдання психологічного аналізу навчальної книги на етапі експертизи, відбору підручників. Як можна відобразити в тексті представленість усіх психологічних моментів, врахування психологічних особливостей? Існує запит практики на окреслення системи психологічних орієнтирів, здатних стати основою для побудови психологічно обґрунтованого за змістом та формою подання підручника. Нам видається, що діяльнісно-суб'єктний підхід дозволяє структурувати це завдання, максимально продуктивно врахувати різні аспекти психологічних вимог до побудови підручника і операціоналізувати методичні питання психологічного аналізу, спираючись на психологічну структуру діяльності. [2,1,3] В контексті діяльнісно-суб'єктного підходу вирішується також розгляд проблеми цільової адресації підручника – учень, чи вчитель є головним адресатом? Діяльнісний підхід, розуміння навчального процесу як спільної діяльності, взаємодії учня – вчителя, нівелює протиставлення: підручник або в якості методичної підтримки процесу викладання, або засіб інформаційної підтримки процесу учіння. Підручник постає як спільний інструмент, предмет і спосіб взаємодії учня-вчителя, підручник- діалог, підручник-полілог.

Відповідно сучасним вітчизняним уявленням психологічної науки, діяльність учіння, результатом якої є становлення учня, як суб'єкта діяльності, зумовлює актуальний розвиток особистості, веде за собою подальший розвиток й є основою формування психічних новоутворень, що окреслюють компетентність «уміння вчитись». Відтак, уміння вчитись, як цілісне індивідуальне психічне утворення, яке інтегрує психолого-особистісні характеристики учня зі змістовою й процесуальною стороною учіння і характеризується розвиненою учбовою діяльністю, постає системоутворювальною основою психічного розвитку учня. Уміння вчитись

розвивається за умови цілеспрямованого спеціального формування кожного складника і є психологічним підґрунтям становлення ключових компетентностей особистості в процесі навчання. Сформованість складників структури вміння вчитись передбачає, що учень здатний визначати мету діяльності, докладати зусиль її досягнення, організовувати свою діяльність, знаходити потрібні ресурси для її здійснення, усвідомлює свою діяльність, володіє вміннями й навичками самоконтролю та самооцінки. Забезпечення означених особливостей психічного розвитку учня, як суб'єкта діяльності, внаслідок яких формується компетентність «вміння вчитись», становлення діяльності учіння в сукупності її основних структурних компонентів (ціннісно-мотиваційного, учбових дій, контрольної-оцінювального компоненту) визначається в якості психологічної основи побудови підручника. Вважаємо, що парадигма діяльності учіння, психологічна структура діяльності і компетенція вміння вчитись є продуктивною основою побудови змісту підручників і здійснення подальшого психологічного аналізу цього змісту.

Висновки. Обставини пандемії висвічують крихкість та уразливість системи освіти, як світової, так і України, перед натиском глобальних соціальних трансформацій та непередбачуваних ситуацій. Наразі необхідно оцінити порівняльний внесок розглянутих соціальних впливів на прогнозовану трансформацію освітніх настанов та концептуальну розробку загального напрямку розвитку освіти.

Перспективи подальших досліджень полягатимуть у теоретичному осмисленні та емпіричному опрацюванні напрямків психологічного забезпечення супроводу освітніх завдань, в числі яких навчальна книга залишиться безумовним пріоритетом.

Література

1. Дзюбка Л.В., Шатирко Л.О. З досвіду психологічного аналізу навчальних матеріалів для нової української школи. *Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи* : збірник

тез наукових доповідей Круглого столу (Київ, 24 листопада 2020 року). Київ, 2020. С.35–41.

2. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 220 с. ISBN 978-966-194-322-2 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/723176/1/Психологічні%20виміри%20особистісної%20взаємодії%20суб'єктів%20освітнього%20простору%20в%20контексті%20гуманістичної%20парадигми.pdf>
3. Шатирко Л. О. Теоретичне осмислення та практика психологічного аналізу підручника для початкових класів “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” URL: <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2019/06/d09cd0b0d182d0b5d180d196d0b0d0bbd0b8-wp.pdf>

**НАПРЯМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ В ЗАРУБІЖНІЙ
ПСИХОЛОГІЇ**

**THE DIRECTIONS OF RESEARCH ON REFLECTION IN
FOREIGN PSYCHOLOGY**

Щербина-Прилука В.М., науковий співробітник лабораторії психології соціально дезадаптованих неповнолітніх, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (ORCID ID 0000-0003-3284-9474)

Shcherbyna-Pryluka V.M., researcher of the laboratory of psychology of socially maladjusted adolescents, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES Ukraine (ORCID ID 0000-0003-3284-9474)

Анотація. У роботі розглядаються і аналізуються основні особливості сучасного стану проблеми рефлексії і найбільш перспективні шляхи її подальшої розробки. Виділяються і характеризуються основні напрямки зарубіжних досліджень в області психології рефлексії. Піддаються аналізу схожість і відмінність в предметі і методах теоретико-експериментального вивчення.

