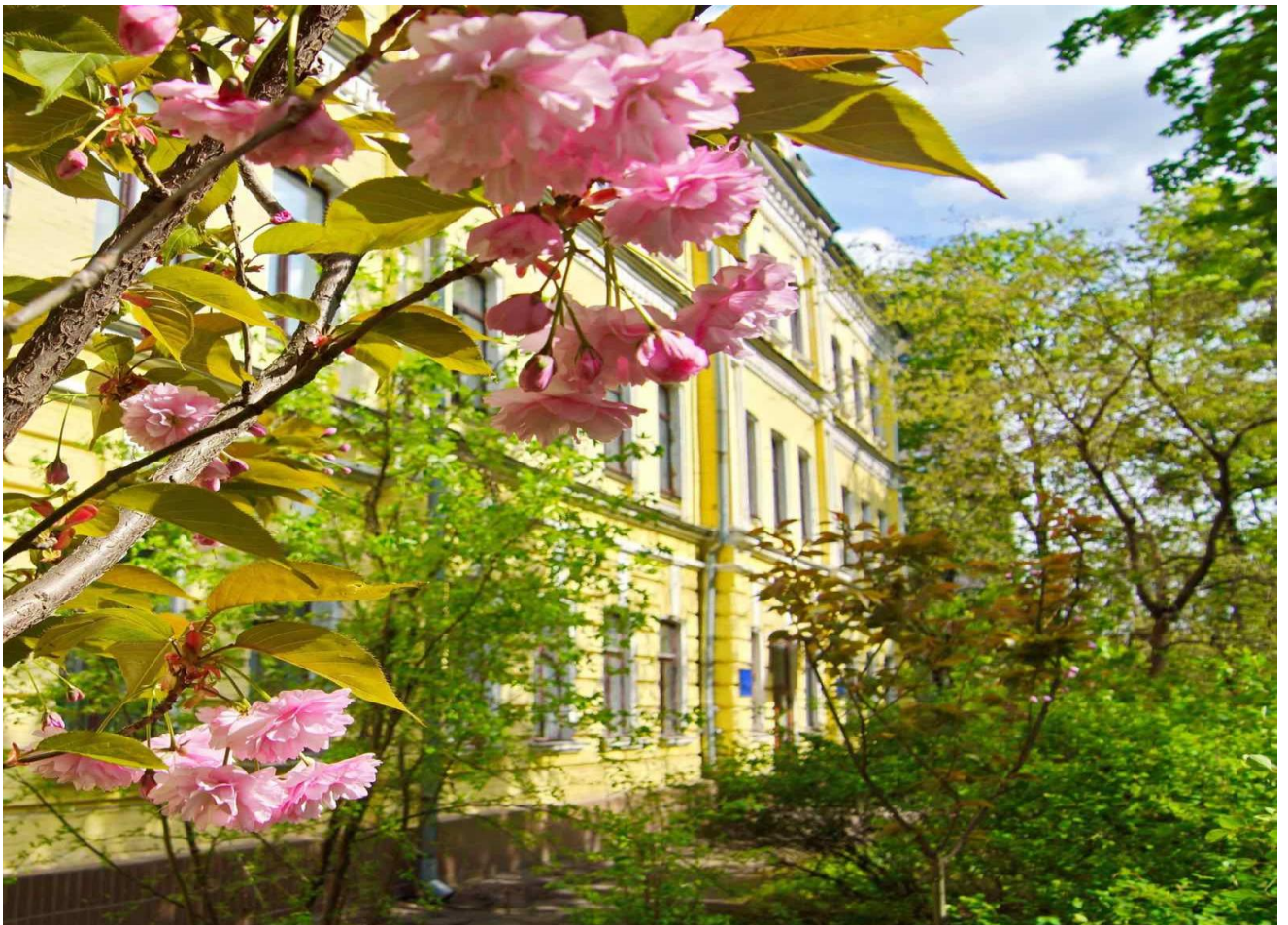




Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О. Синиці

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

Збірник наукових праць



Київ – 2021



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

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

Збірник наукових праць

Київ – 2021

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 6 від 29.04.2021 року).

Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка. Київ: Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2021. 514с.

ISBN 978-617-7745-03-6

Редакційна колегія:

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

У збірнику наукових праць наведено сучасні доробки психологічної науки з питання побудови гуманістично спрямованої особистісної взаємодії між суб'єктами освітнього простору. До збірника увійшли матеріали, які були представлені на IV Міжнародній науково-практичній конференції «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми», яка відбулася 29-30 березня 2021р. на базі Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Провідними фахівцями з України, Республіки Казахстан та Республіки Узбекистан презентовано результати, здобутки і висновки теоретичного вивчення та емпіричних розвідок означеної проблеми, вироблено сучасне бачення нових психологічних підходів у цьому напрямку, запропоновано шляхи і перспективи подальших наукових пошуків.

Наведено освітні, вікові, гендерні та інші аспекти психолого-педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору. Запропоновано аналіз новітніх тенденцій у дослідженнях психології розуміння. З точки зору сучасності розглянуто питання особистісної ідентичності. Нового звучання набули надзвичайно актуальні питання якості навчання, реалізації формування компетентностей, розкриття когнітивно-особистісного потенціалу учнів та вчителів, питання творчості та обдарованості у освітньому просторі навчального закладу, професійне становлення та розвиток професійних компетенцій, різні аспекти економічної соціалізації в освітньо-виховному процесі. Наголошено на важливості і необхідності психологічного аналізу, психологічної експертизи різних аспектів освітнього простору; забезпечення необхідних умов для психологічного здоров'я, розвитку і благополуччя всіх суб'єктів взаємодії; моніторингу і підтримки реформ сучасної освіти. Розглянуто різні аспекти, інтегративно-креативної та інноваційної діяльності. Проаналізовано нові реалії сучасного освітнього простору: питання змішаного навчання та дистанційної освіти, робота психологів в умовах пандемії Covid, ризики медіа впливів на суб'єктів взаємодії, задачі інклюзивної освіти, питання гендерної ідентичності, особливості роботи з учнями, постраждалими в зоні бойових дій.

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

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

ISBN 978-617-7745-03-6

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

Зміст
Contents

Авезова Р. Р., Кенджабаева Д.

Особенности обучения дошкольников пересказа сказок и рассказов
Avezova Rohila R., Kenjabaeva Dilnoza Features of teaching preschoolers to re-tale fairy tales and stories **11**

Бафаев М. М.

Взаимосвязь критерия национальной толерантности с видами культур и толерантности
Bafaev Mukhiddin M. Interrelation of the criterion of national tolerance by types of cultures and tolerance **16**

Брик О. М., Кочаровський М. С.

Сучасні особливості проведення тренінгу з прийняття рішень
Bryk Oxana M., Kocharovskiy Mstyslav S. Modern peculiarities of conducting decision making training **28**

Бучма В. В.

Особенности формирования национальной идентичности подростков у контексте сьогодення
Buchma Victoria V. Features of the formation of national identity of teenagers in the context of today **36**

Ваганова Н. А.

Генезис розуміння в умовах сучасної інноваційної освіти
Vaganova Natalia A. Genesis of understanding in the conditions of modern innovative education **43**

Володарська Н. Д.

До проблеми вивчення життєвих перспектив особистості у контексті психологічного благополуччя
Volodarska Nataliia D. On the problem of studying life prospects of personality in the context of psychological well-being **49**

Величко В. В.

Психологічні виміри експертизи і корекції антикорупційної стійкості особистості співробітників правоохоронних органів
Velychko Volodymyr V. Psychological measurements of examination and correction of anti-corruption stability of the personality of law enforcement officers **57**

- Гнатюк О. В.**
Проблеми дистанційного навчання учасників освітнього процесу в сучасних умовах **62**
Hnatiuk Olga V. Problems of distance learning of participants of educational process in modern conditions
- Гриценко Л. І., Капустюк О. М., Пастушенко В. С.**
Аналіз використання комплексної інтерактивної технології підтримки освітніх реформ – «КІТ-ПРО» **74**
Grytsenok Liudmyla I., Kapustiuk Olena M., Pastushenko Valentyna S. Analysing the use of complex interactive technology support of educational reforms «CIT-SER»
- Гудінова І. Л.**
Дискурсивне конструювання професійного досвіду працівниками освіти **91**
Gudinova Iryna L. Discursive construction of professional experience by educators
- Гурлєва Т. С.**
Навчальна і розвивальна книга: сучасний контекст **97**
Hurlyeva Tetiana S. Educational and developing book: the modern context
- Джабборов Х. Х.**
Социально-психологические механизмы национального воспитания **105**
Jaborov Khazrat H. Socio-psychological mechanisms of national education
- Зубіашвілі І. К.**
Сутність психологічного супроводу економічної соціалізації в освітньо-виховному процесі **113**
Zubiashvily Iryna K. The essence of psychological support of economic socialization in the educational process
- Карабаєва І. І.**
Теоретичні аспекти питання готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах сучасної школи **121**
Karabayeva Iryna I. Theoretical aspects of the issue of readiness of the child of the senior preschool age to learn in the conditions of the modern school
- Кариев А. Д.**
Психолого-педагогические аспекты инновационного развития субъектности студентов с применением интерактивных технологий **129**
Kariev Adlet D. Dyusembaevich Psychological and pedagogical aspects of innovative development of students' subjectivity using interactive technologies

- Комилова М. О.**
 Психолого-педагогические проблемы реализации смешанного обучения в
 медицинских вузах **137**
*Komilova Malokhat O. Psychological and pedagogical problems of
 implementation of mixed education in medical universities*
- Кривоконь Н. І.**
 Особливості професійної взаємодії в інклюзивному просторі під час
 пандемії: погляд супервізора **145**
*Kryvokon Nataliya I. Features of professional interaction in inclusive space
 during a pandemic: supervisor's view*
- Курбанов И. Х.**
 Приоритет педагогической инновации в исследовании психологической
 готовности педагогов к инновационной деятельности **154**
*Kurbanov Ihtiyor H. Hikmatovich, Priority of pedagogical innovation in the
 research of the psychological readiness of teachers for innovative activities*
- Курбанова Г. Н., Юлдашова Ш. Т.**
 Основные структурные компоненты интегративно-креативной
 деятельности в образовательном процессе медицинского вуза **165**
*Kurbanova Gulnoz N., Yuldasheva Shakhlo T. Main structural components of
 integrative-creative activities in the educational process of a medical university*
- Кутішенко В. П., Дружиніна А. Є.**
 Ненасильницьке спілкування як технологія підготовки молоді до
 подружньої взаємодії **172**
*Kutishenko Valentina P., Druzhynina Alona Ye. Nonviolent communication as
 a technology of preparing young people for marital interaction*
- Лавренко О. В.**
 Дослідження ставлення студентської молоді до неетичних способів
 економічного самозабезпечення **179**
*Lavrenko Olga V. Research into students' attitude towards unethical ways of
 economic self-support*
- Латиш Н. М.**
 Вікові особливості творчого мислення молодших школярів **191**
*Latysh Nataliya M., Age features of creative thinking of junior schoolchildren
 Age features of creative thinking of junior schoolchildren*

Манилова Л. М.	
Особливості роботи працівників освіти з учнями, постраждалими в зоні бойових дій	199
<i>Manylova Lidia M. Peculiarities of educational workers work with students, victims in the zone of combat</i>	
Марценюк М. О.	
Аутизм як одна з форм психічного дизонтогенезу	208
<i>Martseniuk Marina O. Autism as one of the forms of mental dysontogenesis</i>	
Мар'яненко Л. В., Пушкарська Л. П.	
Розкриття когнітивно-особистісного потенціалу учнів у гуманістичному навчанні	217
<i>Maryanenko Liana V., Pushkarskaya Lesya P. Unlocking the cognitive and personal potential of students in humanistic learning</i>	
Мельничук Т. І.	
Соціально-психологічні особливості адаптації старшокласників до нових економічних умов	228
<i>Melnychuk Tetyana I. Socio-psychological features of adaptation of senior high school students to new economic conditions</i>	
Мойзріст О. М., Терещенко Л. А.,	
Медико-психологічні наслідки пандемії COVID-19 в Україні	236
<i>Tereshchenko Liudmila A., Moyzrist Olena M. Medical and psychological consequences of the COVID-19 pandemic in Ukraine</i>	
Моляко В. О.	
Новітні тенденції досліджень психології розуміння	249
<i>Molyako Valentin O. The latest trends in research in the psychology of understanding</i>	
Москаленко В. В.	
Особистісна ідентичність і сучасність	263
<i>Moskalenko Valentina V. The identity of personality and modernity</i>	
Невмержицький В. М	
Розвиток моральної зрілості особистості у підручниках для нової української школи	274
<i>Nevmerzhytsky Volodymyr M. Development of moral maturity of personality in textbooks for the new Ukrainian school</i>	

- Onufriieva Liana A.**
The importance of the emotional competence in the professional development of a future socio-economic specialist **282**
Онуфрієва Л. А. Значення емоційної компетентності у професійному становленні майбутніх фахівців соціономічних професій
- Острянюк Т. С.**
Сприяння розвитку інклюзивно орієнтованого середовища у закладі вищої освіти через активізацію проєктної діяльності **289**
Ostrianko Tatiana S. Promoting the development of an inclusive-oriented environment in the institution of higher education due to the intensification of the project activity
- Павлик Н. В.**
Критерії психологічної готовності сучасного педагога до творчої педагогічної діяльності в умовах нової української школи **295**
Pavlyk Natalia V. Criteria of psychological readiness of a modern teacher for creative pedagogical activity in the conditions of the new Ukrainian school
- Папуча М. В., Наконечна М. М.**
Особистісна взаємодія у навчальному процесі **308**
Parucha Mykola V., Nakonechna Maria M. Personal interaction in educational process
- Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. І., Шепельова М. В.**
Аналіз впливу освітнього середовища на особистість студента **315**
Podshyvailov Fedir M., Podshyvailova Lidia Iv., Shepelova Mariia V. The analysis of educational surrounding influence on students' personality
- Пророк Н. В.**
На шляху операціоналізації складових мотивації до учіння дітей в сучасній школі **327**
Prorok Natalia V. On the way to the operationalization of the components of motivations for children's education in a modern school
- Рудоміно-Дусятська О. В.**
Самосвідомість вчителя як чинник його психологічного благополуччя **338**
Rudomino-Dusyatska Olena V. Teacher's self-awareness as a factor of his psychological well-being
- Рузиева Д. Н.**
Гендерные особенности проявления лидерства и инновационности у студентов **345**

Ruzieva Dilfuza N. Gender characteristics of leadership and innovation among students

Савицька О. В.

Інтерактивна взаємодія в умовах навчального тренінгу із застосуванням технологій дистанційного навчання

355

Savytska Olga V. Interaction in the conditions of educational training by means of distance learning technologies

Скалозуб А. А.

Виміри «інноваційності» – інтегрального показника психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України в контексті гуманістичної парадигми

364

Skalozub Aliona A. Measuring «innovativeness» – an integral indicator of psychological readiness for innovative activities of employees of the National Police of Ukraine in the context of the humanistic paradigm

Слободяник Н. В.

Особливості діалогічної взаємодії в умовах дистанційної освіти

370

Slobodianyuk Natalia V. Peculiarities of dialogic interaction in the conditions of distance education

Соловей Я. Г.

Особливості ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі

378

Solovey Yanina G. Features of value support for the development of musically gifted personality in the educational space

Stavytska Svitlana O., Stavytsky Gennadii A., Shvetsova Julia G.

Gender identity of the first-year student of the specialty «psychology»

385

Ставицька С. О., Ставицький Г. А., Швецова Ю. Г., Гендерна ідентичність студентів-першокурсників спеціальності «Психологія»

Сторож О. В.

Психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників

393

Storozh Olena V. Psychological aspects of the senior school pupils' creative socialization development

Третяк Т. М.

Побудова творчого задуму в процесі мисленнєвої діяльності старшокласників

404

Tretiak Tetiana M. Building a creative idea in the process of mental activity of high school students

- Турсунова О. Ф.**
 Возможности использования учебников и словарей во время уроков
 родного языка 415
*Tursunova Ozoda F. Opportunities to use textbooks and dictionaries during
 native language lessons*
- Усманова М. Н.**
 Особенности организация дистанционного обучения в условиях пандемии
 коронавируса 425
*Usmanova Manzura N. Organization of distance learning in the conditions of
 the coronavirus pandemic*
- Холйигитова Н. Х., Обиджанова З. О.**
 Мотивационные компоненты в учебной деятельности 434
*Kholyigitova Nasiba K., Obidjanova Zebuniso O. kizi
 Motivational components in educational activities*
- Худайбердиева Д. А., Учтемирова Б. У.**
 Роль классного руководителя в развитии мышления учащихся 440
*Khudaiberdieva Dilafruz A., Uchtemirova Bibimarzhona U. kizi
 The role of the homeroom teacher in developing students' thinking*
- Царенко Л. Г.**
 Різні типи раціональності: діагностика мотивації до навчання 444
*Tsarenko Liudmyla G. Different types of rationality: diagnostic of motivation
 for learning*
- Чекстере О. Ю.**
 Развитие децентрації як одна із умов соціально-психологічної адаптації
 дитини 452
*Chekstere Oksana Yu. Development of decentration as one of the conditions of
 social and psychological adaptation of a child*
- Чудакова В. П.**
 Психологічний супровід реалізації «технології формування
 компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах
 інноваційної діяльності», як ресурс реформування сучасної освіти 461
*Chudakova Vira P. Psychological support of the implementation of "technology
 for the formation of competencies personality competitiveness in the conditions
 of innovative activity", as a resource of reforming of modern education*
- Чудакова О. М.** 471

До питання психолого-педагогічного супроводу розвитку обдарованої дитини

Chudakova Olena M. On the issue of psychological and pedagogical supervision of the development of a gifted child

Шатирко Л. О., Дзюбко Л.В.

Варіативність форм психологічного супроводу взаємодії учасників освітнього простору

Shatyrko Larysa O., Dziubko Liudmyla V. The variability of the forms of psychological support of the interaction of participants of the Education space

484

Юлдашева М. М.

Форма и методы развития толерантности на основе национальных традиций

Yuldasheva Mashkhura M. Form and methods development of tolerance based on national traditions

493

Відомості про авторів / Ведомости про авторов / List of authors

502

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПЕРЕСКАЗУ СКАЗОК И РАССКАЗОВ

Авезова Рохила Рузимбаевна – научный руководитель
(г. Ташкент, Республика Узбекистан)

Кенджабаева Дильноза (г. Ташкент, Республика Узбекистан)

В этой статье освещаются методы обучения детей дошкольного возраста пересказу сказок и анекдотов. В то же время на основе тематического плана по пробуждению у детей теплых чувств к чтению изложена деятельность развивающего центра.

Ключевые слова: дошкольное образование, сказка, рассказ, пересказ, развивающий центр, речевое развитие, монологическая речь и диалогическая речь.

This article highlights the methods of teaching preschool children to retell fairy tales and anecdotes. At the same time, based on a thematic plan for awakening warm feelings for reading in children, the activities of the development center are outlined.

Keywords: preschool education, fairy tale, story, retelling, developmental center, speech development, monologue speech, and dialogical speech.

Актуальность. Роль сказок и рассказов в формировании духовности, умения сделать образованным, талантливым, творческим человека, растущего в Республике Узбекистан, имеет большое значение. Именно поэтому в дошкольных образовательных учреждениях на базе программы “Первый шаг” проводится комплекс работ по направлению “Навыки речи, общения, чтения и

Обучение сказкам и рассказам в увлекательной интерактивной форме с помощью подпрограмм «Навыки речи, общения, чтения и письма» является основной задачей на сегодняшний день. Отсюда неопределима роль книги в развитии речи, общения, навыков чтения и письма у детей дошкольного возраста.

м «Книга - бесценный учитель. Каждую минуту он может открыть нам
а
»

сокровищницу знаний мудрых», - пишет великий поэт и мыслитель Мир Алишер Навои [2].

Поэтому первые чувства к книге у детей должны формироваться именно на основе сотрудничества воспитателя и родителей. Потому что сказки и рассказы формируют в детстве такие понятия, как патриотизм, толерантность, гуманизм, трудолюбие, честность, самопожертвование, счастье.

Изложение основного материала. Детям дошкольного возраста необходимо быть внимательными при выборе сказки. Воспитатель и родители в первую очередь должны уделять особое внимание особенностям возраста ребенка. Выбранная сказка должна быть интересной и понятной ребенку. Материалы, которые ребенок рассказывает, должны отличаться друг от друга. Потому что в каждом возрастном периоде ребенок приобретает свои особенности. Обучение детей пересказу способствует устранению грамматических недостатков, формированию художественной речи, развитию монологической и диалогической речи. Есть несколько *способов научить пересказывать сказки и рассказы:*

1. *Пересказ воспитателем вместе с ребенком.* Воспитатель должен широко использовать этот метод на начальном этапе обучения пересказу, особенно в работе с детьми, которые не умеют пересказывать. В процессе пересказа воспитатель может незаметно для детей выпрямить туловище, подбодрить жестом, взглядом, а в конце занятия обязательно похвалить ребенка: Молодец, теперь будет легче рассказывать другим детям.

2. *Повторение истории снова.* Этот метод чаще используется в средней и старшей группах. Это гораздо более сложный для ребенка способ, так как ему придется не только добавить отдельный подход в рассказ воспитателя (вставить предложение), но и повторить полное предложение.

3. *Слова и произнесение предложений.* Этот метод обеспечивает плавность, последовательность пересказа, не допускает длительных пауз. Этот метод чаще всего используется, когда ребенок запоминает определенные места текста произведения. Если ребенок рассказывает очень хорошо, но темп

речи очень медленный, воспитатель во время паузы должен терпеливо следить за продолжением рассказа: внимательно смотреть на позу ребенка, подбадривать, отвлекать внимание ребенка. Если ребенок во время рассказа колеблется (трясется), наклоняет голову, делает лишние движения рукой, то не стоит ругать его, а в таких случаях жестом, взглядом исправлять его ошибку. Желательно, чтобы воспитатель фиксировал эти дефекты ребенка в дневнике. Потому, что он использует это, чтобы предупредить ребенка еще раз перед следующей репетицией рассказывания историй. Рассказывая, воспитатель исправляет грамматические ошибки, допущенные ребенком при пересказе. Этот метод применяется и на последующих этапах подготовки к пересказу.

4. *Задавайте вопросы.* Этот метод широко распространен, он используется в предисловной (вводной) беседе и в процессе обучения. Вопросы, используемые в пересказе, можно условно разделить на несколько категорий в зависимости от их использования и назначения. Детям, которые не могут рассказывать, можно задавать вспомогательные вопросы, пока они не начнут пересказывать, что поможет начать рассказ. В некоторых случаях после пересказа можно задать вопрос о характере героев или их выразительной речи. Между пересказами можно использовать небольшое упражнение или инструкцию. Также возможно применение метода многократного повторения отдельных мест текста произведения.

5. *Поощрение.* В процессе пересказа воспитатель поощряет ребенка улыбкой, кивком (одобрением), произнесением короткого слова (“Молодец”, “Умница”). В этом подчеркивается одно положительное качество пересказа.

6. *Пересказ по частям.* Этот способ не теряет ценности для детского восприятия, так как для пересказа выбирается произведение, знакомое детям по содержанию. Используя метод пересказа по частям, процесс организации обучения дает возможность задавать вопросы детям в течение дня.

7. *Пересказ по ролям.* Этот прием помогает сформировать осмысленность (выразительность) речи. Объяснение воспитателем характера участвующих

лиц оказывает большое влияние на уточнение речи детей, активизацию их внимания. Пересказ по ролям практикуется начиная со средней группы. Этот способ желательно использовать в конце тренировки.

8. *Игровой метод (игра-драматизация)*. В этом методе персонажи (участников) контролируются действиями: дети широко используют жесты, имитацию голосов животных и т. д. Но для игры не требуется никаких масок, декораций. Воспитатель сначала сам говорит от имени автора, а потом говорит ребенок. Драматизированная игра длится 5 минут. Структура (методика проведения) занятия по обучению пересказу в разных возрастных группах детей разная [3].

Это означает, что перед чтением сказки или рассказа воспитатель должен ознакомиться с ней, и как бы ни была интересна читаемая сказка, если воспитатель не может передать голоса героев сказки в ролевой форме, то для детей эта сказка кажется неинтересной и неактуальной. Поэтому считается необходимым, чтобы воспитатель в процессе чтения менял темп голоса. Только тогда дети с вниманием и интересом слушают сказки и рассказы и учатся пересказывать. Цель работы воспитателей в воспитании умных, мудрых, образованных, сказочных детей, в сотрудничестве с управлением дошкольного образования целесообразно выделить месяц в годовом тематическом плане и разделить его на темы недели «Ориентация на чтение у детей дошкольного возраста»; Тема недели 1: «История появления книги». Тема недели 2: «Виды книг». Тема недели 3: «Путешествие в мир сказок и рассказов». Тема 4 недели: «Узбекские и русские народные сказки».

Таким образом, разделив тему недели на пять дней, наши дети влюбляются в книгу. Воспитателям предлагаем провести занятия на основе деятельности шести центров, разделив следующие темы “Узбекские и народные сказки” на пять дней.

Тема дня 1 “ Узбекские народные сказки о животных”.

Тема дня 2 : “Волшебные фантастические народные сказки“.

Тема дня 3: “Жизненные бытовые узбекские и народные сказки”.

Тема дня 4 : ”Сказочный ребенок”.

Тема 5-го дня: “Любимые сказки нашей семьи” (во время занятий необходимо, чтобы родители тоже работали).

По теме “Волшебно – фантастические народные сказки” изучаем сказку в деятельности шести центров.

1. В центре развития языка и речи проводятся занятия по заучиванию стихов, рассказыванию историй, выразительному чтению с развитием речи детей. В этом мы учим детей пересказу сказки методом сотрудничества.

2. В центре природы и науки мы формируем у детей знания о неживой природе, живой природе, мире растений, животных с целью воспитания у детей любви к природе и развития их научного потенциала. В этом центре мы проводим ознакомление дошкольников с гусями через дидактическую игру.

3. В центре изобразительной деятельности и творчества направлена на пробуждение у детей умения выражать многообразие изобразительного искусства в картинах. В этом центре мы учим раскрашивать в цветовой гармонии полуфабрикаты по сказочной основе в единое целое.

4. А в центре конструирования - макеты зданий с оригинальными аппликациями, образцы керамической посуды, выставочные материалы, посвященные различным видам текстиля и шитья, которые побуждают детей подходить к ним с особым увлечением. Этот центр научит вас, как сделать гуся из пластилина.

5. В центре постановки и игр детей обучают сценическому искусству и исполнительским искусствам, а также контрабандным ролям. В этом центре будет поставлена сказка по мотивам пальчикового театра.

Вывод. В результате с приближением школьного возраста у ребенка хорошо развивается умственная, монологическая и диалогическая речь, а также повышается мотивация к поступлению в школу. Большим достижением воспитателя считается то, что он с удовольствием произносит такие фразы, как” пойду в школу“,” буду читать“, ”у меня будет много книг”.

Список использованных источников

- Ik qadam Maktabgacha ta'lim muassasasining Davlat o'quv dasturi 2018 yil 60 b, 8-9 betlar.
- Hasanboyev J, To'raqulov X.A.,AlqarovI.Sh., Usmonov N.O "Pedagogika". "Pedagogika nazariyasi va tarixi" darslik Toshkent 2017 , 202 bet
- Babayeva D.R " Nutq o'stirish nazariyasi va metodikasi" Toshkent 2018 yil 432 b 252- betlar
- Qodirova F.R, Qodirova R.M " Bolalar nutqini rivojlantirish nazariyasi va metodikasi" Toshkent , Istiqlol nashriyoti , 2006 yil
- Авезова Р. Кенджабаева Д. "Методология первого профессионального направления детей до школьного возраста" Пенза. Международной научно-практической конференции. —: 2021. – 188 с.
6. Maktabgacha ta'lim va tarbiyaning davlat standartini tasdiqlash to'g'risida. o'zbekiston respublikasi vazirlar mahkamasining qarori. 2020-yil 22-dekabrda 802-son . toshkent sh. (об утверждении государственного стандарта дошкольного образования и подготовки. постановление кабинета министров республики узбекистан № 802 от 22 декабря 2020 г. ташкент). url: <https://lex.uz/ru/docs/-5179335>

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРИТЕРИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ С ВИДАМИ КУЛЬТУР И ТОЛЕРАНТНОСТИ

Бафаев Мухиддин Мухамматович
(г. Ташкент, Республика Узбекистан)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8501-8458>

В публикации представлена актуальность исследования проблемы социально-психологические детерминанты формирования национальной толерантности в условиях глобализации. Отмечается, что в развитие и формирования национальной толерантности имеют значения также виды культур. Культура толерантности и гуманизма – это важнейший приоритет государственной политики Узбекистана где обеспечивается уважительное отношение к языкам, обычаям и традициям всех наций и народностей, проживающих на ее территории.

Ключевые слова: *внутренние и внешние детерминанты; культура, культурно-ценностные ориентации; межнациональная солидарность; толерантность; национальная толерантность; равенства; ценность; этническая идентификация; этнопсихологические особенности;*

The publication presents the relevance of the study of the problem of socio-psychological determinants of the formation of national tolerance in the context of globalization. It is noted that in the development and formation of national tolerance, types of cultures also matter. The culture of tolerance and humanism is the most important priority of Uzbekistan's State policy, where respect for the languages, customs, and traditions of all nations and nationalities living in its territory is ensured.

Keywords: *tolerance; national tolerance; internal and external determinants; culture; ethnic identification; cultural and value orientations; interethnic solidarity; ethno psychological features; equality; value.*

Актуальность. В последние годы, с генерализацией культур по всему миру, миграционный процесс стал глобальным, с образованием диаспор с разными культурами, стилями жизни и языками в каждой стране, этнокультурами, этническими, миграционными и демографическими процессами разных наций и народов, проживающих на ее территории, и это утверждает, что изучение этнодинамики населения важно для поддержания мира и стабильности и является одной из наиболее актуальных проблем в исследованиях в этой области.

Изложение основного материала. На территории Узбекистана издавна проживают разные народы и этносы. «Узбекистан всегда был верен своим традициям в области межнационального согласия и религиозной толерантности и никогда не отклонится от этого пути. В нашей стране приоритет отдается укреплению атмосферы взаимного уважения, дружбы и согласия между представителями разных национальностей и религий [1]. Приоритеты в области безопасности, религиозной толерантности и межнационального согласия в пункте 5.1. «Стратегии действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан на 2017-2021 годы», принятой Президентом показывает, насколько важно в обществе выполнять такие задачи, как укрепление гражданского, межнационального и межрелигиозного мира и согласия; укрепление независимости и суверенитета

государства, усиление роли страны как полноценного субъекта международных отношений, вступление в ряды развитых демократий, создание зоны безопасности, стабильности и добрососедства вокруг Узбекистана [2].

Мировые исследования по формированию и совершенствованию национальной толерантности дали ряд научных результатов, включая следующие: феномен национальной толерантности (National University of Singapore); разработаны методы повышения национальной толерантности в образовательном процессе (National Advice on pedagogical technology); разработаны компоненты национальной толерантности (University of Social Psychology); усовершенствованы механизмы национальной толерантности (University of Trento); разработаны методики определения формирования национальной толерантности (Московский институт психологии); усовершенствованы психологические основы влияния межнациональных отношений на образовательную деятельность (Seoul of National University); выявлено проявление и влияние социальной идентичности в межличностных отношениях (University of Social Psychology, Польша).

Известно, что толерантность – это личное или социальное качество, что означает признание того, что мир и социальная среда многогранны, и, следовательно, взгляды на этот мир также разные. Национальная толерантность – это многогранная концепция, которую можно рассматривать в психологии с точки зрения личности и его или ее отношения, системы ценностей, образования и развития. Следует отметить, что национальная толерантность – это, с одной стороны, цель и результат воспитания, наряду с формированием определенных социальных отношений, а с другой стороны, достоинство и качества личности, проявляющиеся в человеческом поведении и отношениях. Также следует отметить, что учёные дальнего и ближнего зарубежья Г. Олпорт, Т. Мендельберг, Дж. Милль, Дж. Локк, Дж. Олпорт, А. Тешфель, А. Вальцер, Г.Солдатова, А.Асмолов, И.Юсупов, В.Хотинец, Г.Бардиер, В.Петренко, Г.Стефаненко, П.Степанов, Н.Лебедева,

В.Золотухина, Г.Андреева, Э.Богардус, В.Криско, Э.Шлягина научно проанализировали различные аспекты толерантности. На основании изученной литературы и аналитических материалов можно сказать, что национальная толерантность – характерная черта многогранных человеческих отношений, черта личности, связанная с чувством собственного достоинства, уважением к другим.

Вопросы национальной толерантности у личности всесторонне проанализированы узбекскими учёными, в том числе П.Кабуловым, З.Кадыровой, А.Шариповым, В.Алиевой, О.Атамирзаевой, Р.Муртазаевой, С.Шермухамедовым, К.Хоназаровым, М.Хажиевой, М.Вахидовой, в научных исследованиях узбекских психологов М.Давлетшиным, В.Токаревой, Э.Газиевым, В.Каримовой, Г.Шаумаровым, Н.Сафаевым, А.Жабборовым, М.Маматовым, И.Махмудовым, Б.Ботировым, Ф.Татибаевой, З.Абидовой, Х.Жабборовым, Г.Саломовой, А.Рузиевым [5]. Они рассматривали толерантность в гармонизации национальных интересов, технологии формирования толерантных качеств у приемных детей, толерантное мышление у детей в семье, толерантность в национальном сознании, социально-нравственное развитие молодежи посредством толерантности, этническое и национальное самосознание у учащихся начальных классов, ценности в формировании национального характера, этнические стереотипы в процессе социализации, толерантность у медицинских работников, этническая и национальная идентичность, социальные представления, духовные воспитание, этнические ценности, стереотипы, с точки зрения духовного становления личности в общественной жизни.

В статье представлены материалы исследования по содержанию, порядку и применению психодиагностических методов, направленных на определение национальной толерантности у личности. С помощью этих психодиагностических методов была сделана попытка изучить взаимосвязь между национальной толерантностью и уровнем индивидуальных культур, доброжелательностью, показателями толерантности. Изначально в рамках

нашего исследования мы сосредоточились на изучение социально-психологических факторов, влияющих на формирование национальной толерантности в разном возрасте. Для этого в группе подростков и юношей была проведена «Методика изучения этнической идентификации» (О.Л. Романова) и получены эмпирические данные (табл. 1).

Таблица 1

Показатели национальной толерантности в разном возрасте

Этапы возрастных периодов	Статистические показатели	
	М-средн.арифм.знач.	S² стандартное отклонение
Подростковый возраст	13,61	8,25
Отрочество	16,61	11,15

Согласно результатам, представленным в таблице, имеется особенность в проявлении национальной толерантности в разном возрасте. В частности, формирование национальной толерантности составляет в подростковом возрасте $M = 13,61$ и в юношеском возрасте $M = 16,61$.

Следует отметить, что вместе с человеческим совершенством меняется отношение к себе и другим людям, народам и нациям. Это включает не только понимание обычаев, традиций и взглядов своей нации, но и восприятие людей других национальностей как своих партнёров.

В рамках нашего исследования была сделана попытка изучить взаимосвязь между национальной толерантностью и видами толерантности, то есть этнической толерантностью, социальной толерантностью, совершенством. Изначально мы сосредоточились на обосновании взаимосвязи национальной толерантности с индексами толерантности.

Толерантность – это терпимость к образу жизни, поведению, привычкам, чувствам, мнениям, идеям и убеждениям других. Толерантность – это осознанный, осмысленный и ответственный выбор человека, сложное, многогранное и составное явление, которое проявляется через позицию и

действия человека по установлению определенных отношений. В этом контексте в группе подростков и юношей, принявших участие в исследовании стремились изучить степень, в которой толерантность была связана с этническими социальными формами и формами идентичности в формировании национальной толерантности. С этой целью провели экспресс-опрос «Индексы толерантности» (Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаев, Л. Шайгерова) и «Методика изучения этнической идентификации» (О.Л. Романова) и получили эмпирические данные (табл. 2).

По данным таблицы (табл.2) установлено, что высокий уровень национальной толерантности у личности связан с этнической толерантностью в значительной степени ($r=0,33$; $p\leq 0,001$), а высокий уровень – с социальной толерантностью ($r=0,25$; $p\leq 0,005$). Развитие национальной толерантности у личности приводит к росту у них как этнической, так и социальной толерантности. Также отмечается, что при умеренном формировании национальной толерантности существует значимая связь с этнической толерантностью ($r=0,23$; $p\leq 0,05$) и социальной толерантностью ($r=0,28$; $p\leq 0,05$).

Таблица 2

Особенности взаимосвязи национальной толерантности между видами толерантности у личности

Критерии национальной толерантности	Виды толерантности		
	Этническая толерантность	Социальная толерантность	Совершенство
высоко	0,33*	0,25*	0,09
средняя	0,23*	0,28*	0,16
ниже	0,1	0,22	0,12

Примечание: * $p\leq 0,05$, ** $p\leq 0,01$

Результаты показывают, что существует положительная корреляция между видами толерантности по уровню развития национальной толерантности у личности.

Одной из задач, обозначенных в нашем исследовании, является обоснование взаимосвязи между видами толерантности (табл. 3).

Взаимосвязь видов толерантности у личности

Индексы толерантности	Индексы толерантности		
	Этническая толерантность	Социальная толерантность	Совершенство
Этническая толерантность	1	0,24**	0,19**
Социальная толерантность	0,24**	1	0,30**
Совершенство	0,19**	0,30**	1

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Согласно результатам, представленным в таблице, этническая толерантность в подростковом и юношеском возрасте сильно коррелирует между социальной толерантностью ($r=0,24$; $p \leq 0,01$) и совершенством ($r=0,19$; $p \leq 0,01$). Хорошо известно, что этническая толерантность – это способность человека проявлять толерантность к другим этническим группам, их незнакомому образу жизни, поведению, национальным традициям, чувствам, отношениям, идеям, убеждениям и т.д.

С этой точки зрения повышение достоинства человека к своей нации, уважение к своим традициям приводит к положительному изменению отношения к другим народам. Следует отметить, что позитивное отношение к другим народам, появление взглядов, растущее уважение к их национальным традициям, религиям и ценностям можно рассматривать как важные факторы формирования у них национальной толерантности.

Культура – это достижение человечества в общественных отношениях в материальных и духовных ценностях. Культура – это уровень идейного и духовного развития общества, который определяется его материальными условиями жизни, его бытом, идеологией, образованием, достижениями в науке, искусстве и технологиях. Следует отметить, что имеет наибольшую важность изучение формирования культурных уровней в человеке, их влияния на национальную толерантность. В группе испытуемых были проведены

методики «Диагностика культурно-ценностных ориентаций» (Л.Г. Почебут) и «Методика изучения этнической идентификации» (О. Романова) получены важные результаты (Таблица 4).

Таблица 4

Взаимосвязь критериев национальной толерантности видами культур

Критерии национальной толерантности	Уровни культуры		
	Традиционная культура	Современная культура	Динамично развивающаяся культура
высоко	0,44**	0,25*	0,13
среднее	0,35*	0,22*	0,02
ниже	-0,9**	0,16	0,09

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Результаты в таблице показывают, что высокий уровень развития национальной толерантности имеет значительную корреляцию с традиционной ($r=0,44$; $p \leq 0,01$) и современной культурой ($r=0,25$; $p \leq 0,05$). Здесь традиционная культура характеризуется ориентацией людей на прошлое, приверженностью традициям, интересом к истории. Следовательно, преобладание в человеке прошлых традиций и обычаев усиливает чувство уважения к ценностям других народов. Для современной культуры характерно еще и то, что люди ориентированы на настоящее, на современные реалии. Ценности этой культуры сосредоточены на развитии прав, профессии, способностей человека, самообновлении и самоуправлении.

Результаты экспериментов показали, что умеренное развитие национальной толерантности в значительной степени связано с традиционной ($r=0,35$; $p \leq 0,05$) и современной культурой ($r=0,22$; $p \leq 0,05$). Следует отметить, что низкий уровень развития национальной толерантности оказался значительным контрастом с традиционной культурой ($r=-0,9$; $p \leq 0,01$). Понятно, что низкий уровень национальной толерантности приводит к неприятию ими элементов традиционной культуры.

В исследование не обнаружили корреляции между национальными критериями толерантности и динамично развивающейся культурой. Для динамично развивающейся культуры характерно стремление людей добиваться быстрых результатов в будущем. С этой точки зрения мы видим, что между этими двумя явлениями нет никакой связи.

В рамках нашего исследования мы смогли изучить взаимосвязь между уровнями культуры личности (табл.5).

Таблица 5

Взаимосвязь между культурно-ценностной ориентации и видов толерантности у личности

Уровни культуры	Виды толерантности		
	Этническая толерантность	Социальная толерантность	Совершенство
Традиционная культура	0,13*	0,08	0,07
Современная культура	-0,06	0,01	-0,03
Динамичная культура	-0,006	0,01	0,04

Примечание: * $p \leq 0,05$, ** $p \leq 0,01$

Согласно по данным в таблице, традиционная культура ассоциировалась с этнической толерантностью ($r=0,13$; $p \leq 0,05$). Следует отметить, что традиционная культура – это устойчивая нединамичная культура, для которой характерно активное развитие в ответ на изменения в обществе. Уважение к ценностям прошлого, в частности, объясняется повышенным уважением к ним. Следовательно, существует связь между этнической толерантностью и традиционной культурой.

Кроме того, мы смогли определить детерминанты, влияющие на формирование национальной толерантности в контексте глобализации, на основе диагностических тестов, проведенных в ходе нашего исследования. Мы условно разделили эти детерминанты на два и назвали их внешними и внутренними детерминантами (табл. 6).

Таблица 6

Социально-психологические детерминанты национальной толерантности личности	
внешние	внутренние
<ul style="list-style-type: none"> – политическая ситуация в стране; – социально-исторический образ нации; – знание истории и культуры Родины (в когнитивной сфере); – профессиональная направленность субъекта; – рост миграции в стране; – особенности территории, на которой проживает субъект (диаспоры, проживающие в городах, диаспоры, проживающие в крупных городах, мегаполисах и столицах, проживающие на территории своей родины (города, района, села) 	<ul style="list-style-type: none"> – особенности индивида (возраст, пол, темперамент); – индивидуальные особенности личности (психологический возраст, формирование «Реального» и «Идеального» «Я»); – самооценка; – уровень самоактивации; – тип поведения в конфликтных ситуациях; – уровень этнокультурной компетентности; – психологическая готовность к межкультурному общению; – восприятие человеком других национальностей; – опыт и навыки межкультурного взаимопонимания

Исходя из внешних детерминант, можем сказать, что важна также политическая ситуация в стране, где проживает субъект, социально-исторический образ нации, а также то, живет ли он в деревне, районе, городе, мегаполисе, столице или на территории своей родины.

Исследования показали, что люди, живущие в городских центрах, а также в столице, более терпимо относятся к людям, чем живущие в районах и селах. Причина этого в том, что большинство других национальностей проживают в центрах, что можно признать одной из отличительных черт полиэтнического общества.

Внутренние детерминанты – это индивидуальные особенности субъекта, возраст, пол, темперамент, формирование образа «реального» и «идеального» «Я», тип межличностных отношений и самооценки, уровень самоактивации, тип поведения в конфликтных ситуациях, этнокультурная компетентность,

межкультурная психологическая готовность к общению, опыт и навыки межкультурного взаимопонимания, восприятие человеком других национальностей также играют немаловажную роль.

Основываясь на теоретической литературе и эмпирических данных проведенных нами исследований по социально-психологическим детерминантам формирования национальной толерантности в процессе глобализации, следует сделать следующие **выводы**:

1. В работах восточных учёных проблема толерантности объясняется связным образом понятиями щедрости, уважения к другим, доброты, исходящей из человеческих качеств, гостеприимства, помощи другим, заботы и так далее.

2. В то время как зарубежные психологи интерпретировали свои исследования на основе толерантности, терпимости, взаимопомощи, поддержки, уважения к достоинству других людей, искренности и этнического равенства в отношениях, узбекские психологи интерпретировали это как духовное воспитание, духовно-нравственные качества, уделяли внимание с точки зрения идентичности, социализации, этнических стереотипов.

3. Хотя степень сформированности у человека национальной толерантности имеет положительную взаимосвязь с такими видами толерантности, как этническая толерантность, социальная толерантность, совершенство воплощается в качестве отдельного приоритетного фактора.

4. Формирование традиционной и современной культур в подростковом и юношеском возрасте основывалось на том факте, что они были механизмом развития национальной толерантности.

По результатам исследования были разработаны следующие рекомендации:

1. Необходимо психологическое определение содержания формирования национальной толерантности у молодых, разработать систему её

психологических форм, методов и средств, полностью охватывающих критерии, темы и особенности формирования национальной толерантности.

2. Посредством формирующего обучения молодых, следует учить взаимному общению, сотрудничеству, дискутировать, руководить, находить решения конфликтов и уважать культуру, ценности и права других.

3. Необходимо глубоко понять, что каждый человек уникален, уникальная реальность, и чтобы не причинять вред другим духовно и физически, формировать у молодых культуру человеческих отношений, навыки межличностного общения.

4. Помочь построению отношений между членами общества в образовательных и воспитательных учреждениях на основе равенства, братства, солидарности и межнациональной солидарности даст эффективный результат.

5. Необходимо научить членов общества относиться к другой культуре, обычаям, мышлению и взглядам как к разнообразию мира, уважать их расу, национальность, язык и религию и понимать принципы мира как одну из высших человеческих ценностей.

6. Необходимо научить человека уважать историю, культуру, искусство, язык и традиции своего народа как равноправную и неповторимую черту мировой культуры, а не противопоставлять её чужим ценностям.

Список использованных источников

1. Научно-популярный справочник посвященный изучению и популяризации Послания Президента Республики Узбекистан Шавката Мирзиёева Олий Мажлису. – Т.: Маънавият, 2019. – С. 264-265.

2. Указ Президента Республики Узбекистан «О стратегии дальнейшего развития Республики Узбекистан». ПФ-4947 № 07.02.2017 <http://www.lex.uz/docs/3107036>.

3. Сафаев Н.С. Психологические особенности национального самосознания студенческой молодежи. – Автореферат дисс. докт. психол. наук. – Ташкент, 2005. – 38 с.

4. Мухаматбердиев О.Б. Национальное самосознание народов Ср. Азии на современном этапе их развития. Автореферат дисс. докт. социол. наук. – Москва, 1992. – 45 с.

5. Бафаев М.М. Социально-психологические детерминанты формирования национальной толерантности в условиях глобализации. Автореферат дисс. докт. фил. по психол. наукам (PhD). – Ташкент, 2021. – 45 с.

СУЧАСНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ТРЕНІНГУ З ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

Брик Оксана Михайлівна (м. Київ, Україна)

Кочаровський Мстислав Сергійович (м. Київ, Україна)

Статтю присвячено оглядовому дослідженню сучасних стану та особливостей проведення соціально-психологічного тренінгу з прийняття рішень за часів поточної світової кризи, спричиненої епідемією COVID-19.

Ключові слова: прийняття рішень, дистанційне навчання, тренінг, тренер, тренінгова група, медіапрості.

This article is a theoretical study of the modern state and peculiarities of the socio-psychological training in decision making during the current state of emergency caused by COVID-19.

Keywords: decision making, distance learning, training, trainer, training group, media space.

Актуальність дослідження. Соціально-психологічні тренінги давно увійшли в світову практику інтерактивного навчання. Така форма навчання є швидким та ефективним способом оволодіння необхідними навиками, в тому числі навиками прийняття рішень. Проте, тренінгова форма навчання постійно розвивається, відповідаючи на виклики часу. Нині, за часів світової кризи, спричиненої епідемією COVID-19, тренінгова форма навчання переживає черговий етап змін, який характеризується перенесенням більшої частини тренінгів в медіапростір. Це у великій мірі стосується і тренінгів з прийняття рішень, які є одними із найбільш затребуваних в сфері адміністративної та бізнес-активності в наш час. З огляду на вищезазначене, видається цікавим і необхідним провести аналіз сучасних особливостей проведення тренінгів з прийняття рішень.

Мета нашого дослідження полягає у оглядовому та узагальненому дослідженні сучасних особливостей проведення соціально-психологічного тренінгу з прийняття рішень.

Виклад основного матеріалу. Об'єктом нашого дослідження стали пануючі практики проведення соціально-психологічних тренінгів(далі СПТ) з прийняття рішень. Варто зазначити, що автори СПТ з прийняття рішень давно послуговуються мережею Інтернет, як медіумом для проведення тренінгів – наразі можна легко знайти сотні, якщо не тисячі авторських тренінгів, що проводяться онлайн як в груповому, так і в індивідуальному форматі. Такий підхід принципово не є новим, оскільки загалом дистанційне навчання в тому, або іншому вигляді існує вже понад 100 років. Так, однією з перших форм дистанційного навчання були розпочаті європейськими навчальними закладами заочні курси. Вони залишались основною та єдиною формою дистанційного навчання до середини ХХ століття, коли їх доповнили навчальне радіо та телебачення. Зі зміною технологій змінювалось і визначення дистанційного навчання. Так, в європейських та американських навчальних закладах відеозаписи лекцій були стандартом для університетських та професійних курсів протягом останніх двох десятиліть ХХ століття. Також широкого розповсюдження отримали аудіозаписи та уроки, що надсилались поштою, зокрема на заочних курсах з іноземних мов. Проте стрімкий розвиток мережі Інтернет протягом останнього десятиліття ХХ століття та першого десятиліття ХХІ століття фактично поглинув всі існуючі методи дистанційного навчання. Це торкнулося і соціально-психологічних тренінгів, і тренінгів з прийняття рішень в тому числі, оскільки Інтернет мав всі переваги існуючих методів дистанційного навчання, але позбувся головного недоліку – часового лагу при взаємодії викладача та студента, тренера та стажера.

Варто зазначити, що на вітчизняних теренах, в силу іншого підходу до підготовки фахівців, а також певної технологічної відсталості, з вказаних методів дистанційного навчання аж до середини-кінця 90-х років ХХ століття використовувався лише метод заочних курсів. Проте, після розвалу СРСР та під впливом глобалізаційних факторів вітчизняна освітня сфера почала швидко освоювати нові формати навчання і підвищувати рівень технологізації

процесу здобуття знань, вийшовши, з часом, на загальносвітовий рівень. Нині подальший розвиток мережі Інтернет та поява потокового відео перенесли дистанційне навчання в нові напрямки, дозволяючи дистанційному навчанню відбуватися в реальному часі.

З огляду на те, що історія дистанційного навчання охоплює велику кількість різних навчальних середовищ, потрібно було дати загальне визначення дистанційного навчання, що підходить для будь-яких ситуацій. У сучасній літературі налічується багато таких визначень, проте на нашу думку найбільш точним є визначення Д. Кігана. Він зазначає, що дистанційна освіта та навчання є результатом технологічного розділення викладача та студента, що звільняє студента від необхідності їхати до "фіксованого місця у визначений час, щоб зустрітися з фіксованою особою, щоб пройти навчання" [2].

Фактично, можна стверджувати, що наявні методи дистанційного навчання, особливо з використанням мережі Інтернет, є своєрідною відповіддю на глобалізаційні та соціо-економічні процеси, що відбуваються. Війни, епідемії, природні катаклізми тощо є частиною причин, які унеможливають проведення тренінгу наживо. Відтак, для забезпечення неперервності навчального або тренінгового процесу викладачі чи тренери, а також їх студенти вдаються до дистанційних методів навчання, в тому числі і через мережу Інтернет. Сам метод полягає в тому, що використовуючи мережу Інтернет як медіум, тренер та тренінгова група збираються у віртуальному просторі і проводять тренінг онлайн, «не виходячи з дому». Такий метод має цілий ряд переваг. Першою його перевагою є спроможність подолати обмеження, накладені неможливістю для учасників з тієї чи іншої причини бути фізично присутнім в аудиторії при проведенні тренінгу. У випадку ж онлайн - тренінгу, для того, щоб бути присутнім необхідно всього лиш мати вільний та бажано необмежений доступ до мережі Інтернет, а також пристрій, що здатний працювати з програмами для інтернет-конференцій, як-то смартфон, ноутбук чи стаціонарний комп'ютер з мікрофоном, колонками або

наушниками та веб-камерою. Другою перевагою дистанційного проведення тренінгів є можливість відносно вільно обирати графік відвідування тренінгів. Звичайно, у кожного з учасників тренінгу є власний графік роботи чи навчання, учасники можуть знаходитись в різних часових зонах, різних адміністративних утвореннях тощо, проте онлайн формат проведення тренінгу знімає або нівелює обмеження, пов'язані з часом, які існують при необхідності бути фізично присутнім в аудиторії. Це можуть бути обмеження в часі проведення та тривалості тренінгу та часі, який необхідно витратити на дорогу до місця проведення тренінгу та назад.

Однак, як і будь-яка сфера діяльності, що має високий рівень залучення технологій, дистанційне навчання загалом, і СПТ з прийняття рішень зокрема, мають 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. При цьому окремої уваги заслуговує апаратна сторона проведення занять. Несправності обладнання можуть значно зашкодити ефективності дистанційного навчання, оскільки при виникненні технічних проблем навчальний процес зупиняється і певна кількість таких випадків може вплинути на курс загалом. Так, якщо під час офлайн презентації викладача проектор згасає, можна легко знайти альтернативний спосіб передачі необхідної інформації. Однак, якщо виникли проблеми з відеопрезентацією або онлайн-конференцією, все заняття має бути зупинене до вирішення проблеми. Дослідження американських фахівців, присвячені даному аспекту проведення онлайн-тренінгів, показали, що непередбачувані технічні проблеми скорочують час занять та обговорення, що негативно впливає на загальну якість презентації. Так, в одній з описаних та досліджуваних ними презентацій, зв'язок було втрачено двічі ще до прибуття слухачів та десять разів під час фактичного навчального заняття [3].

Іншою особливістю дистанційного проведення тренінгів є видозмінені методологічні вимоги, які, знову ж таки, пов'язані з особливостями інтернет-комунікації. Тренер має заздалегідь чітко уявляти весь процес проведення тренінгу, кому, коли і як надавати слово, як розподіляти групу, якщо тренінг включає в себе групові вправи, яким чином мають проводитись презентації рішень, як буде відбуватись обговорення результатів тощо. Характерні тренерські імпровізації, які доволі часто являють собою певну «родзинку» тренінгу, в онлайн-форматі є обмежено можливими, оскільки можуть бути зрозумілі не всім учасниками заходу. Окрім того, тренер має так само чітко притримуватись «розкладу тренінгу», що є досить непросто навіть при проведенні заняття наживо, а в дистанційному форматі і поготів. Крім того, при проведенні тренінгу онлайн, час суб'єктивно сприймається інакше, а тренер отримує більше уваги, ніж при проведенні в офлайн форматі, знову ж таки, у зв'язку з особливостями інтернет-комунікації. Відтак, для тренера дуже важливим є чіткий таймінг тренінгу задля збереження його динаміки.

Іншою методологічною особливістю є проблематика якості навчання. Для тренінгів з прийняття рішень це питання набуває особливої ваги. Проте дані, отримані при дослідженні питання оцінки якості дистанційного навчання Е. Інманом та М. Кервіном у 1999 році, показали, що викладачі загалом мали суперечливе ставлення до такого навчання. Автори стверджують, що після викладання одного курсу більшість викладачів були готові викладати інший, але якість такого курсу вони оцінювали як рівну або нижчу за курси, що викладались наживо. [1]

Однією з причин цього була загальна впевненість в тому, що технологізація навчального процесу сама по собі підвищує якість навчання. Таке твердження дійсно може бути справедливим, оскільки технології дають змогу дати більше знань, проте це можливо лише за умови, що викладачі або тренери розробляють свої курси з урахуванням застосовуваних технологій [4]. Все вищенаведене можна в повній мірі віднести і до СПТ з прийняття рішень.

Дослідження американських науковців перекликаються з більш сучасними вітчизняними дослідженнями тематики дистанційного навчання, які стверджують, що курси, призначені для проведення у дистанційному форматі, мають писатись з урахуваннями особливостей такого формату [5, 6]. Часовий лаг між схожими публікаціями в американській та вітчизняній науковій літературі можна пояснити тим, що, попри те, що вітчизняна освіта почала стрімко переймати практики дистанційного навчання, що існують на заході, активний процес їх впровадження почався порівняно недавно і відтак не було ще достатнього досвіду для оцінки якості втілення нових для наших теренів практик [6].

Окремою, але дуже важливою групою вимог, які накладає процес дистанційного проведення тренінгового навчання, є вимоги до особистісних характеристик тренера, його професійної та психологічної компетентності. Ці вимоги торкаються, зокрема, посиленого контролю тренера за групою, оскільки ряд методів впливу, донесення інформації та контролю взаємодії в групі, які доступні при проведенні тренінгу наживо, при проведенні тренінгу онлайн стають обмеженими, а іноді взагалі недоступними. В першу чергу це стосується невербальних методів донесення та отримання інформації, наприклад, зворотного зв'язку, які, при проведенні тренінгу наживо, активно використовуються всіма учасниками тренінгу, проте при проведенні тренінгу онлайн через суто технічні особливості інтернет-комунікації стають суттєво обмеженими. Проведення тренінгу в онлайн-форматі і відсутність «живого» спілкування утруднює також і емоційний обмін між учасниками тренінгу та, відповідно, погіршує взаєморозуміння всередині тренінгової групи. Окремої уваги тут заслуговують конфлікти, які неминуче виникають в ході тренінгу. Так, конфлікт, який, при проведенні тренінгу наживо, тренер міг би вирішити використовуючи лише власний харизматичний вплив і тренерський досвід, може стати невирішуваним при проведенні тренінгу онлайн. Так, методи ухилення та відмови від конфронтації в тренінгах з прийняття рішень нечасто використовуються при виникненні конфліктів при аудиторному проведенні

тренінгу, натомість конфлікт та його розв'язання, як правило, слугують меті тренінгу. Однак вони потребують певного часу на виконання, крім того, потрібен певний час, який має бути використаний тренером для деескалації конфлікту. На відміну від аудиторного заняття, онлайн-формат не дає можливість діяти з урахуванням цього часового лагу, оскільки людині – учаснику конфлікту, при бажанні покинути тренінг, не потрібно фізично покидати аудиторію, достатньо натиснути одну кнопку для того, щоб від'єднатись від онлайн-конференції, переводячи таким чином конфлікт в категорію невирішуваних, що може зашкодити досягненню мети тренінгу.

Як вже зазначалось раніше, соціально-психологічні тренінги з прийняття рішень активно переводились в онлайн формат що до виникнення поточної кризи, спричиненої епідемією COVID-19. СПТ з прийняття рішень є одними з тих видів тренінгів, які доволі легко трансформуються для проведення в онлайн форматі, оскільки вони, здебільшого, розраховані на особистісне навчання процесу прийняття рішень. Такий формат не виключає групову роботу, однак початкові завдання, які є підґрунтям для подальшого самостійного прийняття рішень, можна відносно легко масштабувати, розбивши таким чином одну велику групу на багато малих підгруп, що, відповідно, суттєво спрощує технічну сторону комунікації всередині них. Разом з тим на такі тренінги розповсюджуються всі вищенаведені особливості та обмеження, що їх накладає інтернет-комунікація. Прикладом тут може слугувати обговорення результатів тренінгу, яке є невід'ємним етапом процесу прийняття рішень і де дуже важливою є якраз особистісна взаємодія як учасників тренінга між собою, так і групи з тренером. Як вже було сказано, інтернет-комунікація створює певні обмеження в особистісній взаємодії, тому те, що тренер міг би помітити чи зауважити 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, що несуть у собі велику кількість інформації, що важлива як для тренера, так і для тренінгової групи, та і тренінгової взаємодії взагалі.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що проведення соціально-психологічних тренінгів в тому числі – і з прийняття рішень, у форматі онлайн є ефективним лише в разі урахування особливостей даного формату. Ці особливості можна поділити на три групи: технічні, особистісні та методологічні. Перші пов'язані з суто технічною стороною проведення тренінгу – наявністю інтернет зв'язку та технічних засобів; другі – з обмеженістю методів донесення інформації та отримання зворотного зв'язку; треті – з динамікою та таймінгом самого тренінгу.

Перспективи наукових пошуків. Онлайн формат тренінгів з прийняття рішень з усіма його сучасними та можливими майбутніми особливостями, очевидно, потребує подальшого дослідження задля глибшого розуміння всіх аспектів та характеристик тренінгового онлайн навчання та чинників, що впливають на його ефективність.

Список використаних джерел

1. Inman E., Kerwin M. Instructor and student attitudes toward distance learning. *Community College Journal of Research & Practice*. 1999. Vol. 23, No. 6. P. 581-592.
2. Keegan D. Distance education technology for the new millennium: compressed video teaching. *ZIFF Papiere 101*. Hagen, Germany: Institute for Research into Distance Education, 1995. 43 p.
3. Teaster P., Blieszner R. Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging. *Educational Gerontology*. 1999. Vol. 25 No. 8. P. 741-754.
4. Palloff R., Pratt K. Making the transition: Helping teachers to teach online. Paper presented at EDUCAUSE: Thinking it through. Nashville, Tennessee, USA, 10 October - 13 October, 2000. Nashville, TN, 2000. 8 p.
5. Заболоцький А. Ю. Проблема якості дистанційного навчання *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. Дніпро. 2016. № 1. С. 221–224
6. Прибилова, В. Проблеми та переваги дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України. Проблеми сучасної освіти: збірник науково-методичних праць. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2013. №4. С. 27-37

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПІДЛІТКІВ У КОНТЕКСТІ СЬОГОДЕННЯ

Бучма Вікторія Володимирівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6163-0223>

Стаття присвячена проблемі національної ідентичності в підлітковому віці. Розглянуто особливості комунікативних здібностей у підлітків, схильних до агресивної поведінки. Доведено, що агресивна поведінка перешкоджає становленню ідентичності і самоідентичності у дітей підліткового віку.

Ключові слова: *агресивна поведінка, комунікативні здібності, національна ідентичність, підлітки, спілкування.*

The article is devoted to the national identity problem in adolescence. Much prominence is given to the communicative abilities peculiarities of the adolescents inclined to the aggressive behaviour. The aggressive behaviour is proved to be resulted in the negative identity and self-identity outcomes.

Keywords: *aggressive behavior, communication abilities, national identity, adolescents, communication.*

Актуальність дослідження проблеми національної ідентичності підлітків зумовлена сучасним станом розвитку української держави. Зміни, що відбулися в нашій державі за останній рік стали причиною виникнення низки гострих проблем у всіх сферах суспільного життя (політичній, економічній, моральній, духовній тощо). Необхідність розв'язання цих проблем вимагають зростання рівня освіти, інтелектуального і духовного потенціалу українського народу, формування його національного світогляду. Проблема національної ідентичності особистості підлітка особлива актуальна у контексті сьогодення. Становлення національної ідентичності особистості відбувається в умовах соціально-економічних реформ і пов'язане з засвоєнням підлітками суспільно значимих норм і цінностей. Проблема соціальної, етнічної та національної ідентичності особистості присвячено багато досліджень як вітчизняних так і зарубіжних науковців. Україна як незалежна держава, будувалася за

національним принципом. Тому питання національної ідентичності, формування демократичних засад політичного розвитку, втілення суспільно-політичних ідеологій, зокрема, засвоєння тих їхніх положень, які будуть найбільш сприйнятливими в сьгоднішніх умовах життєдіяльності нашої держави і наразі залишаються доволі значущими. Слід зазначити, що сукупність вище згаданих питань є показником реального стану суспільно-політичного, соціально-економічного та культурно-національного розвитку кожної країни. В психології формування національної ідентичності досліджується у контексті розвитку національної самосвідомості. Ідентичність це відповідність самому собі, це засвоєний і особистісно прийнятний образ себе у всьому багатстві ставлення особистості до оточуючого світу, відчуття адекватності і стабільного володіння власним «я», не залежно від змін «я» здатність особистості до повсякденного вирішення завдань, які виникають перед нею, на кожному етапі її розвитку. Засновник теорії ідентичності Е. Еріксон виділяє вісім стадій розвитку ідентичності, на кожній із яких людина повинна зробити вибір між двома альтернативними фазами вирішення вікових і ситуативних задач розвитку. Характер цього вибору впливає на майбутній процес життєдіяльності особистості в розумінні його успішності чи неуспішності [5]. Основною стадією для формування почуття ідентичності є п'ята стадія, яка охоплює 11 – 20 років (підлітковий та юнацький вік). Формування ідентичності неможливо без розгляду кризи ідентичності як неминучого етапу на шляху саморозвитку особистості від втраченої раніше ідентичності до набуття нової, більш зрілої [5]. При сприятливих умовах протікання кризи ідентичності в підлітків формується почуття ідентичності, при несприятливих – навпаки, формується ідентичність, яка пов'язана з сумнівами щодо себе, свого місця в суспільстві, життєвої перспективи. В сьгоднішніх умовах розвитку українського суспільства підлітки і юнаки не завжди спроможні зрозуміти свою приналежність до даного суспільства, до майбутньої професії, усвідомити свою національну ідентичність. Зокрема, А.В. Гусєва і Л.Г. Комашко наголошують на те, що сучасна криза ідентичності

проявляється в різних формах. А саме: депресія і апатія, безглузда жорстокість, різні форми залежності, намагання втекти від реального світу, в алкоголізмі, вживанні наркотиків тощо [4].

Ідентичність є одним із аспектів самосвідомості. Самосвідомість являється специфічною формою спілкування індивіда з самим собою, внаслідок якого, суб'єкт отримує уявлення про наявність в себе конкретних ознак, на базі власних інтересів і вчинків. Значну роль в цьому відіграє самооцінка особистості – афективна оцінка індивіда про самого себе [2]. Позитивній «Я» - концепції особистості, притаманне упевненість особистості у здібностях до певного роду діяльності, негативній «Я»-концепції притаманне внутрішнє не прийняття себе, відчуття своєї неповноцінності. «Я»-концепція є відіграє важливу роль у формуванні ідентичності особистості [3]. Становленню позитивного Я-образу сприяє адекватне сприйняття особистістю себе і інших, що можливо лише через спілкування. Згідно західної моделі національної ідентичності, нації розглядаються як культурні спільноти, члени яких об'єднані спільною історичною пам'яттю, міфами, символами і традиціями. Ентоні Д. Сміт вважає, що національна ідентичність «сьогодні не тільки глобальна, а й усепроникна». Це означає, що індивіди будь-якого суспільства причетні до тієї чи іншої етнічної спільноти, «внутрішня правда» якої визначає їхнє ставлення до світу, ідентифікує їх у мовному, культурному, релігійному тощо аспектах, іншими словами, позначається на всьому їхньому житті. Отже, нехтування важливістю національної ідентичності в глобалізаційних умовах сучасного світу здатне породжувати нові і нові непорозуміння, особливо у випадках виникнення різного роду конфліктів [8].

Мета статті полягає у вивченні ролі спілкування в процесі соціалізації дітей підліткового віку. Так як саме у сфері спілкування відбувається розвиток національної самосвідомості, що пов'язане з становленням моральної, духовної, громадянської та національної ідентичності.

Виклад основного матеріалу. Зміни, які відбуваються сьогодні в політичній, економічній і духовній сферах нашого суспільства відіграють

певну роль у поведінці дітей підліткового віку. Як було зазначено вище, саме в цьому віці стає актуальним процес становлення своєї особистості, ідентичності. В підлітковому віці відбувається формування ціннісних орієнтацій, спостерігається зацікавленість світоглядними, релігійними, естетичними питаннями, проблемами моралі. Традиційно основним новоутворенням підліткового віку є «почуття дорослості», яке виявляється у кількох напрямках: почуття дорослості в морально-етичній сфері, у прагненні наслідувати поведінку дорослих. Проте, ще одним новоутворенням цього віку є розвиток самосвідомості. Усвідомлення підлітками себе це усвідомлення даної системи відносин, розуміння різниці між нею та іншими системами відносин (батьків, однолітків, дорослих). Єдиним способом відокремити власне “Я” від “Я” інших людей в підлітковому віці є активна взаємодія з ними, яка, іноді, відбувається у формі протесту та негативізму. Саме в цьому полягає процес соціалізації підлітків як один з головних етапів становлення його самосвідомості. Зазначимо, що процес соціалізації підростаючого покоління в сучасних умовах викликає особливе занепокоєння. Серед молоді непоодинокими стали випадки підвищення рівня ворожості, агресії та насилля. Однак найгостріше проблема агресивної поведінки постає у підлітковому віці, коли здійснюється перехід до нового етапу розвитку особистості. Треба зазначити, що агресивна поведінка підлітків не пов’язана з порушенням правил і норм встановлених суспільством відокремлюється від асоціальної поведінки. Становлення агресивної поведінки – складний і багатогранний процес, в якому діє ціла низка чинників. Часто агресивні прояви в поведінці підлітків виконують функцію адаптації в оточуючому середовищі. Також агресивна поведінка постає як спосіб задоволення потреби в спілкуванні. [6]. Спілкування є провідною діяльністю підліткового віку і є головним чинником соціалізації особистості підлітка. Тому якість процесу спілкування на цьому віковому етапі істотною мірою залежить від сформованості комунікативної здатності (здатності до спілкування). Слід зазначити, що комунікативні здібності особистості мають насамперед соціальну природу, їх розвиток

здійснюється на основі індивідуально-психологічних особливостей у певному соціальному середовищі, специфічному в соціокультурному та етнопсихологічному відношеннях на конкретному етапі розвитку суспільства. Зауважимо, що саме підлітковий вік є сенситивним для розвитку комунікативних здібностей, оскільки в цьому віці значно розширюється коло спілкування. Нерозвинені у свій час комунікативні здібності виявляються на наступних етапах життєвого шляху особистості в її комунікативній діяльності, нездатності гнучко поєднувати свою активність з активністю інших людей. Особливої уваги педагогів, психологів та інших працівників освіти вимагає проблема конфліктів у спілкуванні в підлітковому віці. Однією з причин цього є наявність агресивних дій в поведінці підлітків.

Нами було проведено дослідження комунікативних здібностей (як складової здатності до спілкування) у підлітків, схильних до агресивної поведінки. У якості досліджуваних були обрані учні підліткового віку з високим індексом агресивності. Індекс агресивності визначався згідно опитувальника Басса-Даркі в сукупності з «Hand-тестом». Також використовувались наступні методики: тест на визначення потреби у спілкуванні Ю.М. Орлова, методика В. Бойка «Діагностика перешкод» у встановленні емоційних контактів. У підлітків, схильних до агресивної поведінки спостерігається низький рівень комунікативності, відсутність навичок конструктивної взаємодії з оточуючими, які дають змогу розв'язувати конфлікти, не провокуючи при цьому бійок з небажаними наслідками, пасивність в спілкуванні нерідко є причиною конфліктних, нестійких взаємовідносин підлітків з оточуючими людьми. Як правило, однолітки уникають спілкування з агресивними дітьми, а дорослі карають за подібну поведінку, тим самим посилюючи прояв агресії в поведінці підлітка. Таким чином, агресивні дії в поведінці підлітків є перешкодою на шляху їх соціалізації. Спілкування в підлітковому віці є засобом навчання і виховання, фактором формування і розвитку особистості підлітка. Порушення спілкування в процесі навчання негативно впливає на поведінку підлітка та на його ставлення до учбової діяльності, яка є предметом суспільної оцінки, а також визначає становище підлітка серед оточуючих його людей (Л. І. Божович). Спілкування є головною детермінантою емоційного життя людини. Однією з

особливостей підліткового віку є пошук емоційних контактів серед однолітків. Тому важливо звернути увагу на набуття підлітками досвіду емоційних стосунків з оточуючими людьми. Розвиток емоційних контактів в цьому віці суттєво впливає на прояв особистісних можливостей людини в подальшому. Для підлітків, схильних до агресивної поведінки характерним є недовіра й обережність стосовно оточуючих, які, на їх думку, здатні заподіяти шкоду. Така установка знижує потребу і готовність до спілкування. З одного боку, низький рівень комунікативності в поєднанні з спрямованістю на встановлення емоційних стосунків свідчить про те, що відносини з оточуючими людьми будуються підлітками за принципом «подобається – не подобається». Відповідно до цього принципу, стосовно тих, хто «не подобається» підлітки виявляють агресію. З іншого – прагнення підлітків до соціальних контактів, при відсутності спрямованості на щирі емоційні стосунки з оточуючими пов'язано з реалізацією потреби в самореалізації, яка характерна для підліткового віку. Емоційна нестійкість як особистісна риса підлітків, схильних до агресивної поведінки, спричинює труднощі в спілкуванні з однолітками. Таким чином, їх соціальні контакти супроводжуються негативними емоційними переживаннями.

Висновки. Комунікативні здібності відіграють важливу роль у процесі соціалізації підлітка. Тому їх розвиток в цьому віці є однією з найважливіших задач діяльності педагогів, психологів та інших працівників освітньої сфери. Актуалізація потреби в спілкуванні з однолітками, перехід на якісно новий рівень взаємовідносин з дорослими, прагнення до самореалізації та самоствердження створює передумови для формування в підлітків комунікативних здібностей, які, в свою чергу, можуть бути засобом профілактики агресивної поведінки. Агресивна поведінка може призвести до негативних наслідків ідентичності і самоідентичності. Емпіричні дослідження в Україні виявили, що, на жаль, національна ідентичність не є провідною для деяких її громадян. Освітній простір повинен створити умови для становлення національної ідентичності молоді. Нагальним завданням школи, як одного з багатьох соціальних інститутів, повинно стати створення особистісного підходу до навчання і виховання. В процесі особистісного навчання можливо формування національно свідомої особистості учня, розвиток його самосвідомості, створення умов для самореалізації. Основою

гармонійної, високорозвиненої національної самосвідомості є позитивна ідентичність зі своєю національною спільнотою, яка характеризується позитивним Я-образом та позитивним ставленням до представників інших націй [7].

Перспективи подальших досліджень полягатиме у дослідженні ціннісних орієнтацій дітей підліткового віку. Суспільні цінності повинні стати ціннісними орієнтаціями особистості підлітків. Стійка система ціннісних орієнтацій характеризується можливістю вільного і свідомого вибору цілей, видів і способів діяльності, вибором пріоритетного напрямку життєвого шляху та можливістю самореалізації [1]. Україна повинна бути найвищою цінністю для кожного її громадянина як спільна батьківщина в існуючих кордонах. Ціннісні орієнтації мають бути піднесені до рівня загальнонаціональних. Повинна існувати культурна і психологічна сприйнятливність до надбань інших націй. Становлення національної ідентичності повинно супроводжуватися толерантним ставленням до інших націй, їх духовного і культурного досвіду.

Список використаних джерел

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни. Москва. 1991. 384 с.
2. Бернс Р. Развитие Я - концепции и воспитание: пер. с англ. Москва: Прогресс. 1986.
3. Гуменюк О. Психологія Я – концепції: навчальний посібник. Тернопіль: Економічна думка, 2004.
4. Гусева А.В. Кризи суспільних систем і психічне здоров'я особистості: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка. – 2010. – с. 196-204.
5. Ериксон Е. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс, 1990.
6. Іванова В.В. Причини та форми агресивної поведінки підлітків. *Практична психологія та соціальна робота*. № 5. 2000. с. 14-16.
7. Маслюк А.М. До питання становлення національної самосвідомості: *Круглий стіл присвячений науковій творчості відомого українського психолога І.О. Синиці. «Наукова спадщина І.О. в контексті сучасної педагогічної психології»*. Київ: «Інформаційно-аналітичне агентство». 2014. с. 41-42.
8. Сміт Е.Д. Національна ідентичність / Пер. з англійської П. Таращука. Київ. 1994. 224 с.

ГЕНЕЗИС РОЗУМІННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Ваганова Наталія Аркадіївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-9370>

У статті аналізуються особливості розуміння дітьми нової інформації, показано основні шляхи оптимізації цього мисленнєвого процесу як важливої складової розвитку інтелекту. Описано характеристики процесу розуміння дітьми нової інформації через виділення ними суб'єктивних орієнтирів та конструювання нових образів-понять, які складають основу розуміння.

Ключові слова: *розуміння, інтелект, генезис, оптимізація, нова інформація, суб'єктивні орієнтири.*

In the article popularities of new information understanding by children are analyzed, the ways of these processes optimization are shown. The characteristics of a process of understanding of the new information by children through determination of subjective marks and constructing of new image-notions, which make up the base of understanding were discovered.

Keywords: *understanding, intellect, optimization, new information, subjective marks.*

Актуальність дослідження та постановка проблеми. Актуальність проблеми дослідження генезису розуміння визначається потребами сучасної освіти, необхідністю вдосконалення процесу навчання, який психологічно базується на формуванні розуміння навчального матеріалу, його поглибленні і уточненні в процесі сприймання, адже без розуміння мети та завдання немає активної діяльності в будь-якій сфері.

Виклад основного матеріалу. Сучасна психологія досліджує процес розуміння, його структуру, особливості перебігу, умови досягнення ефекту розуміння, особливості розуміння творчих завдань (А.Ю. Агафонов, Ю.К. Корнілов, В.О. Моляко та ін.). Окремий напрям складають дослідження розуміння в генетичному плані, дослідження вікових особливостей

інтелектуального розвитку дітей та дорослих (В.В. Знаков, А.Б. Коваленко, Н.В. Чепелева, Г.Д. Чистякова).

На сьогодні науковці пропонують розглядати розуміння в досить широкому діапазоні, а саме: розуміння як інтерпретація, як результат пояснення, як оцінка, як декодування, розуміння як переклад на “внутрішню” мову, як осягнення унікального, як побудова розумових моделей (А.Ю. Агафонов, Ю.К. Корнілов, В.К. Нішанов та ін.). Сюди ж додаються варіанти трактування розуміння як впізнавання, пригадування, інтуїтивного осягнення, здогадки та деякі інші (В.В. Знаков, В.О. Моляко).

Розуміння відноситься перш за все до сфери інтелекту, тому розвиток розуміння тісно пов'язаний із розвитком саме інтелектуальної сфери дитини. Інтелект як сукупність усіх психічних процесів від відчуттів, сприймання до мислення – єдина система, що забезпечує і увагу, і розуміння нового матеріалу, і його запам'ятовування. Так, Л. Л. Гурова, розглядаючи розуміння як інтелектуальну здібність, вказує на залежність розуміння від інтелектуального розвитку і пояснює механізм розуміння через осмислення: «Щоб смисл повідомлення, тексту тощо міг бути зрозумілий дитиною, необхідна наявність у неї певного рівня розвитку інтелекту» [4, с. 129]. А П. П. Блонський, досліджуючи процеси розуміння у контексті інтелектуального розвитку, виявив можливі рівні розуміння в залежності від розумового розвитку дитини і виділив чотири стадії розуміння, а саме: 1) стадія впізнавання, найменування, віднесення до поняття; 2) стадія специфікації поняття, виявлення смислу; 3) стадія пояснення через відоме; 4) стадія пояснення, відповідаючого реальній дійсності, пошук причини виникнення [2].

Розглядаючи взаємозв'язок розуміння і розвитку інтелекту, деякі психологи пов'язують функцію розуміння з формуванням понять і узагальнень у дітей. Так, у дослідженнях Р.Г. Натадзе (1976) показано, що рівень розуміння залежить від рівня володіння дитиною поняттями. Автор

робить висновок, що розуміння є не тільки результатом розвитку понять, але й необхідною умовою і стимулом розвитку мислення в поняттях.

Отже, розуміння є осмисленням відображеного в знанні об'єкта пізнання, формуванням смислу у процесі дії з ним. Знання як психологічна основа і засіб розуміння самі по собі не можуть бути використаними в процесі розуміння без їх осмислення, без наділення їх певним смислом [6]. В.П. Зінченко розглядає складну роботу розуміння як взаємодію двох протилежно направлених процесів: осмислення та усвідомлення значень, яке передбачає переклад вербальних значень (знань) на мову смислу і зворотну процедуру – означення смислу, тобто переклад смислу на вербальні (знаково-символічні) значення. Розуміння, за В.П. Зінченко, трактується як здібність осмислення, когнітивний процес осягнення сенсу, смислу чого-небудь (тексту, поведінки і т.п.) і поділяється на три види:

1. Природне розуміння, яке передбачає здобування смислу із ситуації, і характеризується неочевидністю знання, його неусвідомленням.

2. Культурне розуміння, що передбачає поряд із здобуванням смислу із ситуації його знакове оформлення, означення і можливість трансляції.

3. Повнота і адекватність такого розуміння забезпечується повідомленням, яке повинно відповідати оригіналу – предмету розуміння.

Творче розуміння, яке передбачає поряд із здобуванням, осмисленням і трансляцією смислу, породження і оформлення нового смислу, знаходження нової текстової, знакової, символічної форми [5].

Більшість психологів розглядають розуміння як системний феномен, який не зводиться тільки до мислення, а й включає в себе інші психічні процеси (пам'ять, сприймання, уяву) [1; 3; 7]. Розуміння в контексті такого розгляду проблеми набагато ширше, ніж це прийнято вважати у психології мислення. Воно реалізується не тільки у сфері мислення, але й за допомогою інших пізнавальних форм активності (перцепції, уявлення, рефлексії).

Зробивши загальний психологічний аналіз процесу розуміння, окремо треба зупинитись на специфічних особливостях розуміння як процесу

розв'язання нових задач. Саме акцент на новизні умов, об'єктів, завдань виокремлює розуміння як мисленнєвий творчий процес, спрямований на вивчення і аналіз нової інформації, яка міститься у відповідних конкретних умовах, об'єктах, явищах, представлених у різних формах наочності та реальності. Цьому принципово важливому аспекту присвячено спеціальне дослідження В.О. Моляко, який розглядає процес розуміння нової задачі як розуміння умови і розуміння результату, між якими існує процесуальна «перемичка» – перехід від розуміння того, що дано, до розуміння того, що потрібно знайти [7]. Процес розуміння задачі протікає як співставлення нової інформації, що міститься в задачі, з наявними суб'єктивними еталонами. Момент встановлення такої суттєвої подібності і є моментом настання розуміння.

Задачі на розуміння мають загальні спільні характеристики, незалежно від того, що вони досить різноманітні, ці характеристики пов'язані з такими особливостями: на початку перед розв'язуючим задачу суб'єктом постає необхідність об'єднати ті елементи, які представлені як розрізнені. Суб'єкт, який володіє певним арсеналом вмінь та навичок мисленнєвої діяльності, повинен віднайти такі прийоми, які дозволяють йому вибудувати нову структуру (незалежно від того, що це за структура – слова, графічні елементи тощо), або ж віднайти новий спосіб об'єднання. Суб'єкту ніколи не буває наперед відомо, яким саме буде це сполучення елементів, інакше мова просто йшла б про вже добре відому задачу. Ось чому, як відзначають дослідники, пошуки відповіді – досягнення результату розуміння – це процес трансформації гіпотез, задумів і цей процес пов'язаний зі своєрідними спробами, помилками, часом здогадками, інтуїтивними мікропроцесами.

Отже, шлях розвитку процесу розуміння відбувається від більш знайомого до найменш знайомого й потребує активізації наявних уявлень і понять, співвіднесення нового з попереднім досвідом, що спирається на асоціації – зв'язки між «старими» та «новими» уявленнями та аналогії – використання попереднього досвіду шляхом переносу знань про подібні

предмети на новий предмет. Для цього необхідно розвивати у дітей навички мислення за аналогією: навчати їх визначати властивості і ознаки предметів; порівнювати та класифікувати. Вчити дітей розуміти – це вчити їх порівнювати факти, піддавати їх аналізу, синтезу, виділяти в них головне, суттєве, вчити узагальнювати та робити самостійні висновки і використовувати їх на практиці. Для оптимізації розуміння необхідно також вчити дітей розв'язувати будь-які пізнавальні задачі за різними видами асоціацій (за суміжністю, подібністю, контрастом) та у процесі навчання слід провести серію занять із формування вмій та навичок аналізу нової інформації, на яких вчити дітей спеціально визначати предмети, виокремлювати їх знайомі чи незнайомі ознаки.

Розвиток розуміння як важливої складової інтелекту дитини передбачає в першу чергу формування активного розуміння, що пов'язане з активізацією перцептивної діяльності і стимуляцією пізнавального інтересу. Враховуючи образність і конкретність мислення дітей, для оптимізації процесів розуміння необхідно обов'язково супроводити нову інформацію наочністю, яка в залежності від змісту самої інформації може виконувати роль як об'єкту сприймання, так і допомагати усвідомити запитання, бути опорою «внутрішніх» дій у процесі розуміння і виділення суттєвих якостей об'єктів від несуттєвих. Процес розгляду слід супроводжувати короткими образними визначеннями та поясненнями, що допомагають дитині краще розуміти, запам'ятовувати і самостійно розповідати про зображене.

Загальну структуру системи розуміння нової інформації можна зобразити у вигляді трьох основних блоків – когнітивного, операціонального та індивідуально-ситуативного. Відповідно перший з них включає упорядковані знання, попередній досвід, випадкові знання, одержані раніше. До другого блоку входять мисленнєві прийоми (стратегії, тактики) аналогізування, комбінування, довільних підстановок та здогадки, які виникають мимовільно під час розв'язання. І третій блок включає інтереси (мотиваційний компонент), загальні індивідуальні особливості (пам'ять,

сприймання, темперамент та ін.), характеристики мислення – швидкість, гнучкість, логічність, аналітизм та синтетизм та ін.; індивідуальні установки (орієнтація на певні структури, предмети, об'єкти, а також нахили до творчості – пошуки оригінальних розв'язань, інтуїтивні рішення та ін.). Своєрідний кожного разу конкретний варіант поєднання між собою компонентів цієї системи й зумовлює кожне конкретне розв'язання, конкретні можливості кожної дитини зрозуміти щось, або й розв'язати завдання в цілому.

В цілому, процес розуміння дітьми нової інформації здійснюється за трьома основними схемами: 1) виокремлення основної частини й приєднання до неї інших частин; 2) виокремлення окремих деталей, а потім їх поєднання в єдину картину; 3) виокремлення окремих деталей і їх відносно автономне “існування” в інтерпретації. При цьому можна виділити такі основні прояви мислення дітей:

- інтуїтивне – розуміння досягається у вигляді швидкої здогадки;
- аналітичне – розуміння досягається шляхом об'єднання окремих деталей, які виокремлюються першими;
- синтетичне – розуміння досягається шляхом вичленування загальної суті, основної думки;
- імпровізаторське – розуміння відбувається шляхом надавання свого сенсу, суб'єктивного коментування, яке більшою чи меншою мірою, відрізняється від об'єктивного змісту та його складових;
- деструктивне – своєрідне перекручення смислу, яке немає нічого спільного з реальним змістом завдання, оскільки в словесний аналіз включаються зовсім недоречні або фантастичні об'єкти, предмети, події, живі істоти тощо.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що в основі процесу розуміння у дітей функціонують дії на встановлення схожого (встановлення аналогій), що пояснюється характерною природною властивістю дітей до наслідування, розміркування за аналогією з чимось знайомим, відомим. Вирішальну роль

при цьому відіграють суб'єктивні орієнтири, які виникають у дітей чи безпосередньо з самої нової інформації, чи з попереднього досвіду та наявних знань, що детермінують розуміння та спрямовують його на трансформацію образів і понять.

Список використаних джерел

1. Агафонов А.Ю. Феномен понимания. *Человек как смысловая модель мира*. Самара: "Бахрах – М", 2000. С. 250-294.
2. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. М.: Просвещение, 1979. Т.2. С. 5-117.
3. Ваганова Н. А. Розуміння старшими дошкільниками нової інформації у вербальній та візуальній формах: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України. К., 2006. 201 с.
4. Гурова Л. Л. Процессы понимания в развитии мышления. *Вопросы психологии*. 1986. № 2. С. 126-137.
5. Зинченко В.П. Работа понимания. *Психологическая наука и образование*. 1997. №3. С. 42-52.
6. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. Самара, 1998. 188 с.
7. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. М., 1983. 134 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Володарська Наталія Дмитрівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-718X>

Проаналізовані теоретичні підходи до проблеми життєвих перспектив особистості як умови формування психологічного благополуччя. Дано визначення психологічного благополуччя особистості як інтегральної властивості життєдіяльності, як рівень відповідності характеристик життєвих процесів позитивним потребам особистості. Виокремлені перепони у відновленні психологічного благополуччя особистості.

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

Theoretical approaches to the problem of life prospects of the individual as a condition for the formation of psychological well-being are analyzed. The definition of psychological well-being of the individual as an integral property of life, as the level of compliance of the characteristics of life processes to the positive needs of the individual. There are obstacles in restoring the psychological well-being of the individual.

Keywords: *psychological well-being, life prospects, life strategies, humanistic psychology.*

Актуальність. Деякі науковці відмічають соціокультуральні особливості розуміння цього явища. Соціум диктує трактування цього почуття та супутні йому почуття задоволення, радості, щастя та інші. У даний час акцент більше робиться на вивченні психотерапевтичних методів роботи на відновлення суб'єктивного переживання психологічного благополуччя особистості. Глобальність виміру суб'єктивного благополуччя особистості є в тому, що структура вміщує в себе як емоційний, так і оціночний компоненти.

Дослідницькі пріоритети сучасної вітчизняної і зарубіжної науки лежать у площині інтеграції різних, а часто і зовсім протилежних, концептуальних підходів і традицій. Виникає необхідність розгляду особливостей застосування їх.

Викладене вище визначило **мету** дослідження, яка полягала у реалізації ідеї інтеграції різних напрямків роботи по відновленню психологічного благополуччя особистості.

Викладення основного матеріалу. В якості концептуального інструментарію даного дослідження ми визначили диференціальну теорію емоцій К.Е.Ізарда, психологічного благополуччя (Г.С. Костюк, Шамионов, Л.З.Сердюк) та гештальт підхід у відновленні почуття психологічного благополуччя (Ф.Перлз, Ж.Лакан, Д.О. Леонт'єв, О.С. Калітієвська, О. Моховіков). Точкою відліку в розвитку будь-якого емоційного стану є поява власне емоції, як відповіді на безпосередню та опосередковану оцінки емоціогенної ситуації, в результаті якої з'являються відчуття, почуття та

афекти, причому останні загострюють сталі риси особистості (наприклад, тривожність) та зумовлюють імовірний перехід певного емоційного стану в інший емоційний чи психічний стан. Ці стани супроводжуються емоційними процесами, що їх пронизують. Взаємодіючи між собою, емоційні явища і процеси утворюють ієрархію емоційних явищ. Переживання благополуччя відображаються в оцінках якості життя особистості. Це переживання залежить від наявності стійкого позитивного емоційного фону та позитивної суб'єктивної оцінки дійсності.