Ключові слова: рефлексія, рефлексивність, методи дослідження, наукові теорії.

Summary. The article analyses the main features of the current understanding of reflection and the most perspective directions of this problem's further development. We highlight and characterize the main directions of foreign research in the field of the psychology of reflection. The performed analysis shows a similarity and difference in the subject and methods of theoretical and experimental study

Keywords: reflection, reflectivity, research methods, scientific theories.

Актуальність дослідження із теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається поширення кризових явищ у багатьох сферах життя, що впливає на зниження адаптаційних ресурсів особистості. Для оптимізації соціалізації, зміни картини світу, відкриття нових можливостей у розвитку і

саморозвитку потрібно більш поглиблене вивчення особливостей особистісних характеристик, особливо таких як рефлексія і рефлексивність, які сприяють підвищенню рівня соціальної адаптації особистості [1].

У сучасній науці актуалізований інтерес до людини як суб'єкту не лише різноманітних ситуацій, а й свого буття в цілому. Кожна людина протягом життя є учасником багатьох ситуацій, визначених соціокультурним простором і часом. Значною мірою поведінка людини може бути адекватна ситуації тільки тоді, коли вона усвідомив і засвоїв соціальні приписи, правила, норми. Так людина опиняється в умовах неминучості рефлексії ситуації як нормативного простору, в якому необхідно конструювати свою поведінку. Дослідження рефлексії особистості набуває особливої гостроти, коли мова йде про неповнолітні, що знаходяться сьогодні в соціальній ситуації, що характеризується неоднозначністю, суперечливістю в ставлення до нормативного компоненту ситуації. Своєрідність проблеми рефлексії обумовлена неповторністю самої властивості рефлексивності, завдяки якій людина розуміє, що має таку унікальну якість, якої не має жодна жива істота, як усвідомлення. Разом з тим, багато в чому завдяки цій власності виникає і сама психологія як така, що і має відбиток на специфіці проблеми дослідження рефлексії та сучасному її стані. Істотні труднощі теоретичного плану обумовлені також надзвичайною широтою і варіативністю підходів до дослідження рефлексії. До теперішнього часу відсутня не тільки цілісна психологічна концепція рефлексії, а й єдиний підхід до її розробки, що є підґрунтям для еkleктичності уявлень. Важливим є те, що рефлексія характеризується вираженою невизначеністю свого понятійного статусу і місця в системі психологічних понять. Рефлексія розглядається з позицій різних базових психологічних категорій (психічних процесів, здібностей, властивостей тощо), однак недостатньо чітко осмислена щодо своєї якісної визначеності і специфіки, що свідчить про невизначеність уявлень про сам предмет, недостатню його диференційованість. У якості принципів труднощів теоретичного осмислення рефлексії виступає слабка розробленість

методичних аспектів даної проблеми, недостатність емпіричних і, особливо, експериментальних методів її вивчення

Метою дослідження став аналіз сучасних зарубіжних досліджень рефлексії, виокремлення предмету і методів теоретико-експериментального вивчення.

Теоретико-методологічною основою дослідження виступають принципи детермінізму, розвитку і гуманізму, структурно-діалектичний метод аналізу соціальних явищ.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Аналіз зарубіжної наукової літератури дозволяє виділити наступні основні напрямки досліджень в психології рефлексії: схильність до самоаналізу (psychological mindedness); інтелектуальна рефлексія (метакогнітивний підхід, metacognitions); уявлення про психічне (theory of mind). [2]. Кожен із цих напрямків для позначення процесу, хоча б частково схожого з рефлексією, використовувало свій власний новий термін.

Розглянемо їх специфіку та механізм рефлексії детальніше.