Гештальт підхід, який заснував Ф. Перлз визначав «теорію поля», як основу роботи в цьому підході [1]. Важливим стає саме фон, на якому людина представляє свою проблему, яка породжує почуття психологічного благополуччя. Все, що відбувається в полі ситуації може формувати тригери, які запускають це почуття. Тому дослідження певних деталей актуалізує причини виникнення цього почуття. Точкою відліку в розвитку будь-якого емоційного стану є поява власне емоції, як відповіді на безпосередню та опосередковану оцінку емоціогенної ситуації, в результаті якої з'являються відчуття, почуття та афекти, причому останні загострюють сталі риси особистості (наприклад, тривожність) та зумовлюють імовірний перехід певного емоційного стану в інший емоційний чи психічний стан. Ці стани супроводжуються емоційними процесами, що їх пронизують. Взаємодіючи між собою, емоційні явища і процеси утворюють ієрархію емоційних явищ (Є.П.Ільїн, Р.С. Немов). Переживання благополуччя відображаються в оцінках якості життя особистості. Це переживання залежить від наявності стійкого позитивного емоційного фону та позитивної суб'єктивної оцінки дійсності.

Для розуміння психологічного благополуччя особистості має значення поєднання ціннісного підходу у визначенні змістовної складової (об'єкту, на що спрямоване почуття) і корекції - методів опредмечування почуття задоволення. В психологічній допомозі особистості у практиці відновлення психологічного благополуччя розглядаються різні прояви перепон. У випадку невротичного способу прояву стосунків особистості у соціальному оточенні

проявляється страх перед оточенням, його вимогами, нормами. Як результат призупиняється активність особистості, прояву її агресії, що провокує прояв відчуття «холоду» («земля уходить з під ніг») або «жару» (горять вуха, обличчя), депресивні стани. У випадку пограничного способу прояву особистості у стосунках з соціумом відбувається підвищення енергії, активності, у супротив обмежень соціумом. За теорією Жака Лакана обидва типу проявляються в тілесному, психічному та соціальному плану життєдіяльності особистості [2]. Невротик іде на свій страх і ризик на вирішення ситуації, а психотик тільки «посміхається світу», пристосовуючись до вимог ситуації задля збереження суб'єктивного психологічного благополуччя [3]. Саме вивчення смислового поля надає можливість опредмечувати почуття задоволення. Це - слідування за нарративом, що саме в життєвій історії стало тригером виникнення цього почуття. Теорія диференціальних емоцій Ізарда визнає динамічність об'єкта нашого дослідження й розглядає його як систему супутніх почуттів: провини, страху, своєрідного переходу між емоціями згідно з їхнім стимулом, полярність взаємозв'язку між позитивними й негативними емоціями, схожість деяких загальних характеристик емоцій, універсальність і пластичність цього психічного феномена. На підставі узагальнення результатів теоретичного аналізу даної проблеми стало можливим виокремлення кількох основних дослідницьких пріоритетів. Зокрема, розуміння культуральні особливості переживання психологічного благополуччя через розкриття етимології поняття.

Таким чином, означені концептуальні підходи є загально визначеними і валідними засобами операціоналізації широкого спектру психологічних проблем вивчення почуття задоволення. Проте на сьогодні недостатньо вивчені культуральні особливості прояву переживання психологічного благополуччя. Тому реалізація в єдиній цільовій рамці двох зазначених концептуальних підходів забезпечить більш широкі можливості для

комплексної репрезентації проблеми взаємозалежності ціннісних пріоритетів особистості і проявів почуття задоволення.

Були проведені супервізії для шкільних психологів в інтервізорській групі УСП (Українська спілка психотерапевтів) протягом 2019-2021 рр. Група проводилась раз на тиждень по 3 години (протягом року), під час карантину в режимі он-лайн. Група була відкрита, 105 звернень з запитом відновлення психологічного благополуччя. Використовувались методи системної сімейної психотерапії, гештальттерапії. Узагальнюючи матеріал проведення супервезійних сесій, були визначені етапи роботи по відновленню психологічного благополуччя особистості.

Для визначення етапів відновлення психологічного благополуччя особистості необхідно враховувати основні положення теорії диференціальних емоцій К. Ізарда. Емоція – це щось, що переживається як почуття (feeling), яке мотивує, організовує і направляє сприйняття, мислення і дії,” – пише відомий американський дослідник емоцій К. Ізард, котрий запропонував розділити всі емоції на фундаментальні та похідні [3, с.32–131]. До фундаментальних він відніс інтерес – хвилювання, радість, здивування, горе-страждання, гнів, відраза, презирство, страх, сором, провину, до похідних – всі інші, наприклад, тривожність – це страх + гнів + вина + інтерес + збудження [там само, с.130].

Щоб зрозуміти специфіку почуття психологічного благополуччя, звернемось до п’яти ключових припущень цієї теорії :

1. Десять фундаментальних емоцій утворюють основну мотиваційну систему людського буття.
2. Кожна фундаментальна емоція володіє унікальними мотиваційними та феноменологічними властивостями.
3. Фундаментальні емоції, такі, як радість, сум, гнів і сором, ведуть до різних внутрішніх переживань.
4. Емоційні процеси взаємодіють з драйвами, з гомеостатичними,

перцептивними, когнітивними і моторними процесами і роблять на них вплив.

5. У свою чергу, драйви, гомеостатичні, перцептивно-когнітивні і моторні впливають на протікання емоційного процесу.

К. Ізард виділяє найважливіші для функціонування особистості та соціальної взаємодії чотири основні системи: емоційна, перцептивна, когнітивна і моторна. Ці чотири системи спільно формують основу унікальної людської поведінки. Психологічне благополуччя людини є похідною гармонійної взаємодії цих чотирьох систем. Баланс цих систем створює умови формування психологічного благополуччя особистості. З одного боку важлива включеність людини в життя соціуму, певної соціальної компетенції і направленості на соціальні норми, а з іншого боку – необхідність орієнтації на власні інтереси і особистісне зростання. Баланс між адаптацією як пристосуванням до вимог соціального оточення і самореалізацією як втілення власного потенціалу, максимально ефективним використанням сукупності своїх сил, здатностей, навиків та інших ресурсів в своїй індивідуальній ситуації. Саме цей баланс забезпечує почуття благополуччя.

Методи відновлення психологічного благополуччя ґрунтуються на самозвіті, тому потрібен діалог вчителя з учнем, в якому проходять певні фази. Проводячи діалог з учнем, були зібрані описи станів, переживань та роздуми з приводу виникнення емоцій сорому, сором'язливості, невпевненості. Шкільні психологи аналізували самозвіти учнів, які пояснювали свій стан: «Допустила помилку, сказала не те, що призвело до втрати (пообіцяла і не виконала, запізнилась, тощо)», «відчула приливи крові до щік, тремор тіла, напруга в шиї, голові, грудях, голос підвищується, підвищується активність поспішність, відчуття як замазаною у грязюці», «виникає бажання відмитись, зробитись непомітною, звернутись, зникнути, швидко щось зробити, змінити, навіть листок, щоб загладити ситуацію», «все з рук падає, з голови не виходить ситуація сорому. Допомагає лише обговорювання ситуації з іншим» [4]. Бесіди проводились протягом години, в складних випадках (посттравматичних

розладів) - до двох годин. Більше може бути лише в критичних випадках. Діалог проводиться за формою роботи «човника» - ресурс, робота – ресурс.

Грунтуючись на специфіці протікання почуття задоволення, були визначені фази його проходження. Вони відповідають особливостям фізіологічних змін, експресивної поведінки і специфічного переживання, яке зумовлено очікуванням позитивного оцінювання, схвалення від соціального оточення.

Висновки. Нами були виділені три основні фази роботи по відновленню психологічного благополуччя:

1 – фаза актуалізації проблеми. Метод психоедукації допомагає поясненню особистості, що з нею відбувається, її стану, процесів, актуалізуючи причини їх виникнення. Опис феноменології допомагає стабілізувати свій стан. Визначаються найдрібніші деталі життєвих ситуацій, в яких було переживання задоволення. Саме звернення до різних деталей кольору, запахів, звуків допомагає відновленню психологічного благополуччя;

2 – фаза пошуку ресурсу (на скільки виникає можливість роботи з перепонами у відновленні почуття задоволення). Задаються питання про ресурси відновлення психологічного благополуччя, час на переживання отриманих травматичних переживань. Можлива ретравматизація від повтору ситуації невдачі, тому не треба задавати питання про почуття, а допомога спрямовується на переробку «гарячої» пам'яті. Прояснення деталей ситуації невдачі (що було справа, зліва, звуки, запахи). Метод прокрутки ситуації в деталях події. Обробка почуття, що травматизує, через деталізацію ситуації. Представити цю ситуацію і промотати дуже швидко, потім повільно (з метою віддалити ситуацію, подивитись на неї з сторони). Це можливо за умови готовності особистості до повернення у ситуацію невдачі. Можливе підвищення агресивності, аутоагресії (агресії спрямованої на себе). У такому випадку, продуктивним може бути технології програвання виходу цього бажання (на уявного винуватця ситуації). Задаються питання про ресурсне

безпечне місце перебування (уявіть місце де вам добре, описуючи запахи, кольори, звуки);.

3 – фаза стабілізації – процес нормалізації емоційного стану. За допомогою методу «заземлення» можна знизити рівень соціально-ситуативної тривоги. Проведення дихальних вправ, тілесної терапії допомагає відновлення контролю над проявом емоцій. Техніка на відновлення відчуття тіла (почути свої руки, спину, ноги, ступні, пальці ніг, м'язи, стегна; прислухатись до свого дихання, уповільнюючи дихання). Техніка простукування тіла (починаючи з голови – тім'я, над очима, збоку очей, під носом, під губою, грудна клітка і закінчуючи пальцями рук). Техніка рухів пальцями (активізація мілкої моторики), що знижує емоційну напругу.

Перспективою подальшого дослідження передбачається узагальнення методик, які супроводжують діалог шкільного психолога і учнів.

Список використаних джерел

1. Перлз Ф., Хефферлин Р., Гудмэн П. Опыты психологии самопознания /практикум по гештальттерапии/. Перевод Михаила Папуше Гиль-Эсте. Москва: Гнозис. Логос. 1993. 240с.
2. Лакан Ж. Семинары. Книга 10: Тревога (1962/63). Москва: Гнозис. Логос. 230с.
3. Изард К.Е. Эмоции человека. [Пер. с англ.] / Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 440 с.
4. Володарська Н.Д. Засоби активізації процесу самодетермінації розвитку особистості. *Сенс дитинства у контексті герменевтики і наративу: Практико зорієнтований посіб.* / за ред. П.П. Петренко, Н.В. Чепелєва, І.Г. Ярмаков, Київ: Приватна виробничо- комерційна фірма. -Видавництво «МакДен», 2018. С. 70-88.

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ЕКСПЕРТИЗИ І КОРЕКЦІЇ АНТИКОРУПЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

Величко Владимир Володимирович (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0282-368X>

У публікації представлено психологічні виміри експертизи і корекції антикорупційної стійкості особистості співробітників правоохоронних органів. Запропоновано авторську «психолого-юридичну технологію формування антикорупційної стійкості працівників правоохоронних органів»: ознайомлення з психологічним діагностичним та інтерактивним корекційно-розвивальними методами її реалізації.

Ключові слова: *психолого-юридична технологія, антикорупційна стійкість особистості, експертиза, корекція.*

The publication presents the psychological dimensions of the examination and correction of anti-corruption resilience of law enforcement officers. The author's «psychological and legal technology for the formation of anti-corruption stability of law enforcement officers» is proposed: acquaintance with psychological diagnostic and interactive correctional and developmental methods of its implementation.

Keywords: *psychological and legal technology, anti-corruption stability of personality, examination, correction.*

Актуальність. Проблема запобігання протиправної поведінки співробітників правоохоронних органів для українського суспільства є актуальною. Тому, необхідність реформування правоохоронної системи в Україні, дотримання співробітниками правоохоронних органів, принципів законності і захисту прав людини *обумовлюють важливість* багатогранного дослідження у психолого-юридичній сфері. У нашому дослідженні розглядається широке коло питань, пов'язаних з корупційним поведінням працівників органів внутрішніх справ і розвитком антикорупційної стійкості працівників правоохоронних органів [10].

Мета статті: представлення психологічних вимірів експертизи і корекції

антикорупційної стійкості особистості співробітників правоохоронних органів. Ознайомлення з авторською «психолого-юридичною технологією формування антикорупційної стійкості працівників правоохоронних органів»: ознайомлення з психологічним діагностичним та інтерактивним корекційно-розвивальними методами її реалізації.

Виклад основного матеріалу. З'ясовано, що посадові особи зобов'язані діяти лише на підставі, в межах повноважень та у спосіб, що передбачені Конституцією та законами нашої держави, у відповідно до ст. 19 Конституції України. «Захист прав людини і громадянина - обов'язок усіх без винятку органів державної влади та їх посадових і службових осіб, які, згідно своїм юридичним статусом, керуючись нормами міжнародно-правових актів, вітчизняного законодавства, зобов'язані не тільки забезпечувати, а й здійснювати захист конституційних прав і свобод особистості» (Величко В. В., 2018; Мороз О. А., 2010) [2; 5; 6; 9].

«З метою профілактики корупції в органах внутрішніх справ нами здійснюється комплексна оцінка особистісних особливостей людини, з метою виявлення рівня антикорупційної стійкості особистості - співробітників правоохоронних органів» [2; 3; 9].

Розглянемо понятійно-термінологічний апарат зазначеної проблеми. *«Антикорупційну стійкість, О. Ванновська розглядає, як системну властивість особистості, що виявляється в здатності протистояти корупційному тиску і здійснювати вибір між кримінальним і законотворчим поведінкою на користь останнього»* (Ванновська О. В., 2018) [1]. *«Корупційна поведінка на думку М. Решетніков, це поведінка, направлена на отримання особистої вигоди на основі зловживання службовим становищем. Воно базується на низькій опірності зовнішнім факторам і особистої схильності до корупції»* (Решетніков М., 2008) [7].

Для вирішення вище заявлених проблем, з огляду на те, що вона недостатньо вивчена у науці та практиці, нами запропонована тема дисертаційного дослідження «Теорія і практика розвитку антикорупційної

стійкості співробітників правоохоронних органів» (Величко В.) [2; 3].
Результати даного дослідження - на основі методів психологічної діагностики (тестування) та інтерактивних корекційно-розвивальних методів (інтерактивних технік, коучингу) будуть корисні співробітникам правоохоронних органів, а також фахівцям в області професійного відбору та оцінки персоналу.

Нами розроблена і впроваджена «комплексна система спеціальної психологічної підготовки з антикорупційної стійкості працівників правоохоронних органів», яка складається з інформаційно-сміслового блоку, діагностичного блоку і корекційно-розвивального блоку, контрольно-аналітичного блоку. Для її реалізації нами розроблено авторську «Психолого-юридичну технологію формування антикорупційної стійкості співробітників правоохоронних органів» (автор Величко В.) (далі, «Технологія»).

«Технологія» складається з двох моделей:

1. *Діагностична модель експертизи антикорупційної стійкості співробітників правоохоронних органів (відповідає Експериментальне дослідження)*;

2. *Інтерактивна корекційно-розвивальна модель розвитку антикорупційної стійкості співробітників правоохоронних органів (відповідає формувальному етапу дослідження)*.

В ході експериментальної перевірки названих вище моделей здійснено ряд заходів для реалізації мети і завдань дисертаційного дослідження.

У ході експериментальної перевірки названих вище моделей здійснено ряд заходів для реалізації мети і завдань дисертаційного дослідження.

У процесі здійснення експерименту, на констатувальному етапі дослідження, нами підібрані і використані валідні та надійні психологічні діагностичні методи. Експериментальна перевірка «Діагностичної моделі» «Технології» проводиться за допомогою психодіагностичного комплексу, який дозволяє оцінити антикорупційну стійкість співробітників правоохоронних органів, зокрема, кадрового ресурсу, що займає посади,

пов'язані з високим корупційним ризиком, при цьому характер професійної діяльності не має значення [2; 3; 9].

Діагностика рівня антикорупційної стійкості дозволяє оцінити стан рівня антикорупційної стійкості людини на трьох рівнях: 1) ціннісному, 2) когнітивному (пізнавальному), 3) емоційному.

Розглянемо їх зміст і структуру:

1) Для оцінки ціннісної стійкості до корупції, яка є головною в ієрархії якостей, що перешкоджають корупційного поведінки, використовується метод семантичного диференціала Ч. Осгуд. Метод дозволяє реконструювати індивідуальну систему установок, цілей і цінностей норм і правил поведінки, через призму яких людина сприймає навколишній світ (Ванновська О. В., 2018; Величко В. В., 2018) [1; 2; 3; 9].

2) Для оцінки когнітивного рівня антикорупційної стійкості використовується методика «Приховані фігури Терстоуна». Методика виявляє ступінь самостійності і незалежності людини в процесі обробки інформації і прийняття рішень (Ванновська О. В., 2018; Величко В. В., 2018) [1; 2; 3; 9].

3) Емоційний рівень антикорупційної стійкості оцінюється за допомогою опитувальника, що виявляє здатність людини до управління своїм емоційним станом або рівень його саморегуляції (Ванновська О. В., 2018; Величко В. В., 2018) [1; 2; 3; 9].

На формуючому етапі дослідження нами розроблена багаторівнева освітня програма рефлексивно-інноваційного тренінгу «Формування антикорупційної стійкості співробітників правоохоронних органів» (далі РІТ). Відповідно до програми навчання на формуючому етапі дослідження нами підібрані, розроблені і використані в процесі тренінгу *інтерактивні корекційно-розвиваючі методи* спеціальної психологічної підготовки і методичної підготовки, які взаємно доповнюють і підсилюють навчальний ефект.

Програма тренінгу РІТ побудована на основі використання *інтерактивних корекційно-розвивальних методів*, які підходять для навчання

дорослих. До них відносяться: 1) інтерактивні техніки, 2) мультимедійні лекції та презентації; 3) креативні корекційні техніки; 4) розвиваючі навчально-рольові та ділові ігри; 5) виконання творчих завдань; 6) міжгруповая дискусія; 7) соціально-психологічні тренінги, рефлексивно-інноваційний тренінг, рефлексія завдань, вправ, технік і занять; 8) консультування, 9) коучинг [2; 3; 7]. Їх реалізація сприяє оволодінню спеціальними прийомами вирішення типових і індивідуальних проблем зі створення сприятливих умов і забезпечення виявлених чинників розвитку психолого-юридичних аспектів антикорупційної стійкості працівників (Величко В. В., 2018; Чудакова В. В., 2019) [4; 8; 9].

Висновки. Розроблена нами *«комплексна система спеціальної психологічної підготовки з антикорупційної стійкості працівників правоохоронних органів»* дає можливість виявлення рівня антикорупційної стійкості особистості, профілактики та попередження корупції в органах внутрішніх справ; формування компетентностей антикорупційної стійкості особистості. З метою її ефективної реалізації нами розроблено і впроваджується у практику діяльності авторську *«Психолого-юридичну технологію розвитку антикорупційної стійкості співробітників правоохоронних органів»* (автор Величко В. В.).

Список використаних джерел

1. Ванновская, О. В. Психология коррупционного поведения государственных служащих: монография / О. В. Ванновская. 2-е изд., стер. М : Издательство Юрайт, 2018. 251 с. (Серия : Актуальные монографии).
2. Величко В. В. Інноваційні діагностичні та інтерактивні корекційно-розвивальні методи розвитку антикорупційної стійкості працівників Департаменту захисту економіки Національної поліції України. / Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : збірник наукових праць / В. М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. – Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2018. Вип. 2 (21). 160 с. С. 146 – 156.
3. Величко В. В. Психолого-диагностические и интерактивные коррекционно-развивающие методы развития антикоррупционной устойчивости работников департамента защиты экономики НПУ. *Zamonaviy psixologiyaning amaliy imkoniyatlari. Yoqilg'i moylariga xorijiy ekspertlarning ishtirokida materiallar ilmiy konferentsiyasi to'plam* (Toshkent, 10.11.2018). Toshkent, 2018. 583 b. В. С. 283-287.
4. Величко В. В., Максименко С.Д., Чудакова В. П. Психологічне та професійне (юридичне) забезпечення – головний ресурс ефективності професійної діяльності

працівників Національного центрального бюро Інтерполу в Україні: стратегії, моделі, технології Навч.-метод. посібник. К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2016. – 87 с.

5. Конституція України (від 28.06.1996 № 254к/96-ВР) Юридична енциклопедія : [в 6-ти т.] К. : Українська енциклопедія, 2001. 792 с.

6. Мороз О. А. Попередження злочинів у сфері службової діяльності серед працівників податкової міліції України. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата юридичних наук. 2010 URL: <http://mydisser.com/ru/search.html?srchwha>

7. Решетников М. Психология коррупции: утопия и антиутопия. СПб. Восточно-Европейский институт Психоанализа., 2008. 136 с.

8. Чудакова В. П., Курбанов И. Х., Величко В. В. Скалозуб А. А. Терминологический аппарат и методы экспертизы психологической готовности к инновационной деятельности, как основы развития инновационной компетентности: украинско-узбекский опыт. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць. Київ : ІОД. 2019. Вип. 2 (24). 145 с. С. 115–126.

9. Величко В. В. Діагностика та формування компетентності антикорупційної стійкості в сучасних швидкозмінних умовах *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти*: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України. / за ред.. Горошкіна О., Чудакова В., Доротюк В. Київ : Пед. думка, 2019. 422 с. С. 76-79. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf>

10. Величко В. В. Розвиток антикорупційної стійкості особистості співробітників правоохоронних органів: технологія, моделі і методи. Соціально-психологічні технології розвитку особистості: Зб. наук. праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, студентів, аспірантів (м. Херсон, 22 квітня 2021 р.) / ред. колегія С.І.Бабатіна, В.В. Мойсеєнко, І. І. Чиньона та ін. - Херсон: ФОП Вишемирський В.С., 2021. - 482 с. С. 61-64.

URL: http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/22.04.2021_ПСИХОЛОГІЯ_конференція_ЗБІРНИК.pdf?id=0cf7fcac-651c-4778-97cc-82f32fb99761

ПРОБЛЕМИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

Гнатюк Ольга Владиславівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2445-6283>

У статті розглянута актуальність проблеми дистанційного навчання в сучасних умовах. Зроблено аналіз останніх досліджень і публікацій, розкрито поняття «дистанційне навчання». Дана характеристика різним

інтернет-платформам для організації освітньої діяльності учнів. Визначено проблеми дистанційного навчання в умовах карантину.

Ключові слова: *дистанційне навчання, навчальний процес, освіта, педагог, сучасні умови.*

The urgency of the problem of distance learning in modern conditions is considered in the article. An analysis of recent research and publications, the concept of «distance learning». This characteristic is given to various Internet platforms for the organization of educational activities of students. Problems of distance learning in the conditions of quarantine are defined.

Keywords: *distance learning, educational process, education, teacher, modern conditions.*

Актуальність. В сучасних умовах відбуваються кардинальні зміни в способах поширення та використання інформації, що зумовлюють еволюцію освітніх технологій та сприяють активному впровадженню дистанційного навчання як одного із напрямків реформування освітньої системи України. Успішній реалізації дистанційного навчання в країні істотно сприяє її державна політика. За роки незалежності була створена ціла низка законів щодо інформатизації суспільства, зокрема Державна національна політика «Освіта» (Україна ХХІ століття), Закон України «Про Національну програму інформатизації», «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні», «Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» та ін.

У наш час дистанційне навчання набуває все більшої популярності. Адже події 2020 року через пандемію COVID-19 на кілька місяців унеможливили очне навчання, тому дистанційне навчання стало єдиною доступною формою в системі освіти. Дотепер дистанційне навчання було камерною формою, зазвичай, для дорослих людей або здобувачів освіти, які прагнули поглибити та покращити свої знання й уміння у певній галузі освіти.

Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки та різноманітного програмного забезпечення надає широкі можливості для підвищення

ефективності навчання. Використання комп'ютерних технологій сприяє удосконаленню системи освіти та забезпеченню якісно нового її рівня.

Дистанційне навчання – це не альтернатива очному навчанню. Безумовно, учні мають ходити до школи, навчатися, розвиватися, спілкуватися, соціалізовуватися тощо. Проте карантин вніс свої корективи у навчально-виховний процес для школярів, студентів і викладачів. Дистанційне навчання потребує забезпечення постійної комунікації та зворотного зв'язку усіх учасників навчального процесу. Педагоги мають пояснювати навчальний матеріал за допомогою цифрових технологій, контролювати виконання завдань і допомагати в їх розв'язанні. Після «вимушеного» переходу до дистанційного навчання стало очевидним, що учителю нелегко перенести традиційні уроки в онлайн-формат, і проводити їх за звичним конспектом. Адже слід володіти методиками саме дистанційного навчання, тут необхідні нові підходи для донесення інформації до учнів, а також налагодження зворотного зв'язку. Тому сучасні педагоги мають якнайшвидше оволодіти методикою дистанційного навчання, яка зараз активно розвивається.

Метою статті є розгляд особливостей та проблем дистанційного навчання учасників освітнього процесу в сучасних умовах.

Виклад основного матеріалу. Одним із важливих завдань, які стоять сьогодні перед освітою в Україні, є впровадження, розвиток і підтримка системи навчання протягом життя. Ефективним шляхом вирішення цього завдання є широке використання можливостей дистанційної освіти. Поєднання традиційних форм навчання з формами, заснованими на дистанційних освітніх технологіях, повинні стати головною особливістю сучасного освітнього процесу. Останнім часом в Україні дистанційні освітні технології отримали інтенсивний розвиток і впровадження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми дистанційного навчання, свідчить, що сучасні науковці висвітлюють різнопланові напрями її формування, приділяють значну увагу

проблемі упровадження дистанційних технологій у навчально-виховний процес.

Теоретичні дослідження з питань дистанційного навчання базуються на методологічних працях Архангельського С., Бабанського Ю., Виготського Л., Гальперіна П., Гончаренка С., Костюка Г., Матюшкіна О, Махмутова М., Полота Є., Талізінної Н. та інших. Значних зусиль до формування системи дистанційного навчання доклали вчені Згуровський М., Кірсанов О., Огородніков І., Харламов І. та інші.

Більшість дослідників визначають певне різноманіття принципів організації, побудови та реалізації дистанційного навчання (Биков В., Богоявленська Д., Іванніков А. тощо). Окремі аспекти щодо змісту та організації дистанційного навчання досліджували Беседіна М., Власенко К., Гура В.. Основні вимоги до дистанційної освіти розкрито у працях Карпенка М., Рибалко Є., Хуторського А. та ін.

Різні проблеми дистанційної освіти досліджувалися багатьма науковцями – психологічні особливості побудови освітнього процесу із застосуванням дистанційних освітніх технологій (Підчасовий Є.); психолого-педагогічні особливості проектування віртуального освітнього середовища (Боремчук Л., Варзар Т.); психологічні засади дистанційного навчання (Смульсон М.); соціально-психологічні аспекти дистанційної освіти (Мінаков А.); організаційна структура та психолого-педагогічні основи (Малінко О.); психолого-педагогічні проблеми дистанційного навчання (Сисоєва С.) та ін.

Проблемам з питань розвитку дистанційної освіти присвячені роботи багатьох зарубіжних науковців, таких як Деллінг Р., Кіган Д., Кларк А., Коумі Дж., Мур М., Рамбле Г., Сімонсон М., Томпсон М. тощо.

Питання впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі висвітлено такими науковцями, як: Андреев А., Бухаркіна М., Вахрущева Т., Вержбицький В., Долинський Є., Загірняк М., Козубовська І., Корсунська Н., Кухаренко В., Полат Є., Рибалко О., Сиротенко Н., Солдаткін В., Хуторський А. та інші.

Дистанційне навчання в сучасному розумінні сформувалося порівняно нещодавно і тому, беручи до уваги цю новизну, воно орієнтується на передовий педагогічний і методичний досвід, акумульований різними освітніми інституціями світового простору, на застосування новітніх і оперативних інформаційно-педагогічних технологій, що окликаються на запити сучасної освіти та соціуму в цілому.

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

Дефініція «дистанційне навчання» характеризується різноманітністю визначень, що свідчить про широкий діапазон підходів до його тлумачення. Так, науковець Роберт І., розкриває дистанційне навчання крізь призму процесу передачі знань, вироблення умінь і навичок у контексті інтерактивної взаємодії як між студентом і викладачем, так і між ними (суб'єктами) та інтерактивним джерелом інформаційного ресурсу, який віддзеркалює усі характерні навчальному процесу елементи (мета, цілі, зміст, методи, організаційні форми, засоби навчання), реалізоване в умовах використання прийомів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) [5]. Подібне тлумачення дистанційного навчання запропонувала Полат Є. і визначила його як «...систематична організація навчання, побудована на взаємодії викладача та студента, студентів між собою на відстані, що відбиває всі елементи, притаманні навчальному процесу (цілі, засоби навчання, зміст, організаційні форми) своєрідними прийомами ІКТ та Internet-технологіями» [3, с. 23].

Дистанційне навчання – це навчання, в якому суб'єкти перебувають на відстані, реалізуючи освітній процес за сприянням засобів телекомунікацій (Хуторський А.); це сукупність педагогічних технологій, що базується на принципах відкритого і комп'ютерного навчання та активних методах навчання у спілкуванні в інформаційно-освітньому просторі, для організації освіти користувачів, розподілених у просторі й часі (Кухаренко В.).

У «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні» визначено дистанційне навчання як систему технологій, що гарантує оперативну доставку учням достатньої кількості матеріалу, що вивчається; інтерактивна взаємодія викладачів і студентів у навчальному процесі, надання особам резерву самостійної роботи із засвоєння запропонованого матеріалу [2].

В. Биков розмежовує дистанційне навчання на такі різновиди [1, с. 98-99]:

- дистанційне навчання – особлива форма інституалізації та втілення навчально-виховного процесу, в якому суб'єкти навчання (його учасники) реалізують навчальну взаємодію принципово і здебільшого екстериторіально;
- традиційне дистанційне навчання – тип дистанційного навчання, в якому взаємодія між учасниками та ініціаторами навчального процесу проходить у часовому вимірі асинхронно, при цьому активно застосовують транспортну систему поставки навчального об'єму та інших інформаційних об'єктів системи телефонного, телеграфного або поштового зв'язку;
- е-дистанційне навчання (е-ДН) – вид дистанційного навчання, який передбачає в основному індивідуалізовану взаємодію між організаторами та учасниками навчального процесу як синхронно у часі, так і асинхронно, принципово і переважно вживаючи електронні транспортні системи доставки навчального матеріалу та інших інформаційних об'єктів, комп'ютерні мережі Internet, ІКТ.

На основі системного аналізу зазначених тлумачень, можемо зробити висновок, що більшість дослідників, у визначенні «дистанційне навчання» вирізняють та науково аргументують такі його складові, як: навчання у паралельній (синхронній) та неодночасній (асинхронній) формі; елементами навчального процесу є: організаційні форми, зміст, цілі, засоби навчання, методи; суб'єкти навчання; засоби ІКТ.

Ми будемо керуватися визначенням дистанційного навчання, запропонованим у новому «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти», затвердженому наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115: «дистанційне навчання - організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій» [4, с. 1]. Це Положення також визначає механізм забезпечення здобуття повної загальної середньої освіти за дистанційною формою, а також використання технологій дистанційного навчання під час організації здобуття освіти за різними формами в закладах освіти, які забезпечують здобуття повної загальної середньої освіти. У ньому зазначено і про урахування інтересу учнів під час дистанційного навчання, зокрема:

- організація освітнього процесу має забезпечувати регулярну та змістовну взаємодію учителів з учнями;
- під час дистанційного навчання мають створюватися умови для забезпечення повноцінної участі в освітньому процесі осіб з ООП з обов'язковим урахуванням індивідуальної програми розвитку;
- заклад освіти забезпечує регулярне відстеження результатів навчання учнів, а також за потреби надання їм підтримки в освітньому процесі;
- організація освітнього процесу обов'язково здійснюється з дотриманням вимог щодо захисту персональних даних, а також санітарних правил і норм щодо формування розкладу навчальних занять, вправ для очей та постави, безперервної тривалості навчальної діяльності з технічними засобами навчання, часу для виконання домашніх завдань тощо.

- для учнів, які не можуть взяти участь у синхронному режимі взаємодії з поважних причин, заклад забезпечує використання інших засобів комунікації, доступних для учнів – телефонного, поштового зв'язку тощо [4].

У «Положенні про дистанційне навчання» передбачено організацію дистанційного навчання в асинхронному та синхронному режимах.

Асинхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники взаємодіють між собою із затримкою у часі, застосовуючи при цьому інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі тощо [4, с. 1].

Синхронний режим – взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою засобів аудіо-, відео конференції [4, с. 1].

Саме завдяки асинхронному режиму забезпечується гнучкість та індивідуалізація дистанційного навчання. Проте під час карантину учителі зіткнулися із необхідністю поєднання асинхронного та синхронного режимів навчання, пошуку оптимальних засобів і шляхів взаємодії з учнями, адаптування традиційної методики вивчення навчальних предметів до умов дистанційного навчання, нерівністю в технічному забезпеченні, володінні цифровими технологіями учителями та здобувачами освіти.

Організація дистанційного навчання учнів в *асинхронному режимі* можлива із використанням електронної пошти, Google Діску (Dropbox та інших хмарних сховищ), соціальних мереж/месенджерів, сайту/блогу/віртуальної дошки тощо.

Навчання із використанням електронної пошти відбувається таким чином: педагог надсилає своїм учням на їх електронні скриньки навчальні матеріали та/або посилання на навчальні онлайн-ресурси, завдання та ін. Учні опрацьовують самостійно матеріали та виконують ці завдання, а потім виконану роботу посилають на електронну скриньку учителю.

Навчання із використанням Google Діску (Dropbox та інших хмарних сховищ): учитель створює папку для учнів із навчальними матеріалами та завданнями, учні самостійно опрацьовують матеріали, виконують завдання та розміщують їх у тій же папці.

Із використанням соціальних мереж/месенджерів: учитель створює групу в соціальній мережі/месенджері (Facebook, Viber, Telegram тощо) з обмеженим доступом, розміщує навчальні матеріали та/або посилання на навчальні онлайн-ресурси, завдання. Також у групі можна проводити опитування учнів.

Як організувати навчання із використанням сайту/блогу/віртуальної дошки тощо. Учитель розміщує навчальні матеріали та/або посилання на навчальні онлайн-ресурси, завдання для учнів на власному (шкільному) сайті або блозі, віртуальній дошці або інтерактивному плакаті (Padlet, Lino, ThingLink, Genial.ly тощо), учні самостійно опрацьовують матеріали, виконують завдання та надсилають їх на електронну пошту учителя або прикріплюють у коментарях до посту, розміщують відповіді/посилання на виконані завдання на віртуальній дошці, відповіді у тестових системах тощо.

Організація дистанційного навчання учнів у *синхронному режимі* можлива при використанні платформ дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom та інші). При використанні названих платформ учитель створює дистанційний курс (клас), реєструє учнів у курсі (або надає їм код приєднання до класу Google Classroom). У створеному дистанційному курсі учитель розміщує текстові матеріали, презентації, відеозаписи, завдання, посилання на інші освітні ресурси. Учні ознайомлюються з навчальними матеріалами, виконують завдання та завантажують їх до системи дистанційного навчання. Учитель перевіряє, оцінює виконання завдань учнями, пише відповідні коментарі до робіт.

При синхронному режимі учасники одночасно перебувають у системі дистанційного навчання та/або беруть участь у вебінарі, відеоконференції, семінарі, чаті тощо. Проведення вебінарів, відеоконференцій (BigBlueButton,

Google Hangouts, YouTube та інші): учитель створює обліковий запис у відповідному сервісі, планує трансляцію та надсилає посилання на заплановану трансляцію учням на електронні скриньки. Під час трансляції учитель може демонструвати дошку, записувати, малювати на ній, надавати можливість дій учням (якщо це дозволяє сервіс).

Проведення чатів – спілкування користувачів мережі в режимі реального часу через месенджери: Viber, Messenger, Telegram, WhatsApp, а також можливість проведення чатів надає пошта Gmail. Використання спільних документів Google (документів, презентацій, таблиць, малюнків тощо) дозволяє організувати роботу в режимі реального часу. Учні можуть як створювати документи разом (записувати відповіді, думки, формули, створювати разом слайди тощо), так і коментувати їх. Цей інструмент можна застосовувати також в асинхронному режимі.

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

Виклики сучасного суспільства, зокрема явище карантину в Україні, внесло свої корективи в систему дистанційної освіти. Серед великої кількості переваг у нашій країні воно зіткнулося з низкою проблем, адже новітні технології не є досконалими та рівень педагогів не забезпечує швидке освоєння та користування інтернет ресурсом.

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

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

Під час дистанційного навчання для учителів стала проблема – як організувати самостійну роботу учнів, а для батьків – як навчити дитину самостійності та як цю роботу проконтролювати і перевірити. Дистанційне навчання передбачає, що більшість навчального матеріалу школярі опановують самостійно. Але в учнів початкової школи навички самостійної навчальної роботи (уміння вчитися) майже не сформовані, в учнів 5–7 класів такі навички є ще слабкими.

Умотивованість учнів сучасної школи є однією з основних освітніх проблем, і за умов віддаленого навчання набуває ще більшої гостроти. Класичне дистанційне навчання апріорі передбачає наявність усвідомленої мотивації у тих, хто навчається, тому що постійний контроль із боку педагогів неможливий.

Також дистанційне навчання надає більше можливостей для фальсифікації результатів (адже можливе виконання завдань іншою людиною). В умовах класичного дистанційного навчання ця проблема вирішується за умов високої мотивації учня – ті, хто вчаться дистанційно, хочуть насамперед отримати нові знання та уміння, а вже потім – певну оцінку. У традиційній школі оцінка залишається основним стимулом до навчання і тому ризик несамостійного виконання домашніх завдань і контрольних робіт значно збільшується.

У вчителів також виникали труднощі при визначенні чіткого регламенту часу на проведення онлайн-уроків і самостійної роботи учнів. Під час очного навчання учителі покладаються на розклад уроків, визначений час для кожного уроку і кількість домашніх завдань, яка обмежена відповідно до віку учнів. Так, в учнів початкової школи, зокрема в 1-х класах домашні завдання взагалі не задаються, для учнів 2-4 класу обсяг домашніх завдань з усіх предметів не має перевищувати певні витрати часу: 2 клас – 45 хвилин; 3 клас – 1 години 10 хвилин; 4 клас – 1 години 30 хвилин. Також домашні завдання не повинні задаватися на вихідні та святкові дні й канікули. Однак у пандемію вчителі та учні витрачали набагато більше часу для навчальної та домашньої (самостійної) роботи.

Наступне – це індивідуалізація навчання, що є однією з головних переваг і принципів дистанційного навчання, тобто можливість для кожного учня самостійно обирати темп навчання, час проведення занять і виконання завдань тощо. В умовах масової школи, коли кожний учитель працює з декількома класами, а в кожного учня від 11 і більше предметів, індивідуалізація неможлива як для вчителя, так і для учня, навіть організаційно.

І ще стало питання відсутності єдиної уніфікованої електронної платформи для навчання. Адже в процесі дистанційного навчання учитель може використовувати різноманітні онлайн-сервіси, які він опанував. А учню довелося створювати облікові записи в цих сервісах та опанувати кожний, що лише ускладнює навчання та зміщує фокус зі змісту предмета на застосування цифрових технологій.

Це далеко не повний перелік проблем, з якими зіткнулися вчителі й учні в період карантину під час дистанційного навчання.

Висновки. Організація якісного масового дистанційного навчання – складний і багатофакторний процес, який зараз знаходиться лише на початку становлення. Але кропітка систематична робота щодо впровадження технологій дистанційного навчання в освітній процес допоможе згодом досягти позитивних результатів.

Перспективою подальших наукових пошуків ми вбачаємо у розкритті особливостей дистанційного навчання в початковій школі під час карантину.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
2. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні року: постанова Міністерства освіти і науки України від 20 грудня 2000 р. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.
3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.
4. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти: затверджено наказом МОН від 8 вересня 2020 року №1115. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
5. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты): монография. Москва: ИИО РАО, 2008. 274 с.

АНАЛІЗ ВИКОРИСТАННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДТРИМКИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ – «КІТ-ПРО»

Гриценко Людмила Іванівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0055-2185>

Капустюк Олена Миколаївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4657-8556>

Пастушенко Валентина Семенівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2689-2030>

У статті описується комплексна соціально-психологічна технологія – «КІТ-ПРО» (комплексна інтерактивна технологія підтримки реформи освіти), яка може бути використана в роботі з учителями, учнями та їхніми батьками для забезпечення ними підтримки освітніх інновацій. Сформульовано визначення «КІТ-ПРО», її мету, завдання та принципи побудови. Визначені критерії ефективності комплексної соціально-психологічної технології та подані результати, отримані за авторською методикою відстеження ставлення учасників освітніх змін до реформи.

Ключові слова: освітня реформа, ставлення, підтримка, соціально-психологічні технологія, комплексна інтерактивна технологія підтримки освітніх реформ – «KIT-ПРО».

The article describes a complex socio-psychological technology – «KIT-SER» (complex interactive technology support of educational reforms), which can be used to work with teachers, students and their parents to providing them with support for educational innovations. The definition of «KIT-SER», its purpose, tasks and principles of construction are formulated. The criteria of efficiency of complex social-psychological technology are determined and the results obtained by the author's express method of tracking the attitude of participants of educational changes to the reform are presented.

Keywords: educational reform, attitude, support, socio-psychological technology, complex interactive technology support of educational reforms «KIT-SER».

Актуальність. Впроваджувана сьогодні в системі освіти змістовна і сутнісна реформа ставить перед соціально-психологічною наукою амбітне завдання – віднайти дієві засоби забезпечення підтримки педагогами процесу реформування, що має сприяти успішному функціонуванню системи освіти в сучасних умовах. Попередні дослідження, які висвітлюють проблему суспільної готовності до змін у галузі освіти, дали підстави для висновку, що низький потенціал активності пересічних громадян пов'язаний зі свідомим *дистанціюванням* від процесу державного законотворення та цілковитим покладанням на державу як основного виконавця та ініціатора змін. Процеси реформування стикаються з *необізнаністю, пасивністю* суб'єктів освітнього процесу. Ситуація ускладнюється *низьким рівнем комунікації* між творцями освітніх реформ та учителями, батьками, учнями. Окрім того, обговорення впровадження та реалізації реформ доволі часто мають *точковий характер*.

З метою вирішення означених проблем в рамках виконання наукової теми дослідження лабораторії психології спілкування ІСПП НАПН України 2019-2021 років «Соціально-психологічне забезпечення підтримки

педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» було розроблено концептуальну модель соціально-психологічної технології забезпечення ефективної підтримки вчителями-предметниками реформ у сфері загальної середньої освіти та розроблено СПТ «Конкурс-квест: Реформа – шлях до школи моєї мрії», доопрацьовано її методологічні засади як комплексної соціально-психологічної технології забезпечення підтримки освітніх реформ та проведено пілотне впровадження.

Мета статті - описати авторську соціально-психологічну технологію «КІТ-ПРО», сформулювати її визначення, мету, завдання, основні принципи побудови, критерії ефективності та ефекти впровадження; проаналізувати результати застосування даної технології з використанням даних моніторингової онлайн-анкети та авторської «Моделі оцінки ставлення» до освітніх інновацій.

Виклад основного матеріалу. Для адміністрації шкіл, вчителів, учнів та їхніх батьків дана технологія була запропонована у формі пролонгованої інтерактивної гри «Конкурсу-квест: «Реформа – шлях до школи моєї мрії», яка реалізовувалась з вересня 2019 р. по квітень 2020р. – у 2 етапи. Відбірковий етап «Конкурсу...» містив сім модулів із завданнями за змістом реформи. В кожному модулі «Конкурсу-квесту» команди-учасниці опрацьовували один з аспектів концепції «НУШ». На другому – фінальному – етапі команди узагальнювали та творчо опрацьовували підсумки відбіркових модулів [1]. Фінал «Конкурсу-квесту» через введення карантинних вимог було проведено в жовтні 2020 року в дистанційному режимі.

Спираючись на аналіз досвіду впровадження «Конкурсу-квесту», з урахуванням незавершеності наукової дискусії щодо того, чим є «квест» – методом, методикою чи технологією (де кожна точка зору представлена досить вагомими аргументами), необхідності в лаконічній, «промовистій» назві технології у поєднанні з потребою «оживити» взаємодію учасників освітнього процесу з досить серйозним матеріалом щодо положень реформи, враховуючи специфіку цільової групи, КСПТ «Конкурс-квест» було

доопрацьовано в комплексну соціально-психологічну технологію «КІТ-ПРО» (комплексна інтерактивна технологія підтримки реформи освіти).

Нова аббревіатура не тільки відображає комплексний та інтерактивний характер КСПТ, але й дозволяє використати фасилітуючий вплив «проміжного об'єкта» («кіт») на сприйняття змісту запропонованих завдань цільовою групою (освітняни, учні та їхні батьки) та полегшення адаптації до не зовсім звичних для закладу освіти умов партнерської взаємодії між різними суб'єктами освітнього процесу.

Введення такого об'єкта виявилось доречним, бо основною ідеєю нашого прикладного дослідження, результатом якого постала соціально-психологічна технологія підтримки реформи освіти «КІТ-ПРО», є створення простору можливостей для зрушення позиції учасників освітнього процесу від усвідомлення себе об'єктом реформування до позиції активного суб'єкта, рівноправного учасника і співавтора освітніх реформ. Роль соціально-психологічної технології – забезпечити наявність і функціонування такого простору.

Дамо означення КСПТ підтримки освітніх реформ.

Соціально-психологічна технологія підтримки реформи освіти «КІТ-ПРО» є системою засобів реалізації модульного ігрового алгоритму (у формі «Конкурсу...»), який задає зміст, тривалість, характер та порядок здійснення процедур командної взаємодії з дослідження і оволодіння положеннями реформи освіти з метою зростання рівня підтримки освітніх реформ. Ця мета реалізується в підвищенні рівня суб'єктності учасників освітнього процесу через зростання прихильності, проактивності, зацікавленості та причетності, – усвідомлення себе активними учасниками освітніх змін.

На процесуальному рівні «КІТ-ПРО» є сукупністю зорієнтованих у часі методів, методик, технік, способів і прийомів реалізації завдань послідовних етапів діяльності (модулів) через систему конкурсних задач з метою інтеріоризації закладених у змісті цінностей, положень та формування

відповідного ставлення учасників до предмету діяльності (положень реформи).

Мета «KIT-ПРО» як СПТ – привернення уваги громадськості до освітніх інновацій та забезпечення підтримки вчителями, учнями та їхніми батьками освітніх інновацій.

Основними завданнями «KIT-ПРО» було визначено:

1) Формування свідомої позиції педагогічної спільноти, учнів, батьків і громадськості щодо значення та необхідності реформування загальної середньої освіти;

На сьогодні аналіз інформаційного поля соціальних мереж, результати моніторингових досліджень та спілкування з батьками, педагогами й учнями під час заходів різного рівня дають підстави стверджувати, що в організації комунікацій щодо реформи існують прорахунки на різних рівнях, оскільки акцент в них, переважно, зміщується в бік часткових предметних методик та дидактики. Тоді як сфера сенсів в усіх цих активностях формується хаотично. Діяльність наповнена невідповідними до цілі сенсами аж до створення «карго-культурів» освітніх змін, А освітня та виховна практика в умовах реформування осмислюється кожним учасником самостійно відповідно до особливостей власного досвіду і випадкових впливів.

Тривала інтерактивна командна гра, яку було використано в якості організаційної форми реалізації «KIT-ПРО», дозволила в рамках змагальності щодо творчого виконання завдань модулів в ході опанування змістовими, емоційно-мотиваційними, праксичними складовими процесу підтримки реформи, сприяти розвитку рефлексивних умінь і віднайденню особистих сенсів і, як наслідок, зростанню особистої зацікавленості, прихильності та подальшій активно-позитивній підтримці освітньої реформи.

2) Привернення уваги всіх суб'єктів освітнього процесу до різних аспектів концепції «НУШ» та усвідомлення їх значущості для підвищення якості шкільної освіти;

Завдання Конкурсу було орієнтовано так, щоб основні концептуальні засади «НУШ» надовго ставали предметом обговорення в закладі освіти. Передусім, звісно, членами команди – учасниками Конкурсу. В ході виконання завдань команди залучали до обговорення реформи інших членів шкільного колективу, батьківської спільноти та представників територіальної громади. Отже, хоча кожна команда складалася з 10 осіб, опосередковано до процесу залучався весь колектив школи, учні, їхні батьки та інші члени громади.

Це стало можливим як завдяки методам залучення зовнішніх «спостерігачів», покладеним в основу деяких завдань (інтерв'ю, опитування, включення в проектну активність), так і через пролонгований характер Конкурсу. Експансивна активність членів команди закладу освіти, яка тривала місяцями, не могла пройти непоміченою і залишити байдужими інших учасників освітнього процесу. оточуючі «заражалися» їхнім настроєм, формуючи власне ставлення до освітніх інновацій під впливом емоцій.

3) Забезпечення ефективної підтримки громадськістю реформи у сфері загальної середньої освіти;

Три з семи модулів зосереджувалися на питаннях переходу загальноосвітніх навчальних закладів на 12-річний термін навчання та профілізації старшої школи. Це – проблемні питання у модулях: «Шлях перших чотирьох років від гри до почуття відповідальності й самостійності», «5-9 класи – це час для самовизначення учня», «Останні три класи нашої школи – це перший крок до професії у майбутньому».

4) Впровадження в діяльність школи педагогіки партнерства, підвищення активності всіх суб'єктів освітнього процесу;

Для реалізації даного завдання були розроблені модулі, що включали дослідження теми педагогічного партнерства та присвячені вчителю НУШ. Аби учасники Конкурсу могли прожити і на власному досвіді відчути ефективність та цінність впровадження педагогіки партнерства в освітньому процесі, в умовах «Положення...» Конкурсу передбачалося, що «учасниками

стають зареєстровані команди, в складі яких обов'язково мають бути: шестеро учнів 5-11 класів, два вчителі та двоє батьків учнів». Що стало поштовхом до налагодження творчої співпраці під час обговорення та вирішенні конкретних проблем усіх суб'єктів освітнього процесу.

Зауважимо, що перелічені завдання КІТ-ПРО, закладені в основу побудови окремих модулів, насправді були наскрізними для всього Конкурсу, органічно вплітаючись у різні модульні задачі та пронизуючи всю його структуру: від створення й процедури реєстрації команди, якою та підтверджувала добровільне усвідомлене бажання долучитися до процесу, до командної фінальної презентації, в якій візуалізувався весь її конкурсний шлях.

На основі позитивного досвіду застосування соціально-психологічних технологій для роботи з громадською думкою щодо інновацій в освіті та критеріїв конструктивності у взаємодії учасників освітнього процесу було визначено й *принципи «КІТ-ПРО»*: добровільний характер участі (можна зацікавлювати, «спокушати», спираючись на прогнозовані чи виявлені потреби потенційних учасників, але не можна примушувати. В «КІТ-ПРО» передбачалася система заохочень: можливість заробити додаткові бали в кожному модулі та подарунки у вигляді тренінгів за їх вибором для переможців і призерів (наприклад, залежно від місця, яке посіла команда у фіналі, учасники могли отримати від одного до трьох безкоштовних заходів для своєї школи); використання позитивних ефектів командної роботи (зараження, фасилітація, підтримка); удосконалення культури партнерської взаємодії (орієнтація на взаємодовіру, взаємоповагу, взаємопідтримку, взаємовимогливість тощо); потреба організовувати процес дослідження предмету взаємодії в такий спосіб, щоб формувати компетентності учасників та постійно підтримувати в них бажання пізнавати нове.

Оцінку якості СПТ «КІТ-ПРО» можна здійснювати за двома групами показників: на підставі структурних критеріїв – теоретичної оцінки показників

відповідності критеріям побудови СПТ; на підставі критеріїв ефективності впровадження СПТ.

В змістовому та процесуальному аспектах в «КІТ-ПРО»: повною мірою реалізовані основні принципи побудови КСПТ (проблемно-пошуковий характер оволодіння інформацією, використання ефектів командної роботи; удосконалення культури партнерської взаємодії); системність (пролонгованість, охопленість та усвідомлення причетності); виконані вимоги щодо визначеності об'єкту змін та деталізації образу результату, мети – зростання рівня підтримки освітніх реформ; наявний універсальний алгоритм дій (зорієнтовані в часі послідовності процедур); завдяки цьому забезпечена доступність застосування технології навіть для нефахівців. А чіткий алгоритм проведення конкурсної гри має забезпечувати відтворюваність результатів в змінених соціальних умовах; модульна структура та орієнтована на онлайн-формат система зворотного зв'язку забезпечують гнучкий характер наповнення; чітке змістове наповнення та наявність алгоритму підтримує можливість тиражувати СПТ, в т.ч. і для вирішення принципово схожих завдань.

Розроблено *функціональний зворотній зв'язок*: критерії і процедури оцінювання роботи команд із застосуванням ресурсу гугл-таблиць і гугл-форм через механізм експертної оцінки та її презентація у вигляді динамічного «Табло» в онлайн-режимі дозволяє заохочувати командну роботу; розроблені діагностичні інструменти: «Модель зміни ставлень (Л. Гриценок)» та моніторингова веб-анкета «Дослідження ставлення до окремих аспектів реформи загальної середньої освіти» дозволяють відстежувати ефективність застосування СПТ та вносити потрібні корективи.

Критерії ефективності «КІТ-ПРО» визначені на підставі прогнозованих результатів в контексті досягнення поставленої мети. Так, в якості вимірюваних результатів очікувалося зростання рівня зацікавленості, активно-позитивного ставлення (прихильності і активності), посилення довіри реформам та відчуття особистої причетності до справи реформування

загальної середньої освіти, зміна характеру усвідомлення особистого ресурсу і відповідальності щодо впровадження реформи серед вчителів, учнів та їхніх батьків.

За допомогою авторської *веб-анкети* отримано наступні вимірювані *показники*: ставлення до реформи в цілому; ставлення до окремих положень реформи; особиста зацікавленість в реалізації реформи; оцінка особистої готовності до впровадження реформи; оцінка готовності навчального закладу (функціональне питання для використання в командному обговоренні); довіра до реформ, оцінка динаміки очікувань щодо реформ; оцінка динаміки відчуття причетності; оцінка характеру підтримки різними інституціями; усвідомлення наявності та характеру особистого ресурсу в реалізації освітніх змін (яка певною мірою відображає також локус покладання відповідальності за процес реформування).

Розроблена додаткова *Анкета зворотного зв'язку (ч.2)*. (лише для членів команд) дає можливість дослідити такі параметри, як: мотивацію участі, ставлення оточення до участі респондента в Конкурсі, оцінку ефектів етапу обговорення принципів (правил) роботи групи, самооцінку впливу різних модулів та окремих завдань на ставлення до реформи та інші аспекти, наявність і характер зміни стосунків в команді, запити учасників експерименту до психологічної служби, пропозиції та зауваження до змістових та процедурних аспектів Конкурсу.

Для кількісної оцінки впливу пролонгованої інтерактивної гри «Конкурс-квест» на ставлення учасників до реформи «НУШ» нами проводилося анкетування членів команд до – , у процесі – та після – проведення конкурсу. Зауважимо, що ставлення на континуумі прихильності («позитивне-негативне») не показали значущої динаміки (тому ми їх тут не вказуємо), а от додавання показника дієвості («активності–пасивності») дозволило побачити якісні зрушення в характері ставлення учасників експерименту до реформи освіти [2]. (Таблиці 1 і 2).

**Зміна ставлення учасників експерименту до реформи освіти
(з урахуванням параметра активності)**

Ставлення, тип	фон (2019, поч.)		до Е (2019, вер.)		після Е (2020, бер.)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
А+ (позитивне, активне)	24,1%	24,7%	26,9%	41,6%	51,4%	78,7%
П+ (позитивне, пасивне)	37,8%	37,1%	47,4%	43,8%	29,7%	11,2%
П– (негативне, пасивне)	12,0%	7,9%	6,4%	1,1%	5,6%	0,0%
А– (негативне, активне)	1,6%	4,5%	2,0%	1,1%	2,4%	1,1%
Н= (нейтральне)	17,3%	20,2%	12,9%	12,4%	8,0%	7,9%
В ₀ (важко відповісти)	7,2%	5,6%	4,4%	0,0%	2,8%	1,1%

Розглянемо зміни, що відбулися в експериментальній групі. Бачимо, що за рік (з лютого 2019 р. по лютий 2020 р.) суттєво – на 53,9 % – збільшилася частка учасників експерименту з активно-позитивним ставленням до освітніх інновацій. Причому всього на 16,9 % припадає на період до початку квесту (з 24,7% в лютому 2019 р. до 41,6% на початок конкурсу – вересень 2019 р.) і на 37,1 % – на час проведення конкурсу (з 41,6% на початку до 78,7% – після проведення конкурсу-квесту), що значимо більше, аніж зміни за час експерименту в КГ.

При цьому частка учасників з негативно-пасивним ставленням паралельно зменшилася в обох вибірках, в експериментальній групі зовсім «обнулившись» на кінець експерименту. Так само практично однаким темпом зменшувалася на всій вибірці і частка осіб з нейтральним ставленням до освітніх реформ (з 12,9% в КГ і 12,4 в ЕГ на початок року до 8,0% в КГ та 7,9% в ЕГ – після конкурсу). Таким чином, враховуючи аналогічну динаміку груп щодо пасивно-негативного та нейтрального ставлення, можна допустити, що певна частина цих змін припадає на вплив інших «фонових» причин, в тому числі і на застосування рефлексивних технологій на всій вибірці (включаючи КГ), на попередніх етапах Всеукраїнського експерименту 2015-2020 років. (Таблиця 2.)

Таблиця 2.

Динаміка ставлення учасників експерименту до реформи освіти.

Ставлення, типи	Динаміка за період:					
	в КГ			в ЕГ		
	2020-2019 (всього за рік)	з них:		2020-2019 (всього за рік)	з них:	
		до Е (січ-вер 2019)	до Е - після Е		до Е (січ-вер 2019)	до Е - після Е
А+ (позитивне, активне)	27,3%	2,8%	24,5%	53,9%	16,9%	37,1%
П+ (позитивне, пасивне)	-8,0%	9,6%	-17,7%	-25,8%	6,7%	-32,6%
<i>Всього позитивне</i>	<i>19,3%</i>	<i>12,4%</i>	<i>6,8%</i>	<i>28,1%</i>	<i>23,6%</i>	<i>4,5%</i>
П- (негативне, пасивне)	-6,4%	-5,6%	-0,8%	-7,9%	-6,7%	-1,1%
А- (негативне, активне)	0,8%	0,4%	0,4%	-3,4%	-3,4%	0,0%
<i>Всього негативне</i>	<i>-5,6%</i>	<i>-5,2%</i>	<i>-0,4%</i>	<i>-11,2%</i>	<i>-5,2%</i>	<i>-1,1%</i>
Н= (нейтральне)	-9,2%	-4,4%	-4,8%	-12,4%	-7,9%	-4,5%
В (важко відповісти)	-4,4%	-2,8%	-1,6%	-4,5%	-5,6%	1,1%
<i>Всього невизначене</i>	<i>-13,7%</i>	<i>-7,2%</i>	<i>-6,4%</i>	<i>-16,9%</i>	<i>-13,5%</i>	<i>-3,4%</i>

Спостерігається позитивна динаміка між результатами опитування до та після проведення Конкурсу-квесту у ставленні команд-учасників до різних аспектів реформи «Нова українська школа». (Таблиця 3). Так, до «Запровадження 12-річного терміну навчання» сумарне позитивне ставлення зросло на 12,2% в ЕГ, тоді як зміни в КГ не виходять за межі статистичної похибки. Варіант ставлення «активно підтримую» щодо «Запровадження профільного навчання у старшій школі» зріс в ЕГ на 15,7% за вдвічі меншого прирощення активної підтримки профільного навчання в КГ. Динаміка ставлення до нововведення «Ранкові зустрічі» та «Відміна домашнього завдання в початкових класах» обережно позитивна в обох вибірках. Допускаємо, що деяку нечутливість саме до цих аспектів змін, які запроваджувалися в початкових класах, пояснюється тим, що дана технологія застосовувалася на рівні основної та старшої школи.

**Динаміка ставлення команд-учасників
до різних аспектів реформи «Нова українська школа»
(представлена різниця «після Е»-«до Е»).**

Варіанти ставлення:	Аспекти реформи:									
	12-річне навчання		профільне навчання		відміна д/з в поч. класах		ранкові зустрічі		партнерство	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ*	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
активно підтримую	1,1%	2,8%	15,7%	7,6%	0,0%	5,6%	9,0%	8,8%	16,9%	6,4%
загалом позитивне	10,1%	-1,2%	-2,2%	-2,0%	-3,4%	-7,2%	-4,5%	-4,4%	-15,7%	-2,0%
нейтральне	-3,4%	-5,2%	-11,2%	-5,6%	-2,2%	-0,8%	-5,6%	-2,0%	-2,2%	-3,6%
не подобається, не схвалюю, але й не критикую	-3,4%	0,8%	-1,1%	-0,4%	4,5%	0,8%	1,1%	-2,4%	1,1%	-0,8%
відмінив(ла) би	1,1%	0,4%	0,0%	0,4%	3,4%	1,2%	-1,1%	0,0%	0,0%	0,0%
різко негативне і про це кажу	-5,6%	2,4%	-1,1%	0,0%	-2,2%	0,4%	1,1%	0,0%	0,0%	0,0%

*Опитувались переважно вчителі основної школи, що пояснює специфічну динаміку.

У контексті завдань нашого дослідження важливим є те, що за час експерименту в ЕГ значущо (на 16, 9%) зросла частка активних прихильників «Партнерства». (Рис.1)

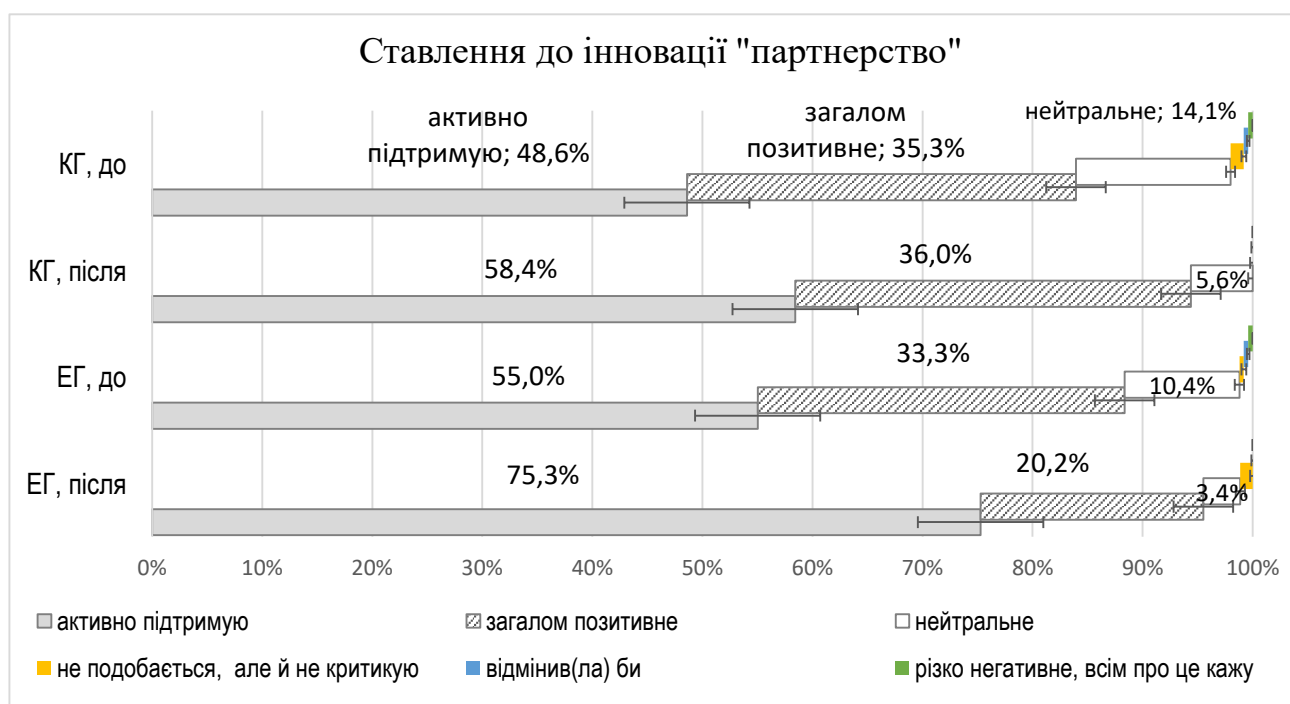


Рис. 1. Ставлення до аспекта реформи «Партнерство» в контрольній та експериментальній вибірках до та після застосування технології.

За час проведення конкурсу-квесту спостерігається позитивна динаміка особистої зацікавленості у розвитку освітньої реформи в Україні. Посилення зацікавленості відбулося у обох вибірках, ймовірно, певною мірою обумовлене самим процесом запровадження реформи. Однак найбільше посилення особистої зацікавленості реформою відбулося в ЕГ (учасники команд Конкурсу). Так, виявлено значуще зростання в ЕГ високого (8-10 балів) рівня зацікавленості (на 34,83 %) за рахунок зниження середнього і низького рівнів зацікавленості (відповідно – на 24,72% та 10,11%). Тоді як в КГ «висока» зацікавленість зросла на значно скромніші 13, 65%. (Таблиця 4.)

Таблиця 4.

Динаміка особистої зацікавленості у розвитку освітньої реформи в Україні

Рівні зацікавленості	ЕГ (n=89)		КГ (n=249)	
	до Е	після Е	до Е	після Е
Високий: 8-10балів	43,82%	78,65%	46,18%	59,84%
Середній: 5-7балів	43,82%	19,10%	39,76%	33,73%
Низький: 1-4балів	11,24%	1,12%	12,45%	4,82%

Оцінювалося також відчуття власної причетності респондентів до освітньої реформи за шкалою від 0 до 3, де: 0 – «немає такого відчуття, мене це не обходить, не почуваюсь причетним»; 1 – «спостерігач за реформою в освіті»; 2 – «є відчуття причетності, іноді залучаюся до новацій в освіті»; 3 – «відчуваю особисту причетність до змін в освіті, активіст, почуваюсь відповідальним за реформи в освіті».

Результати дослідження представлено в Таблиці 5. і на Рис.6.

Таблиця 5.

Динаміка почуття причетності до освітніх реформ в ЕГ та КГ
(за 2019 рік та за час експерименту).

Рівень причетності:	ЕГ			КГ		
	2019, січ.- лют.	до Е (2019 р., вер.)	після Е (2020 р., бер.)	2019, січ.- лют.	до Е (2019, вер.)	після Е (2020, бер.)
відчуваю особисту причетність до змін в освіті, активіст, почуваюсь відповідальним за реформи в освіті	9,0%	13,5%	48,3% (+34,8)	5,6%	9,6%	20,5% (+10,9)
є відчуття причетності, іноді залучаюсь до новацій в освіті	23,60%	42,70%	34,83%	16,1%	28,9%	34,9%
спостерігач за реформою в освіті	42,7%	38,2%	11,2%	50,2%	46,6%	30,1%
немає такого відчуття, мене це не обходить, не почуваюсь причетним	24,7%	5,6%	5,6%	28,1%	14,9%	14,5%

Як бачимо (таблиця 5 і рис. 6), після застосування соціально-психологічної «КІТ-ПРО» у формі «Конкурсу-квесту» (березень 2020 р.) обрали варіант «відчуваю особисту причетність до змін в освіті, активіст, почуваюсь відповідальним за реформи освіти» майже половина - 48,3% респондентів зі складу команд-учасників (ЕГ). Це на 34,8% більше проти 13,5% до експерименту (вересень 2020 р.) В цій же вибірці на початку 2019 року такий варіант обирали лише 9 % з ЕГ. В КГ теж є позитивна динаміка але вона значно помірніша – від 5,6% до 9,6% до початку експерименту та до 20,5% під час фінального зрізу – тобто фонове зростання склало 10,9% за час застосування технології на ЕГ. Ми бачили співмірне зростання високого рівня причетності в «фоновому» режимі впровадження реформи приблизно на 4-4.5 % на всій вибірці опитаних (КГ і ЕГ) і втричі швидше - в ЕГ проти КГ за час застосування СПТ.

За час проведення Конкурсу в ЕГ суттєво зменшилася частка тих, хто назвав себе «спостерігачем за реформою освіти»: 11,2% після експерименту (березень 2020) порівняно з 38,2% до його початку (вересень 2019) та 42,7% у

лютому 2019р. Тоді як динаміка «спостерігачів» в КГ була дещо менш вираженою (30,1% після експерименту та 46,6% і 50,2% відповідно у вересні та лютому 2019 р.)

Частка тих, які вважають, що «мене це не обходить, не відчуваю причетним» змінювалась приблизно однаковими темпами в обох вибірках, причому суттєво зменшилася ще до початку застосування технології з лютого по вересень 2019 р. скоріш під впливом процесу очікування та підготовки шкіл і обговорення в громадах широкого запровадження реформи. Яке майже не залишило серед учасників освітнього процесу повністю байдужих осіб.



Рис. 6. Динаміка переживання причетності до реформи освіти в ЕГ та КГ до (фон*) та за час застосування соціально-психологічної технології (СПТ)

* тут «фон» –зміни, не пов'язані із застосуванням соціально-психологічної технології (СПТ)

Основними наслідками (ефектами) застосування соціально-психологічної технології «KIT-ПРО» в формі Конкурсу-квесту можна

вважати наступні: 1) привернення уваги до освітньої реформи; 2) зростання поінформованості щодо її цілей, завдань; 3) розвінчування упереджень, міфів і стереотипів щодо реформи; 4) підвищення суб'єктності; 5) творення та присвоєння особистісних смислів; 6) зацікавлення та відчуття особистої причетності; 7) консолідація учасників у активних діях щодо змін у власній школі та освіті загалом.

Висновки. У ході апробації соціально-психологічної технології «КІТ-ПРО» (комплексна інтерактивна технологія підтримки реформи освіти) шляхом проведення в закладах освіти Конкурсу-квесту: «Реформа – шлях до школи моєї мрії» як форми організації пошукової активності щодо опанування положень освітньої реформи були отримані такі результати:

- сформульовано визначення СПТ «КІТ-ПРО», її мету, розуміння на процесуальному рівні та завдання;
- визначено основні принципи побудови «КІТ-ПРО»: добровільний характер участі, використання позитивних ефектів командної роботи, удосконалення культури партнерської взаємодії та організація процесу дослідження предмету взаємодії в такий спосіб, щоб формувати компетентності учасників та постійно підтримувати в них бажання пізнавати нове;
- обґрунтовано критерії ефективності СПТ «КІТ-ПРО» – позитивна динаміка за показниками: рівень зацікавленості, активно-позитивне ставлення (прихильність і активність), посилення довіри реформам та відчуття особистої причетності до справи реформування загальної середньої освіти, зміна характеру усвідомлення особистого ресурсу і відповідальності щодо впровадження реформи серед вчителів, учнів та їхніх батьків;
- здійснено дослідження впливу пролонгованої СПТ «КІТ-ПРО» на ставлення до реформи освіти та виявлено наступні ефекти: привернення уваги до освітньої реформи; зростання поінформованості щодо її цілей, завдань; розвінчування

упереджень, міфів і стереотипів щодо реформи; підвищення суб'єктності, творення та присвоєння особистісних смислів, зацікавлення та відчуття особистої причетності, консолідація учасників у активних діях щодо змін у власній школі та освіті загалом.

Перспективами подальших наукових пошуків в даному напрямі є вивчення соціально-психологічних чинників, які впливають на мотивацію участі та ефективність впливу Конкурсу «Реформа – шлях до школи моєї мрії».

Розроблену пролонговану інтерактивну гру «Конкурс-квест...», що лягла в основу СПТ «КІТ-ПРО», можна розглядати в якості варіативної універсальної соціально-психологічної технології формування позитивної громадської думки щодо будь-яких соціально-психологічних процесів загалом, та розглянути її як одну із соціально-психологічних інтервенцій підвищення ролі сім'ї щодо освіти дітей, освітнього процесу та реформування освіти, зокрема. Для сімей соціально-психологічна технологія «КІТ-ПРО» може бути адаптованою і поданою не у формі Конкурсу, а у форматі батьківських шкіл.

Список використаних джерел

1. Гриценко Л.І., Капустюк О.М., Юрченко В.І. Конкурс-квест як технологія підтримки освітніх змін. *Вісник психології і педагогіки*. Вип. 25. 2019. URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-__Випуск_25
2. Гриценко Л.І. Питання релевантності соціально-психологічних технологій забезпечення підтримки вчителями освітніх реформ з урахуванням типів ставлення до освітніх інновацій. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності* : збірник наукових праць / за ред. С.Д.Максименка. Київ-Оттава. 2020. с.28-40, с.233) ISBN 978-1-77192-432-0 (Canada). URL: <https://fdotadotr.files.wordpress.com/2020/05/d09cd0b0d182d0b5d180d196d0b0d0bbd0b8-d0bad180d183d0b3d0bbd0bed0b3d0be-d181d182d0bed0bbd183-d098d09f>.
3. Юрченко В.І., Гриценко Л.І. Вплив конкурсу-квесту на ставлення учасників до реформи «Нова українська школа». *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2020. С.45-48.

ДИСКУРСИВНЕ КОНСТРУЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ДОСВІДУ ПРАЦІВНИКАМИ ОСВІТИ

Гудінова Ірина Леонідівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5297-8340>

В публікації подано короткий огляд перспектив дослідження шляхів дискурсивного конструювання професійного досвіду працівниками освіти. В основу самопроектування професійного досвіду покладено вміння освоювати та присвоювати зразкові соціокультурні смисли. Надалі, новостворене смислове поле реципієнта, що мало за основу авторський зразковий смисл утворює особистісний смисловий простір індивідуальних значень, які стають конструктами для само проектування.

Ключові слова: мем, смисл, самопроектування.

The publication provides a brief overview of the prospects for research on ways of discursive construction of professional experience by educators. The basis of self-design of professional experience is the ability to master and assign exemplary socio-cultural meanings. Further, the newly created semantic field of the recipient, which was based on the author's exemplary meaning, forms a personal semantic space of individual values, which become constructs for the design itself.

Key words: meme, meaning, self-design.

Актуальність В статті поданий теоретичний матеріал, який може стати основою дискурсивного конструювання досвіду, як для того хто навчає цим вмінням так і тим кого навчають, тобто дітей. В основу самопроектування професійного досвіду покладено вміння освоювати та присвоювати зразкові соціокультурні смисли.

Мета статті намір поділитися сучасними світовими науковими дослідженнями по темі само проектування на основі чужих смислових кліше – мемів.

Виклад основного матеріалу. Проектування на основі текстового соціокультурного зразка, а саме ціннісно-смислової основи протонаративу чи мотиватора є досить поширеним явищем. Реципієнт рухається від історії

людини в якій означений здобутий досвід до свого досвіду під іншим кутом зору. Тому життєві смисли стають інтертекстуальними. Інтертекстуальний смисл є одиницею мовної культури основою на охопленні свідомістю максимуму життєвих смислів, відображених в естетичній та ергономічній текстовій оболонці будь за який історичний проміжок часу. Інтертекстуальність смислу – це код культури, системи традиційних для людства цінностей матеріального та духовного характеру. Життєві протонаративні смисли мають статус міжнародного «культурогенного» спілкування (Едвард Осборн Уілсон і Чарльз Ламсен запропонували концепцію «культурогену»).

- Тут смисл слугує як старт до особистісних змін за посередністю інтерпретацій.
- Смисл як копіювання і наслідування соціокультурних конструктів.
- Сприйняття смислу, як готовність до сприйняття готових результатів, пере визначення їх, і далі до постановки більш високих моральних та етичних цілей в особистому житті.
- Ставити завдання на освоєння комфортних для себе смислів і далі, значить оволодівати та присвоювати соціальні культурні практики іншого. З кожним рішенням ми змінюємо життя.
- Смисл – це лаконічність думки, споріднена з цитатною думкою, цитата, це текст в тексті. Світ змістів має знакову природу, та зразки смислів
- Пошук чи запозичення нових смислів із соціуму — це 100 % сприйняття мотивації за функціоналом. Пошук «слова ключа». Ким яким мені бути в майбутньому? Сила мови полягає в умінні висловити багато в мало словах. Близькість моральних криз та цінностей у близьких мотиваторах.
- Сприйняття смислу, це пошук ціннісної підтримки\ресурсу\регулювання в інших, в соціокультурному досвіді та зразках. «Зміни змін» О.Г. Асмолов. Потреба в змінах — само заміна смислів і само зміна — вчинків. Далі постановка питання на: вибір цінності, внутрішній світ особистості,

свобода, межі свободи, духовність, цілісність особистості. Можливості, перспективи, настрої на нечислені самопроекти.

- Самопроекування внутрішній і зовнішній пошук самості і меж моральних цінностей. Залучені якості особистості — наполегливість, роботоздатність, життєстійкість, самоорганізація вибудовують життя заради себе нового як джерела змін для інших. Життя — проект енергій подвоєння реальності. Його реальність в мені — породження і примноження нових реальностей. Конструювання зв'язків для самодостатнього образу. Потреба у проектуванні конфлікт соціокультурних цілей . Особистих цілей.
- Ціль самопроекування\життя, це смисло і енергозбереження особистості. Орієнтація на дії і кінцевий стан? Змінюються риси особистості дії і психологічні стани. Ціннісно—смиловий заряд людини.
- Сприйнятий смисл із соціокультурного оточення є новим рівнем постановки цілі, і лише час стає виміром «народження нового смислу»!
- Робота з новими смислами: згрупувати життєві смисли та орієнтації поділити на категорії, прослідкувати смислове нашарування минуле теперішнє майбутнє. Чи стають вони смислами особистого саморозвитку? «Сходження до себе», самовдосконалення, віднайдення особистого смислу життя шляхом самореалізації в діяльності.
- Коротка смислова форма Мем є мировоззрением, системою цінностей, рівнем психологічного існування, протонаративи хронотопи попередніх епох і людей в них. Події до яких повертаються для гармонічної їх адаптації в соціокультурному просторі і виправлення докорінно. Стратегії - це переконання, що стосуються наслідків і причин. Вони програмують нас так, щоб ми на підсвідомості вірили, що певна поведінка дасть певний результат. Одним із наслідків такої поведінки может бути низка подій, причетних до перенесення данного мема - стратегії на інші розуми.
http://Polatulet.Narod.Ru/Dvc/Rbpv/Psych_Virus.Html#_017

Докорінна зміна цивілізації чи глобального соціуму на краще можлива лише за умови сформованого духовно-етичному світогляду. (Ернст

Вайцеккер і Андерс Війкман). Автори бачать пошук мудрості, через примирення протилежностей, і баланс між короткочасною і довготривалою перспективою життя. Цінності - це квінтесенція людської мудрості, що накопичується століттями. Інтегральне мислення здатне «сприймати, організувати, погоджувати і воз'єднувати окремі фрагменти і досягати справжнього розуміння основоположної реальності». Філософське розуміння поточного стану сучасного світу дозволяє через чуттєвість та осмисленість глибше розуміти стан подій та їх причин. Тому порятунок лежить в зміні світогляду.

Пошук мудрості, через примирення протилежностей смислів, і баланс між ними в таких галузях:

1. У відносинах між людиною і природою - стійкий розвиток, екологічна свідомість.
2. Між короткочасною і довготривалою перспективою.
3. Між швидкістю і стабільністю - зміни і прогрес не повинні сприйматися як самоцінність.
4. Між індивідуальним і колективним - визнаючи значення особистої автономії.
5. Нетерпимі до релігії, втрачають етичну перспективу, філософського балансу.

Пошук смислу, який носить ціннісний характер, корениться в універсальних цінностях і пошані до культурних відмінностей. «Цінності – це квінтесенція людської мудрості, що накопичується століттями», – на нинішньому етапі вони утілюються в акценті на благополуччі всіх живих істот і миру в цілому.

Фокусуватися на стійкості і наполегливості, то є велика частина знань і зусиль, що стосується екології, взаємозв'язаної систем і стійкого розвитку.

Культивувати інтегральне мислення, а не обмежуватися аналітичним мисленням тому, що саме інтегральне мислення здатне «сприймати,

організувати, погоджувати і воз'єднувати окремі фрагменти і досягати справжнього розуміння основоположної реальності.

Втрата ресурсу - невдало завершені життєві історії, знайдення ресурсу – надбання життєвих ресурсів у вигляді ціннісно-сміслових соціокультурних основ.

Людина починає чіткіше бачити повну картину свого життя. Цей рівень спонукає багато людей змінити кар'єру, почати новий бізнес або зайнятися чимось іншим, чи рухатися по іншому вектору. Як нам бачиться - це рівень пробудження для свого дійсного призначення. Пробудження можливостей. В такому випадку значно підвищується рівень хоробрості.

За таких умов людині потрібна структура, межі, опора, і такими виступають протонаративи. Такі текстові мікро мотиви призводять до макро поведінки. Розширюються межі можливостей завдяки соціокультурному простору і колективному досвіду.

Вихідними позиціями (основними ідеями дослідження) для нас є:

1. МЕМ як соціокультурна ціннісно-смістова одиниця\основа примушує людину мислити локально - діяти глобально.
2. МЕМ збільшує дальність планування, на основі віднайденого чи присвоєного смислу\протосмислу
3. Віднайдені направляючі принципи життєоблаштування дозволяють поєднати духовне та фізичне. «Життя задихається без цілі» (Достоевський).
4. Меми проявляють глибинні образи мислення, які формують системи і впливають на поведінку людини. Вони містять в собі базовий пакет думок, мотивів і інструкцій, які визначають те, як ми ухвалюємо рішення і розставляємо пріоритети в житті.
5. Меми впливають на життєвий вибір людини. Вони – це самоорганізуюча суть, яка виявляється в узгоджених стереотипах, що охоплюють буквально всі сфери нашого життя.

- б. Меми – це структури мислення. Мем визначає, як люди мислять або ухвалюють рішення, на відміну від того, в чому вони переконані або що цінують [2].

Віртуальне середовище з постійними можливостями бути в постійному дискурсі з іншими дає поштовх до пошуку себе нового за посередництвом смислового текстового матеріалу. Лаконічні ціннісно-сміслові основи як «меми» стаючи стартовою основою для самопроекування особистості ведуть «до змін у всіх підструктурах: людина \ всесвіт, людина \ людина, людина \ текст, людина \ сукупність текстів» [3]

Як правило, попередні тексти демонтують смислову взаємодію у межах однієї чи декількох споріднених тем розуміння. І явище СДК передбачає, що кожен новий текст, який увійшов в єдине текстове смислове поле будь якого ступеня узагальненості буде конвенціональним усім послідуєчим та всім попереднім текстам цього смислового поля, що доводить три векторну діалогічну сутність тексту. [1]

Висновок. Сміслові поля чи комунікативні макро ситуації визначають основні типологічні особливості смислових діалогічних взаємодій, і можуть утворювати ієрархічні структури, системно входячи одне в одне. У свою чергу, смислове поле людини на основі авторського утворює особистісний смисловий простір індивідуальних значень які стають конструктами для самопроекування. Відтак, новостворені сміслові моделі відображають самостійний рівень організації знань.

Список використаних джерел

1. Зотов Ю.П. Проблемы смысловой диалогической конвергенции. М.М. Бахтин и гуманитарное мышление на пороге XXI века: Доклад III Международные Бахтинские чтения: в 2 ч. Ч. 1.– Саранск: Изд-во Мордов. Ун-та.- 1995.- С. 18-21.
2. Менегетти А. Онтопсихология и меметика URL: <http://www.zipsites.ru/psy/psylib/info.php?p=3039> (дата звернення 15.04.20121).
3. Свойкин К.Б. Смысловая диалогическая конвергенция текста в научной коммуникации. Саранск, 1998 - С.148.

НАВЧАЛЬНА І РОЗВИВАЛЬНА КНИГА: СУЧАСНИЙ КОНТЕКСТ

Гурлева Тетяна Степанівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6518-5216>

У світлі сучасної гуманістичної парадигми пропонуються шляхи удосконалення навчальної і розвивальної книги з огляду на новітні зміни у контексті прямого і особливо дистанційного спілкування з дітьми і молоддю. Описані умови такого читання друкованого, а також електронного тексту, яке забезпечує розуміння змісту прочитаного, а також здатність читача протистояти медіаманіпуляціям.

Ключові слова: гуманізм, діалогічне спілкування, книга, медіаманіпуляції, навчання, писемне мовлення, розвиток.

In the light of modern humanistic paradigm, the ways of improvement of educational and developing books are presented which are based on the latest changes in the communication with children and youth in person and especially distantly. The article illustrates the conditions of reading a printed and electronic text in a way that provides both understanding of it and the reader's ability to resist manipulations in the media.

Keywords: *humanism, dialogue-based communication, book, manipulations in the media, learning, written communication, development.*

Актуальність. У контексті сучасних змін у світі в цілому, а також в соціально-політичному та економічному житті України, актуальним є переосмислення способів комунікації між учасниками освітнього процесу. Інструментом передачі знань, досвіду нинішнього покоління українців і минулих надбань громадян різних культурних прошарків суспільства була і залишається книга.

Навчальна, розвивальна, художня, розважальна, організуюча тощо книга – це передусім текст, який описує, змальовує, передає, демонструє, а також спонукає і закликає читача не тільки до розмірковувань, але й планування і конструювання свого життя, до конкретних дій.

З позицій гуманізму, гуманістичної педагогіки і психології перед наукою і практикою стоїть завдання виховання і самовиховання людини, яка є суб'єктом свого і суспільного життя, у тому числі рівноправним суб'єктом міжособистісного спілкування, яке відбувається як напряду, у живому спілкуванні, так і опосередковано – через ЗМІ, Інтернет, телефон тощо. На сьогодні величезного значення набуває змістове наповнення книги, а також використання засобів передачі змісту для правильного розуміння текстів, їх впливу на особистісний розвиток і саморозвиток дитини, школяра, студента.

У працях сучасних вчених підкреслюється значення діалогу в міжособистісному спілкуванні напряду, а також через текст, у творчому розвитку і саморозвитку особистостей. Адже саме у діалозі відбувається трансляція і обмін готовими, раніше створеними внутрішніми смислами, а також залучення людей до процесу спільного смислотворення, що змінює учасників комунікативного процесу, їхній світогляд, ставлення до життя і один до одного (Крутій Ю.М., Маковецький М.С., Михальчук Н.О., Смульсон М.Л., Чепелева Н.В. та ін.).

Метою даної статті є обговорення особливостей і перспектив розвитку сучасної навчальної та розвивальної книги в складних умовах життя.

Виклад основного матеріалу. Поширення інформаційних технологій, а також карантинні обмеження під час пандемії коронавірусу, широке залучення дітей і підлітків, а також молоді до електронних носіїв інформації створює і надалі підвищує небезпеку безконтрольного отримання інформації з різних питань, а також становить загрозу деструктивного маніпулятивного впливу на свідомість дітей, підлітків, юнаків та інших верств населення [1]. Наразі, актуальною є активізація освітньо-інформаційної кампанії щодо значення процесу читання для розвитку і саморозвитку особистості, починаючи з ранніх років життя (коли слухання казки, наприклад, вже стимулює у дитини інтерес до самостійного читання).

Текст як одиниця писемного мовлення. Серед основних компетентностей, які «повинні бути освоєними молодими європейцями»,

вважається «компетенція, що відноситься до володіння усною і писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя» [4, с. 49]. Універсальним засобом спілкування людей є писемне мовлення (Андрієвська В.В., Литовський В.Ф., Максименко С.Д., Російчук Т.А. та ін.). Це може бути стаття, газетний текст, лист чи будь-який документ (Баранчик Д. Х.). У такій формі комунікації, як писемне мовлення значною мірою зростає потреба з розвитком технічного прогресу, а саме з появою комп'ютерних технологій (Прищепа О.Ю.).

До писемного мовлення як особливої форми спілкування, зазначає Прищепа О.Ю., готують вже дошкільнят, що можливо при врахуванні особливостей дітей цього віку (за Виготським Л.С.). Виділяють компоненти психологічної готовності дошкільників до оволодіння писемним мовленням, це: 1) мотиви опанування ними читанням і письмом; 2) усвідомлення диференційованого сприймання і розуміння дошкільниками прочитаного тексту і уміння висловити свої думки про зміст прочитаного в усній формі і доступними графічними знаками; 3) сформованість знаково-символічної функції мислення. Практичні дослідження засвідчують, існують резервні можливості ефективної підготовки дітей 6-річного віку до писемного мовлення: серед них – створення активного навчального середовища у вигляді розвивального навчання, гуманного ставлення дорослих до результатів діяльності дітей [5].

Ймовірно, що підготовка дітей, зокрема 6-ти років, до писемного мовлення, робить більш старших дітей, а далі – дорослих людей, здатними більш свідомо сприймати текст, розуміти і правильно інтерпретувати його, а також вловлювати прийоми, які автор тексту (умисно чи неумисно) використовує при написанні тексту і які діють на читача деструктивно. А навчальне середовище і активна участь дорослих допомагають дитині успішно оволодівати навичками як оволодіння писемним мовленням самому, так і розуміти мову іншого, у нашому випадку – автора навчального (а також і будь-якого друкованого чи електронного) тексту.

Активна пропаганда і залучення дітей і молоді до читання «живої», паперової, книжки. Така книжка є контрольованою і передбачуваною, на відміну від загалом неконтрольованого медіапростору. Навчальна, а також художня література має бути сучасною, відповідати актуальним потребам і запитам, принципу «провідної діяльності», за Виготським Л.С. і Ельконіним Д.Б., відповідати «зоні найближчого розвитку» (Виготський Л.С.). А також використовувати сучасні тенденції (реалії) і концепції психологічного розвитку і навчання людей різних вікових груп.