Схильність до самоаналізу (psychological mindedness) найчастіше визначається як здатність і схильність думати про себе і інших як суб'єктів, рухомих внутрішніми станами. Або, інакше кажучи, здатність і схильність враховувати вплив внутрішніх станів (думок, почуттів тощо) на поведінку як власну, так і інших людей [3]. Розглянута схильність до самоаналізу пов'язана як з розумінням людиною себе, так і з розумінням нею інших людей. Був виявлений взаємозв'язок цієї схильності і самосвідомості, а також когнітивної і афективної емпатії. Більш того, схильність до саме аналізу пов'язана не тільки з усвідомленням людиною себе як такого, але також і з усвідомленням нею власних відносин з іншими людьми [4]. Це поняття з самого початку інтуїтивно пов'язувалося з успішністю психотерапії. Передбачалося, що клієнти, більш схильні замислюватися про себе, аналізувати власну поведінку і поведінку інших людей, більш відкриті для терапії, особливо інсайтної, і отримують більше користі від неї. Вважалося, що схильні до самоаналізу

клієнти мають більш розвинену здатність до розуміння психотерапевта. Однак численні емпіричні дослідження, присвячені цій проблемі, не дали однозначного результату. Вони швидше свідчили проти цього припущення [4].

У результаті досліджень було показано, що схильність до самоаналізу має не більше значення для інсайтно́ї терапії, ніж, скажімо, для поведінкової. І навіть вплив інсайтно́ї терапії на розвиток схильності до самоаналізу виявилось незначним. Більш того, було виявлено, що при високому рівні схильності до самоаналізу страждає самооцінка, і схильні до самоаналізу люди мають тенденцію приховувати свої справжні почуття. При цьому схильність до самоаналізу психотерапевта, як показала емпірична перевірка, впливу на успішність терапії в кращому випадку не робить, а можливо, і знижує ефективність його роботи [4].

На відміну від інших варіантів трактування рефлексії в зарубіжній психології - таких, як самоусвідомлення (self-awareness) або розуміння інших людей (theory of mind) - розглянута схильність до самоаналізу пов'язана як з розумінням людиною себе, так і з розумінням інших людей. Виявлено взаємозв'язок цієї схильності і самосвідомості, а також когнітивної і афективної емпатії [5]. Більш того, схильність до самоаналізу пов'язана не тільки з усвідомленням людиною себе як такого, але також і з усвідомленням нею власних відносин з іншими людьми [5]. Незважаючи на те, що схильність до самоаналізу вважається особистісною рисою з когнітивними компонентами, проводилося також і окреме вивчення саме когнітивних компонентів цієї здібності. При цьому було виявлено, що висока схильність до самоаналізу пов'язана з гнучкістю, усвідомленням відповідальності (внутрішнім локусом контролю) та реалістичністю мислення. Важливо підкреслити, що саме ці компоненти схильності до самоанаізу сприяють успішності психотерапії.

Необхідно відзначити, що для робіт, присвячених схильності до самоаналізу характерна відносна не розробленість центрального поняття - власне схильності до самоаналізу. Найяскравіше це проявилось в

неоднозначності визначення цього феномена в базових психологічних термінах. Але для емпіричних досліджень в рамках цього підходу ця проблема не є принциповою, оскільки його представники не ставлять собі за мету вивчити механізм впливу схильності до самоаналізу на поведінку або психічні функції. Метою більшості розглянутих досліджень є визначення взаємозв'язку між схильністю до самоаналізу і іншими рисами і здібностями особистості.

Прихильники цього напрямку вивчення рефлексії розробили декілька методик оцінки схильності до самоаналізу. Всі вони представляють опитувальники або стандартизовані інтерв'ю. Однак за різними методиками стоїть різне розуміння самого явища, а це створює певні проблеми для проведення і подальшого аналізу емпіричних досліджень рефлексивних процесів. Аналізуючи цю онтологічну проблематику, А.М. Грант запропонував альтернативний варіант визначення схильності до самоаналізу через метакогніції. На його думку, ця схильність має вимірюватися не сама по собі, але через оцінку метакогнітивних процесів рефлексії та осяяння [6].

Метакогнітивний підхід (metacognitive approach) виник як продовження вивчення когнітивного розвитку дитини. Під метакогніціями розуміється знання про себе як суб'єкті, що пізнає, та регуляція власного пізнання [7]. Структура і конкретний набір метакогнітивних процесів різними авторами описуються по-різному, але практично всі згодні з поділом метакогніцій на метакогнітивні знання і метакогнітивний досвід (або контроль, в основі якого лежить рефлексія когнітивних процесів). У цьому напрямку досліджень рефлексії розвиток метакогніцій описується в основному як розвиток знань дитини про себе в контексті розв'язання різних проблемних ситуацій. Так, в онтогенезі раніше всього з'являється здатність розрізняти зрозумілі і незрозумілі дитині ситуації, пізніше - диференціювати ситуації, що були зрозумілі правильно і неправильно, і т.д. Деякі дослідження свідчать про те, що рефлексія як метакогнітивні знання з'являється пізніше, ніж фактична регуляція пізнання на поведінковому рівні.

Уявлення про психічне (theory of mind) - це розуміння того, що існують психічні стани, відмінні від зовнішніх подій і дій. В англomовній літературі використовується термін «theory of mind» - буквально «теорія психічного». Причому цими словами позначаються як самі уявлення про психічне, так і даний напрям в психології. Початок цьому напрямку поклало введення методичного критерію наявності у суб'єкта (не тільки дитини і навіть не тільки людини, оскільки мова йшла про мавп) уявлень про психічне. Трактують уявлення про психічне по-різному: як здатність визначати власні психічні стани і стани інших; як інтуїтивне розуміння власних і чужих психічних станів, таких, як думки і погляди; як метарепрезентативну здібність, тобто специфічну здатність представляти ситуацію з різних точок зору [8]. Запропонований методичний принцип полягає в розведенні фактичної ситуації і уявлень людини про неї. Так, наприклад, досліджуваному пред'являється ситуація, в якій діє якийсь суб'єкт (сам досліджуваний або інша людина), причому уявлення суб'єкта про цю ситуацію помилкове. Після цього досліджуваного просять спрогнозувати дії описаного суб'єкта в описаній ситуації. Тоді здібність, яка визначається в такому експерименті, отримала назву «розуміння можливості помилкової думки» [9].

Практично всі представники розглянутого підходу поділяють деякі загальні припущення, що прийшли з когнітивної психології. Так, більшість дослідників уявлення про психічне згодні з принципом гетерогенності, який стверджує відносну незалежність розвитку когнітивних функцій в різних галузях пізнання. При цьому вважається, що уявлення про психічне - одне з основних і найбільш ранніх в психічному розвитку дитини [9].

Однак в рамках даного підходу існує ряд серйозних методологічних проблем і протиріч. Найвиразніше ці проблеми проявляються в дискусії між двома основними теоріями уявлення про психічне. Це так звані «теорія теорії» і «теорія симуляції». Відповідно до першої теорії, уявлення про психічне - це набір вихідних припущень і правил дії з ними. При цьому розвиток уявлень про психічне відбувається в формі побудови такої теорії на основі життєвого

досвіду. Критерієм сформованості уявлень про психічне є визнання можливості помилкової думки. Визнання наявності уявлень про психічне у дитини можливо, тільки якщо вона здатна розміркувати про психічні стани вербально, адже поведінкових проявів розуміння психічного інших людей недостатньо [9].

В теорії симуляції уявлення про психічне розглядаються як інтуїтивне розуміння власних і чужих психічних станів, механізм якого - поставити себе на місце іншого. Прихильники цієї теорії визнають поведінкові прояви такого розуміння як свідчення наявності у дитини уявлень про психічне і схильні вважати визнання можливості помилкової думки завищеними критерієм наявності уявлень про психічне. Для того щоб вирішити протиріччя між цими двома теоріями, довгий час намагалися встановити, що ж з'являється раніше - рефлексія (самозвіт про власні психічні стани) або уявлення про психічне інших людей [8; 10].

Відповідно до теорії симуляції, уявлення про психіку інших людей розвиваються на основі досвіду безпосереднього переживання психічних станів. Тоді як теорія теорії стверджує, що навіть власний досвід таких переживань опосередкований життєвою теорією психічного і, відповідно, звіт про власні переживання неможливий до появи уявлень про психічне [11].

У рамках цієї дискусії значного розвитку набули методи вивчення рефлексії у маленьких дітей: були розроблені спеціальні завдання, що дозволяють дитині дати звіт про свої переживання [10], а також визначені ситуації, що дозволяють зафіксувати рефлексивні висловлювання дитини. Однак цей шлях не привів до вичерпної відповіді, яка примирила б обидві сторони. Швидше, результатом дискусії стала тенденція визнавати взаємодію цих двох механізмів у розвитку уявлень про психічне [4; 8].