Жива, паперова книжка має можливості позитивно, безпосередньо через органи чуття (передусім – через зір, дотик, нюх) впливати на дитину. Слід підтримувати діяльність видавництв паперової навчальної, художньої, мистецької тощо книги, розповсюдження її у дитячі садочки, школи, вищі навчальні заклади. Забезпечення покращення дизайну і змістового наповнення книги, щоб вона за своїм зовнішнім оформленням і смисловим наповненням ставала більш цікавою, актуальною і корисною для потенційного читача.

Читання будь-якої навчальної і розвивальної книги має бути зрозумілим. Це особливо важливо за умови масштабної цінносно-смислової дезорієнтації населення, зокрема дітей і юнацтва, що відбувається за рахунок того, що тексти книжок не завжди схиляють до розуміння, інтерпретації, свідомого осмислення змісту. Згадаємо, у працях вчених (Костюк Г. С. , Леонтьєв О.О., Синиця І.О. , Рубінштейн С.Л., Чепелева Н.В. та ін.) зазначено, що розуміння тексту являє собою складну мисленнєву діяльність, яка включає в себе аналіз – виділення у тексті інформативно значущих елементів, і синтез – об'єднання їх у єдине ціле. Відсутність синтезу свідчить про нерозуміння, і, навпаки, розуміння тексту виникає у той момент, коли здійснюється синтез.

Спостереження за процесом навчання за допомогою книги показали, що тексти з різних предметів (математики, фізики, історії тощо) бувають незрозумілими для читача, містять інформацію, або таку, яке не відповідає віку школяра, або викладена нелогічно, непослідовно, з порушеннями логічно наслідкового зв'язку тощо. У даному випадку доцільно долучати спеціальні

комісії до аналізу підручників, довідкової та іншої навчальної літератури на предмет розуміння її читачами, для яких ці книжки призначені. Вирішальне значення в цьому має відігравати фахова думка спеціалістів – науковців з вікової і педагогічної, медичної психології, педагогів, вчених-лінгвістів.

Суб'єкт-суб'єктне спілкування через текст. Зміст книг часто-густо копіює суб'єкт-об'єктний підхід до читача. Натомість бажано втілювати суб'єкт-суб'єктний підхід, в основі якого лежить діалог. Тому варто розробити логіку написання підручників, учбових і розвивальних книг (Правила написання), які забезпечуватимуть розуміння тексту, стимулюватимуть діалог між читачем і автором тексту (або текстом), діалог читача з самим собою, що розвиває особистість, формує її ціннісно-смыслову сферу, розширює світогляд, зміцнює суб'єктність.

Діалогічний текст є не тільки інформативний, а має розвивальну функцію. Натомість маніпулятивний текст не сприяє розвитку особистості (Чепелева Н.В.). Тому бажано було б розробити систему і програми навчання вчителів, викладачів щодо діалогічній взаємодії з учнями, студентами та іншими людьми, які користуються навчальними книгами, щоб допомогти їм розуміти зміст, мати бажання розмірковувати над інформацією, при цьому підвищувати свої знання і здатність до саморозвитку.

Пряма мова – як умова здійснення діалогу через текст. Як має здійснюватись спілкування через текст, аби те, що прагне донести автор, було зрозумілим читачеві, виконував виховуючу, розвивальну роль, був цікавим і корисним для читача звичайної паперової книжки, а також для споживача медіаінформації?

Друкований текст в ЗМІ, буквенний текст із Інтернет-джерел є формою писемного мовлення, але часто, зазначає Дацишин Х.П., містить фрагменти прямого усного спілкування, відтворені писемними засобами. Це може бути діалог між журналістом і експертом або героєм публікації, коментар, професійна дискусія тощо, між автором, героєм журналістського матеріалу і аудиторією. Друковані медіатексти, оприлюднені в газетах, журналах та

інтернет-виданнях, характеризуються відокремленням відмовця у часі та просторі, що може призвести до труднощів у декодуванні інформації. Важливо, щоб журналісти друкованих та онлайн-ЗМІ усвідомлювали відмінності між усним та писемним мовленням і шукали шляхи для якнайкращої передачі вербальної та невербальної інформації. «Пряма мова робить друкований медіатекст живим, динамічним, поліфонічним», – зазначає дослідниця [2].

Це підкріплює думку про те, що писемному мовленню, як і усному, треба вчити з дитячого віку, щоб і той, хто створює тексти, і той, хто їх читає, розуміли один одного і взаємно збагачувались від такого спілкування.

Популяризація книжок різної полярності з пріоритетом на позитивні, конструктивні, життєствердні, розвивальні. Останнім часом соціальні мережі переобтяжені депресивною інформацією, яка здатна посилювати прояви посттравматичного стресового розладу. Така інформація певною мірою відображає реалії сьогодення, але не стимулює розвиток і саморозвиток особистості. Має витримуватись баланс між позитивною, оптимістичною літературою і такою, яка висвічує актуальні процеси у суспільстві, певні зміни у свідомості, культурі тощо, а тим більш яка здатна ввести в депресію, навіяти страхи, сумніви у завтрашньому дні. У школі і вдома дорослі мають пропонувати позитивно орієнтовані книжки, аби дозувати доступ до вихованців інформації, часто деструктивної і руйнівної – з соціальних мереж і Інтернет.

Підвищувати медійну грамотність та навчання інфогієні дітей і підлітків. В часи інформаційної агресії, розповсюдження інформаційних вірусів, збільшення ризику інформаційної небезпеки, громадяни мають підвищувати власну медійну грамотність, вміти протистояти ворожим, маніпулятивним впливам сучасного медіапростору. На сьогодні важливим вважається вміння людини будь-якого віку читати тексти з мінімальною загрозою для свого психологічного благополуччя. *Підвищення медійної грамотності і інфогієни сучасного українця – активного споживача*

медіаінформації – має здійснюватись обов'язково в поєднанні з розвитком і саморозвитком суб'єктних якостей особистості, що забезпечуватиме результативність освітньо-розвивальних програм з цього спрямування.

Наразі у цілому має місце роз'єднання цих двох площин – а) розвитку освітнього рівня з медіаграмотності (інформаційна робота щодо основ медійної комунікації, загроз і пасток медійного простору) і – б) виховання, розвиток і саморозвиток якостей особистості, яка здатна до критичного мислення, до активного протистояння медіаманіпуляціям. Для досягнення цієї мети доцільно створювати освітні програми для школярів, студентів, а також людей старшого віку. Мають бути скоординовані зусилля вчених психологів, педагогів, батьків з виховання медіаграмотності – з одного боку, і розвитку і саморозвитку особистісних якостей і властивостей, які характеризують людину як суб'єкта власного, індивідуального і суспільного життя – з другого боку.

Площина освітнього рівня має включати лекції і курси (особливо актуальні і своєчасні – онлайн-заходи) з медіаграмотності, комунікативної компетентності громадян різного віку і соціального положення. Розвиток і підтримка суб'єктності особистості передбачає створення програм розвитку і виховання, зокрема удосконалення книжкової продукції, яка за допомогою тексту сприяє освітньому і розвивальному потенціалу.

Висновки. У часи інформаційних технологій, писемних маніпулятивних прийомів впливу на психіку, свідомість, поведінку людини, усвідомлення нею свого минулого і проектування майбутнього, українська психологічна наука і педагогічна практика мають бути націлені на створення спільних платформ (а значить засобів і умов) навчання і виховання дітей, підлітків, юнацтва. Однією з таких платформ у суспільстві, у тому числі і у школі є книга – навчальна і розвивальна, як паперова, так і електронна. Умовами освітнього, інформаційного, а також розвивального ефекту виступає текст, побудований за принципами діалогу.

Особливістю як усного, так і писемного спілкування є діалог між автором тексту і читачем, між вчителем і учнем, між самими дітьми, між батьками і дітьми. Знання особливостей писемного мовлення, а до цього можна готувати вже дітей дошкільного віку, сприятиме правильному розумінню дитиною, а згодом і дорослою людиною, тексту, зокрема медіатексту, впізнаванню маніпулятивних прийомів впливу на особистість. Результативність освітньо-розвивальних програм забезпечуватиметься шляхом підвищення медійної грамотності і інфогієни сучасного споживача медіаінформації у поєднанні з розвитком і саморозвитком суб'єктних якостей особистості.

Перспективи подальших наукових пошуків бачаться у створенні інформативно-розвивальних програм, які б сприяли підвищенню медіаграмотності і комунікативної компетентності учнів з врахуванням їх вікових особливостей, а також створення умов для розвитку і зміцнення тих особистісних якостей, які складають ці внутрішні умови і сприяють протидії учнів маніпулятивним впливам через будь-який, у тому числі медійний текст.

Список використаних джерел

1. Гурлева Т.С. Технологія психологічної допомоги громадянам у подоланні проявів ПТСР через текст у друкованих ЗМІ та Інтернет-ресурсах: *Технології психотерапевтичної допомоги постраждалим у подоланні проявів посттравматичного стресового розладу*: монографія. Київ, 2020. С. 159-177. URL: https://lib.iitta.gov.ua/722181/1/Monograph2020_labpsychother.pdf
2. Дацишин Х. Можливості прямої мови у відтворенні усного мовлення в друкованому медіа тексті. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*. Серія : Журналістські науки. 2018. № 896. С. 145-149. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpjn_2018_896_21
3. Крутій Ю. Діалог як міжособистісний зв'язок (на прикладі діалогів Платона та Абеяра). *Проблеми гуманітарних наук. Філософія*. 2013. Вип. 31. С. 148–158. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pgn_2013_31_14
4. Наукові записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д. Максименка. Київ: Ніка-Центр, 2010. Вип. 38. 392 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32306536>.
5. Прищепа О.Ю. Писемне мовлення – особлива форма спілкування. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/8030/1/%D0%9F%D0%B8%D1%81.%D0%BC%D0%BE%D0%B2%D0%BB.1.pdf>

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ

Джабборов Хазрат Хусенович

(г. Ташкент, Республика Узбекистан)

В статье анализируются текущие отечественные и зарубежные исследования национальных реформ в сфере образования в стране, таких как «воспитание», «национальное воспитание», «современное воспитание» и «непрерывное духовное образование». Кроме того, в статье раскрываются психологические факторы национального воспитания, национального характера, национальных обычаев и национального характера.

Ключевые слова: *воспитание, национальное воспитание, современное воспитание, непрерывное духовное воспитание, добродетель, привычка, характер.*

Annotation. *The article analyzes the current domestic and foreign studies of national reforms in the field of education in the country, such as "upbringing", "national upbringing", "modern upbringing" and "continuous spiritual education". In addition, the article reveals the psychological factors of national education, national character, national customs and national character.*

Key words: *education, national education, modern education, continuous spiritual education, virtue, habit, character.*

Актуальность. Известно, что накал новой эпохи предъявляет свои четкие жесткие требования к образованию. В рамках этих требований кардинально улучшаются материальные и моральные условия учителей в сфере воспитания, внедряются современные технологии повышения качества образования. Реформирование воспитания молодежи в Узбекистане на национально-современной, научно-технической основе требует отказа от старого - общего, абстрактного, неэффективного подхода к воспитанию и формирования его на основе четких, базовых компетенций и качеств, востребованных сегодня.

Изложение основного материала. Узбекистан вступил в новый этап

развития на основе принципа «От национального возрождения к национальному прогрессу». Интенсивность новой эры предъявляет свои четкие и жесткие требования и к системе образования. В рамках этих требований кардинально улучшаются материальные и моральные условия учителей в сфере образования, внедряются современные технологии повышения качества образования.

Воспитание и образование нельзя отделить друг от друга, эти два процесса организованы только на взаимно совместимой, непрерывной основе психически и физически здоровый, широкий и вдумчивый, современный воспитывает патриотически настроенную молодежь.

Проводимая в Узбекистане работа по научно-технической реформе воспитания молодежи на национальной и современной основе требует ее формирования на основе научно обоснованных базовых компетенций и качеств, исходя из потребностей сегодняшнего дня.

Новый системный подход к воспитанию, основанный на национальных принципах, полная реализация социально-педагогического потенциала семьи, дошкольного воспитания, общего среднего, среднего специального профессионального, высших учебных заведений, махаллей и повышение научно-методической согласованности между ними до новый уровень требует.

Верность Родине, долг и ответственность, инициатива и другие качества остаются в сознании молодежи как теоретические концепции и не становятся практическими привычками по своей природе. В результате существует разрыв между тем, что они говорят и делают в отношении этих качеств, что создает ряд проблем для молодых мужчин и женщин, которые каждый год вступают в независимую жизнь, чтобы найти свое место в жизни.

Отсутствие высоких целей у некоторых студентов, недостаток самообучения, воли, настойчивости, усердия и движения также пагубно сказываются на качестве образования. Отсутствуют учебно-методические материалы, обеспечивающие методическую поддержку

учителей в сфере народного образования, в том числе методические пособия в сфере национального образования, необходимые учебники для учащихся.

В связи с этим, на основании Постановления Кабинета Министров Республики Узбекистан от 31 декабря 2019 года № 1059 «Об утверждении Концепции непрерывного духовного воспитания и мер по ее реализации» [1], развитие социально-социальной сферы. Психологические механизмы национального воспитания сегодня являются наиболее актуальной проблемой.

Кроме того, по вопросу национального воспитания Президентом Республики Узбекистан от 28 июля 2017 года «О повышении эффективности духовно-воспитательной работы и выводе отрасли на новый уровень» № ПП-3160 [2], 3 мая 2019 г. «Дополнительные меры по повышению эффективности духовно-просветительской работы Постановления № PQ-4307 [3] от 26 марта 2021 г. « О мерах по коренному совершенствованию системы духовно-воспитательной работы »№ PQ-5040 [4] содержит ряд задач.

Действительно, в последние годы внимание к воспитанию молодежи в нашей стране поднялось до уровня государственной политики. Важность образования и воспитания, особенно национального воспитания, обсуждалась на видеоконференции под председательством президента Шавката Мирзиёева 23 августа 2019 года. На встрече глава нашего государства рассказал о воспитании и нравственности подрастающего поколения: «Школа - это вопрос жизни и смерти, дело будущего. Государство, правительство и сами губернаторы не могут решить эту проблему. Это работа всего общества, это должно стать долгом. Без изменения школы невозможно изменить человека и общество », - сказал он.

Действительно, на протяжении многих лет воспитание стало дополнительной нагрузкой на детский досуг, второстепенным процессом, а педагогическая культура общества пришла в упадок, не соответствовала требованиям. Осложнения ошибок, допущенных в образовании, широко обсуждаются в повседневной жизни, в СМИ, в социальных сетях, что вызывает обоснованные протесты общественности. В связи с этим им

разработано Постановление Кабинета Министров Республики Узбекистан от 31 декабря 2019 года № 1059 «Об утверждении Концепции непрерывного духовного воспитания и мер по ее реализации».

В основе этой концепции непрерывного духовного воспитания лежат Унсур Уль Маоли Кайковус, Юсуф Хас Хаджиб, Абу Райхан Беруний, Имам Бухарий, Алишер Навои, Хусейн Воиз Кашифий, Абу Наср Фаробий, Абдулла Авлоний, Махмудходжа Бехбудий, Абдурауф Фитрат, у которых есть духовное наследие в нашем национальном воспитании, основанное на психологических взглядах наших великих мыслителей на национальное воспитание, национальный характер, национальные обычаи и национальный характер. В то же время использование современных воспитание технологий, апробированных на опыте развитых стран мира, позволяет идти в ногу со временем.

В частности, в рекомендациях ЕС по модернизации системы воспитания и приближению ее к социальному устройству подчеркивается необходимость выработки грамотного подхода к оценке качества готовности выпускников к самостоятельной жизни и конструктивной практике. Эта работа идет полным ходом в Российской Федерации, т.е. с 2001 года начался процесс перехода к компетентностному обучению в системе воспитания.

Исследователь В. Слот, Х. Испанцы в своих исследованиях подчеркивают, что в основе любого современного воспитания должны лежать базовые качества национального воспитания. В частности, исследователи предоставляют отдельную научную основу для равенства социальных компетенций - соответствующих возрасту задач, с которыми каждый сталкивается в повседневной жизни, а также навыков, необходимых для выполнения этих задач.

Исследования показали, что даже в Америке всегда полагаются на основные компетенции национального воспитания. В Америке, например, в сфере гражданского образования человек достигает того, чем он или она хочет заниматься, основываясь на своем собственном интеллекте и таланте.

Основные концепции «американской мечты» - это свобода личности, свободное предпринимательство, демократия и стремление к успеху.

В Японии гражданское воспитание - система «нравственного воспитания» служит «воспитанием, направленным на формирование характера», «деятельностью, направленной на воспитание приемлемых для государства нравственных качеств», «обучением основам гражданской этики».

В Китае такие качества, как доброта, праведность, чистота, мудрость и надежность, определены и практикуются как пять основных столпов конфуцианской этики. Воспитание молодежи организовано на основе идеи «Служение и верность Родине». Молодых людей учат балансировать личные и национальные интересы.

В Южной Корее национальная идея внедряется в сознание молодежи через традиции и моральные идеалы. При подготовке молодежи к жизни особое внимание уделяется семейному и дошкольному воспитанию. Сегодня 56 процентов от общего бюджета средней корейской семьи тратится на человеческий капитал.

Сегодня и в Узбекистане существуют масштабные интересные направления исследований в области национального воспитания с целью изучения его педагогических и психологических факторов. Концепцию непрерывного духовного воспитания описывает великий мастер отечественной педагогики Абдулла Авлони: «... все зависит от воспитания. воспитание - это вопрос жизни, смерти, спасения, разрушения, счастья или бедствия»[5].

Концепция гармонирует с этой мудростью, в которой важнейшими качествами для национального развития наших детей являются: Верность Родине, предприимчивость, идеологический иммунитет, доброта, ответственность, толерантность, правовая культура, новаторское мышление, трудолюбие постепенно развиваются с детства. Именно с этими качествами наши взрослые сыновья и дочери вступают в самостоятельную жизнь. Эти

качества делают их и наш народ счастливыми и процветающими.

В концепции большое значение придается работе по научно-технической реформе воспитания молодежи в Узбекистане на современной основе и ее формированию на основе научно обоснованных базовых компетенций и качеств, исходя из потребностей сегодняшнего дня. С этой целью на новый уровень будет поднято социально-педагогическое сотрудничество семьи, дошкольного образования, общего среднего, среднего специального профессионального, высших учебных заведений, махаллей.

Задачи концепции:

разработка научно обоснованных показателей оценки духовно-нравственного воспитания;

разработка и внедрение методик обучения, основанных на принципах преемственности и преемственности, начиная с беременности;

эффективное использование передовых достижений отечественной и современной педагогики в системе непрерывного воспитания;

знания педагогов, а также педагогов и постоянное профессиональное развитие;

создание эффективного механизма сотрудничества между семьей, образовательными учреждениями и обществом, а также средствами массовой информации и другими социальными структурами;

основанный на принципах постепенного развития и преемственности духовного воспитания.

Концепция непрерывного духовного образования реализуется в четыре этапа:

Первый этап - в семьях (два периода: 1 период - период плода,

Период 2 - период от рождения до 3 лет);

второй этап - период дошкольного образования от 3 до 6 (7) лет;

третий этап - в системе общего среднего образования (два периода: 1-й период - 7 (6) -10 лет начальной школы, 2-й период - 11-17 лет средней и старшей школы);

четвертый этап - молодые люди, работающие на производстве и не занятые, а также в системе средних специальных профессиональных, высших учебных заведений (два периода: 1 этап - не охваченные средним специальным профессиональным и высшим образованием, а также работающие на производстве и безработная молодежь - 17-30 лет, 2 период - средне-специальное, студенты высших учебных заведений 15-22 (24) года).

Концепция предусматривает реализацию ряда целевых и целевых планов действий по формированию национального воспитания, в том числе:

Создание Республиканского общественного совета «Духовное воспитание», который координирует реализацию концепции непрерывного духовного образования;

- Создание учебников, литературы, медиапродукции, научно-методического комплекса для родителей, учителей, детей и подростков по разделу «Непрерывное духовное воспитание»;

- формирование соответствующих возрасту базовых духовно-нравственных качеств, компетенций у обучающихся на основе государственных образовательных стандартов, учебных программ и планов;

- Введение предмета «Воспитание» для I-XI классов;

- Создание и внедрение организационно-правовой базы для подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей направления «Воспитание» в общеобразовательных школах;

- Организация этнопедагогических экспедиций в регионы страны с целью изучения богатого духовного наследия наших предков, традиций, средств и форм национального воспитания, которое представляет собой совокупность нравственных качеств. Создание и издание книг и учебных пособий, многотомной «Энциклопедии народного просвещения» на основе накопленного образовательного наследия.

- организация фундаментальных, прикладных и инновационных исследований, направленных на восстановление в обществе традиций и ценностей национального воспитания;

- подготовка молодежи к семейной жизни, обучение их правовым и педагогико-психологическим основам разрешения семейных конфликтов;

- Задачи по организации профилактических мероприятий, направленных на формирование идеологического иммунитета молодежи от различных духовных угроз, а также эффективное проведение 61 аналогичного мероприятия на национальном и международном уровнях.

Выводы. Вопрос воспитания - это вопрос людей, нации, общества. Потому что будущее, развитие, светлое будущее каждого народа прямо и косвенно зависит от факторов совершенства, совершенства, воспитания народа. Один аспект результатов большинства исследований национального и современного воспитания беспокоит нас больше. На первый взгляд, эта ситуация кажется заброшенной, но в конце концов ведет к духовному упадку и невежеству всего народа. Родители, сознательно или неосознанно, делают первый шаг к незнанию, игнорируя воспитание, которое должно быть дано их детям в семье.

Поэтому каждый родитель сегодня должен быть воспитателем, каждый родитель должен хорошо знать психологию воспитания своего ребенка, и на этой основе знать, в каком возрасте какие качества должны формироваться, современные родители должны знать эффективные методы воспитания детей. Самые эффективные метод воспитания детей - метод обучения [6]. Потому что есть объяснение, есть разговор, есть демонстрация, есть поговорка, есть образец.

Список использованных источников

1. Постановление № 1059 от 31 декабря 2019 г. «Об утверждении Концепции непрерывного духовного воспитания и мер по ее реализации».
2. Мирзиёев Ш.М. Постановление № ПР-3160 от 28 июля 2017 г. «О повышении эффективности духовно-просветительской работы и выводе развития отрасли на новый уровень».
3. Мирзиёев Ш.М. Постановление № ПР-4307 от 3 мая 2019 г. «О дополнительных мерах по повышению эффективности духовно-воспитательной работы».
4. Мирзиёев Ш.М. Постановление № ПР-5040 от 26 марта 2021 года «О мерах по коренному совершенствованию системы духовно-воспитательной работы».
5. Джабборов Х.Х. Непрерывное духовное воспитание как фактор духовного роста.

Роль СМИ в реализации концепции непрерывного духовного образования. Научно-практическая онлайн-конференция RESPUBLIKA. Наманган, 2020. В. 9-16.

6. Куронов М. Каждый родитель должен быть педагогом. Из экспертного интервью в эфире телеканала «Культура и просвещение» «Предмет и сущность». URL: https://www.youtube.com/watch?v=hhwz_40ieik

СУТНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Ірина Костянтинівна Зубіашвілі (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3642-8159>

У статті розглядаються сутність психологічного супроводу економічної соціалізації школярів в умовах модернізації системи освіти, що передбачає створення спеціальної програми для ефективності цього процесу. Обґрунтовується, що ключовим питанням психологічного супроводу є створення умов в соціально-педагогічному середовищі для максимального особистісного та інтелектуального розвитку учня. Об'єктом супроводу є освітній процес.

Ключові слова: *школярі, економічна соціалізація, освітнє середовище, психологічний супровід, монетарна культура.*

The article considers the essence of psychological support of economic socialization of schoolchildren in the conditions of education system modernization, which provides for the creation of a special program for the effectiveness of this process. It is substantiated that the creation of conditions in the social and pedagogical environment for maximum personal and intellectual development of the pupil is the key issue of psychological support. The object of support is the educational process.

Keywords: *schoolchildren, economic socialization, educational environment, psychological support, monetary culture.*

Актуальність. Модернізація української системи освіти, реалізація Концепції Нової української школи потребують розробки програм психологічного супроводу економічної соціалізації школярів, що передбачає створення такого освітнього середовища, яке дає змогу функціонувати школі як особливому соціокультурному центру, де безпосередньо в міжособистісному контакті учителів, психолога та учнів, окрім економічних знань та умінь, передаються світогляд, цінності та настанови. Освітнє середовище (середовище освіти) включає в себе систему впливів та умов формування особистості за певним зразком, а також можливості для її розвитку в соціальному просторово-предметному оточенні. Отже, освітнє середовище школи представляє систему суспільних, матеріальних чинників, що забезпечують економічну соціалізацію, самореалізацію, саморозвиток суб'єкта освітнього процесу та виконує такі функції, як економічна соціалізація та економічне виховання, що спрямовані на формування у школярів ціннісного ставлення до світу економіки, культури, оточуючого середовища, позиціонування себе в цьому світі, на самореалізацію в професії та науці. Це важливо враховувати при виявленні соціалізуючого потенціалу освітнього середовища школи.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методологічні дослідження проблем економічної освіти й виховання аналізуються в наукових працях А. Аменда, О. Булатова, Ю. Васильєва, М. Клепач, Я. Кузьміна, Б. Райзберга, Н. Побірченко, О. Саламатова, І. Сасова, Т. Терюкової та ін.). Вплив освіти як соціального інституту на процес соціалізації молоді вивчали такі дослідники як Г. Гайсіна, О. Мудрік, В. Мухіна, О. Петровський та ін. У дослідженнях вітчизняних і зарубіжних авторів (Д. Гандер, М. Дмитрієва, М. Дорошенко, Л. Карамушка, Н. Кривоконь, Ю. Машбиць, Г. Нікіфоров, В. Новіков, В. Осьодло, В. Панок, В. Стасюк та ін.) виокремлено певні етапи, функції та рівні психологічного супроводу, розроблено його концепції, програми і моделі для різних видів діяльності.

Мета статті полягає у визначенні особливостей психологічного супроводу економічної соціалізації школярів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Освітнє середовище організує процес спрямованої та стихійної соціалізації одночасно, становлячись 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.

Оскільки освітнє середовище базується на міжособистісних взаєминах і педагогічних взаємодіях, то це повинно приводити до змін соціально-психологічних характеристик середовища – до його гуманізації, підвищенню безпеки, адаптивності, валеологічності, розвиваючого характеру.

За своїм змістом освітнє середовище складається з *просторово-предметного, організаційно-технологічного та соціального компонентів*. Ефективність процесу економічної соціалізації, який відбувається у освітньому середовищі школи, залежатиме від організації компонентів цього середовища [4].

Предметне середовище школи передбачає наявність відповідного обладнання, мультимедійних засобів, які дозволяють учням, учителям і психологу творчо освоювати світ економіки та фінансів, використовувати інформаційні ресурси, забезпечити міжпредметні зв'язки. Крім того, предметне середовище повинно наочно (стенди, сайти) демонструвати учням значимість інформації, яку вони отримують, стан наукових досліджень для того, щоб забезпечити функцію фінансово-економічного виховання в школі.

У організаційно-технологічний компонент входить зміст освітнього процесу, форми та способи організації навчання учнів, психолого-педагогічна діяльність педагогічного колективу та шкільного психолога.

Соціальний компонент освітнього середовища передбачає активну участь суб'єктів освітньої діяльності (директора школи, учительського колективу, психолога школи) в організації та управлінні освітнім процесом з метою підготовки конкурентоздатної особистості, яка володіє високими адаптивними якостями та мобільністю. В сучасних умовах роль соціального компоненту освітнього середовища зростає, оскільки, на наш погляд, процес економічної соціалізації сучасної учнівської молоді супроводжується суперечливими тенденціями. З одного боку, сучасна молодь має більше можливостей знайти пристосування своїм знанням та здібностям, раніше починати реалізацію своєї економічної активності (наприклад, участь в 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 знаходиться в процесі формування. Молоді люди починають орієнтуватися на споживацтво, на цінності особистої успішності будь-якою ціною. 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. Отже, соціалізуючий потенціал освітнього середовища школи в рамках вирішення задач економічної соціалізації реалізується через:

- використання традицій та позитивного досвіду, накопиченого педагогічним колективом школи з формування у школярів знань, умінь, компетенцій, якостей особистості, що орієнтовані на умови функціонування ринкової системи;

- освітні технології, форми, методи навчання у школі (кейс-технології, метод проектування, тренінги, ігрові технології), спрямовані на розвиток у

школярів економічного мислення та освоєння нових соціальних і економічних ролей (фахівця, дослідника, виробника, інвестора тощо).

- зміст, методи, організаційні форми виховання старшокласників, спрямовані на керівництво етичними, моральними нормами в економічній поведінці та формування соціальної відповідальності майбутнього фахівця;

- психолого-педагогічна діяльність педагогічного колективу, яка сприяє самоактуалізації особистості учнів та становленню школи як агенту соціалізації.

На наш погляд, виявлення можливостей соціалізуючого потенціалу школи передбачає:

- вивчення позитивного досвіду, накопиченого іншими навчальними закладами зі створення ефективної системи економічної підготовки підростаючого покоління;

- пошук нових форм та спрямовань економічної соціалізації в рамках особистісно-орієнтованого, аксіологічного, діяльнісного та компетентнісного підходів в освітньому процесі.

Соціалізуючий потенціал освітнього процесу може бути реалізованим через діяльність учителів з формування мотивації у школярів до глибокого вивчення економічних дисциплін (участь в олімпіадах, конкурсах, конференціях, нові технології навчання) [5].

Психологічний супровід економічної соціалізації школярів передбачає досягнення такої мети, як залучення учнів до економічних знань, які є значущими для них не лише з точки зору пізнавальної діяльності, але й практичної. Тренінги, кейс-технології, бізнес-ігри наочно доводять необхідність отримання економічних навичок ще в школі, незалежно від майбутньої професії.

Економічна соціалізація учнів як спосіб просунення до життєвого і професійного успіху в сучасних економічних і соціальних умовах не може бути автономним, стихійним процесом. Розв'язати проблему відносно

економічної соціалізації, що контролюється, ми передбачаємо через засіб організації психологічного супроводу цього процесу в освітньому середовищі школи, яке повинно бути насичено ідеями формування монетарної культури в ході цілісного психолого-педагогічного процесу [1].

Критерієм розвитку монетарної культури школярів, на наш погляд, є ставлення до грошей, найважливішою складовою якого ми вважаємо монетарні настанови, що формуються виходячи із фінансово-економічних знань та практики їх застосування. Раціональне ставлення до грошей, розуміння не лише їх економічних функцій, але й соціально-психологічних, дозволяють приймати обґрунтовані рішення в сфері монетарних відносин і розуміти їх наслідки.

Психологічний супровід розглядається вченими і практиками з двох позицій: як принцип соціально-психологічної діяльності та як її технологія. Крім того, психологічний супровід соціалізації дитини – це процес, який містить комплекс цілеспрямованих психолого-педагогічних дій, що забезпечують включеність дитини до різних подій та стимулюючих її розвиток на підставі рефлексії того, що відбувається.

Мета психологічного супроводу – створити умови в соціально-педагогічному середовищі для максимального особистісного та інтелектуального розвитку учня. Об'єктом супроводу є освітній процес, предметом діяльності стає розвиток учня як система його відносин зі світом, з тими, хто його оточує, із самим собою.

Психологічний супровід школяра спирається на ті особистісні досягнення, які реально є у нього. Воно знаходиться в логіці його розвитку, а не штучно задає йому цілі та задачі із зовні. Отже, в якості найважливішого аксіологічного принципу в нашу модель шкільної психологічної практики ми закладаємо безумовну цінність внутрішнього світу кожного школяра, пріоритетність потреб, цілей та цінностей його розвитку [2].

Психологічний супровід передбачає систему практичного використання психології для розв'язання комплексних завдань експертизи, консультації та діагностики.

Дослідники розробили основні принципи соціально-психологічного забезпечення:

- згідність школяра на допомогу і забезпечення;
- опора на потенційні можливості особистості та віра в ці можливості;
- орієнтація на здатність школяра самостійно подолати труднощі;
- співпраця; конфіденціальність; доброзичливість та безоціночність; безпека, захист прав, людської гідності; реалізація принципу «не нашкодь»; рефлексивно-аналітичний підхід до процесу і результату.

Отже, психологічний супровід економічної соціалізації у вимірі монетарних цінностей ми розуміємо як цілісну, системно організовану діяльність, в процесі якої створюються соціально-психологічні та педагогічні умови для успішного формування монетарної культури, що передбачає засвоєння монетарних цінностей, норм, навичок, ролей та способів монетарної поведінки.

Сутність психологічного супроводу економічної соціалізації школярів відбувається в освітньо-виховному процесі школи і представляє собою механізм упорядкування соціальних зв'язків та відносин, у які залучені учні.

Психологічний супровід економічної соціалізації школярів у освітньо-виховному процесі школи характеризується такими напрямками психолого-педагогічної діяльності :

- використання ресурсних можливостей інтерактивних методів навчання (мультимедійних, дискусій, ролевих ігор, кейс-методу, тренінгів, створення проблемних ситуацій тощо), які забезпечують актуалізацію важливості економічної соціалізації школярів, підвищення мотивації до вивчення дисциплін економічного циклу та рівня монетарної культури;

- співробітництво психолога, учителів та учнів в організації сумісної науково-дослідницької діяльності з економічної соціалізації сприяє економічному самовизначенню та успішній самореалізації майбутніх фахівців у професійній діяльності;

- організація економічної соціалізації учнів, що включає її діагностику, профілактику та оцінювання результативності для подальшої корекції рівня сформованості монетарної культури особистості [3].

Висновки. Отже, психологічний супровід економічної соціалізації школярів передбачає створення освітнього середовища, яке дає змогу функціонувати школі як особливому соціокультурному центру, де в процесі психолого-педагогічної взаємодії учителів, психолога та учнів, окрім економічних знань та умінь, передаються світогляд, цінності та настанови.

Психологічний супровід економічної соціалізації у вимірі монетарних цінностей є цілісною, системно організованою діяльністю, в процесі якої створюються психолого-педагогічні умови для успішного формування монетарної культури, що передбачає засвоєння монетарних цінностей, норм, навичок, ролей та способів монетарної поведінки.

Перспективою подальшого дослідження є вплив психологічного супроводу на формування механізмів економічної соціалізації школярів.

Список використаних джерел

1. Вяткин А. П. Психология экономической социализации личности : субъективно-ролевой подход : монографія. Иркутск. 2010. 83с.
2. Ермакова И. В. Социально-психологические факторы экономической социализации старших подростков : дис.... канд. псих. наук. Чебоксары, 2008. 160с.
3. Козлова Е. В. Психологические особенности экономической социализации на разных этапах детства : дисс... канд. психол. наук. Москва, 1985. 160с
4. Москаленко В. В., Шайгородський Ю. Ж., Міщенко О. О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ.: Вид-во «Центр соціальних комунікацій», 2012. 348с.
5. Мудрик А. В. Социализация человека . Москва.: Изд. центр «Академия», 2004. 342с.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПИТАННЯ ГОТОВНОСТІ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Карабаєва Ірина Іванівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4286-2103>

У статті здійснюється аналіз теоретичних аспектів готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах оновленої української школи. Звертається увага на дослідження сучасних вчених з означеної проблематики. Висвітлюються теоретична, соціальна, практична значимість дослідження проблеми готовності дошкільників до навчання в новій українській школі (НУШ). У статті розкривається їх змістова суть.

Ключові слова: *сучасна парадигма підготовки дитини до школи, підготовка дітей до школи, готовність дитини до шкільного навчання.*

The article analyzes the theoretical aspects of the readiness of an older preschool child to study in a renovated Ukrainian school. Attention is paid to the research of modern scientists on this issue. The theoretical, social, practical significance of the research of the problem of preschoolers' readiness to study in the new Ukrainian school (NUS) is covered. The article reveals their semantic essence.

Keywords: *modern paradigm of preparation of the child for school, preparation of children for school, readiness of the child for school training.*

Актуальність. Проблема підготовки дітей дошкільного віку до систематичного навчання в школі безпосередньо виникла з потреб практики й довгий час залишалася предметом прикладних досліджень. Очевидним стає те, що проблема готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах сучасної школи стає однією з фундаментальних проблем в системі наук про дитину та її розвиток. Особливу значимість в умовах модернізації освіти та новому нормативно-правовому контексті набуває проблема

наступності дошкільного та початкового навчання, ядром якого є готовність дітей дошкільного віку до умов сучасної школи.

Мета статті. Висвітлити теоретичне обґрунтування значимості дослідження на сучасному розвитку освіти та науки.

Виклад основного матеріалу статті. Важливою і доцільною для підготовки дітей до школи є суб'єкт-суб'єктна стратегія виховання, яка передбачає трактування її з раннього віку суб'єктом освітнього процесу, його активним і відповідальним учасником. Означена стратегія ґрунтується на демократичних засадах освітньої політики й визначає пріоритетність дитиноцентризму як у побудові освіти загалом, так і системи підготовки дитини до школи. В сучасних дослідженнях обґрунтовано пріоритет особистісної орієнтації дитини в сучасному процесі підготовки до школи, що зобов'язує розглядати її центром, активним суб'єктом власного життя, здатним вплинути на його зміст, темп і форми вияву. Це передбачає організацію навчально-виховного процесу за моделлю суб'єкт-суб'єктної взаємодії дітей, педагогів і батьків. [1].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних публікацій розкриває картину науково дослідної роботи по комплексному дослідженню готовності дітей до шкільного навчання. Слід відзначити, що сучасна парадигма підготовки дитини до школи полягає у виробленні певної життєвої стратегії, тобто моделі побудови й здійснення особистістю свого життя з урахуванням перспективи, в якій втілюються ключові цілі особистості, суперечності між суспільними та її особистими цілями, а також між цілями та реальними можливостями їх здійснення [2].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що переорієнтація дошкільної освіти на повноцінний особистісний розвиток дитини забезпечує високий рівень готовності до навчання в НУШ. Аналіз проблематики досліджень доводить, що багато хто з вчених успішно розробляють сучасний зміст поняття підготовки дітей до школи. Так Федорович Л. вважає, що підготовка дітей до школи – закономірний, соціально і дидактично

зумовлений процес взаємодії, суб'єкти якого перебувають у педагогічно доцільних, суб'єкт-суб'єктних, гуманних відносинах, що забезпечує особистісно-орієнтований фізичний, психічний і соціальний розвиток дитини відповідно до її можливостей і потреб [1]. Черепаня Н. відзначає, що готовність дитини до шкільного навчання – складне психолого-педагогічне утворення, яке розуміється як цілісна своєрідність інтелектуального розвитку дитини та її психологічних особливостей, без яких неможливо навчатися в масовій школі. Готовність – це стан потенційних і тому ідеальних можливостей дитини, шкільна зрілість – стан її актуальних і реальних можливостей [3]. Поніманська Т. узагальнив відзначає, що готовність дитини до шкільного навчання – інтегративна характеристика психічного розвитку дитини, яка охоплює компоненти, що забезпечують її успішну адаптацію до умов і вимог школи. Цей феномен постає як загальна (психологічна) і спеціальна готовність до навчання в школі, в якій розкриваються рівні розвитку тих психологічних якостей, що найбільше сприяють нормальному входженню в шкільне життя, формуванню навчальної діяльності. Основними компонентами загальної (психологічної) готовності до школи дослідниця вважає:

1. Мотиваційну готовність до навчання у школі.
2. Емоційно-вольову готовність до навчання в школі.
3. Розумову готовність дитини до навчання в школі.
4. Психологічну готовність до спілкування та спільної діяльності [4].

Найбільш повне висвітлення поняттю «готовність до школи» вчених різних періодів надано в роботах Пантюк Т, якою досліджено, проаналізовано та узагальнено досвід підготовки дітей до школи в Україні у 1945 – 2017 роках. Авторкою цілісно висвітлено теоретико-методологічні та практичні засади підготовки дітей до школи з огляду на суспільно-педагогічні детермінанти другої половини ХХ – початку ХХІ ст., реконструйовано процес підготовки дітей до школи у визначених хронологічних межах розроблено періодизацію процесу підготовки дітей до

школи, з'ясовано сутність, характерні особливості, суперечності кожного з етапів, визначено їхні позитивні і негативні тенденції проаналізовано процес формування готовності дитини до шкільного навчання різними освітніми інституціями, визначено роль педагога в ньому, зміст та способи побудови дошкільного освітнього простору; узагальнено можливості й перспективи творчого використання досвіду підготовки дітей до школи в досліджуваній період, виокремлено нові ризики і виклики сучасного суспільства з огляду на інтеграційні, глобалізаційні, інформаційні та економічні детермінанти; удосконалено модель готовності дитини до школи; акцентовано на необхідності гармонізації процесів розвитку, навчання і виховання у підготовці дітей до школи; доведено необхідність урахування індивідуальних особливостей кожної дитини у формуванні її готовності до школи; наголошено на процесах інклюзії; уточнено понятійно-категоріальний апарат теорії і практики підготовки дітей до школи з урахуванням сучасних реалій та процесів, комплексу детермінант, які прямо чи опосередковано впливають на сутність досліджуваного процесу; подальшого розвитку в працях дослідниці набули питання єдності і взаємодії усіх виховних інституцій у процесі підготовки дітей до школи, необхідності врахування специфіки фізіологічної, психологічної, соціальної та дидактичної готовностей дитини до школи в умовах сьогодення, ролі педагогічного просвітництва батьків та широкого їх залучення до підготовки дітей до школи [5, 6].

Цілісний і системний погляд на успішне розв'язання проблем сучасного українського дошкілля представлений передовсім у Базовому компоненті дошкільної освіти України, який базується на традиційних для дошкільної освіти ідеї гуманістичної педагогіки, спрямованих на гуманне ставлення до дитини, теорії природовідповідності, за якою у дитини необхідно розвивати задатки та здібності, зберігаючи її природу. В БКДОУ акцентується ідея солідарності відповідальності всіх інституцій у гармонійному розвитку особистості дитини [7].

Аналіз наукових пошуків відображає картину напруженої наукової роботи по комплексному дослідженню готовності дітей до шкільного навчання в умовах НУШ. Наявність різних точок зору вчених на проблему викликає необхідність обґрунтування значимості означеної проблеми – готовності дитини старшого дошкільного віку до навчання в умовах оновленої школи на сучасному розвитку освіти та науки.

Теоретична значимість дослідження викликана тим, що за більш чим вікову історію проблеми готовності дітей дошкільного віку до навчання в школі накопичений значний досвід теоретичних та прикладних досліджень різних аспектів готовності дітей до школи, тим не менш ця проблематика залишається актуальною й потребує пошуків оптимального рішення. Для подальших досліджень в цій області особливого значення набуває узагальнення результатів досліджень, виконаних на різній методологічній основі, систематизація накопичених знань, визначення теоретичного статусу та змісту поняття «готовність до шкільного навчання», розробка концептуальної моделі й методів наукового аналізу структурно-функціональних особливостей готовності до школи, її системогенезу й динаміки в процесі систематичного шкільного навчання. Постановка та вирішення проблеми формування готовності дошкільників до навчання в сучасній школі тісно пов'язана з тим, що існують розходження в думках вчених з питань, пов'язаних з готовністю дошкільників до шкільного навчання. Окрім того, саме поняття «готовність» дошкільника до навчання в школі не має однозначного тлумачення і потребує термінологічної уніфікації.

Зростання актуальності проблематики готовності дітей до систематичного навчання в школі для системи освіти в останній час поєднується зі зниженням кількості наукових публікацій досліджень в цій області, що дає змогу твердити про кризу в дослідженнях готовності дітей дошкільного віку до шкільного навчання, сутність якого складає протиріччя між системною природою феноменів готовності до шкільного

навчання й обмеженістю традиційно застосованих в даній проблематиці аналітичної стратегії й методів дослідження. Отже нагальна необхідність застосування системної методології й нових експериментальних технологій в дослідженні готовності дітей дошкільного віку до систематичного навчання в сучасній школі обумовило вибір теми нашого дослідження.

Соціальна значимість теми дослідження обумовлена появою в соціумі нового ставлення до дитинства, нагальної потреби до пошуку ефективних варіантів та способів організації навчання дитини дошкільного віку в різних видах освітніх установ. У сучасних умовах, які стрімко змінюються виросла роль якісної освіти як одного з важливих факторів розвитку особистості дитини. Оновлення системи освіти в Україні на період сьогодення торкнувся усіх її ланок і дошкільної зокрема. Особлива увага до системи дошкільної освіти потребує переосмислення уявлень про дошкільне дитинство як унікальний період життя людини. У цьому сенсі велике значення набуває проблема організації самого освітнього процесу в дошкільній освіті.

Актуальність дослідження об'єктивно витікає з необхідності вирішення протиріччя, які існують на сьогодні в соціумі: між об'єктивними вимогами суспільства до узгодженої діяльності основних соціальних інститутів (ЗДО – СІМІ – ШКОЛИ) по формуванню готовності дошкільників до навчання в школі й не розробленістю науково обґрунтованого й реально функціонуючого освітньо-виховного комплексу, регламентуючого діяльність ЗДО на ступені дошкільної освіти, де даний процес формування готовності до шкільного навчання здійснювався б з урахуванням збереження дитинства як природного феномену даного віку. Соціально-педагогічний рівень необхідності дослідження обумовлений й тим, що не дивлячись на роботу, яка проводиться в ЗДО по формуванню готовності до шкільного навчання, успішність адаптації до системи шкільної освіти залишається невисокою, що викликає необхідність аналізу

форм і методів роботи, спрямованих на розвиток потенціалу дитини дошкільного віку, та виявлення причин її неефективності.