Разом з тим, останні дослідження уявлень про психічне відкривають нову перспективу розгляду розвитку рефлексії, особливо на ранніх етапах онтогенезу психіки людини. Зокрема, ці дослідження ставлять нові питання

про роль соціальних відносин у розвитку рефлексії та про рефлексії дитиною цих самих відносин.

Висновки. Аналіз феноменології рефлексивних процесів і напрямків їх дослідження дозволив виділити проблемні теми і диференціювати предметні області сучасної зарубіжної психології рефлексії. Межі перетину психології рефлексії - це дослідження ефективності рефлексії в темі схильності до самоаналізу, тема контролю у педагогічній психології, пов'язана з рефлексією, але виходить за рамки даної статті, присвяченій загальнопсихологічній проблематиці рефлексії. Характерним є і вихідний акцент на теорії (з її онтологічним і методологічним обґрунтуванням), а не на емпіричних дослідженнях (спочатку експлікують феноменологію рефлексивних процесів). Спостерігається явний брак методів їх емпіричної верифікації, тому розроблені в зарубіжній психології експериментальні методики «поділу» усвідомлення, рефлексії та діяльності, можуть стати основою емпіричної перевірки функцій рефлексії..

Перспективами досліджень є експериментальне співставлення теорій рефлексії, що передбачає детальний аналіз і узагальнення масиву сучасної феноменології рефлексії, та може допомогти по-новому підійти до деяких старих, але досі не вирішених проблем.

Література

1. Психологічні механізми ресоціалізації осіб з девіантною поведінкою в умовах суспільних змін: монографія / за ред. Н.Ю. Максимової. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2018. 272 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712821> (дата звернення: 10.03.2020).
2. Аникина В.Г., Коваль Н.А., Семенов И.Н. Исследование экзистенциальной рефлексии в проблемно-конфликтных ситуациях. Тамбов: Издво ТГУ, 2002. 108 с.
3. Hua W., Beitel M., Schuman-Olivier Z., Barry D. Psychometric properties of a Chinese version of the Psychological Mindedness Scale. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. 2007. 55(1). P. 300–305.

4. A dictionary of psychology (4 ed.) / A.M.Colman (ed.). New York: Oxford university press., 2015. 479 p.
5. Beitel M., Ferrer E., Cecero J.J. Psychological mindedness and awareness of self and others. *Journal of Clinical Psychology*. 2005. 61(6). 739–750.
6. Grant A.M. Rethinking psychological mindedness: Metacognition, self-reflection, and insight. *Behavior Change*. 2001. 18 (1). P. 8–17.
7. Veenman M., Van Hout-Wolters B., & Afflerbach P. Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*. 2006. 1. P. 3–14.
8. Flavell J.H. Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*. 2000. 24 (1). 15–23.
9. Astington J.W. Theory of mind, Humpty Dumpty, and the icebox. *Human Development*. 1998. 41. 30–39.
10. Estes D. Young children's awareness of their mental activity: The case of mental rotation. *Child Development*. 1998. 69. №5. P. 1345–1360.
11. Nelson K., Plesa D., Henseler S. Children's theory of mind: an experiential interpretation. *Human Development*. 1998. 41. 7–29.

**ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ ШКОЛЯРІВ З РІЗНОЮ
РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЮ УЧІННЯ**

**THE PECULIARITIES OF PUPIL'S SELF-ATTITUDES
DEPENDING ON THEIR ACADEMIC ACHIEVEMENTS**

*Яворська-Ветрова Ірина Вікторівна, старший науковий співробітник
лабораторії психології особистості імені П.Р. Чамати, Інститут
психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних
наук, старший науковий співробітник (Orcid ID 0000-0002-6509-930X)*

*Yavorska-Vietrova Iryna V., senior researcher of the Chamata Laboratory of
Psychology of Personality, Kostyuk Institute of Psychology of NAES Ukraine,
Ph.D. in Psychology, senior associate (Orcid ID 0000-0002-6509-930X)*

Анотація: Стаття присвячена аналізу результатів емпіричного дослідження системи уявлень про себе і ставлення до себе учнів молодших класів різних груп за результативністю учіння. Наголошено, що уявлення дитини про себе, оцінка власних досягнень і потенційних можливостей, формування ставлення до себе справляють значний вплив на її поведінку й успішність учіннєвої діяльності, зокрема, у молодшому шкільному віці. З'ясовано особливості уявлень про власне «Я» у групах учнів з високою, середньою та низькою успішністю. Зафіксовано тенденцію переходу від категоричних та мало диференційованих суджень про себе до більш усвідомленої, критичної оцінки себе і своїх якостей у школярів різних за результативністю учіння груп при одночасній тенденції до підтримання високого рівня самооцінки і самоповаги.

Ключові слова: особистість, розвиток, самосвідомість, ставлення, система ставлень, уявлення про себе, рівень навчальних досягнень.

Summary: The article analyses the empirical research on the system of primary school children's ideas about themselves and self-attitudes depending on their academic achievements. The article emphasizes that children's perception of themselves, assessment of their achievements and potential, formed self-attitudes

have a significant impact on their behavior and success in school, in particular, in early school age. Peculiarities of self-perceptions of schoolchildren with high, medium, and low academic achievements are clarified. There is a tendency to move from categorical and little differentiated judgments about themselves to a more conscious, critical assessment of themselves and their qualities for schoolchildren from different groups (from low to high academic achievements) with a simultaneous tendency to maintain high self-attitudes and self-esteem.

Keywords: *personality, development, self-consciousness, attitude, the system of attitudes, self-perception, academic achievements.*

Актуальність дослідження. Проголошена у концепції Нової української школи особистісно орієнтована модель освіти передбачає становлення «оптимальної траєкторії розвитку кожної дитини» [5, с. 20]. Психологічний супровід освітніх завдань Нової української школи має сприяти розкриттю можливостей школяра, заохоченню його активності, при якій «учень залишається суб'єктом власного розвитку і власної діяльності» [3, с. 128]. Можна говорити про формування у навчальній діяльності школярів основ метакогнітивних процесів, що є рефлексивними за своєю природою і включають моніторинг, регуляцію і контроль суб'єкта за своєю діяльністю, що, своєю чергою, впливає на ефективність учіння [1]. Сприяння становленню підростаючої особистості як активного внутрішньо мотивованого суб'єкта, який здатен дотримуватися логіки саморозвитку, можливе на основі глибокого і різнобічного вивчення особистості учня, системи його ставлень, у тому числі до учіння, оточуючих, самого себе.

Сучасні науковці, розглядаючи особистість як «відкриту динамічну систему, яка має на меті «підтримання життєтворчості за посередництвом самоорганізації в єдності із навколишнім середовищем», наголошують на «необмеженій множинності шляхів розвитку у напрямку поступового розширення можливостей особистості (векторів ідентичності) на підставі наявного потенціалу» [6, с. 112]. Динамізм та інформаційна наповненість оточуючої дійсності і взаємин з іншими людьми спонукає особистість до

адекватної адаптації в змінюваних соціальних умовах, до постійного звернення до свого «Я», уточнення знань про себе з метою більш диференційованого регулювання поведінки. Таким чином, самопізнання як процес виявляється у безперервному русі від одного знання про себе до іншого – більш складного і диференційованого, в його уточненні, поглибленні, що свідчить про невичерпні можливості як змістової, так і функціональної сторін самосвідомості.

Переживання різноманітних емоційних станів, почуттів особистості щодо самої себе супроводжує процес самопізнання. Накопичення емоційного досвіду формує більшою чи меншою мірою узагальнене емоційно-ціннісне та емоційно-оцінне ставлення особистості до самої себе. Кожен акт самоусвідомлення являє собою взаємодію самопізнання і самоставлення. З одного боку, ставлення особистості до самої себе виникає і формується у процесі самопізнання на різних його рівнях, а з другого – самоставлення істотно впливає на процес самопізнання, визначаючи його специфіку й індивідуальне, «особистісне забарвлення».

У підґрунті становлення самосвідомості лежать діяльність, поведінка спілкування. Взаємодіючи з людьми, спостерігаючи за їх поведінкою, індивід виробляє власні цінності, випробовує ті, що вже склалися, і на цій підставі формує, уточнює та коригує власне ставлення до самого себе. Таким чином самосвідомість «об'єктивується» саме через саморегуляцію поведінки і діяльності.