Практична значимість дослідження. В практиці роботи існує хибна думка про нагальну необхідність «функціональної підготовки» дитини, тобто, наприклад, навчання читанню, письму, математики. На практиці це зводиться к більш ранньому, форсованому вивченню програми початкової школи, фактичному «натаскуванню» дошкільників на шкільні предмети, що призводить до того що у дитини створюється ілюзія знань і зменшується інтерес до навчання, як і до того, що губляться досить значимі результати розвитку дитини, які характерні для періоду дошкільного дитинства: розвиток сприймання, уяви, рольової поведінки, моральних установок тощо. Практика роботи з дошкільниками свідчить про те, що труднощі навчання пов'язані не стільки зі змістовною стороною навчання, скільки з не сформованістю у дитини умінь та якостей, які визначають успішність оволодіння новим соціальним статусом і новою діяльністю. Отже взаємодія між початковою школою й дошкільним етапом навчання повинно стати домінуючим. Психологічні особливості дітей дошкільного віку, їх інтерес й бажання вчитися роблять досягнення цієї мети актуальним та можливим. Створення сучасної нової концепції підготовки дітей до шкільного навчання, яка базується на розумінні необхідності підсилення розвивальної та виховної функцій ЗДО, створення умов для розвитку самостійності, творчості й ініціативи дитини, підготовки її до прийняття нових соціальних ролей в школі, до розвитку умінь діяти в незвичних умовах привнесе в практику роботи з дошкільниками значний вклад.

Висновок. Психологічна готовність до школи розглядається на сучасному етапі розвитку психології як комплексна характеристика дитини, в якій розкриваються рівні розвитку психологічних якостей, які є найбільш важливими передумовами для нормального включення в нове соціальне середовище і для формування учбової діяльності. Створення сучасної нової концепції підготовки дітей до шкільного навчання, яка

базується на розумінні необхідності підсилення розвивальної та виховної функцій ЗДО, створення умов для розвитку самостійності, творчості й ініціативи дитини, підготовки її до прийняття нових соціальних ролей в школі, до розвитку умінь діяти в незвичних умовах привнесе в науку та практику роботи з дошкільниками значний вклад.

Перспективи подальших наукових пошуків. У результаті подальших наукових розвідок будуть представлені нові теоретичні та методичні підходи до вирішення проблеми наступності між дошкільним періодом дитинства та початковою школою, які реалізують принцип гуманізації, індивідуалізації виховного процесу в ЗДО й ті які забезпечують вирішення пріоритетної задачі дошкільного виховання – розвиток особистості дитини. Передбачається створення сучасної концепції підготовки дітей до школи яка отримає методичне оснащення, експериментально перевірену методику формування готовності дитини до шкільного навчання. Отримані нові дані про можливість сучасних дітей старшого дошкільного віку будуть основою для вікової характеристики сучасних дітей.

Список використаних джерел

1. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. /за ред. Г.С. Сазоненко. Київ.: Гопак, 2000. 303 с.
2. Федорович Л.О. Підготовка дітей до школи в умовах навчально-виховного процесу: автореф. дис.... канд.. пед. наук: 13.00.09 / Криворізький держ. Пед. ун-т. Кривий Ріг, 2003. 20 с.
3. 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.
4. Поніманська Т. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка. Київ: «Академія». 2006. 456 с.
5. Пантюк Т. І. Підготовка дітей до школи в Україні: суспільно-педагогічний контекст (друга пол. ХХ – поч. ХХІ ст.): монографія. Дрогобич. 2016. С. 442-503.
6. Пантюк Т. І Суспільно-педагогічні детермінанти підготовки дітей до школи в Україні: теорія і практика (1945-2017 рр.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир. 2018. С.44
7. Нерянова С., Гавриш Н., Піроженко Т, Державний стандарт: аналізуємо зміни. *Вихователь-методист*. № 2, 2021

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Кариев Адлет Дюсембаевич

(г. Алматы, Республика Казахстан)

В статье выделены психолого-педагогические аспекты инновационного развития субъективности студентов с применением интерактивных технологий. Раскрыта актуальность, этапы и результаты исследования проблемы «становление субъективности студента с использованием интерактивных образовательных технологий в вузе». Раскрыты особенности использования инновационных практик развития субъективности студентов, сущность интерактивных образовательных технологий, способствующих формированию субъективности студентов как одного из главных качеств будущего педагога. Рассматривается понятийно-терминологический аппарат и критерии «субъективности» студентов и педагогов, комплексные педагогические условия и модель становления субъективности студента.

Ключевые слова: *субъектность, субъектность студентов, субъектность педагогов, интерактивные образовательные технологии, интерактивные методы обучения, комплексные педагогические условия, модель становления субъективности студента.*

The article highlights the psychological and pedagogical aspects of the innovative development of students' subjectivity using interactive technologies. The relevance, stages and results of the study of the problem "the formation of student subjectivity with the use of interactive educational technologies in the university" are disclosed. The features of the use of innovative practices for the development of students' subjectivity, contributing to the formation of students' subjectivity as one of the main qualities of a future teacher, are revealed. The conceptual and terminological apparatus and criteria of "subjectivity" of students and teachers, complex pedagogical conditions and a model of the formation of a student's

subjectivity are considered.

Keywords: *subjectivity, subjectivity of students, subjectivity of teachers, interactive educational technologies, interactive teaching methods, complex pedagogical conditions, model of the formation of student subjectivity.*

Актуальность. Необходимость повышения качества профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях Казахстана подтверждается тем, что в настоящее время казахстанское общество находится на этапе развития это сопровождается радикальными трансформациями в сфере профессионального образования.

Изложение основного материала. Выявлено, что качество образовательного процесса зависит от инициативности и самостоятельности его субъектов, от их жизненной позиции, от уровня взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, от ориентации парадигмы образования. Современные исследования роли человека в процессе собственной жизнедеятельности опираются на представления о субъектности.

Становление субъектности – процесс сложный и многогранный, нуждающийся в создании специальных педагогических условий для успешной реализации данного процесса. Особое внимание учеными уделяется становлению субъектности студента. Это связано с тем, что не все нынешние студенты обладают активной жизненной позицией, имеют определенную систему ценностей, с интересом и осознанностью занимаются учебной деятельностью, обладают устойчивостью взглядов, убеждений, мотивов, смыслов, умениями самоконтроля, самокоррекции (Кариев А. Д., 2020) [6; 7].

На современном этапе в государственном общеобязательном стандарте высшего образования Республики Казахстан среди требований к компетенциям выделяются: стремление к профессиональному и личностному росту; гибкость и мобильность в различных условиях и ситуациях, связанных с профессиональной деятельностью; способность работать в команде, корректно отстаивать свою точку зрения, предлагать новые решения. Перечисленные компетенции относятся к важным составляющим субъектной

позиции студента.

Нами выявлено, что существует необходимость обеспечения целостного подхода к решению задач системы высшего образования в контексте развития активной, творческой и конкурентоспособной личности будущих профессионалов. Решение перечисленных задач возможно, благодаря формированию специальной системы целенаправленной педагогической деятельности, в которой *становление субъектности студента осуществляется с использованием интерактивных образовательных технологий*. С целью реализации поставленных задач нами осуществлено диссертационное исследование *«Становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий в вузе»*. Результаты нашего исследования раскрыты в двух главах диссертации: 1) «Теоретические основы становления субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий во внеучебной деятельности вуза»; 2) «Экспериментальное исследование становления субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий во внеучебной деятельности вуза» (Кариев А. Д., 2020) [7].

Одним из путей реализации современных задач по подготовке педагогических кадров является создание специальной интерактивной образовательной среды в высших учебных заведениях. Несмотря на имеющиеся научные исследования интерактивного обучения, актуальной задачей современной педагогики является разработка и применение сценариев занятий, основанных на взаимодействии участников образовательного процесса. Использование интерактивных технологий помогает студентам лучше адаптироваться к будущей профессиональной деятельности, способствует мотивации их обучения, социализации и профессиональному развитию каждого человека, дает возможность проверить, развивать и интегрировать сформированные убеждения, навыки и умения. В педагогической практике происходит реализация современной образовательной субъект-субъектной парадигмы (когда учитель и ученик

являются равноправными партнерами образовательного процесса). Целью интерактивного процесса является изменение и совершенствование моделей поведения его участников. Интерактивность в обучении - это способность взаимодействовать в разговоре, диалоге и действии. Анализ последних исследований и публикаций позволяет отметить, что отечественные ученые и преподаватели посвятили свои исследования проблеме *использования инновационных форм организации образования в Высшей школе* и ее аспектам как в Казахстане, так и за рубежом. Ж.К. Кайкенова [2] посвятила свои работы раскрытию проблем внедрения интерактивных технологий и методов в педагогическую практику. Однако вопрос об эффективном использовании интерактивных образовательных технологий и методов в высших учебных заведениях, в частности, для развития субъектности студентов, до сих пор недостаточно изучен.

Рассмотрим понятийно-терминологический аппарат «субъектности студентов» раскрытый зарубежными и отечественными исследователями. А.А. Деркач [1], рассматривает «субъектность - как интегративное личностное качество, отражающее активность человека в постановке и достижении жизненных целей, осознание своих мотивов и потенциалов, внутреннюю свободу и творчество. Это обеспечивает процессы самоопределения при выборе жизненной траектории, самотрансформации в личностном и профессиональном росте, самореализации в деятельности». С.С. Кашлев рассматривает субъектность студента как состояние личностного и профессионального развития, проявляющееся в его способности успешно адаптироваться в социокультурной среде, возможности продуктивного педагогического взаимодействия с участниками образовательного процесса, а также в осознании ответственности за создание условий для своего развития [8].

Нами рассматривается «субъектность студента» как интегративное личностное качество, характеризующееся активностью студента, внутренней ориентацией на самого себя, то есть определением целей, задач,

формированием мотивов деятельности и т. д., а также ориентацией на внешний мир, то есть готовностью принимать правильные решения в нестандартных жизненных ситуациях (Кариев А. Д., 2019) [3].

В психологии и педагогике можно условно выделить *два направления в исследовании развития субъектности личности*: субъектности школьников / студентов исследованием этого вопроса занимались ученые (К.Д. Ушинский, Н.К. Сергеев, В.А. Сухомлинский, В.В. Давыдов, С.И. Осипова и др.); *субъектности педагога* (П.П. Блонский, А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейн, В.А. Сластенин и др. [6; 7].

Теоретический анализ и изучение развития субъектности студентов в процессе нашего диссертационного исследования показали следующее (Кариев А. Д., 2019, 2020) [3; 4; 6; 7]: 1) Актуализация знаний студентов об субъектности при актуализации содержания психолого-педагогических дисциплин; 2) Вовлечение студентов в организационно-деятельностную игру, способствующую развитию их субъектность. Мы исходили из того, что развитие педагогического сопровождения и его реализация в целостном образовательном процессе будут способствовать развитию субъектности студентов педагогического вуза. Процесс развития субъектности студентов педагогического вуза закономерно связан, прежде всего, с развитием их ценностных представлений, знаний о сущности, структуре и содержании ценностных аспектов педагогической реальности, то есть с развитием когнитивного компонента субъектности (Кариев А. Д., 2019, 2020) [3; 4; 6; 7].

При осуществлении педагогического сопровождения, включающего когнитивную составляющую субъектности, необходимо было определить, как проектировать и представлять научно-педагогические знания таким образом, чтобы субъектность студентов была актуализирована. В связи с этим мы ставим задачу выявления потенциальных возможностей психолого-педагогических дисциплин с точки зрения осознания студентами субъектности как личностной и профессиональной ценности и, в связи с этим, обоснования необходимых изменений в содержании образовательного

процесса. Содержание психолого-педагогических дисциплин должно включать систему педагогических идей, теорий, понятий, категорий и эмпирических фактов, необходимых студентам для формирования концептуальной картины профессионально-педагогической деятельности, определяющей профессионально-личностную позицию. Эта область знаний имплицитно содержит профессионально-педагогические предметные и общечеловеческие ценности (Кариев А. Д, 2019, 2020) [3; 4; 5; 7].

Нами выявлены комплексные педагогические условия, обеспечивающие результативное становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий в вузе включают:

- осуществление педагогического сопровождения деятельности студентов;
- использование интерактивных образовательных технологий;
- применение информационно-коммуникационных технологий;
- проведение диагностики и мониторинга процесса становления и развития субъектности студентов (Кариев А. Д, 2020) [6; 7].

Одним из эффективных решений заявленной проблемы, которую отражено в нашем диссертационного исследователя является авторская *«Модель становления субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий во внеучебной деятельности вуза»* (далее «модель»). Она состоит из 4-х основных взаимосвязанных блоков: концептуально-целевой, содержательный, процессуально-технологический, оценочно-результативный (Кариев А. Д, 2020) [5; 7, с. 74]. Названная «Модель» в себя включает: цель – становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий во внеучебной деятельности;

- структурные комплексы субъектности студента: личностный и деятельностный;
- комплексные педагогические условия;
- программа, обеспечивающая результативное становление

субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий во внеучебной деятельности вуза;

- интерактивные образовательные технологии: тренинги, дискуссия, дебаты, деловые и ролевые игры, метод проектов, мозговой штурм;

- диагностический инструментарий, а также критерии и уровни становления субъектности студента – низкий, средний, высокий.

На современном этапе вопрос использования психодиагностических методов в образовательном процессе, поднимается на новый, более высокий и технологический уровень, при этом важно, не только учет особенностей характера детей, но и контроль знаний - как оперативный, текущий, так и аттестационный (Чудакова В. П., Шарипов Ш. С., Чупров Л. Ф., Баратов Ш. Р., 2019, 2020) [9; 10]. Понимание основ измерительно-статистической логики построения современных тестов поможет исследователю понять глубину и специфику собственно научных методов психодиагностики, источники и научные основы ее объективности, невозможность ее сведение к субъективным оценкам «на глаз» (Чудакова В. П., Шарипов Ш. С., Чупров Л. Ф., Баратов Ш. Р., 2019, 2020) [9; 10].

Для реализации «Модели» разработана и внедрена авторская программа, обеспечивающая результативное становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий во внеучебной деятельности вуза (Кариев А. Д, 2020) [7, с. 181-189]. Анализ результатов исследования показал, что при организации внеучебной деятельности целесообразно взять за основу три основополагающих принципа: принцип системности, студентоцентрированности и преемственности (Кариев А. Д, 2020) [3; 4; 5; 7, с. 116]. При этом целесообразно использовать интерактивные образовательные технологии (тренинг, круглый стол, пресс-конференция, дискуссия, дебаты, деловая игра, мозговой штурм и т.д.), просмотр художественных фильмов, применение упражнений для создания благоприятной атмосферы и рефлексии (Кариев А. Д, 2020) [7, с. 117].

Образовательная практика показывает, что *традиционное образование* в высших учебных заведениях с его типовыми формами, методами, средствами, содержанием, целями и задачами недостаточно развивает самостоятельность студентов. Поэтому, когда студенты, специализирующиеся в области педагогики и психологии, изучали психолого-педагогические дисциплины, нами были апробированы инновационные образовательные практики - интерактивные образовательные технологии и методы в процессе реализации авторской программы. Они оказались наиболее эффективными и отвечали требованиям университетских учебных планов в условиях инновационных преобразований.

Выводы. Результаты настоящего исследования, в процессе применения интерактивных образовательных технологий и методов позволили личности максимально выявить внутренние задачи, важные для будущей профессиональной деятельности, и обеспечить эффективное развитие субъектности студентов. Они способствуют усилению воспитательных воздействий. Основным отличием студентоориентированных технологий является их твердая ориентация на личность будущего специалиста, на развитие его социально и личностно значимых качеств, его творческую и социальную деятельность. Интерактивные образовательные технологии используются для активного взаимодействия, помогающая студентам учиться приобретению опыта работы, которая является характерной чертой интерактивного обучения.

Список использованных источников

1. Деркач А.А. Профессиональная субъектность как психолого-акмеологический феномен. Акмеология. 2015. №4 (56). С. 9-19.
2. Кайкенова Ж.К. Интерактивные формы и методы обучения государственных служащих: учебно-методическое пособие. Астана, 2008 г. с.201.
3. Кариев А.Д. Интерактивные технологии и методы в становлении субъектности студента
4. Научно-педагогическое обозрение. Научный журнал - 2019. - № 3 (25). - С. 35-41.
5. Кариев А.Д. Представление субъектности человека: учёт направленности *Мир науки, культуры, образования*. 2019. № 1 (74). с.90-91.
6. Кариев А.Д. Разработка и апробация двухкритериальной модели субъективного восприятия студентами вуза собственной деятельности / Б.Е. Фишман, Н.Б. Москвина, Б.С. Кузьмина, А.Д. Кариев, С.П. Машовец, И.Л. Пицюк // Мир науки. Педагогика и психология,

2019 №4, <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN419.pdf>

7. Кариев Адлет Дюсембаевич, Становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий в вузе. Автореферат диссертации на соискание учёной степени кандидата педагогических наук 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Дагестанский государственный педагогический университет». г. Махачкала. 27 с.

8. Кариев Адлет Дюсембаевич, Становление субъектности студента с использованием интерактивных образовательных технологий в вузе. Диссертация ... кандидата педагогических наук 13.00.08. Дагестанский государственный педагогический университет». г. Махачкала. 210 с.

9. Кашлев С.С. Педагогические условия развития субъектности студента в педагогическом процессе вуза. *«Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному обучению»*: материалы второй республиканской научно-практической конференции (Минск, 1-3 марта 2001). Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Минск: Пропилеи, 2002. С. 95-102.

10. Чудакова В. П., Шарипов Ш. С., Чупров Л. Ф., Баратов Ш. Р. Психологическое обеспечение образовательного процесса: психологическая служба в школе – создание, современное состояние и перспективы. *«Освіта та розвиток обдарованої особистості»*: щоквартальний науково-методичний журнал ІОД, 2019. № 2 (73). С. 39–46 DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46)

11. Chudakova V. (Vira Chudakova). (2020) Resources development of the competences of personality competitiveness in terms of innovative activities. *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy*: collective monograph / Editors Lyubomira Popova, Mariana Petrova. Veliko Tarnovo, Bulgaria: Publishing House ACCESS PRESS, 2020. 532 p. P. 473 – 485. URL: <http://sci-conf.com.ua>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В МЕДИЦИНСКИХ ВУЗАХ

Комилова Малохат Олимовна

(г. Ташкент, Республика Узбекистан)

Статья посвящена вопросам выявления основных психолого-педагогических особенностей, возникающих в процессе организации и работы в среде электронного обучения, и в рамках использования дистанционных образовательных технологий (в том числе при реализации смешанного обучения).

Ключевые слова: высшее образование, смешанное обучение

компьютерные технологии, стратегии преподавания интеграция, геймификацию, цифровую сертификацию.

The article is devoted to the issues of identifying the main psychological and pedagogical features that arise in the process of organizing and working in an e-learning environment, and in the framework of the use of distance learning technologies (including when implementing blended learning).

Keywords: *higher education, blended learning, computer technology, teaching strategy, gamification, digital certification.*

Актуальность. Смешанное обучение – перспективная форма организации образовательного процесса, во многом компенсирующая недостатки традиционного и электронного обучения и максимально использующая их преимущества, обладающая синергетическим эффектом.

Цель статьи: проанализировать основные психолого-педагогические особенности, возникающие в процессе организации работы в рамках использования дистанционных образовательных технологий (в том числе при реализации смешанного обучения).

Изложение основного материала. Смешанное обучение (англ. “Blended Learning”) – это сочетание традиционных форм аудиторного обучения с элементами электронного обучения, в котором используются специальные информационные технологии, такие как компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и т.п.

Смешанным считается обучение, в котором доля электронного обучения в общем образовательном процессе составляет от 30% до 80%. До 30% – традиционное обучение с компьютерной поддержкой. От 80% до 100% – полное электронное обучение.

Учебный процесс при смешанном обучении представляет собой последовательность фаз традиционного и электронного обучения, которые чередуются во времени. Если же одним из элементов смешанного обучения считать компьютерные, интернет- и/ или mobile-технологии, то мы согласны с Dziuban, Hartman and Moskal [1], которые в своих исследованиях считают, что

смешанное обучение следует рассматривать как педагогический подход, который сочетает в себе преимущества аудиторной работы с возможностями технологического расширения активного обучения онлайн среды. Иными словами, смешанное обучение является не временной тенденцией, а кардинальным изменением учебной модели со следующими характеристиками:

- переход от лекционно-ориентированному к личностно-ориентированному обучению;
- увеличение использования таких форм взаимодействия как «студент-преподаватель», «студент-студент», «студент-контент», и «студент-внешние ресурсы [2].

Данное направление завоевывает в мире все большую популярность. Так, например, в школах США еще в 2000 г. смешанное обучение использовали только 45 000 школьников, а в 2009 г. число охваченных смешанным обучением уже достигло трех миллионов [11]. К 2019 г. в США планируется использовать смешанное обучение не менее чем на 50% всех школьных занятий.

Очное обучение	Электронное обучение
(-) определённое ограниченное время для получения обратной связи с учителем, невозможность интерактивного взаимодействия с учебными материалами на полиграфических носителях	(+) возможность постоянного интерактивного взаимодействия, возможность получения обратной связи в любом месте в любое время Высокая степень вовлечённости ученика в учебный процесс
(+) спонтанность реакции, все, что происходит, происходит здесь и сейчас, возможность более гибкой и мгновенной реакции учителя на действия ученика	(-) заранее заложенные варианты реакции электронного ресурса на действия ученика, отсрочка реакции учителя при онлайн-взаимодействии
(-) низкая степень индивидуализации, одинаковая образовательная траектория для всех учеников	(+) повышение степени индивидуализации за счёт разнообразия избыточности, гибкости и адаптивности (под индивидуальные запросы) электронных ресурсов;
(-) ограниченное коммуникационное поле (взаимодействие с небольшой группой одноклассников, сходной по возрасту, географическому положению и социальному статусу)	(+) более широкое коммуникационное поле (взаимодействие через системы коммуникации, социальные сети и их аналоги с разновозрастной, географически и социально распределённой группой)

(+) возможность формирования непосредственных личных человеческих связей с глубоким эмоциональным взаимодействием	(-) опосредованное (через компьютерную коммуникацию) формирование личных связей, ограниченность эмоционального взаимодействия
	(+) Повышенная доступность. Доступ к курсам открыт 24/7 - в любое время из любого места.
	(+) Облегчение оценки студентов с помощью комплексного онлайн-тестирования и подробных заданий. Автоматическая оценка, предлагаемая многими системами обучения, также является большим облегчением для учителя.
	(+) Учитывает темп и стиль обучения каждого студента, создает более комфортные условия как для медленных бегунов, так и для спринтеров. Если студент изучает определенную тему, но информации недостаточно, то он может обратиться к дополнительным веб-ресурсам или получить быструю помощь от своего учителя.

Нельзя отрицать тот факт, что начальный этап обучения требует большого количества времени у учителей. Ученик-учитель должен выбрать правильную учебную программу, правильный баланс очного обучения насколько мне известно, универсального рецепта для этого не существует.

Возможно, стоит изучить модель WebQuest как образец успешной «гибридизации». Кроме того, ключевым моментом является техническая подготовка. Чем шире ваш кругозор, тем легче найти наиболее подходящее решение.

Проблемы в смешанном обучении, связанных с разработкой, освоением и внедрением методик обучения, с которыми сталкиваются как преподаватели, так и образовательные учреждения в целом, нужно, прежде всего, отметить организацию создания необходимой учебной информации и разработку средств передачи ее студентам. При этом под учебной информацией понимается научная информация, преобразованная в целях обучения при формировании содержания учебного предмета, то есть, речь идет о

превращении информации, представленной в печатных изданиях и в электронных ресурсах, в структурированную учебную информацию с учетом основных алгоритмов деятельности обучающихся.

Постоянное увеличение объема учебной информации и ее качественное усложнение, что противоречит количеству учебных часов, определенных учебными планами на изучение дисциплин, в связи с чем возникает необходимость ее уплотнения. Под уплотнением учебной информации понимается процесс, когда масса знаний уменьшается, но удерживается их сумма [5]. Что ведет к возникновению проблемы индивидуального освоения, которая частично может быть решена за счет применения современных информационных технологий и передовых методов обучения.

Технические ресурсы, используемые в смешанном обучении, должны быть надежными, простыми в использовании и единодушно принимаемыми всеми участниками процесса обучения.

Грамотность в области ИТ, которая может быть серьезным препятствием для учителей, а не для студентов. Наличие надежной технической поддержки и инструкторов абсолютно необходимо.

Проблема, связанная с авторским правом, поднимает вопросы о возможности использования материалов других авторов и о правообладателе вновь созданных документов. При поиске ресурсов и отборе необходимых материалов необходимо учитывать, что чаще всего использование материалов допускается только с разрешением правообладателя. Получение разрешения может оказаться достаточно длительным и трудоемким процессом, в то время как преподаватели, как правило, работают в жестких временных условиях. Более того, иногда бывает сложно идентифицировать правообладателя или правообладатель может не спешить с ответом и потребовать оплатить разрешение [6].

Первое, что приходит на ум, когда вы думаете о проблемах смешанного обучения – это когнитивная нагрузка. Некоторые учителя, впервые использующие смешанную модель, могут начать слишком много внимания

уделять содержанию и учебным мероприятиям. Новая программа может стать другом, если она приспособлена к индивидуальным потребностям учащегося, и противником, если ее применять массово, как это обычно бывает с традиционным обучением в группе. С другой стороны, у инструктора теперь есть инструменты для вовлечения и мотивации студентов в моде 21-го века, используя интерактивные элементы, геймификацию, цифровую сертификацию и т. д.

Поэтому для успешной реализации смешанного обучения рекомендуются:

- развитие необходимой компьютерной базы, коммуникационного и оборудования, закупка и установка различного обеспечивающего программного обеспечения;
- создание и развитие корпоративной сети учебного заведения с выходом в Интернет;
- внедрение образовательного портала учебного заведения с возможностью доступа к нему инвариантно к типу оборудования и местонахождению;
- структурирование и дидактический анализ учебных дисциплин для разделения на модули; определение целесообразных для каждой категории средств и методов обучения;
- внедрение интерактивного образовательного контента, обеспечивающего возможности дистанционного обучения и тестирования, взаимодействия;
- разработка сервисов для реализации проблемно-проектного обучения, виртуальных лабораторий, создания разнообразных портфолио;
- подготовка педагогов, обслуживающего персонала и администрации в области ИТ;
- создание диагностического модуля, позволяющего определить уровень исходной подготовки каждого обучающегося, его мотивацию, когнитивный стиль;
- проектирование различных траекторий и схем смешанного обучения для индивидуализации;

- использование целеполагания для организации среды высоких достижений;
- уточнение организационных требований, связанных с управлением обучением;
- составление плана-графика смешанного обучения, включающего недельное планирование учебного процесса и регламентирующего организацию доступа обучающихся к учебным материалам;
- организация «прозрачной» системы мониторинга хода образовательного процесса;
- личная ответственность обучающихся за образовательные результаты;
- применение технологии обучения, основанного на мастерстве;
- использование смешанного обучения преимущественно в новых учебных заведениях или для вновь набранных учебных групп, что исключает необходимость перестройки обучающихся [8].

Рекомендуются следующие методы реализации смешанного обучения: case-метод (метод конкретных ситуаций), игровой (соревновательный), иллюстративный (демонстрационный), инверсии (представления от противного), модульного обучения (блочный метод), обучения в сотрудничестве (в составе малых групп), поисковый (эвристический, обучение через открытия), погружения (максимальная концентрация на поставленной задаче), проблемный (преодоление противоречий, разрешение проблем), проектный (получение нового продукта), программированный (гарантированное получение результата), свободных ассоциаций (выстраивание ассоциативных рядов и цепочек), эвристической беседы (вопросно-ответный, по Сократу) [9], эмпатии (личной аналогии).

Выводы. При проектировании смешанного обучения целесообразно использовать технологию обратного дизайна [10] – от результатов обучения по дисциплине к разработке оценочных мероприятий, проектированию обучающих воздействий, разработке интернет-сервисов, ИТ, согласованию результатов обучения и оценочных мероприятий, регламентации.

Рассматривая организационные особенности, рекомендации, приемы,

методы и технологии, следует помнить, что двух полностью одинаковых моделей смешанного обучения, которые были бы равноэффективны в различных условиях, не существует. Для достижения максимального результата необходима предварительная работа по проектированию конкретных особенностей реализации СО. [7].

Список использованных источников

1. Dziuban C., Hartman, J., Moskal, P., "Blended Learning," EDUCAUSE Review, Volume 2004, Issue 7, 2004
2. Bonk C. J. & Graham, Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs. Copyright © 2004 by John Wiley & Sons, Inc.
3. Земсков, А.И. Некоторые особенности работы с электронными документами // Науч. и техн. б-ки. - 2008. - №2. - С.112-125
4. Рапуто, А.Г. Развитие визуально-образного мышления и навыков эффективного применения средств мультимедиа у учителей-предметников // Информатика и образование. - 2007. - №7. - С.72-77
5. Кун, К. E-Learning - электронное обучение // Информатика и образование. - 2006. - №10. - С.16-18
6. Капустин, Ю. И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования. Автореферат диссер. доктора пед. наук. - М.: 2007
7. Кречетников К.Г. Особенности организации смешанного обучения Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 4
8. Blended Learning: Personalizing Education for Students. On-line Course (Coursera; New Teacher Center). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.coursera.org/learn/blending-learningpersonalization> (дата обращения: 18.06.2019)
9. Han F., Ellis R.A. Identifying consistent patterns of quality learning discussions in blended learning. Internet and Higher Education. 2019. vol. 40. P. 12-19.
10. Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю. Смешанное обучение в вузе: опыт и анализ внедрения в ТПУ. [Электронный ресурс]. URL: <http://edu.mari.ru/ito2015/DocLib3/> (дата обращения: 18.06.2019).
11. Blended learning, или почему традиционная система изучения языка больше не работает. [Электронный ресурс]. URL: <https://liferhacker.ru/blended-learning/> (дата обращения: 18.06.2019).

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ: ПОГЛЯД СУПЕРВІЗОРА

Кривоконь Наталія Іванівна (м. Чернігів, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3783-7491>

У публікації висвітлено особливості організації професійної діяльності фахівців із соціальної роботи, що надають інклюзивні освітні послуги та послуги інтеграції дітям з особливими потребами в умовах пандемії. Наголошується, що нові умови роботи он-лайн мають розглядатися не лише в контексті проблем, викликів, але і як можливість для розвитку спеціалістів та вдосконалення процесу та результату їх професійної взаємодії.

Ключові слова. *Інклюзія, інклюзивний ресурсний центр, інтеграція, пандемія, супервізія, фахівці із соціальної роботи.*

The publication highlights the features of professional activities organization of social work professionals who provide inclusive educational and integration services to children with special needs during the pandemic. It is emphasized that the new conditions of online work should be considered not only in the context of problems, challenges, but also as an opportunity for the development of professionals and improving the process and result of their professional interaction.

Keywords. *Inclusion, inclusive resource center, integration, pandemic, supervision, social work specialists.*

Актуальність. Наразі всі ми переживаємо особливий, непересічний досвід, що пов'язаний із несподіваними змінами у життєвому устрої, побуті, спілкуванні, з переживанням труднощів, тривоги, наслідків впливу різноманітних стресогенних чинників, а також із необхідністю запровадження нових підходів щодо організації та здійснення професійної діяльності. Під час пандемії коронавірусу чимало людей особливо гостро відчули власну вразливість, взаємозалежність, іноді дошкульність через майже насильницьку та інтенсивну цифровізацію, обмеження та дистанціювання. Виклики, які постали перед представниками людинознавчих, допомагаючих професій, потребують дієвих рішень, котрі мають на меті уможливити за даних

загрозливих і невизначених обставин надання дієвої підтримки, створити умови для забезпечення належної якості послуг та сприяння у задоволенні потреб передусім тим, хто має знижений адаптаційний потенціал і потребує додаткової уваги. До таких категорій, безсумнівно, відносяться й діти, котрі мають особливі освітні потреби, або живуть з інвалідністю, а також сім'ї, в яких вони виховуються.

Примітно, що упродовж останніх років в нашій державі настав період активної розробки та запровадження регіональних моделей інклюзивної та інтегрованої освіти. Введення в дію нового Закону України «Про освіту» нормативно закріплює практику надання дітям з особливими освітніми потребами «системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [2, ст. 1, п. 12]. Однак, в умовах активного поширення коронавірусної інфекції, з'являються нові виклики і труднощі стосовно реалізації означених принципів.

Усе зазначене пояснює актуальність і соціальну значущість тематики, яка пов'язана з висвітленням особливостей побудови професійної взаємодії між суб'єктами інклюзивного простору та соціальної роботи під час пандемії.

Мета статті. В даній публікації маємо намір поділитися досвідом та напрацюваннями, що з'явилися завдяки практиці супервізії для психологів і фахівців із соціальної роботи в інклюзивно-ресурсних центрах, які функціонують на рівні громад, а також для психологів, кейс менеджерів і соціальних педагогів декількох громадських організацій / проектів, котрі надають соціальні й освітні послуги дітям з особливими освітніми потребами та дітям, що живуть з інвалідністю на території східних областей України. Супервізії тривали упродовж року (лютий 2020 – лютий 2021 р.р.), здійснювалися дистанційно двічі на місяць в режимі он-лайн, у груповому та індивідуальному форматах, загальний обсяг (тривалість) – 46 годин. Усього до

складу групи супервізантів увійшло близько 40 спеціалістів (переважно жінки) зі стажем роботи від 3-х до 18 років.

Виклад основного матеріалу. Варто відмітити, що тематика інклюзивного та інтегрованого навчання, створення умов для розвитку й соціалізації дітей з особливими потребами, підготовка відповідних фахівців для супроводу їх та їхніх сімей упродовж останніх років привертає значну увагу вітчизняних та зарубіжних дослідників (Бондар В.І, Депплер Дж., Засенко В.В., Золотоверх В.В., Колупаєва А.А., Лорман Т., Марковець Р., Синьов В.М. Харві Д. та інші).

Вчені стверджують, що інклюзія може розглядатися як процес, спрямований на виявлення й усунення бар'єрів, забезпечення підвищеної уваги до сімей і дітей «групи ризику». Успішне запровадження інтегрованого й інклюзивного навчання в Україні дасть можливість модернізувати освітню галузь за європейськими гуманістичними зразками, по-сучасному вирішувати завдання підтримки дітей з особливими освітніми потребами, закріплювати нову філософію державної політики щодо них, удосконалювати нормативно-правову базу відповідно до міжнародних угод у сфері прав людини, активно формувати в суспільстві адекватні уявлення та ставлення стосовно потреб дітей з обмеженими можливостями [1, 4, 5].

Підтримуємо погляди колег стосовно того, що «будь-хто в якийсь момент або в певній ситуації буває залежним від зовнішніх умов та допомоги інших осіб для задоволення власних потреб та реалізації активності в академічній або суспільній діяльності. Створення умов для активності дітей із певними обмеженнями спілкування, пересування або самообслуговування є багатограним процесом, який в результаті розкриває нові горизонти для всіх дітей» [5, с.23], і, додамо, що і для їх батьків.

Однак, аналіз джерел дозволяє дійти висновку, що переважна більшість авторів розглядає особливості запровадження інклюзії в освітньому просторі (закладах освіти). Тоді як проблематика діяльності фахівців із соціальної роботи та психологів, котрі працюють в інклюзивно-ресурсних центрах та

соціальних службах / проектах на рівні громад, і часто виступають первинною ланкою для виявлення, інтеграції й організації подальшого супроводу дітей з особливими потребами та їх сімей, залишається поза увагою дослідників. Сподіваємося, що представлені у публікації матеріали дозволять розширити уявлення про особливості організації професійної взаємодії з метою інклюзії у інших, окрім освітньої, сферах.

Сама по собі діяльність фахівців із соціальної роботи на рівні громади, починаючи з 1 січня 2020 року (з моменту введення в дію нового Закону України «Про соціальні послуги»), передбачає надання так званих «базових» соціальних послуг, до складу яких (з поміж інших) входять соціальна інтеграція, соціальний супровід та супровід під час інклюзивного навчання [3, ст. 16, п. 6]. Даний факт зумовлює тісну співпрацю соціальних працівників із фахівцями, котрі надають послуги інклюзивної освіти, зокрема і в інклюзивно-ресурсних центрах (далі – ІРЦ), де створені команди спеціалістів з корекційної педагогіки, практичних психологів, вчителів-реабілітологів, медпрацівників.

Нагадаємо, що основним завданням фахівців ІРЦ є визначення особливих освітніх потреб у дітей віком від 2-х до 18 років, окреслення напрямку корекційно-розвиткових послуг, забезпечення доступності та ефективності освітньої програми. Співробітниками центрів розробляються рекомендації, які є підставою для організації інклюзивного навчання дітей в закладах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти. Ще одним важливим напрямом діяльності інклюзивно-ресурсних центрів є надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям, які не отримують спеціальної допомоги в закладах освіти. Для цих дітей фахівці ІРЦ розробляють програми по корекції пізнавальної сфери, розвитку навичок емоційно-вольової регуляції, розвитку мовлення, навичок соціально-побутового орієнтування та інших напрямків в залежності від потреб дітей.

Не можна оминати увагою ще одну когорту спеціалістів, хто прямо чи опосередковано сприяє інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціум та надає послуги інклюзивного навчання, – представників громадських

і благодійних організацій та/або проектів відповідного спрямування. Серед них – психологи, психотерапевти, кейс менеджери (фахівці з технології ведення випадку), соціальні педагоги, логопеди, спеціалісти раннього втручання, реабілітологи, які, відповідно до згаданого вище Закону «Про соціальні послуги», на рівні з представниками державних та місцевих установ і закладів виступають суб'єктами надання соціальних послуг. Зазвичай, ті, хто працюють в громадських (чи благодійних) організаціях і проектах мають значний досвід роботи в соціальних, психологічних службах чи освітніх закладах і надають послуги відповідно існуючих державних стандартів та регламентів.

Таким чином, супервізанти, опис досвіду яких представлено у цій публікації, є фахівцями, котрі на професійній основі вступають у взаємини з сім'ями, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, безпосередньо працюють з ними, розробляють і пропонують індивідуальні траєкторії розвитку, а також надають соціальні й освітні послуги з метою інтеграції та інклюзії. Варто відмітити, що обставини, які склалися у зв'язку з поширенням коронавірусної інфекції, значно вплинули на процеси налагодження означеної професійної взаємодії, позаяк фактично унеможливили безпосереднє спілкування з отримувачами послуг. А з урахуванням того, що запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання в багатьох регіонах нашої країни лише набирає обертів, і діяльність фахівців значною мірою зосереджується поки що на етапі діагностики та оцінки потреб дитини, розробки й узгодження індивідуальних програм розвитку, – віддалена робота стала викликом для всіх.

Відтак, основними завданнями супервізії для означених спеціалістів в умовах коронакризи стали: 1) надання професійної (зокрема, інформаційної, психологічної, наснажуючої) підтримки фахівцям; 2) сприяння у формуванні нового досвіду, що забезпечує успішну адаптацію до нових (змінених, нестандартних) умов діяльності (зокрема, шляхом розвитку відповідних знань,

умінь і навичок); 3) спонукання до самооцінки власних компетенцій та визначення векторів подальшого вдосконалення фахівців.

Одразу зазначимо, що характер запитів і проблематики супервізантів упродовж року постійно змінювалися, так само, як і їх психоемоційні стани (від розгубленості, хвилювання, нестями, тривоги, зневіри, розпачу, суму й відчаю до врівноваженості, сконцентрованості на завданнях, зосередженості, пильності, впевненості, наснаження, творчого пошуку).

Серед запитів перших трьох місяців супервізії переважали:

- сприяння в опануванні пристроями, технічними засобами і програмами для он-лайн зв'язку і спілкування;
- робота з тривожними, стресогенними й агресивними станами;
- розвиток навичок екстреної та/або кризової допомоги в режимі он-лайн;
- форми та зміст інформування клієнтів стосовно актуальної ситуації, роз'яснення нової (переважно іншомовної) термінології;
- джерела отримання надійної, перевіреної та доречної інформації для різних професійних ситуацій;
- поняття та способи мобілізації ресурсів у соціальній роботі взагалі та для інтеграції й інклюзії дітей з особливими потребами, зокрема;
- прийоми збору та перевірки інформації за допомогою телефону чи іншим способом дистанційно, ефективна комунікація он-лайн;
- навички розробки й проведення дистанційних занять, адаптація розвиваючих, наочних й інших матеріалів до роботи он-лайн;
- опанування новими діагностичними, психокорекційними та корекційно - розвитковими методиками, використання яких прийнятне й валідне при віддаленій роботі;
- способи документального фіксування роботи в дистанційному режимі, адаптація і вдосконалення форм звітності тощо.

Натомість у подальшому (червень-жовтень 2020 року) основними питаннями для обговорення були:

- розробка форм і змісту психологічного супроводу он-лайн;

- моніторинг ситуації з нормативним забезпеченням дистанційної роботи (Накази та методичні рекомендації міністерства освіти і науки, міністерства охорони здоров'я та міністерства соціальної політики України);
- формування тематики та організація он-лайн занять для батьків, що виховують дітей з особливими потребами;
- надання професійної підтримки працівникам освітніх закладів стосовно реалізації принципів інклюзивної освіти під час дистанційного навчання;
- відпрацювання навичок проведення віддалених індивідуальних консультацій і групових занять, використання засобів комп'ютерної психолого-педагогічної діагностики, он-лайн тренажерів тощо;
- визначення й узгодження індивідуальних розвивальних цілей і траєкторій дітей зі спеціалістами різних соціальних служб і освітніх закладів, а також батьками (опікунами);
- підтримка зворотного зв'язку, контактів з батьками щодо фіксування прогресу дитини у дистанційному форматі, організація обговорення актуальної проблематики за принципом «рівний-рівному»;
- шляхи профілактики Zoom - виснаження (для фахівців і клієнтів);
- підтримування професійних меж в умовах віддаленої роботи;
- навички самоорганізації, тайм менеджменту під час дистанційної діяльності;
- прийоми саморегуляції та психогігієни, релаксаційні та антистресові техніки, способи розвитку стресостійкості тощо.

Наприкінці осені та в зимовий період ми відмітили деяку тенденцію до зниження тривожних і схвильованих настроїв (і відповідних запитів), стало менше аналізуватися проблематики адаптаційного характеру. На противагу цьому зріс інтерес до визначення напрямів і можливостей саморозвитку спеціалістів, налагодження взаємодії на рівні міждисциплінарної команди (співпраці з представниками різних соціально орієнтованих служб громади),

з'явилася потреба в обміні напрацьованим досвідом он-лайн роботи, а також продовження пошуку нових форм для проведення індивідуальних і групових занять. Так, наприклад, обговорювалися питання щодо особливостей і можливостей використання методу казкотерапії та інтерактивних ігор для цілей інклюзивного навчання; супервізанти розповідали про досвід розробки і виготовлення навчальних мультфільмів, створених за участю школярів (включаючи дітей з особливими освітніми потребами); ділилися результатами проведення так званих «відео візитів» у сім'ях, що перебувають під супроводом; радилися щодо критеріїв успішної інклюзії та/або інтеграції та наводили приклади позитивних зрушень у життєвих ситуаціях сімей і говорили про досягнення дітей з особливими освітніми потребами за час, що минув з початку пандемії; здійснювали підтримуючу оцінку обраних моделей взаємодії у обговорюваних випадках тощо.

В цілому, важливою, на наш погляд, тенденцією, зафіксованою нами упродовж року супервізійної практики, стало усвідомлене прагнення переважної більшості супервізантів до професійного самовдосконалення, розвиток їх креативності, посилення віри у спроможність і потенціал дітей і сімей, для яких фахівці надавали послуги, а також особливе цінування досвіду взаєморозуміння, взаємної підтримки та взаємодії різних (міжгалузевих) спеціалістів, батьків і дітей.

Висновки. В результаті проведених супервізій, ми дійшли висновку, що ситуація, пов'язана із пандемією та необхідністю запровадження дистанційної соціальної роботи, увиразнила труднощі та потенційні можливості, притаманні професійній взаємодії суб'єктів інклюзивного простору за обставин, що склалися. До ключових проблем у он-лайн взаємодії з цією групою клієнтів (дітьми з особливими освітніми потребами та їх сім'ями) можна віднести: недоступність для деяких сімей технічних можливостей для дієвого дистанційного спілкування (відсутність відповідних девайсів, підключення до мережі Інтернет, програмного забезпечення тощо); відсутність та/або зменшення можливостей для безпосереднього спілкування

та утруднення відстеження особливостей динаміки розвитку дитини; зменшення позитивних ефектів групового впливу на особистість дитини; неможливість використовувати релаксаційні та інші спеціально обладнані кімнати та ін. Серед труднощів фахівці також називають обмеження наявного методичного забезпечення для інклюзії і необхідність його вдосконалення; складнощі при розробці/коригуванні плану соціального супроводу сім'ї/особи та індивідуальної програми розвитку дитини з особливими потребами внаслідок неможливості здійснювати оцінку потреб безпосередньо та надавати деякі види послуг у форматі он-лайн; ризик професійного вигорання через розширення професійних меж і Zoom – виснаження та ін.