Система уявлень про себе, образ «Я» – «центральна інстанція у структурі самосвідомості» – починає складатися вже у дошкільному віці. При цьому до 7–8 років у дитини достатньою мірою формується позиція емоційно-особистісної децентрації – одне з основних новоутворень, елемент рефлексивної свідомості, важливий для засвоєння навчальної діяльності у молодшому шкільному віці. Дані психолого-педагогічних досліджень свідчать про те, що уявлення дитини про себе, оцінка власних досягнень і потенційних можливостей, формування ставлення до себе справляють значний вплив на її

поведінку й успішність учінневої діяльності, зокрема, у молодшому шкільному віці [2; 4; 7; 8].

Мета дослідження полягала в аналізі особливостей семантичного поля самосвідомості школярів з різними навчальними досягненнями.

Методика та організація дослідження. У дослідженні брали участь учні третіх-четвертих класів загальноосвітньої школи. За результативністю учіння цих школярів поділено на три групи: I група – учні з високою навчальною успішністю, II група – учні з середньою успішністю, III група – учні з низькою успішністю.

Для дослідження модальності уявлень дітей про власний внутрішній світ використано методику вільного самоопису, за допомогою якої школярі у довільній формі характеризували свої позитивні і негативні якості, вміння, здібності, нахили. Контент-аналіз даних дав змогу виокремити змістовні характеристики семантичного поля самосвідомості молодших школярів з різним рівнем навчальних досягнень, що вивчалися за такими показниками, як модальність (позитивний чи негативний знак уявлень про самих себе), широта, обсяг (кількісна характеристика), диференційованість і структурованість уявлень дітей про самих себе.

Результати дослідження. Сприйняття дитиною самої себе, ставлення до себе, оцінка власних досягнень і потенційних можливостей справляють значний вплив на поведінку та успішність школярів як у широкому розумінні, так і на результативність учінневої діяльності, зокрема, у молодшому шкільному віці. Дослідження модальності сприйняття дітьми власного внутрішнього світу показало, що у молодших школярів усіх груп успішності загалом переважає позитивне сприйняття себе (табл. 1).

Водночас зафіксована тенденція зменшення кількості позитивних самохарактеристик із зниженням результативності учіння. І, навпаки, спостерігається (при відносно невеликій кількості негативних висловлювань порівняно з позитивними) їх збільшення від групи високоуспішних учнів до слабковстигаючих як у третіх, так і в четвертих класах. Аналізуючи цю

тенденцію, з одного боку, можна припустити, що школярі першої групи – високоуспішні – не тільки мають більш широкий спектр уявлень про власні якості і суб’єктні прояви, але й користуються більшим словниковим запасом для їх вираження. З другого боку, учні з низькою успішністю набагато частіше чують на свою адресу негативно забарвлені висловлювання інших (дорослих, ровесників) і відтворюють їх у своїх самоописах.

Таблиця 1

Кількість позитивних і негативних самохарактеристик в групах учнів з різною навчальною успішністю (середні значення)

Самохарактеристики	Класи					
	3 клас			4 клас		
	Групи за успішністю					
	I	II	III	I	II	III
Позитивні	5,4	5,3	4	6	4,4	3
Негативні	1,8	2	3	2	2,6	3

Зауважено збільшення кількості негативних самохарактеристик, яке супроводжується використанням некатегоричних, пом’якшених формулювань («іноді злюся», «часом буваю нетерплячою»): у середньо- та слабковстигаючих четвертокласників більш, ніж половина таких висловлювань. На нашу думку, так виявляє себе захисна функція образу «Я». Від категоричних та мало диференційованих суджень про себе, які найчастіше є віддзеркаленням висловлювань інших людей, у процесі онтогенетичного становлення самосвідомості відбувається перехід до більш усвідомленої, критичної оцінки школярем себе і своїх якостей (адже кількість негативних самохарактеристик збільшується) при одночасній тенденції до підтримання високого рівня самооцінки і самоповаги.

З’ясовано, що у школярів третього та четвертого класів з низькою успішністю семантичні поля самосвідомості практично співпадають. При невеликій кількості характеристик у самоописах цих учнів, що є показником низького рівня диференційованості семантичного поля, найбільше негативних

висловлювань у цій групі школярів стосувалося тих чи інших шкільних вмінь (до половини висловлювань), а також узагальнених характеристик (до третини). Водночас стосовно спектру позашкільних навичок і взаємовідносин з іншими людьми були лише позитивні самохарактеристики. Інші параметри зовсім не представлені у самоописах учнів цієї групи. Саме у школярів з низькою успішністю найбільша – у середньому – кількість негативних висловлювань, вони ніби «озвучують» думки про них дорослих: «довго думаю», «повільно бігаю», «погано читаю». Таким чином, у семантичному полі слабковстигаючих учнів представлені віддзеркалені негативні уявлення інших про їх якості та вміння і, на противагу їм, позитивні характеристики взаємовідносин (насамперед з ровесниками) та умінь, набутих у позашкільній діяльності.