Тим не менше, чимало супервізантів відмітили і позитивні сторони віддаленої роботи, що сприяють професійній взаємодії в інклюзивному просторі. А саме: більша доступність занять для дітей (внаслідок того, що не потрібно прив'язуватися до аудиторій, приміщень, також батькам не потрібно витрачати час на дорогу і вони частіше погоджуються на заняття); більш активне залучення батьків до розвитку їх дітей, підвищення компетентності батьків як один із перспективних напрямів роботи завдяки додатковим можливостям для їх навчання й консультування; вдосконалення професійності самих фахівців за рахунок підвищення їх самостійності, розвитку креативності, опанування новими техніками, можливостей кращого розподілу часу тощо.

Таким чином, не дивлячись на те, що під час пандемії перед більшістю фахівців, котрі надають соціальні послуги (зокрема й інклюзивного й інтегративного характеру), постали непрості виклики, змінилися умови організації професійної взаємодії, в будь-якому випадку важливо бачити не лише проблеми, але і можливі точки розвитку, отримання корисного досвіду для подальшої діяльності.

Список використаних джерел

1. Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць / За загальною редакцією акад. Прокопенка І. Ф. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. 198 с.

2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. Дата оновлення: 01.01.2021. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 26.03.2021).
3. Про соціальні послуги: Закон України від 17.01.2019. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19> (дата звернення: 26.03.2021).
4. Султанова Н. В. Освітня інтеграція дітей з обмеженими можливостями як соціально-педагогічна проблема. *Педагогічний альманах*. Херсон. 2014. Вип. 24. С. 249–255.
5. Теорія і практика інклюзивної освіти / упорядник Бондар К. М. Кривий Ріг : Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

ПРИОРИТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАЦИИ В ИССЛЕДОВАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Курбанов Ихтиёр Хикматович (г. Бухара, Республика Узбекистан)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3353-571X>

Статья посвящена рассмотрению приоритетов педагогической инновации в исследовании психологической готовности педагогов к инновационной деятельности. Проанализированы психолого-педагогические исследования, посвященные изучению данного феномена. Предпринята попытка выделения структуры психологической готовности педагога к инновационной деятельности, что позволит определить и разработать психолого-педагогические технологии ее формирования у педагогов. Также затронуты понятия уровня педагогической деятельности требующая, перестройки мотивационной сферы личности учителя, его ценностных ориентаций, целей, установок, иерархии внешних и внутренних стимулов, направленности, притязаний, интересов.

Ключевые слова. Педагогическая инновация; педагогический опыт; творческий процесс; готовность; психологическая готовность; структура психологической готовности к инновационной деятельности; инновационная деятельность.

The article deals with the theoretical aspects of the study of psychological preparedness of teachers to innovative activity It analyzes the psycho-pedagogical

works devoted to the study of the given phenomenon and makes an attempt to single out the structure of psychological preparedness of teachers to innovative activity, which will make it possible to define and work out psycho-pedagogical technologies of its formation in practical teachers.

Also touched upon are the concepts of the level of pedagogical activity that requires a restructuring of the motivational sphere of the teacher's personality, his value orientations, goals, attitudes, hierarchy of external and internal incentives, orientation, claims, and interests.

Keywords. *Pedagogical innovation; teaching experience; creative process; readiness; psychological readiness; the structure of psychological readiness for innovative activities; innovation activity.*

Актуальность. В условиях стремительных и постоянных изменений в системе образования Узбекистана (формирование универсальных учебных действий, изменение требований к ЕГЭ) выдвигаются новые требования к личности и профессиональной компетентности учителя, побуждая его к активному и непрерывному участию в инновационной деятельности. Не вызывает сомнений тот факт, что успешная педагогическая деятельность базируется не только на инновационных подходах, но и на готовности учителя принимать участие в инновационной педагогической работе. Вместе с тем темп изменений в системе образования не позволяет учителю сознательно и своевременно перестраивать свои знания, умения, осваивать новый профессиональный опыт, итогом чего становится «инновационная усталость» учителя, которая проявляется в отказе от инноваций или в имитации инновационной деятельности.

Изложение основного материала. Практически все педагоги видят в данном понятии две основные составляющие: это что-то новое по сравнению с предыдущим, и это новое направлено на повышение качества образования. В целом суть определения обозначена достаточно верно. В современном понимании инновация - это «проявление новых форм или элементов чего-

либо, а также вновь образовавшаяся форма, элемент». Синонимом инновации является понятие «новшество».

В педагогике понятие «инновационная деятельность» рассматривается несколько глубже и имеет широкий смысловой диапазон. Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социально-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

Как педагогическая категория этот термин относительно молод, и в этом одна из причин того, что существуют разные подходы к определению данного понятия. Современный словарь по педагогике так трактует этот термин: «Педагогическая инновация - нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности».

В настоящее время в психолого-педагогической литературе проблема психологической готовности к деятельности рассматривается с позиции функционального и личностного подходов. В рамках функционального подхода психологическая готовность понимается в ее взаимосвязи с психологическими функциями, необходимыми для достижения высоких результатов в деятельности (Е. С. Кузьмин, В. А. Ядов). В исследованиях М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович определена динамическая структура психологической готовности, включающая следующие компоненты:

- 1) осознание своих потребностей, требований общества, коллектива или поставленной задачи;
- 2) осознание целей, решение которых удовлетворит потребности выполнения задания;

3) осмысление и оценка условий деятельности, актуализация опыта, который связан с решением задач в прошлом и выполнения подобных требований;

На основе опыта и оценки условий Крюкова Е. М., деятельности определяются наиболее оптимальные способы решения заданий:

1. прогнозирование проявления своих интеллектуальных, эмоционально-волевых, мотивационных процессов, оценка соотношения своих возможностей, уровня попыток и необходимости достижения определенного результата;
2. мобилизация сил в соответствии с условиями и заданием, самовнушением относительно достижения целей [1].

Согласно данному подходу, состояние психологической готовности имеет сложную динамическую структуру и выражает интеллектуальные, эмоционально-волевые и мотивационные стороны психики человека в их соотношении с возникающими условиями и будущими задачами. Выделенные компоненты психологической готовности личности к деятельности определяют успешность выполнения человеком профессиональных функций, при этом указывается на диалектическое единство долговременной и ситуативной готовности - а именно то, что долговременная готовность определяется эффективностью реализации ситуативной готовности в конкретных обстоятельствах. Исследователями М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович также указывается, что наиболее важные показатели долговременной готовности связаны с мотивационной сферой личности и проявляются в потребности успешного выполнения поставленного задания, в интересе к объекту деятельности и способу его осуществления, а также в стремлении к успеху. Вместе с тем чувство ответственности, уверенность в своих действиях, вера в успех, саморегуляция, мобилизация всех сил для решения задания и умение сконцентрироваться на нем связаны с эмоционально-волевыми компонентами психологической готовности.

Рассматривая психологическую готовность к инновациям в

педагогической деятельности, Е. Н. Францева определяет ее как «интегративное психическое образование, представляющее единство когнитивного (знания инноваций, способов их применения и пр.), аффективного (положительное отношение к педагогическим инновациям, эмпатия, преобладание положительных эмоций в профессиональной деятельности и пр.) и конативного (деятельностного) компонентов, где в качестве системообразующего выступает деятельностный компонент, а основной характеристикой системы является креативность» [2, с. 17].

В психолого-педагогических исследованиях отмечается, что личностно-профессиональные особенности педагога как субъекта инновационной педагогической деятельности во многом определяют структуру и содержание его готовности к инновационной деятельности, которая определяется наличием у педагога мотивационно ценностного отношения к профессиональной деятельности, владением эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способностью к творчеству и рефлексии.

В этом случае готовность выступает как основа для активной общественной и профессионально-педагогической позиции, побуждая к инновационной деятельности.

В работах В. А. Сластенина под готовностью педагога к инновационной профессиональной деятельности понимаются интегративное качество личности, которое, представляя собой единство личностных и операционных компонентов, обеспечивает эффективность этой деятельности; в структуре готовности выделяются мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный компоненты.

Структура готовности оказывается тождественной структуре функциональной психологической системы инновационной педагогической деятельности и включает следующие компоненты: мотивы, цели, информационную основу и программу деятельности, а также блок принятия решения и подсистему профессионально важных качеств личности.

В своем исследовании психологической готовности к инновационной деятельности как характеристики образовательной среды О. М. Краснорядцева отмечает, что «психологическая готовность к инновационной деятельности отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека (инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки)» [3, с. 152].

К факторам проявления готовности к инновационной деятельности В. И. Долгова относит активность, направленность, индивидуально-психологические особенности, индивидуальный стиль деятельности, установку, Я-концепцию, ценностные ориентации и отношения, способность к творческой деятельности, инновационные важные качества личности, профессионализм, готовность к риску.

Рассматривая структуру готовности педагога к инновационной деятельности, мы опирались на подход В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой, согласно которому инновационная деятельность учителя имеет четыре компонента: мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный. [4, с. 152; 6; 7].

Проанализировав существующие подходы к изучению психологической готовности к инновационной деятельности и ее компонентов с учетом возможностей психологического сопровождения ее развития, мы представляем целесообразным выделение следующих компонентов психологической готовности к инновационной деятельности:

- 1) мотивационный компонент - отношение к педагогическим инновациям, а также мотивационная готовность педагога к совершенствованию собственной профессиональной деятельности;
- 2) когнитивный компонент - знания и представления педагога об инновационных технологиях и о собственном инновационном потенциале;
- 3) волевой компонент - способность произвольно руководить своими

действиями, чувствами, поведением в условиях инновационной деятельности;

4) рефлексивно-оценочный компонент - самоконтроль и рефлексивность, необходимая для осмысления педагогом опыта собственной инновационной деятельности;

5) личностные качества, способствующих включению педагога в инновационную деятельность (толерантность к неопределенности, интеллектуальная лабильность, стрессоустойчивость, мобильность, креативность). [5, с. 20-23].

Педагогический процесс, построенный с учетом современных образовательных потребностей и особенностей учеников, стимулирует интерес учащихся к учебным предметам, способствует повышению показателей успеваемости, развитию профессиональных компетенций педагога.

В последнее время характерно стремление теоретиков и практиков к изучению рефлексии наряду с индивидуальным опытом новаторов, проблем теоретико-методологического характера, относящихся к инновациям, творческой педагогической деятельности и личности учителя (Л.И. Анциферова, Е.В. Бондаревская, А.В. Брушлинский, В.С. Дудченко, В.П. Кваша, В. П. Чудакова и др.) Инновационная деятельность реализуется во многом благодаря имеющейся психологической готовности к ней (Г.В. Головин, В.И. Загвязинский, Л.М. Митина, В. Чудакова и др.).

Обращение к анализу проблем вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки основ формирования психологической готовности к инновационной деятельности будущих учителей. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от ее решения зависит успех преобразований в образовательной практике, перспективы развития учебных учреждений.

Растущая потребность общества в новом качестве образования тот мощный и динамичный фактор, который побуждает исследователей заниматься проблемами инновационной деятельности в новых условиях.

Актуальность психологического обеспечения инновационных процессов в образовании вытекает из состояния практики, анализ которой дает право выделить несколько обстоятельств.

Во-первых, взят ориентир на модернизацию содержания педагогического образования и подготовка нынешних преподавателей должна быть приведена в соответствие с принятой программой модернизации педагогического образования (1991), новой образовательной парадигмой, которые основаны на идеях гуманизации, фундаментализации, гуманитаризации, технологизации, предусматривающие личностную направленность процесса обучения, оптимизацию структуры и организации профессиональной подготовки педагогов, совершенствование ее содержания, форм и т.д. По мнению, современных методологов, теоретиков и практиков образования, реализация этих идей сможет обеспечить подготовку специалистов, способных работать в условиях новой цивилизации. Во-вторых, система образования, существующая ранее, имела ряд неоспоримых достижений, что признано во всем мире, и поэтому Узбекистан создавая свою систему образования, объективно не может отказаться от положительного наследства. Создавая новую систему образования, необходимо определить, что из этого опыта должно иметь место в новой образовательной системе. Следовательно, существует объективная необходимость осмысления проблемы психологической готовности к педагогической деятельности в новых условиях.

Современные условия отличаются большой динамичностью социальных процессов, что предъявляет особые требования к педагогу, который не может опираться в своей деятельности на устоявшиеся догмы и использование наработанных технологий. Однако, как указывает А.Б. Орлов, число передовых творческих учителей по самым оптимистичным оценкам не более 10%.

Именно личностный подход к изменению педагогической деятельности создает условия для взаимодействия преподавателя с теми нововведениями,

которые необратимо захватывают в свою орбиту сферу образования. Одним из механизмов деятельности преподавателя в этих условиях является готовность к инновационной деятельности как фактор, позволяющий будущему преподавателю таким образом построить свой вектор, чтобы быть подготовленным к различным вариациям изменений в ходе образовательной практики. Система подготовки преподавателей в рамках профессионального образования, различные подходы к организации подготовки специалистов, эффективность и качество результата готовности будущих преподавателей к инновационной деятельности испытывают ряд объективных противоречий между:

- реальной потребностью соответствия системы подготовки преподавателей в условиях вуза вариативности образовательной практики;

- наличием многоуровневой системы подготовки педагогических кадров и неясным определением того, какой тип образовательного учреждения и в какой мере формирует готовность педагога к необходимости осуществлять инновационную деятельность;

- функционированием сложившейся системы подготовки учителей в условиях колледжа и изменением социо-культурных требований к деятельности в различных образовательных системах;

- уровнем подготовки учителя к определенному виду педагогической деятельности и возрастанием социо-педагогической мобильности как условия менее болезненного вхождения в господствующий тип общества, тип культуры;

Данные противоречия определяют характер исследования процесса формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности в отечественной педагогической мысли.

Инновационная деятельность как компонент педагогической культуры исследовалась К.А.Абульхановой-Славской, Е.В.Бондаревской, В.А.Кан-Каликом, Н.Д.Никандровым, В.А.Сластениным, В.В.Сериковым, М.М.Поташником, И.П.Раченко, Н.С.Подымовой и др.

Основные закономерности, принципы инновационной деятельности раскрыты в трудах М.М.Бахтина, В.С.Библера, Л.С.Выготского, С.Л.Рубинштейна, А.Л.Леонтьева, Н.Р.Юсуфбековой и др. Эти и другие исследования заложили методологически ориентирующие основания психолого-педагогической теории исследования феномена инновационной деятельности учителя.

В общеметодологическом плане определению готовности педагога к инновационной деятельности посвятили свои исследования - Ю.К.Бабанский, М.М.Поташник, С.Д.Поляков, В.А.Сластенин, М.И.Скаткин, Ю.А.Самарин и др., что способствовало определению сущности процесса формирования готовности учителя к определенному виду деятельности.

Влияние господствующей, гуманистической по характеру и содержанию парадигмы образования, ее личностно-ориентированное проявление и возможность педагога действовать в постоянно изменяющихся социокультурных условиях отражены в исследованиях Е.В.Бондаревской, Г.Ф.Карповой, С.В.Петериной, С.В.Кульневича, В.В.Серикова, В.Я.Ляудиса, Р.М.Чумичевой, И.С.Якиманской и др., что создает предпосылки для разработки конкретных механизмов инновационной деятельности будущего учителя как способа существования педагога в определенном типе культуры.

Ориентация в педагогической деятельности будущего учителя на условия формирования определенного типа современного общества имеет как насыщающийся (сатурационный), так и замыкающийся (капсулизованный) вектор: ряд работ посвящены этим противоречивым исследованиям - это работы В.И.Андреева, В.С.Волкова, М.В.Кларина, М.В.Кроз, И.М.Курдюмова, В.В.Малявина, Ю.С.Поликарпова, Н.С.Подымовой, И.П.Подласого, Л. С. По дымовой, П.И.Пидкасистого, В.А.Сластенина, и др. - как результат их исследований - выработка таких условий, при которых тормозятся элементы замыкающегося вектора деятельности будущего учителя, и усиливаются элементы устойчивого характера проективной деятельности будущего учителя.

В западной педагогической литературе выявлены основные причины, приводящие педагога к данному виду деятельности (Дж. Боткин, Е.М. Роджерс, Н. Диккенсон, Н.Кросс, Е.П.Торранс, К.Левин и др.). Основной причиной является динамика потребностно-мотивационной сферы личности педагога, которая при определенных условиях имеет необратимую обусловленность от жесткой по характеру биопсихо-социальной заданности до мягкой, разнообразной культуры - эстетико экзистенциальной определенности и выраженности в деятельности учителя. Кроме того, современная западная педагогика выработала такой процессуально - инструментальный механизм формирования готовности учителя к инновационной деятельности, который позволяет в определенной степени зафиксировать этот уровень, что нашло отражение в ряде работ П.Ванцвайга, Н.Диккенсона, А.Ксендзюса, Н. Кросса, Е.М.Роджерса, Е.П.Торранса и др. Эти и другие исследования позволили усилить в подготовке специалиста именно элементы социо-технологического типа специалиста, что приводит к необходимости переориентации системы подготовки педагогических кадров на данный тип педагога как профессионала, способного и готового осуществлять деятельность в условиях вероятностного типа общества.

Выводы. Проект национальной программы развития образования в Узбекистане нацеливает систему подготовки учителей на создание такого организационного и методического механизма, который отвечал бы современным требованиям к учителю.

В данном контексте автор выявляет один из таких механизмов, который создает предпосылки для формирования готовности преподавателя адекватно ответить на посыл реальной действительности. Вследствие этого актуальность нашего исследования обусловлена: а) необходимостью выявления и исследования содержания и структуры инновационной деятельности будущего учителя в условиях вероятностного типа социально-экономического развития российского общества в целом и образования в частности; б) определение таких методических основ, которые обеспечили бы готовность к

данному виду деятельности будущего учителя; в) придание процессу формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности устойчивого характера.

Список использованных источников

1. Гавриш И. В. Теоретические основы формирования готовности будущих учителей к инновационной деятельности: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харьков, 2006.
2. Долгова В. И. Инновационная культура и педагогический менеджмент. Челябинск: ЧГПУ; АТОКСО, 2008. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск, 1976.
3. Краснорядцева О. М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды // Вестник Томского государственного университета. 2012. №358. С.152-157.
4. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1976.
5. Печеркина А. А., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности учителя в условиях инновационной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2011. №1. С.20-23.
6. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук; 19.00.10 / Віра Петрівна Чудакова Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. – 474 с.
7. Чудакова В. П. Реализация технологии формирования психологической готовности к инновационной деятельности - инструмент развития инновационной компетентности конкурентоспособности личности. *Psixologiya*: научный журнал. Бухара: Бухарский государственный университет. Выпуск №1. 2020. с. 252. С. 208-216.

ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ ИНТЕГРАТИВНО-КРЕАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Курбанова Гулноз Негматовна (г. Бухара, Республика Узбекистан)

Юлдашова Шахло Тойировна (г. Бухара, Республика Узбекистан)

В статье представлены основные структурные компоненты интегративно-креативной деятельности в образовательном процессе медицинского ВУЗа. Современное образование представляет обучаемого не как пассивного получателя знаний, а как активного участника образовательного процесса. Особое внимание в высшей медицинской школе

уделяется развитию умственных способностей обучаемых. При этом появляется множество новых взглядов на творческий процесс, что способствует порождению новых образовательных подходов к понятию творчества в образовательном процессе.

Ключевые слова: креативное мышление, интеграционное обучение, студенты медицинского ВУЗа, методы преподавания.

The article presents the main structural components of integrative and creative activity in the educational process of a medical university. Modern education presents the student not as a passive recipient of knowledge, but as an active participant in the educational process. Special attention in the higher medical school is paid to the development of the mental abilities of students. At the same time, many new views on the creative process appear, which contributes to the generation of new educational approaches to the concept of creativity in the educational process.

Keywords: creative thinking, integration learning, medical students, teaching methods.

Актуальность. В целях определения приоритетных направлений системного реформирования высшего образования в Республике Узбекистан, поднятия на качественно новый уровень процесса подготовки самостоятельно мыслящих высококвалифицированных кадров с современными знаниями и высокими духовно-нравственными качествами, модернизации высшего образования, развития социальной сферы и отраслей экономики на основе передовых образовательных технологий в последние годы в стране был принят ряд документов, направленных на выведение средне специального и высшего образования на новый уровень.

Изложение основного материала. На основе глубокого анализа всей действующей в республике системы образования и исходя из принятых в последнее пятилетие программ в Узбекистане повсеместно внедряются новые образовательные стандарты, внедрение которых обеспечит поэтапный переход от образования, учебные программы которого направлены на

получение теоретических знаний, к системе образования, направленной на формирование практических навыков [5].

Современный процесс подготовки дипломированного специалиста-медика предъявляет новые требования к организации образования в медицинском ВУЗе, так как в обществе всё более возрастает необходимость развития творческого потенциала личности будущего специалиста-врача. В образовании существуют положительные атрибуты свободы: свободы действовать, изменять, создавать и вдохновлять. [1, 2, 6] При этом актуальнейшим аспектом образования является всё более повышающийся интерес к созидательному процессу в обучении. Творческая деятельность обеспечивает рождение новых знаний, навыков, умений и отношений.

Системно-концептуальный анализ интегративно-креативных возможностей в становлении и развитии образования студентов медицинского ВУЗа выступает в нашем исследовании как принцип, позволяющий каждому будущему специалисту медицинского профиля развиваться на протяжении всей жизни в различных профессионально-творческих ситуациях и рационально сочетаться с компонентами самообразования и самовоспитания. [3, 5, 7]

Нами установлены и описаны новые интегративно-креативного аспекты мышления и структурные компоненты креативности в научно-исследовательской работе будущего специалиста медицинского профиля: мотивационно-личностный компонент развития профессионального образования студента-медика; интеграционные компоненты креативности (интуиция, логическая строгость, воображение, способность, склонность к индивидуальным креативным разработкам; независимость суждений и т.д.), характеризующие дидактическое взаимодействие преподавателя и студента-медика.

С учетом этих исследований нами были определены детерминанты становления и развития профессионально-культурологического образования будущего специалиста медицинского ВУЗа в системе их творческой

направленности: осознанная индивидуально-личностная мотивация студента-медика в аспекте креативности; способность к культуротворческому оцениванию своих профессиональных результатов; креативная склонность к прогнозированию; способность видения нового в решении творческих задач; способность к принятию оригинальных научно-исследовательских решений в системе творческого аспекта.[3, 4]

В связи с этим нами была выявлена структура системы творческого мышления будущего специалиста медицинского профиля в научном творческом инновационном исследовании студента-медика: интегративно-креативного аспекты мышления подготовки; творческая концентрация в аспекте креативности; интеграция идей креативности; творческое озарение; анализ и синтез творческого аспекта.

В своей работе мы определили особенности педагогической деятельности в интегративно-креативном мышлении студентов медицинского ВУЗа. В ходе исследования мы убедились, что креативная педагогика, реализующаяся в условиях высшего медицинского образования, включает в себя все основные звенья творчества, входящие в организационно-педагогическую ткань образовательного процесса.

Нами было выявлено, что интегративно-креативная педагогика, адекватная медицинскому образованию, выступает как одно из инновационных направлений в педагогической науке и образовательной практике высшего медицинского учреждения.

В связи с этим нами были разработаны основные направления интегративно-креативной деятельности педагога медицинского ВУЗа с учетом специфических особенностей образовательного процесса, адекватного высшему медицинскому образованию: общение как часть творческо-педагогического процесса, проникновение креативности в общение преподавателя со студентами; нестандартный творческий подход к решению медицинских задач; разработка новых творческих методов, форм, приемов и средств; эффективное творческое применение имеющегося опыта; подготовка

субъекта творческо-педагогического процесса, творческой индивидуальности; конкретные творческо-педагогические действия преподавателя; творческое импровизирование на основе точных знаний и интуиции. [3]

При разработке основных направлений творческо-педагогической деятельности педагога медицинского ВУЗа нами были выделены цели креативной педагогики, адекватной процессу высшего медицинского образования: активизировать творческий интерес студента с учётом выявления склонностей к определённой области изучаемой специально-медицинской дисциплины; способствовать зарождению мотивационного фактора, необходимого для креативной исследовательской работы будущего врача; формировать творческое мышление студента как саморегулируемую, самоорганизующуюся систему; развить в процессе работы индивидуально-личностную интеллектуальную организацию исследовательской деятельности; развить индивидуальный научно-исследовательский путь решения творческих проблем в процессе образования в ВУЗе.

Проведенное исследование позволило нам также выделить и описать основные компоненты креативной педагогики, адекватной медицинскому образованию.

В процессе исследования нами разработана и описана система содержательных основ творческо-педагогического аспекта в становлении и развитии образования студентов-медиков.

Основываясь на результатах проведенного исследования, мы описали интеграционный характер соотношения целей, основных компонентов и содержательных основ интегративно-креативных возможностей, реализующегося в условиях образовательного процесса высшей медицинской школы.

Процесс обогащения профессиональной научной деятельности студентов медицинского ВУЗа креативной направленностью требует комплекса научно-педагогических разработок, способствующих развитию креативности студентов-медиков. [3, 5]

Как показало наше исследование, организующей и направляющей силой по отношению к развитию интегративно-креативных возможностей, должна быть высокая профессиональная подготовка будущего специалиста-медика, осмысленная самим будущим врачом готовность к креативной деятельности. В ходе исследования нами было обосновано, что именно такая готовность обеспечивает открытие новых профессионально-творческих возможностей.

Мы убедились, что творческо-профессиональная готовность как системный и целостный объект представляет собой органическое единство и интеграцию различных видов профессиональной деятельности студентов-медиков в процессе овладения будущей специальностью, обеспечивающих формирование компонентов творческо-профессиональной подготовки.

Нами было выяснено, что такими видами профессиональной деятельности являются: учебно-познавательная и учебно-практическая деятельность студентов-медиков на занятиях и тренингах, учебно-практическая и самостоятельная профессиональная деятельность студентов в период клинической практики в больницах и поликлиниках, а также при теоретической разработке отдельного научного явления медицинского характера.

Наше исследование свидетельствует о том, что система профессионально-творческих качеств студента-медика построена на совокупности профессионально-личностных свойств, непосредственно оказывающих влияние на все три перечисленные вида творческо-профессиональной готовности.

В ходе исследования мы убедились, что, личностные качества студента-медика, не оказывая прямого воздействия на результаты креативной активности будущего врача, способны сыграть значительную роль в развертывании его творческого потенциала, формирования его профессионально-творческого мышления. Чтобы сформировать у студентов-медиков желаемые креативные качества, мы включали студентов в

специально организованную профессиональную деятельность с учетом творческо-педагогического аспекта. [3, 6]

Мы выделяем следующие основные творческие качества студента медицинского ВУЗа с учетом творческо-педагогического аспекта, которые требуют дальнейшего развития, способствуя формированию творческо-профессиональной готовности:

- творческое осознание отношения к индивидуальной креативной деятельности как необходимости изменения медико-профессиональной действительности;
- творческое формирование самим студентом-медиком индивидуального образующего личностного модуса, включающего в себя творческо-профессиональные потребности студента, его интересы, убеждения, творческо-оценочные критерии, творческо-познавательные стремления;
- творческое индивидуальное стремление студента медицинского ВУЗа к расширению и углублению профессиональных знаний, к овладению новыми творческо-профессиональными знаниями;
- стремление к теоретической и практической обоснованности индивидуальных профессионально-творческих взглядов и убеждений.

[4, 5]

Вывод. Становление и развитие перечисленных творческих качеств студента медицинского ВУЗа, как свидетельствует наша опытно-экспериментальная работа, являются необходимым условием формирования творческо-профессиональной готовности к реализации методологии творческо-педагогического аспекта в образовательном процессе медицинского ВУЗа как результата такой готовности. [2, 3, 7]

Список использованных источников

1. Kurbanova G.N., Haydarova N.A. Reflection of innovative pedagogical ideas in the philosophy of the English revival Traditions, tasks and prospects for the development of pedagogicalscience 2015.-P.458-461.

2. Яворская С.Д., Николаева М.Г., Болгова Т.А., Горбачева Т.И. Инновационные методы обучения студентов медицинского ВУЗа // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4.;
3. Kurbanova G.N. Important directions for the development of creative abilities and creative abilities of youth // "Pedagogical skill" // Issue 3, 2019. -P. 67-72.
4. Kurbanova G.N. Formation of professional thinking in future // International Journal for Advanced Research In Science // Volume 10, Issue 05, May 2020.-P. 98-102.
5. Yuldashova Sh. T. Prerequisites for the Development of Creative Thinking // Middle european scientific bulletin // Volume 8, January 2021.-С. 287-289
6. Гулноза Курбанова, Шахло Юлдашова.- Mustaqil ishni tashkil etish tamoyillari // Преподавание языка и литература// №3 2021.-С. 9-11.
7. Курбанова Г.Н. Особенности профессионального мышления как фактор обучения медико-педагогического персонала современного этапа // Университетская наука: взгляд в будущее, 2020. – С. 763–766.

НЕНАСИЛЬНИЦЬКЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ПОДРУЖНЬОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Кутішенко Валентина Петрівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5597-705X>

Дружиніна Альона Євгеніївна (м. Київ, Україна)

У статті розкрито основи методу ненасильницького спілкування, представлено модель впровадження цього методу у підготовку молоді до подружньої взаємодії. Процес підготовки передбачає формування у молодих людей спостережливості як здатності відчувати себе та зосереджуватися на партнері, системи гуманних настанов на подружню взаємодію, соціально-перцептивних умінь та здатності до відкритості і довіри.

Ключові слова: *ненасильство, ненасильницьке спілкування, подружня взаємодія, спостережливість, емпатія.*

The article reveals the basics of the method of nonviolent communication, presents a model of implementation of this method in preparing young people for marital interaction. The training process involves the formation of young people's observation as the ability to feel and focus on the partner, a system of humane

guidelines for marital interaction, socio-perceptual skills and the ability to openness and trust.

Keywords: *nonviolence, nonviolent communication, marital interaction, observation, empathy.*

Актуальність. Процес демократичних перетворень українського суспільства зумовлює необхідність перебудови основ сімейної взаємодії у напрямку формування нових гуманних стратегій і тактик подружнього спілкування. Традиційні уявлення про норми подружнього спілкування та бажаний образ поведінки представника тієї чи іншої статі зазнають змін. Раніше агресивність і готовність до застосування насильства були допустимими для ідеального чоловіка, як і віталосся застосування маніпулятивних стратегій взаємодії дружиною. Зміна гендерних норм і зразків успішної подружньої взаємодії вимагають перегляду стратегій підготовки молодих людей до цієї взаємодії, адже труднощі подружньої комунікації в молодій сім'ї часто зумовлюються розбіжностями між традиційними настановами щодо правил побудови подружньої взаємодії, які отримали молоді люди в батьківській родині, та новими викликами сьогодення, які потребують від молоді специфічних умінь. У зв'язку з цим, актуальною стає розробка технологій підготовки молоді до подружніх взаємин у сучасних реаліях.

У вітчизняній та зарубіжній психології накопичено теоретичний і емпіричний матеріал про специфіку сімейного спілкування та особливості підготовки молоді до подружньої взаємодії (Адлер А., Варга А., Віннікот Д., Гончаренко І., Долипо Ф., Дрейкурс Р., Каган М., Ковальов А., Пезешкіан Н., Роджерс К., Савонік Ю., Савченко Ю., Сатір В., Семенчук О., Сухомлинський В., Теплюк А., Хлопоніна Н. та ін.). Як показав аналіз наукових джерел сучасні демократичні та духовні перетворення у сфері подружньої взаємодії потребують від молоді специфічних умінь, серед яких чільне місце посідають навички ненасильницького спілкування.

Метою статті є розкриття основ методу ненасильницького спілкування та особливостей впровадження цього методу у підготовку молоді до подружньої взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Ідея ненасильства посідає чільне місце у гуманістичній психології. Так, у теорії самоактуалізації особистості ненасильство виступає як провідний принцип, що дає ключ до розуміння сутності людини та пояснює особливості її взаємодії з іншими людьми. Зокрема, Маслоу А. вважає, що ненасильство – це один із шляхів самоактуалізації особистості як можливості вибору особистісного зростання, можливості робити іншим людям добро, адже через примус добро не робиться. Окрім того, ненасильство виступає способом надання психотерапевтичної допомоги людині через побудову особливих відносин між терапевтом і клієнтом з орієнтацією на "власний стиль" клієнта і невтручання. Саме відповідальність особистості, її незалежність, вміння долати свої власні захисти є основними параметрами ненасильства [3].

Сьогодні у психологічній науці зростає інтерес до різних аспектів проблеми ненасильства у міжособистісній взаємодії. Досліджується сутність ненасильницької комунікації та типи ненасильницьких дій на соціальному рівні (Берроуз Р.); ненасильницькі типи вирішення конфліктів (Ріттер Д.); показники типу ненасильницької людини: низький рівень агресії, слідування моральним принципам, наявність інтегративної сили (Кул В.); складові моделі ненасилля: мир з собою, з іншими, з природою (Бренес А.) [1].

Розвиваючи ідеї ненасильства, у своїх дослідженнях Маралов В. вказує на те, що основою здійснення ненасильницьких дій є уявлення про ненасильство як загальнолюдську цінність. Позиція ненасильства тлумачиться як цілісна систему поглядів, цінностей, мотивів, поведінкових реакцій, що проявляються в особливому ставленні людини до світу і інших людей без використання необґрунтованого примусу, орієнтовану на «посилення існування» іншого об'єкта або суб'єкта взаємодії [2].

Отже, у наукових дослідженнях ненасильство розглядається і як загальнолюдська цінність, змістом якої є життєствердження, духовна сила, незалежність і автономність особистості, і як здатність до позитивної взаємодії з іншими на основі суб'єкт-суб'єктних зв'язків (прояву толерантності, любові, подолання егоцентризму).

У нашому дослідженні ми відштовхувалися від основних положень концепції ненасильницького спілкування, розробленої американським психологом Розенбергом М. Методологічною основою цієї концепції стали принципи ненасильства, відображені у ранньому християнстві, положення гуманістичної філософії Махатми Ганді і основні гуманістичні ідеї американського психолога Роджерса К. З позицій автора концепції, ненасильницьке спілкування визначається як форма спілкування й одночасно метод налагодження певного рівня душевного зв'язку між людьми, що передбачає використання таких двох способів взаємодії між ними: вираження своїх власних почуттів і потреб та емпатійне усвідомлення почуттів і потреб іншого учасника спілкування. Емпатія – це один з основних процесів цього методу, який залежить від умілого внутрішнього діалогу, здатності не засуджуючи слухати. Ціль такого спілкування – усвідомлення, прийняття до уваги бажань іншого учасника розмови для забезпечення кращого взаєморозуміння і рішення конфліктних ситуацій. Метод передбачає формування “емоційної відповідальності”, коли індивід переходить від “емоційного рабства”, яке визначає його впевненість у власній відповідальності за почуття співрозмовника, до “емоційної свободи”, як розумінням відповідальності за власні почуття, а не почуття оточення. Технологія навчання ненасильницькому спілкуванню за Розенбергом М. включає в себе чотири основні компоненти: спостереження; почуття – які виникають стосовно того, що бачимо; потреби, які стоять за нашими почуттями та прохання – конкретні дії, про які ми просимо, щоб наше життя стало кращим [4].

Метод ненасильницького спілкування набуває популярності у всьому світі. Він широко застосовується у практиці взаємодії вчителів з учнями, у бізнесі, при здійсненні соціальної допомоги. Зокрема, Петушкова Л. використовувала технологію методу ненасильницького спілкування у побудові діалога працівника соціальної сфери з клієнтом, наголошуючи, що чіткий алгоритм послідовних операцій, які були розроблені Розенбергом М., допоможуть сформувати вміння виражати себе і емпатійно розуміти клієнта при побудові діалогу з ним [5].

Група вчених Чернецька Ю., Дунаєва Л., Гладченко С. обґрунтували впровадження методу ненасильницького спілкування у практику членів співзалежної родини, що сприяло гармонізації сімейних відносин, а також корекції та профілактиці психологічного насильства в сім'ї [6].

Предметом нашого дослідження стало впровадження методу ненасильницького спілкування у практику підготовки молоді до успішної подружньої взаємодії, оскільки аналіз наукових джерел вказав на брак теоретичних та прикладних розробок з означеної проблеми.

Саме подружнє спілкування повинно виступати прикладом найменш формального та найбільш відкритого й доброзичливого спілкування. Проте часто подружжя жаліється на відсутність знань і умінь щодо способів побудови таких стосунків, особливо на ранніх етапах становлення сім'ї.

Ненасильницьке спілкування у нашому дослідженні розглядається як технологія підготовки молоді до нової культури комунікації в сімейному житті, в основі якої лежать демократичні цінності та партнерська співпраця. Використання методу ненасильницького спілкування у підготовці молоді до подружньої взаємодії передбачає:

1. Формування у молодих людей спостережливості як здатності до внутрішнього діалогу з собою, уміння прислухатися до себе в процесі подружнього спілкування та слухати партнера.

Цей процес включає в себе:

- формування системи гуманних ціннісних орієнтацій та настанов: позитивного прийняття себе, чіткого розуміння психологічних меж власної особистості та поваги особистого простору інших, бережного ставлення до внутрішнього світу партнера, інтересу до його індивідуальних особливостей, налаштованість на пізнання і розуміння цих особливостей, безоцінне ставлення до партнера;
- розвиток пізнавальних процесів: уваги, сприймання (особливо сприймання та розуміння емоцій), пам'яті, мислення. Належний рівень розвитку когнітивної сфери допоможе особистості відчувати та розпізнати прояви свого внутрішнього світ під час спілкування, дозволить зосереджуватися на партнері, чітко означити те, про що він говорить, бачити невербальні прояви його особистості та вміти їх інтерпретувати, не оцінюючи.

2. Забезпечення умов набуття студентами соціально-перцептивних вмінь, які спрямовані на реалізацію у них емпатійного ставлення до себе (співчутливого усвідомлення власного досвіду) та емпатійного ставлення до іншого (сприйняття іншого з глибоким розумінням). Це такі вміння як:

- розпізнавати власні емоції та адекватно їх демонструвати;
- розуміти свої істинні потреби, що стоять за проявами емоцій;
- приймати власні потреби та аналізувати можливості їх реалізації;
- визначати, диференціювати та інтерпретувати прояви зовнішніх ознак партнера, відчувати та ідентифікувати його емоції;
- розрізняти інтерпретацію емоцій від слів та тверджень, які є оціночними;
- розуміти потреби партнера та вміти показати це партнеру.

3. Формування довіри до себе та партнера, що сприятиме автентичному вираженню самого себе та спонукатиме партнера до такої ж поведінки. У цьому контексті важливим є усвідомлення особистістю прохання, як вияву турботи про себе, визнання важливості власних потреб, а також цінності і важливості іншої людини, що прийде на допомогу. Відповідно, важливим є

формування у молоді здатності звертатися за допомогою, вміння формулювати прохання та з вдячністю отримувати допомогу від партнера, а також знаходити можливості самому її надавати.

Висновки. Знання основ методу ненасильницького спілкування, алгоритму його побудови, послідовності операцій, дозволило нам побудувати модель впровадження цього методу у підготовку молоді до подружньої взаємодії, яка включає формування у молодих людей спостережливості як здатності відчувати себе та зосереджуватися на партнері, системи гуманних настанов на подружню взаємодію, соціально-перцептивних умінь та здатності до відкритості і довіри.

Перспективою подальших наукових пошуків ми вбачаємо у обґрунтуванні, розробці та апробації програми формування навичок ненасильницького спілкування молоді в контексті її підготовки до подружньої взаємодії.

Список використаних джерел

1. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Проблема насильства в зарубешной психологии (обзор публикаций). *Знание. Понимание. Умение.* 2020. № 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2020.1.15>.
2. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Характеристика позиций взаимодействия как форм выражения ценностей принуждения или насильства. *Знание. Понимание. Умение.* 2017. № 1. С. 131–146. DOI: 10.17805/zpu.2017.1.9.
3. Маслоу А. Мотивация и личность.-3-е изд. СПб. : Питер, 2002. 478 с.
4. Розенберг, М. Язык жизни. Ненасильственное общение / пер. А. Максимова. Москва: София, 2009. 272 с.
5. Петушкова Л. А. Ненасильницьке спілкування як технологія побудови діалогу працівника соціальної сфери з клієнтом. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2016. № 1. С. 64-69.
6. Чернецька Ю. І., Дунаєва Л. М., Гладченко С. В. Принципи ненасильницького спілкування як основа взаємодії у співзалежній родині. *Вісник Одеського національного університету. Серія : Психологія.* 2018. Т. 23, Вип. 2. С. 146-155.

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО НЕЕТИЧНИХ СПОСОБІВ ЕКОНОМІЧНОГО САМОЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Лавренко Ольга Василівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9943-9536>

У статті на основі емпіричного дослідження виявлені та встановлені особливості ставлення студентської молоді до неетичних способів економічного самозабезпечення. Вони виступають важливим чинником економічної активності сучасної молоді. Економічне самовизначення розглядається як поетапний процес включення особистості в економічну сферу суспільного життя, осмислення і реалізації особистістю в ній своєї позиції.

Ключові слова: *економічна соціалізація, економічне самовизначення, неетичні способи матеріального самовизначення, студентська молодь.*

The author analyzes the results of empirical research into students' attitudes towards unethical ways of economic self-support, which is an important factor in students' economic activity. Students' economic self-determination is seen as a process of their inclusion in the economic sphere of public life as well as their understanding of and taking a position in the economic sphere of public life.

Keywords: *economic socialization, economic self-determination, students, unethical ways of financial self-determination.*

Актуальність проблеми. Сучасні ринкові соціально-економічні умови, що стрімко змінюються, ставлять молодих людей перед вибором свого місця в системі економічних відносин. Молодим людям доводиться визначатись як з видом економічної діяльності, щоб досягти найбільш вигідного становища в економічній системі, так і з тим, наскільки етичним буде цей вибір. Адже він дає можливість брати активну участь у формуванні ринкових відносин, водночас забезпечуючи собі бажаний рівень матеріального добробуту. Тому дослідження проблеми економічного самозабезпечення, гостроти її прояву у студентському віці

є доволі актуальною сьогодні. Саме якість економічного самовизначення визначає ступінь економічної активності молодих людей не лише в області стратегії споживання, а й і в соціальній практиці організації життя.

Мета статті. Представити результати дослідження ставлення студентської молоді до неетичних способів економічного самозабезпечення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психологічної літератури свідчить, що дослідженню проблем економічного самовизначення, економічної свідомості приділяли увагу зарубіжні вчені М. Вебер, Е. Дюркгейм, Дж. Катона, С. Московічі, А. Сміт та ін. 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, В. Хащенко, Т. Хащенко, Л. Хитрош, Є. Шибанова, В.М. Сич, В.О. Сич та ін.. Їх дослідження мають велике значення для теорії і практики вивчення економічного самовизначення особистості.

Науковцями лабораторії соціальної психології, організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (2012-2018) здійснено дослідження соціально-психологічних проблем становлення суб'єкта економічної соціалізації, соціально-психологічних закономірностей становлення економічної культури молоді у вітчизняному освітянському просторі, ролі духовно-морального фактора в економічній соціалізації особистості (учнівської та студентської молоді) [1; 3; 4; 5].

Як стверджує ряд дослідників, самовизначення особистості є центральним механізмом становлення особистісної зрілості, тобто того, наскільки особистість усвідомлює своє місце в системі соціальних відносин. Це багатогранний процес, який постійно розвивається протягом усього життя людини, що включає в себе три компоненти:

активно-діяльнісний, ціннісно-смісловий та часовий (Н.В. Антонова, В.В. Белоусова, 2011). На думку А. Журавльова та А. Купрейченко (2007), самовизначення як спосіб пошуку функціонування та розвитку людини може бути віднесений до трьох основних класів психічних явища; тобто його можна розуміти: а) як процес, б) як стан (деякий «зріз» процесу на певному етапі розвитку) та в) як особлива властивість суб'єкта (особистості чи групи), що самовизначається [2].

Самовизначаючись в економічному середовищі, суб'єкт наділяє матеріальні ресурси тими смислами і символічними значеннями, які відповідають його найбільш значущим потребам, інтересам, цінностям, ідеалам тощо, що співрозмірні з реальними можливостями їх досягнення. Ці смисли можуть змінюватися на різних етапах життя в різних умовах. Ключову роль в приписуванні матеріальним ресурсам певних значень відіграють ціннісні орієнтації особистості та моральні чинники. Вони, за визначенням Н.А. Журавльової (2004), є одним із основних змістових елементів економічного самовизначення, тому по особливостям їх структури та динаміки можна робити висновки про спрямованість розвитку суб'єкта та його самовизначення в економічному просторі. Отже, можна зробити висновок, що економічне самовизначення – це не статичний, а динамічний процес поетапного включення особистості в економічну сферу суспільного життя, осмислення і реалізації в ній своєї позиції.

На процес економічної соціалізації студентської молоді впливають різні фактори, які можна в цілому поділити на стихійні (формуються під впливом соціального середовища завдяки здатності особистості здійснювати вибір) та організовані (економічна освіта та економічне виховання). Звичайно, поєднання детермінант соціалізації є унікальним для кожної особистості. Економічна соціалізація студентської молоді має свої особливості, так як на цьому етапі життя здійснюється оцінка себе на ринку праці, формується уявлення про власний бюджет, починається більш конкретне знайомство з банківською системою, трудовим відносинами тощо.