У семантичному полі самосвідомості молодших школярів з середнім рівнем успішності представлені уявлення про власні особистісні якості, взаємовідносини з іншими людьми, уміння, набуті у школі та в позаурочний час. Середньовстигаючі третьокласники, крім того, найбільш емоційні у прояві своїх негативних ставлень, а також достатньо велике значення надають характеристикам зовнішності. У групах учнів із середньою успішністю зафіксовано найбільший відсоток невизначених, недиференційованих висловлювань. Тобто, певній частині середньовстигаючих учнів ще притаманний образ себе, характерний для більш раннього вікового періоду: малодиференційоване, дифузне позитивне сприйняття себе, недостатньо сформовані когнітивні, емоційні механізми розвитку самосвідомості, системи уявлень про власне «Я».

Висновки. Адекватні уявлення дитини про себе, навколишній світ, про інших людей і взаємини з ними, несуперечлива інтерпретація набутого досвіду і власне розвиток самосвідомості є підґрунтям розвитку здатності до регулювання поведінки і діяльності, високих очікувань дитини щодо самої себе, її успішності загалом. Сприймання та пізнання дитиною самої себе, вироблення ставлення до себе, оцінка власних досягнень і потенційних

можливостей, тобто певна система уявлень про власне «Я» справляють значний вплив на її поведінку й успішність учінневої діяльності, зокрема, у молодшому шкільному віці.

Стратегія роботи зі сприяння розвитку диференційованості, структурованості, адекватності параметрів самосвідомості з учнями молодшого шкільного віку має бути спрямована на активізацію процесів самопізнання, самоідентифікації, формування позитивного адекватного сприйняття школярем самого себе, почуття своєї самоцінності, а також становлення системи ціннісних орієнтацій загалом, розвитку уміння оцінювати себе і порівнювати себе теперішнього і себе колишнього. Важливим є навчити дитину займати позицію децентрації, давати адекватну оцінку своїм діям і якостям з власної точки зору, а також з точки зору оточуючих дорослих і ровесників. Значущим для становлення самосвідомості школярів з різним рівнем навчальних досягнень є ознайомлення їх з можливостями і способами пізнання та вираження себе через різні види творчої діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні та оцінці ефективності системи корекційних і розвивальних впливів з метою забезпечення продуктивного особистісного становлення, в тому числі у сфері самосвідомості школярів, починаючи з перших етапів їх навчання у школі.

Література

1. Балашов Е. Метакогнітивний досвід як передумова розвитку саморегуляції навчальної діяльності студентів. *Психологія особистості*. 2019. №1 (10). С. 177–185.
2. Дригус М.Т. До проблеми теоретико-психологічних засад дослідження психологічних механізмів особистісної ефективності. *Особистість у сучасному світі: матеріали III Всеукраїнського психологічного конгресу з міжнародною участю*. Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. Ч. 2. С. 161–164.
3. Максименко С.Д. Личность: прогноз развития и жизненный путь.

Генезис существования личности. Киев: Издательство ООО «КММ». 2006. С. 119–134.

4. Мусяка Н.І. Розвиток творчого мислення як особистісної детермінанти навчальних досягнень молодших школярів. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2018. Вип. 41. С. 205–217.
5. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Сіткар В. Діагностика рівня домагань і самооцінки школярів на межі епохи дитинства та підліткового віку. *Психологія особистості*. 2019. №1 (10). С. 110–117.
7. Становлення особистісної ефективності учнів в онтогенетичному вимірі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. Київ: Педагогічна думка, 2015. 161 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11019/>
8. Становлення особистості школярів з різними навчальними досягненнями в онтогенетичному просторі : монографія / за ред. М.Т. Дригус. Кіровоград: Імекс – ЛТД, 2013. 154 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5296>

**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.

ISBN-978-1-77192-605-5

Accent Graphics Communications & Publishing
807-2625 Regina st., Ottawa, Ontario, K2B 5W8, Canada

Society for the support of publishing initiatives and scientific mobility Limited (Glasgow, Scotland)

272 Bath Street, Glasgow, G2 4JR Scotland
<https://scientificassociation.co.uk/>

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