Характерною рисою морального розвитку у цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. Підвищується інтерес до моральних проблем (мети, справедливості, образу життя, обов'язку, любові, вірності тощо). Разом з тим спеціалісти в області вікової психології відмічають, що в цьому віці здатність людини до свідомої регуляції своєї поведінки розвинута ще не повною мірою. Нерідко має місце немотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх вчинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви. Це вік безкорисних жертв, повної самовіддачі та водночас і негативних проявів.

Разом з тим молоді притаманна характерна для такого віку переоцінка цінностей, їхні моральні погляди ще складаються і структуруються. В аналізі складних явищ оточуючої дійсності їм часто не вистачає гнучкості і життєвого досвіду старших поколінь. Саме тому відсутність достатнього досвіду, юнацький максималізм, велика емоційна збудженість роблять цей період у житті досить складним, проте саме в цей період уточнюються моральні позиції та ціннісні орієнтації особистості. Трансформація суспільного життя вивела на перші місця цінності особистісного рівня, які забезпечують власні потреби, комфортне існування.

Морально-психологічні компоненти економічного самовизначення особистості детермінують її економічну активність як безпосередньо (обмежуючи вибір допустимих норм поведінки – через оцінки етичності чи неетичності тих чи інших способів економічного самозабезпечення, ділової поведінки тощо), так і опосередковано – здійснюючи вплив на рівень домагань і цілі економічної діяльності (через ставлення до економічних об'єктів і явищ – власності, грошей, багатства, бідності, безробіття, реклами, позик тощо). Цей вплив може бути як усвідомленим, так і неусвідомленим. Відповідно і економічна активність суб'єкта, її результати, умови визначають морально-психологічну складову економічного самовизначення особистості.

Для вивчення закономірностей, структури і спрямованості економічного самовизначення студентської молоді співробітниками Інституту психології

імені Г.С. Костюка НАПН України (Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, О. Лавренко, Т. Мельничук) була розроблена операціональна модель, а на її основі – анкета за методом структурованого інтерв'ю (гугл-форма). У дослідження взяли участь 105 студентів різних закладів вищої освіти України. Зокрема, це студенти: Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Львівського національного університету імені І.Я. Франка, Національного авіаційного університету, Інституту економіки і права університету Україна, Полтавського інституту економіки і права, віком 20-23 років.

Дослідженням встановлено, що у студентів має місце поляризація в оцінці свого рівня матеріального добробуту. Так, 44,7% оцінюють його як достатній, а 38,2% – як недостатній; як низький та високий оцінюють відповідно 6,6 та 2,6 % студентів. Водночас студентська молодь в оцінці свого матеріального добробуту відносить себе ближче до середнього класу, ніж до переважаючого низько доходного. Зі способами економічно себе забезпечувати визначилися в основному 43,4% опитуваних, остаточно – 7,9%; однак для 32,9% сьогодні ще складно визначитися з цим, а не визначилися – 14,5%.

Одне із питань анкети мало на меті дослідити ставлення студентства до неетичних способів матеріального самозабезпечення; для цього було використано опитувальник А.Б. Купрейченко (2010). За ним виявлено такі результати (табл.1).

Аналізуючи отримані дані, можна констатувати, що студентами найбільш поширені в суспільстві неетичні способи матеріального самозабезпечення суб'єкта оцінюються як «неприйнятні, тому що аморальні» (53,9-85,5%).

Однак по окремим способам матеріального самозабезпечення оцінки їх неетичності для певної частини респондентів не є однозначно неприйнятними. Так, оцінюючи духовне спустошення для особистості *розважального бізнесу, що експлуатує сексуальність* (видовищні заходи, обіг продукції сексуального та порнографічного характеру, клуби за сексуальною ознакою тощо), 65,8% респондентів оцінюють його як «неприйнятний спосіб матеріального

самозабезпечення з мотивів аморальності». Однак майже чверть студентів (23,8%) вважає цей розважальний бізнес цілком допустимим способом економічного самозабезпечення за умови, що «моя роль в цій справі є цілком законною та моральною». По 5,2% опитаних вважають його цілком етичним способом або ж допускають його використання лише в критичній ситуації.

Таблиця 1.

**Ставлення до неетичних способів матеріального самозабезпечення
(у % від загального числа)**

Спосіб матеріального самозабезпечення	Цілком етичний спосіб	Для мене неприйнятно, тому що аморально	Допустимо для мене лише в критичній ситуації	Допустимо, якщо моя роль в цій справі цілком законна та моральна
Розважальний бізнес, що експлуатує сексуальність	5,2	65,8	5,2	23,8
Фінансові піраміди	7,9	53,9	17,1	21,1
Шлюб за розрахунком	10,5	55,3	17,1	17,1
Ворожіння, магія	6,6	78,9	3,9	10,6
Екстрасенси	5,2	78,9	3,9	12,0
Діяльність в релігійних сектах	5,2	85,5	0,1	9,2
Виробництво і торгівля шкідливих для екології та людей продуктами	3,9	76,3	13,2	6,6
Неетична реклама	5,2	67,2	7,9	19,7

Розважальний бізнес – один із наймасштабніших на нашій планеті. Кожен підприємець мріє знайти такий бізнес, який би не вимагав наявності спеціальних знань, щоб не було потреби вирішувати проблеми з постачальниками, заборгованостями тощо. Саме таким вимогам відповідає розважальний бізнес, що експлуатує сексуальність людини. Його індустрія теж може стати одним із способів матеріального забезпечення. Експерти

зауважують, що з початком пандемії значно зріс ризик потрапити у тенета торгівців людьми, адже багато громадян, молодих людей, що мали тимчасові підробітки, їх втратили і ладні погоджуватися на будь-які сумнівні пропозиції. Очевидно, що частина опитаних студентів ще не до кінця усвідомлює, що за розважальним сексуальним бізнесом завжди криється один і той же злочин – торгівля людьми, що цей бізнес руйнує особисте життя людини, її майбутнє, сімейні стосунки.

Більше половини студентів оцінюють небезпеку *фінансових пірамід* як одного з можливих способів економічного самозабезпечення, вважаючи їх неприйнятними з точки зору аморальності (53,9%). Водночас п'ята частина опитаних (21,1%) вважає ці піраміди допустимим способом економічного самозабезпечення за умови, якщо «моя роль в цій справі є цілком законною та моральною». 17% допускають використання цього способу лише в критичній ситуації, а майже 8% вважають їх цілком етичними.

У даний час кількість таких пірамід величезна, особливо в мережі Інтернет, активними користувачами якої є студентська молодь, і не менш велика небезпека фінансового розорення, яку вони представляють. Учасниками фінансових пірамід, пропозиції про вступ в які приходять на поштову скриньку, в соціальні мережі практично щодня, часто стає молодь, до того ж із вищою освітою, подекуди навіть економічною; усі вони свідомо йдуть на ризик, не усвідомлюючи при цьому як неетичність цієї оборудки, так і неодмінні фінансові втрати.

На території України останнім часом особливо популярні діючі проекти фінансових пірамід «B2B Jewelry», «Меркурій», «МММ Глобал». Є фірми, які працюють виключно з пенсіонерами й студентами. Так, організаторам фінансової піраміди «B2B Jewelry» (2020 р.) потрібен був механізм, який би дозволяв приймати безготівкові платежі. Для цього О. Гонтою був заснований благодійний фонд «Зимородок», на рахунок якого надходили кошти від вкладників за сертифікати, золото та срібло. Засновники фонду переказували ці кошти на власні рахунки і купували земельні ділянки та автомобілі. З

отриманих фондом 80 млн. грн. на благодійність пішло лише 3 млн. грн. Після арешту активів «Зимородка» організатори знайшли інший спосіб залучення безготівкових коштів. Вони зареєстрували 43 ФОПи, через кожного з них проводили річний дозволений на той час максимум – 5 млн. грн. ФОПами виступили вінницькі студенти. Реєстрація відбулася в гуртожитку, після якої у них відібрали ключі й паролі від клієнт-банку. За реєстрацію кожен із них отримав по 1 тис. грн., зараз дехто з них за цю оборудку має 12 тис. грн. податкового боргу. Жертвами бізнесових шахраїв часто молоді люди, яким хочеться мати пристойні статки для забезпечення своїх різноманітних потреб. Вони не дають собі звіту, що фінансова піраміда експлуатує одну з головних людських вад – жадібність, прагнення до швидкого збагачення, до «халяви».

По-різному респонденти ставляться до *шлюбу з розрахунку* як способу матеріального самозабезпечення. Він є одним із найдавніших видів шлюбу, і сьогодні став доволі буденним явищем. Очевидно, для молодих людей одруження з матеріально забезпеченою особою може стати тим каналом, який дасть змогу покращити не лише своє матеріальне становище, а й дати основу для підвищення свого статусу у суспільстві, для налагодження отримання «потрібних, вигідних зв'язків», влаштуватися на престижну і високооплачувану роботу, або не працювати зовсім, зайняти певне соціальне становище. Багато хто прагне забезпечити безбідне існування не тільки собі, а й своїм потенційним дітям.

55,3% студентів вважають «шлюб з розрахунку» вважають для себе неприйнятним, як аморальний за своєю суттю. Водночас кожен десятий (10,5%) схильний вважати його цілком етичним способом матеріального самозабезпечення. А 17,1% допускають такий шлюб лише в критичній ситуації чи за умови законності та моральності. Можливо, в розрахунок може йти психологічний та моральний аспекти (люди одружуються і виходять заміж через страх залишитися на самоті або через бажання мати дітей; намагаються знайти в партнерові певну підтримку, однозначність; відповідально підходять до вибору партнера).

Здебільшого етично негативно оцінюють респонденти діяльність різного роду «віщунів майбутнього» (астрологів, знахарів, ворожок, хіромантів тощо) – 78,9% опитаних позначили цей спосіб матеріального самозабезпечення як морально неприйнятний. Водночас 6,6% визнають діяльність таких «віщунів» цілком етичною. 3,9 % оцінюють їх діяльність як «допустиму лише в критичній ситуації», а 10,6% – як «допустиму, якщо моя роль в цій справі цілком законна та моральна». Все ж таки невелика частина респондентів недооцінює згубний вплив екстрасенсів, астрологів, знахарів, ворожок, хіромантів на фізичний, інтелектуальний та духовний стан людей, особливо неповнолітніх, що здійснюється замахом на їх культурні права, порушується законодавство України у сфері захисту суспільної моралі. Не повною мірою усвідомлюється також та обставина, що ця категорія «віщунів» має на меті перш за все власне збагачення та заволодіння коштами осіб, що звертаються до них, через сумнівні схеми виманювання грошей. Надання послуг з передрікання майбутнього здійснюється безконтрольно та на власний розсуд надавачів даних послуг, що призводить до масових зловживань у цій сфері, нанесення тяжких психічних травм, обману громадян.

Подібним чином респонденти оцінили *діяльність екстрасенсів* як один із способів матеріального самозабезпечення, 78,9% вважають її аморально неприйнятною. Сьогодні друковані та електронні ЗМІ, телебачення заповнили різноманітні комерційні програми, відеосюжети, де пропонують платні послуги сумнівного змісту, стосовно передрікання майбутнього (долі), різноманітні телевікторини, конкурси, які надають послуги, зокрема через платні номери та СМС. Водночас 5,2 % визнають діяльність екстрасенсів цілком етичним способом матеріального самозабезпечення. Це можна пояснити тим, що, враховуючи скрутність матеріального становища більшості населення країни, звернення до екстрасенсів дає людині хоч якусь моральну та психологічну підтримку і сподівання на краще в майбутньому. Лише невелика частина опитаних (3,9%) оцінюють діяльність екстрасенсів як

«допустиму лише в критичній ситуації», а 12% - як «допустиму, якщо моя роль в цій справі цілком законна та моральна».

Ще одним способом матеріального самозабезпечення є *діяльність в релігійних сектах*. Однак цей спосіб може бути реалізований, якщо людина є одним із керівників секти чи її підрозділів. Якщо ж вона є рядовим членом секти, адептом, то її матеріальні статки стають джерелом прибутку і збагачення керівників. Діяльність секти, як і будь-якого громадського об'єднання, потребує значних фінансових ресурсів. Нерідко секти стають прибутковим підприємствами. Усвідомлюючи комерційний характер такого способу матеріального самозабезпечення, лише незначна частина респондентів позначила його як цілком етичний (5,2 %), основна частина визнала його як неприйнятний, тому що аморальний (85,5%). І досить незначна частина (0,1%) допускають його використання для себе лише в критичній ситуації, а 9,2% - «якщо моя роль в цій справі цілком законна та моральна».

Переважна більшість респондентів (76,3%) вважають *виробництво і торгівлю шкідливими для екології та людей продуктами* неприйнятним способом матеріального самозабезпечення з мотивів аморальності. 13,2% допускають його використання для себе лише в критичній ситуації, 6,6% – за умови законності та моральності своєї ролі в цій справі. І лише майже 4% вважають такий спосіб матеріального самозабезпечення цілком етичним.

Екологічна безпека продуктів харчування сьогодні – це глобальна проблема, оскільки зачіпає не лише здоров'я людини, але й впливає на всю економіку країни. Якість продуктів харчування позначається на рівні життя, соціальній активності людини, демографічному аспекті її існування. Статистика свідчить, що з усієї кількості шкідливих речовин, які надходять в організм людини, близько 80% знаходяться в продуктах харчування і напоях. Однак гонитва виробників за наживою при виробництві продуктів харчування призвела до нехтування їх безпекою для людини і надала цій проблемі статусу моральності.

Ставлення до неетичної реклами. Сучасний світ сьогодні неможливо уявити без реклами, нею нині просякнуті всі сфери життя. У рекламному світі перетинаються соціальні, культурні, економічні, моральні, екологічні, політичні, правові та інші аспекти життєдіяльності людини. Водночас реклама є могутнім засобом впливу і маніпуляції людиною, оскільки здатна формувати і змінювати світогляд і поведінку людей, використовуючи найтонші особливості людської психіки, діючи не на логічному рівні, не на розум, а на емоції та підсвідомість людини. Порушенням закону є неправдива і прихована реклама, яка навмисне вводить споживача в оману. Багато громадян нашої країни встигли постраждати від недобросовісної і свідомо помилкової реклами. Так, за даними слідства, втрата великих грошових сум у зв'язку з крахом фінансової піраміди МММ коштували життя 52 вкладникам. Це приклад завідомо неправдивої реклами. Неетична реклама (з натяками на інтимну сферу людини, де жінок вважають за шматок м'яса, а чоловіків – за шалених звірів, «готових накинутися на свіжину», із закликами до участі в фінансових пірамідах тощо) – явище доволі поширене. Усвідомлюючи це, 67,2% респондентів вважають її неприйнятною як таку, що є аморальною. Водночас майже кожен п'ятий (19,7%) допускає її використання за умови, «якщо моя роль в цій справі цілком законна та моральна». Майже 8% – допускають використання неетичної реклами для матеріального самозабезпечення лише в критичній ситуації, і лише 5,2 % вважають її цілком етичним способом.

Утвердження та тотальне домінування масової культури формує з допомогою неетичної реклами базовий тип особистості – споживача, який свою самодіяльність здійснює виключно на основі рекламних настановлень, що може призвести до витіснення етичної компоненти з його свідомості.

Висновки. Отже, проблема економічного самовизначення є актуальною у соціально-психологічній науці, оскільки сучасні соціально-економічні та політичні умови вимагають від особистості життєвої активності, здатності до самоствердження та саморозвитку, вміння використовувати свої можливості та здібності в різних ситуаціях життєдіяльності. Дослідженням встановлено,

що особливостями економічного самовизначення в пізній юності – ранній дорослості (в студентські роки) є факт поляризації в оцінці свого рівня матеріального добробуту сьогодні; студентство менше сподівається на державу, її допомогу і більше розраховує батьків, себе чи своє найближче оточення, у нього зовнішні джерела матеріального самозабезпечення переважають над власними.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження щодо ставлення студентської молоді до різних способів матеріального самозабезпечення, можна відзначити, що в цілому респонденти усвідомлюють їх неетичність, однак вони недооцінюють небезпеку з точки зору моралі неетичної реклами, шлюбу з розрахунку, розважального бізнесу, що експлуатує сексуальність, діяльність фінансових пірамід.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у дослідженні соціально-психологічних механізмів економічної соціалізації студентської молоді в умовах сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Дембицька Н.М. Психологія економічної соціалізації школярів : монографія. Київ: Видавець Позднишев. 2020. 385 с.
2. Журавлев, А.Л. Экономическое самоопределение молодежи: структура и детерминация / А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко. *Вестник практической психологии образования*. 2007. № 1. С. 50–55. URL: https://psyjournals.ru/files/28690/vestnik_psyobr_2007_1_zhuravlev.pdf
3. Зубіашвілі І.К. Психологічні особливості економічного самовизначення старшокласників. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Т. І. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Вип. 56. С. 30-36.
4. Лавренко О.В. Моральні основи економічного самовизначення особистості. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Т. І. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Вип. 56. С. 44 – 52.
5. Мельничук Т.І. Соціально-психологічні закономірності економічного самовизначення працюючих студентів. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2020. Т. І. *Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія*. Вип. 56. С. 52- 59.

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Латиш Наталія Михайлівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0650-0834>

В статті описано психологічні характеристики творчого мислення учнів молодшого шкільного віку. Молодший шкільний вік зазначається як вік, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Саме в цьому віці формуються різні типи мислення, його різновиди, їх основні якості та властивості, закладаються передумови для формування у дітей особливого, близького до творчого стилю розумової діяльності.

Ключові слова: *творче мислення, творча уява, творчі завдання, внутрішній план дій, молодший шкільний вік.*

The article describes the psychological aspects of juniour pupils' creative thinking development. The juniour school age is referred to as the age of particular importance for the development of children's thinking. Namely at this age different types of thinking, its kinds, their basic qualities and properties are formed, and the prerequisites for forming in children a special, close to creative style of mental activity are laid.

Keywords: *creative thinking, creative imagination, creative tasks, internal action plan, juniour school age.*

Актуальність дослідження. Проблема неординарного, творчого мислення особистості завжди викликала великий інтерес науковців. В умовах науково-технічного прогресу виникає необхідність застосування людиною не шаблонних, звичних дій, а гнучкості мислення, швидкої орієнтації та адаптації до нових умов, творчого підходу до вирішення як невеликих, так і великих, нерідко складних проблем.

Науковцями відзначається важливість розвитку творчих здібностей з раннього віку. Своєчасно організувати творчу діяльність дітей та сприяти творчій самореалізації учнів є основною задачею освітньо-виховного процесу. Творчий підхід в діяльності вчителя і учня сприяє результативності навчання,

впливає на ступінь відкритості дитини до всього нового, допомагає долати стереотипи та розвивати основні якості творчого мислення.

Мета статті: висвітлити психологічні особливості становлення творчого мислення учнів молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на різноманітні характеристики вікових та індивідуальних властивостей розвитку мислення молодших школярів, визначених в психології, мислення трактується як пізнавальна діяльність, спрямована на оволодіння учнями знань, сформованих людством в процесі суспільного розвитку. Засвоєння знань розглядається як активний процес занурення в суть явищ, що вивчаються, у виявлення їх властивостей, зв'язків та відношень. Головним спрямуванням творчого мислення є створення нових ідей, а його досягненням є відкриття нового чи вдосконалення вже досягнутого результату поставленої задачі.

Вагомий внесок у розробку проблеми організації творчої мисленнєвої діяльності зробив вітчизняний психолог В. О. Моляко [4]. Творча діяльність людини протікає за наступними етапами, виділеними В. О. Моляко: 1) етап постановки задачі та розуміння того, що потрібно знайти; 2) формування гіпотези щодо кінцевого продукту діяльності, шляхів і способів його досягнення; 3) реалізація задуму; 4) останній етап – апробація нових продуктів (розв'язань) і доопрацювання, якщо отриманий результат не відповідає поставленим цілям.

Усі ці етапи виражені в стратегіальній організації творчої діяльності КАРУС під час розв'язання нових задач. Вчений вважає, що у випадку професійної творчої діяльності процес пошуку організовується і реалізовується таким регулятором, як стратегія, і вся реальна динаміка і структура цього процесу визначається тим, як і яка саме стратегія реалізується суб'єктом, що розв'язує завдання. Суть стратегії як оригінального психічного утворення полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності в конкретного суб'єкта комплексу умінь і здібностей до її виконання. Стратегіальна організація творчої діяльності передбачає цілеспрямовані дії,

що дозволяють актуалізувати знання, потрібні для розуміння задачі, спрямовувати пошук розв'язання, винайти механізми розв'язання та застосувати їх в умовах нової задачі та оцінити досягнутий результат. У випадку творчої діяльності школярів мова йде про стратегіальні тенденції організації творчого пошуку [4].

Одним з найбільш сприятливих періодів для формування творчості, як вважають науковці, є молодший шкільний вік, коли збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л. Вержиковська, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Моляко).

Період молодшого шкільного віку є важливим в розвитку творчого мислення, оскільки в цьому віці формування особистості вступає в активну і свідому фазу. Дитина починає усвідомлювати свою соціальну роль, усвідомлює особливості відносин між нею і суспільством, починає краще усвідомлювати свої дії та вчинки. Якщо в дошкільному віці провідною діяльністю була гра, то з переходом до школи провідною діяльністю стає учбова. В процесі такої діяльності в учнів активно починає розвиватися довільна регуляція поведінки, словесно-логічне мислення, творча уява, допитливість та пізнавальна активність.

Розвиток творчого мислення в даний віковий період підпорядковується загальним закономірностям розвитку мисленнєвої діяльності. З початком навчання в школі мислення виходить в центр психічного розвитку дитини і стає визначальним в системі інших психічних функцій, які під впливом мислення інтелектуалізуються і набувають довільного характеру [1].

В процесі навчання в молодших школярів починають формуватися наукові поняття, що є надзвичайно важливим в становленні словесно-логічного мислення. Здатність аналізувати інформацію, яка сприймається, передбачає вміння розкладати ціле на частини, виокремлювати шляхом порівняння загального і часткового, розрізняти суттєве і несуттєве в предметах

і явищах. Оволодіння аналізом починається з вміння дитиною виокремлювати в предметах і явищах різноманітні властивості і ознаки. Для розвитку цього вміння варто застосовувати прийом співставлення запропонованого предмета з іншим, якому властиві інші якості. З цією метою варто підбирати для порівняння різноманітні предмети і послідовно співставляти з ним початковий. Паралельно з оволодінням прийомом виокремлення властивостей шляхом порівняння різних предметів або явищ необхідно вводити поняття загальних і відмінних, суттєвих і несуттєвих ознак.

Формування довільності, внутрішнього плану дій і рефлексії створює, на думку В.В. Давидова, широкі можливості для розвитку у молодших школярів творчого мислення, особливо таких його складових як цілепокладання і прогнозування. Розвиток рефлексії значно підвищує результативність евристичного пошуку [2].

Іншим суттєвим фактором розвитку творчого мислення в даному віці є уява. В молодших школярів цей процес має ряд характерних ознак. Активізація уяви пов'язана зі значним розширенням соціального простору та об'єму інформації, яку сприймає дитина. Спочатку активізується відтворювальна уява, яка дозволяє в більш ранньому дитинстві уявляти казкові образи, а потім і творча, завдяки якій створюються принципово нові образи.

Цей віковий період є сенситивним для розвитку фантазії, оскільки стримуючі фантазування соціальні фактори (залежність від суспільної думки, орієнтація на загальноприйняті зразки) поки що не набули для дітей такого значення, яке вони будуть мати в більш старшому віці. На думку Л.С. Виготського, саме в цей період встановлюються найбільш тісні зв'язки фантазії з мовномисленнєвими процесами, починає складатися нова функціональна система уяви [1]. Розвиток уяви визначає позитивну динаміку у зміні таких складових творчого процесу, як трансформація вже наявних уявлень, створення нових образів, встановлення нових взаємозв'язків.

Встановлено, що розвиток мислення дітей пов'язаний з розвитком мовлення. Тому важливим аспектом розвитку творчого мислення учнів є навчання учнів вмінню словесно описувати способи розв'язування задачі, розповідати про прийоми роботи, визначати основні елементи задачі, зображувати і читати графічні зображення задачі. Засвоєння учнями необхідного словарного запасу є важливим у формуванні і розвитку в них внутрішнього плану дій. Адже в ході творчого процесу задача розв'язується спочатку в умі, а потім переноситься у внутрішній план.

В молодшому шкільному віці важливим є психологічні механізми наслідування творчого дорослого, самооцінки, прийняття і засвоєння ролей, оскільки дітям даного віку властива, з одного боку, творча самореалізація в створюваних ними продуктах діяльності, а з іншого – через відсутність досвіду, неможливість самостійного втілення багатьох своїх ідей та задумів. Звідси, обов'язковий орієнтир на думку значимого іншого (бажання наслідувати його), порівняння своїх творчих досягнень з досягненнями своїх однолітків.

Психологами встановлено, що рівень розвитку образного і вербального компонентів творчого мислення в молодшому шкільному віці в першу чергу визначається тим, якою мірою дитина володіє способами побудови образу уяви – комбінуванням, ймовірнісним прогнозуванням, аглютинацією, гіперболізацією. Характерним є те, що діти, які можуть побачити в невизначеному об'єкті велику кількість зорових образів і виразити їх в мові (з'єднати образ зі словом), проявляють велику продуктивність вербального творчого мислення. Вони з задоволенням фантазують, пропонують велику кількість різноманітних і нестандартних ідей у вербальній формі.

Не зважаючи на те, що в цей віковий період велике значення має наочно-образне мислення, безпосереднє сприймання дитиною якоїсь інформації вже не заважає їй розмірковувати і робити правильні висновки. Як відомо, в молодшому шкільному віці характерним є добре розвинена механічна пам'ять. Дехто з дітей протягом всього навчання в початковій школі механічно заучує

учбові тексти, що призводить до певних труднощів в середніх класах, коли матеріал стає складнішим і більшим за обсягом. Вдосконалення змістовної пам'яті в цьому віці дає можливість засвоїти досить широкий спектр раціональних способів запам'ятовування. Коли дитина осмислює учбовий матеріал, розуміє його, вона одночасно його і запам'ятовує. Таким чином, інтелектуальна робота є в той же час і мнемічною діяльністю, мислення і змістовна пам'ять при цьому взаємопов'язані.

В творчому мисленні молодших школярів переважає образний компонент і учні намагаються побачити за словом, висловом предметне значення, наповнити образним змістом абстрактні слова. Виявлено взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого мислення молодших школярів та їх вмінням запам'ятовувати в великих обсягах факти, події, абстрактні символи, різні знаки та ін. І тут головним є не стільки здатність зберігати великі обсяги інформації, скільки спроможність її класифікувати, структурувати та систематизувати.

В молодшому шкільному віці розвивається уважність. Учні даного віку здатні концентрувати увагу на нецікавих діях, проте в них переважає мимовільна увага. Для них зовнішні враження – вагомий відволікаючий фактор, їм складно зосередитись на незрозумілому складному матеріалі. Уважність відзначається невеликими обсягами, низькою стійкістю, спостерігаються труднощі в переміщенні уваги з одного завдання на інше.

Переважання мимовільної уваги в даному віці дозволяє учням реагувати на різноманітні зміни навколишньої дійсності, що в свою чергу розширює інформаційний обсяг, сприяє встановленню нових взаємозв'язків між предметами і явищами навколишнього світу, стимулюючи розвиток творчого мислення. В дослідженні О.І. Савенкова встановлено, що дітям з високим рівнем розвитку уваги легше сформулювати мету творчої діяльності і утримати її в процесі виконання творчого завдання. Концентрація уваги в молодших школярів з високим рівнем розвитку творчого мислення виявляється також у глибокій зануреності в задачу та у вмінні успішно

налаштуватись на сприйняття інформації, яка відноситься до здійснюваної діяльності [5].

Варто зазначити, що важливим регулятором творчого мислення учнів є пізнавальний інтерес, який, по-перше, здатний об'єднати емоції і волю дитини; по-друге, виступає в якості спонукаючого мотиваційного компоненту регуляції творчого мислення.

Для розвитку творчого мислення молодших школярів, як зазначає О. І. Кульчицька, ще продовжує відігравати значну роль ігрова діяльність. «Звичайно, що розквітом гри є дошкільний вік, однак і школяра не покидає бажання гратися, адже у грі він отримує можливість розслабитися та реалізувати своє бажання ствердити себе. У грі розвивається уява, утверджуються образи фантазії, виниклі ідеї, створюються продукти діяльності, які є для дитини емоційно привабливими. Саме у грі, особливо в пору дитинства, виявляються ті якості, що в майбутньому становитимуть основу професійності. Важливість гри полягає також у тому, що вона надає дитині можливість помріяти, проявити уяву, дає свободу самовияву і творчості. Поступово, з віком, ці якості в багатьох людей згасають. А без творчості, дитячої безпосередності, ризику, відриву від шаблонного, звичного підходу, не може бути розвитку особистості» [3, с. 5].

В концепції розвитку творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу, розробленої В.О. Моляко, вчений зазначає, що важливим засобом цілеспрямованого впливу на мисленнєві здібності є систематичне розв'язування різноманітних творчих задач. При цьому варто дозувати, повторювати, модифікувати творчі завдання, враховуючи рівень розвитку дітей [4].

О.І. Савенков виділяє наступні умови формування творчого мислення учнів в процесі навчання:

– значна частина завдань повинні бути орієнтовані на прояви дивергентного мислення;

- домінування розвиваючих можливостей учбового матеріалу над його інформаційною насиченістю;
- поєднання умов розвитку продуктивного мислення з навичками його практичного використання;
- домінування власної дослідницької ініціативи над репродуктивним засвоєнням знань;
- орієнтація на інтелектуальну ініціативу (поняття «інтелектуальна ініціатива» передбачає прояви у дітей самостійності при розв'язуванні різноманітних учбових та дослідницьких задач, пошук оригінального чи альтернативного розв'язку, вміння детально та різнобічно аналізувати проблему;
- формування критичного та лояльного ставлення при оцінюванні ідей;
- націленість на максимально глибокий аналіз проблеми;
- високий рівень самостійності учбової діяльності, самостійний пошук знань, дослідження проблем;
- індивідуалізація – створення умов для повноцінного проявів і розвитку специфічних особистісних функцій суб'єктів освітнього простору;
- проб лематизація – орієнтація на постановку перед дітьми проблемних ситуацій [5, с. 56].

Таким чином, дотримання цих рекомендацій сприятиме розвитку творчого мислення молодших школярів.

Висновки. Молодший шкільний вік зазначається як вік, що має особливе значення для розвитку мислення дітей. Саме в цьому віці формуються різні типи мислення, його різновиди, їх основні якості та властивості, закладаються передумови для формування у дітей особливого, близького до творчого стилю розумової діяльності. Мислення молодших школярів стає більш логічним і організованим, ніж в дошкільному віці. Діти даного віку краще справляються з ієрархічною класифікацією, конкретне операціональне мислення дещо обмежене, тому що діти здатні до логічного осмислення суто конкретної інформації, яку можуть сприймати

безпосередньо, їм ще важко оперувати абстрактними поняттями. У цьому віці збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності.

Перспективи подальших досліджень: розробити методичні засоби активізації творчого мислення учнів молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: кн. для учителя. М. Просвещение, 1991. 93 с.
2. Давыдов В.В., Эльконин Д.Б., Маркова А.К. Основные вопросы современной психологии детей младшего школьного возраста. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии: сб. статей / под ред. Давыдова. Москва.: Педагогика. 1978. С. 180-205.
3. Кульчицька О. І. Дивергентне мислення як умова розвитку творчості дітей молодшого шкільного віку. *Обдарована дитина*. 1999. №1. С. 2–6.
4. Моляко В. А. Творческая конструкторология (пролегомены): монография. Київ : «Освіта України». 2007. 388 с.
5. Савенков А. И. Психология детской одаренности: учеб. пособие. Москва «Генезис» 2010. 440 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПРАЦІВНИКІВ ОСВІТИ З УЧНЯМИ, ПОСТРАЖДАЛИМИ В ЗОНІ БОЙОВИХ ДІЙ

Манилова Лідія Михайлівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0300-3827>

Вчителі, які працюють в школі II ступеню повинні не забувати, що підлітки особливо чутливі до негативних наслідків психологічної травми. Їх прояви є настільки різноманітними, що викликати настороженість повинна будь-яка зміна поведінки чи навчальних спроможностей підлітка з психологічною травмою в онтогенезі, навіть якщо ця травма відбулася кілька років тому і досить довгим був її латентний період.

Ключові слова: *девіантні прояви поведінки, посттравматичні розлади, психологічна травма.*

Second-grade teachers must keep in mind that adolescents are particularly sensitive to the negative effects of psychological trauma. Manifestations of the consequences of trauma are so diverse that any change in the behavior or learning abilities of a teenager with psychological trauma in ontogenesis should be alarming, even if this trauma occurred several years ago and its latency period was long enough.

Keywords: *deviant behaviors, post-traumatic disorders, psychological trauma.*

Актуальність. Підлітковий вік - це період складних внутрішніх трансформацій, пошуків своєї самоідентичності, гормональних вибухів, максималізму та протистояння з батьками. Дитина дорослішає, стає самовпевненою і повною віри в свої сили. Однак травма порушує цей звичний сценарій розвитку підлітка. Пережиті страшні події ламають уявлення про себе і світ, зупиняють процес формування самоідентичності, спотворюють взаємини з оточенням.

Прояв симптомів посттравматичних розладів проходить в три етапи – гострий період, проміжний період та період ПТСР (посттравматичний стресовий розлад). Гострий період настає відразу після травми і триває кілька днів, проміжний період - до трьох місяців, а далі залишаються віддалені наслідки або розвивається ПТСР. Далеко не у всіх постраждалих розвивається ПТСР, у більшості травма може проходити без віддалених наслідків або з певними психічними розладами, які в цілому не впливають на життєдіяльність дитини. Однак ПТСР це дуже підступна хвороба. Вона може довгий час розвиватися без видимих ознак і спалахнути через кілька років після пережитої травми. Це приводить до помилок у діагностиці, оскільки не тільки вчителі, але навіть батьки, не розуміючи причини раптових змін у поведінці дитини, приписують їх зовсім іншим факторам. У практиці роботи лабораторії психодіагностики Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України був випадок, коли дівчинці-підлітку, яка в шість років пережила сексуальне насилля, в районній дитячій поліклініці поставили діагноз – «шизофренія», і

тільки за допомогою лікарів Центральної психіатричної лікарні імені І.П.Павлова вдалося змінити цей діагноз на ПТСР.

За даними австралійських психологів Kenardy J, Le Brocque R., March S., De Joung, Alexandra [5] для різних періодів пост-травми особливо характерні такі прояви:

Основні симптоми		
Гострий період	Проміжний період	Період ПТСР
Страх; Збудження; Нічні кошмари; Труднощі із засинанням; Прилипання (clingines) до дорослого; Крики та дистрес; Труднощі із зосередженням.	Проблеми із сном; Постійне відчуття втоми; Втрата соціальних навичок; Депресія; Погіршення шкільної успішності.	Симптоматика якою мають займатися лікарі; Погана шкільна успішність; Поява або ризик появи проблем з алкоголем та наркотиками; Проблеми із законом (деліквентна поведінка); Проблеми у міжперсо- нальних взаєминах; Труднощі у спілкуванні.

Нажаль, вчителі погано розуміють проблеми дітей, які пережили травматичні події, особливо важко їм розрізнити посттравматичні розлади і відхилення у поведінці та когнітивному розвитку, що зумовлені особливостями підліткового віку. Підлітки найбільш вразлива група дітей, щодо розвитку посттравматичних проявів, особливо, коли це стосується сьогоденної ситуації в Україні. Бойові дії, вимушене переселення великих груп людей призводить до втрати уже усталених товариських зв'язків внаслідок від'їзду, а то й загибелі друзів. Для підлітка усталена група товаришів є тим середовищем, у якому проходить самоідентифікація. Розпад такої групи затримує, а то й відкидає назад формування образу-Я, та болюче позначається на впевненості дитини в собі. Погіршує цю ситуацію те, що, потрапляючи в

складні обставини, підліток, внаслідок вікових особливостей, далеко не завжди готовий звернутись по допомогу до батьків, а залишається сам на сам з проблемами. Підлітковий максималізм підсилений внутрішньою невпевненістю штовхає учня цього віку на екстремальні, нерозважливі вчинки, протистояння всім і всьому.

Учителі повинні бути дуже уважними до всіх девіантних проявів поведінки підлітка із можливою психологічною травмою в онтогенезі і пам'ятати, що наслідки травми можуть проявитися через кілька років після її отримання. Особливо слід звертати увагу на такі симптоми¹:

1. Спогади, що повторюються (вони з'являються не очікувано протягом дня, приходять уночі, відтворюються у сновидіннях, супроводжують будь-які явища, що, хай навіть дуже віддалено, нагадують ситуацію травми).

2. Уникання будь-яких шкільних заходів, тематично пов'язаних з подіями, які стали причиною травми. При чому ця пов'язаність може бути дуже віддаленою. Відмова вчити вірш, у якому говориться про солдатів і війну, переказувати оповідання, дивитись відео. Уникання може мати приховану або демонстративну форму – посилення на хворобу, об'єктивні причини або відмова, яка супроводжується порушенням дисципліни. Так, намагаючись перешкодити перегляду навчального відео про першу світову війну 1914(!!!) року, підліток намагався розбити інтерактивну дошку.²

3. Надзбудження (нездатність контролювати гнів, труднощі в концентрації уваги, надмірна тривожність, постійна нервова напруга, лякання від найменших причин, порушення сну. Так восьмикласниця-переселенка з Донецька, почувши звук, який їй здався схожим на далекий вибух (насправді на вулиці робітники просто скидали з даху сніг) з криком вискочила з класу. Їй в голову прийшла думка, що її мама загинула. Уже при виході зі школи вона трохи отямилась і зателефонувала додому. Дізнавшись, що всі живі та здорові, вона повернулася до класу і довго перепрошувала вчительку, пояснюючи, що

¹ Симптоми даються за [1] та власними дослідженнями автора, які регулярно проводяться серед школярів м.Слов'янська.

² Вчителькою така поведінка описувалась як суто хуліганська.

її просто схопив живіт. Взагалі підлітки дуже часто не розповідають істинну причину своїх вчинків (до певної міри соромлячись і не розуміючи власних реакцій) надаючи, так би мовити, "прийнятніші" для оточення пояснення.

4. Емоційне омертвіння, заціпеніння почуттів (з'являється емоційна "тупість", нечутливість до проблем інших людей, намагання відсторонитись від усього, що може принести додаткове травмування – у тому числі перегляд "серйозних" фільмів та книг, слухання симфонічної музики. Перевага надається легким, веселим суто розважальним жанрам.

5. Емоційний дистрес (самозвинувачення; постійне почуття вини, причини якої підлітки іноді просто шукають, бо почуття власної вини може навіть не прив'язуватись до якогось конкретного вчинку – от винний і все), перепади настрою, дратівливість, втрата самоповаги або самовпевненості, тривога, що з ним (нею) щось не те, що він (вона) ненормальний, з'їхав з глузду.

6. Зміни в поведінці (спалахи гніву, агресивність, непоступливість).

7. Проблеми в школі (прогули, втрата мотивації до навчання, погіршення здатності до концентрації, погіршення пам'яті та уваги, через швидку втомлюваність, проблеми з виконанням усього об'єму навчальних робіт, конфронтаційність, сварки з вчителями).

8. Відмова від занять, які раніше приносили задоволення. У творі лист до друга дівчинка із Слов'янська скаржиться на те, що зараз їй від усього нудно, раніше співала у хорі, а тепер противно.

9. Зростання скарг на фізичне здоров'я (головний біль, біль у шлунку, висипи на тілі).

10. Вживання алкоголю або наркотиків для подолання болючих емоцій.

11. Поява безрозсудної поведінки (секс, їзда без шолома, захоплення паркурком, плигання по дахах вагонів електричок).

12. Думки або спроби суїцидів та тілесних пошкоджень. (На консультації дівчинка-підліток, яка порізала всю руку ножицями пояснювала це так: «Я весь час хвилююсь за тата, він в АТО і мені буває так боляче в

середині, коли я про це думаю, що я різала руку, щоб так в середині не боліло. Я переключилась на руку і стало легше».)

13. Проблеми в побудові стосунків з друзями та членами власної сім'ї. (Замкнутість, уникання товариських зустрічей і навіть дружніх розмов, агресивна або занадто контрольована, без емоційна поведінка.)

14. Коливання апетиту, зміна смакових уподобань (можливий розвиток булемії чи анорексії).

15. Втрата надії на майбутнє, відсутність планування майбутнього.

Виклад основного матеріалу. Особливу увагу має привертати проблема підліткового суїциду, яка поширюється в останній час. Підлітковий суїцид належить до тих прикрих і болючих явищ, які хоч і вражають своєю трагічністю але часто розглядаються суспільством як виключно особистісні трагедії. Та час від часу відбувається різке збільшення підліткових суїцидів, які набувають рис епідемії. Так на самому початку ХХ століття Російською імперією прокотилась хвиля самогубств гімназистів. Тільки за офіційними даними у 1904 р. покінчили з життям 44 вихованці середніх учбових закладів, у 1907 р. – 74, у 1908 р. – 83, у 1909 р. – 143, тобто за чотири роки добровільно пішли з життя 274 дитини. В цьому випадку суспільство уже не могло розглядати суїцид як поодинокі явище, а тому почалось його обговорення широкими колами громадськості і науковою спільнотою. Нажаль у радянський час проблема суїциду підлітків потрапила до розряду "не бажаних" для дослідження, а тому широке вивчення цього феномену розпочалося тільки з приходом доби "перебудови". Проведені дослідження дозволили виявити основні причини суїциду підлітків.

Фоном, на якому розвивається суїцидальна поведінка дитини, можуть бути конфліктні стосунки в родині, коли дитина відчуває себе зайвою, непотрібною. Це і емоційна глухість батьків, нерозуміння батьками нагальних потреб дитини, байдужість до її проблем та переживань, насилля в сім'ї, розлучення батьків чи складні взаємовідносини між ними. Почуття самотності, поглиблюється в разі відсутності або обмеженості кола друзів, з

якими можна було б обговорити всі проблеми. На такому фоні поштовхом до суїциду може виступити як реальна проблема, якою підліток не може поділитися ні з батьками, ні з друзями (булінг або моббінг з боку однолітків, переслідування або фізичне чи сексуальне насилля з боку стороннього дорослого, вперше відчута та усвідомлена власна нетрадиційна сексуальна орієнтація, нещасливе кохання, фінансова неможливість задовольнити свої потреби, тощо), так і абсолютно дрібні скороминучі прикροщі (погана оцінка хорошого учня, образа на дорослого або на однолітка, страх покарання, падіння престижу, несправедливі звинувачення та навіть хвилиanne бажання "покарати" дорослого) можуть стати поштовхом до підліткового самогубства. Саме тому дитячий суїцид так важко попередити. Однак у всіх випадках "традиційного" підліткового суїциду у самогубця були власні, внутрішні інтенції до здійснення цього вчинку.

Однак зараз з'явився новий тип суїциду, головною відмінністю якого від традиційного виступає те, що у самогубця часто немає ні об'єктивних, ні суб'єктивних причин для цього вчинку і навіть немає власного наміру до його здійснення. По суті це суїцид лише за формою, але не за змістом. Мова йде про самогубство як елемент певної таємничої гри, в ході якої гравець поступово виконує все складніші завдання: спочатку простий малюнок на руці, потім нанесення собі фізичних ушкоджень, виконання дій, пов'язаних з ризиком для життя (перебігти дорогу якомога ближче до машини, що рухається³, перескочити з даху на дах сусідніх будинків, проїхатись на даху вагону поїзда) і завершується гра (так званий квест) власне суїцидом, який проходить у вигляді "польоту" з останнього поверху багатоповерхівки. Всі етапи гри фотографуються, знімаються на відео та розміщуються в Інтернеті. Завершальний етап знімають двоє – сам майбутній самовбивця – вид перед стрибком і спостерігач – результат стрибка.

³ Для дітей молодшого шкільного віку, та молодших підлітків це завдання трансформувалось у самостійну гру "Біжи або помри".

Зрозуміти логіку дій учасників мережевих "груп смерті" досить важко. Їх пояснення плутані та непослідовні. Вони говорять, що грають в гру, бо це "круто", дає можливість довести, що ти "особливий", не такий як інші.

Обстежений співробітниками лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України чотирнадцятирічний підліток, який зупинився лише тоді, коли впритул підійшов до останнього завдання квесту, розповідав, що його не дуже поважали в школі, а коли він став учасником "групи смерті" до нього різко змінилось ставлення однокласників. Він показував переписку, демонстрував виконання завдань і пишався собою. Але з часом йому ставало все страшніше та страшніше. Однак відмовитись від гри йому було дуже важко, бо він розумів, що однокласники, дізнавшись про це, швидше за все, будуть насміхатись над ним. Та все ж страх смерті виявився сильнішим і він спробував вийти з групи. Однак адміністратор гри почав надсилати йому SMS повідомлення, погрожуючи помстою. На щастя підліткові вистачило мудрості звернутись по допомогу. Було змінено IP-адресу комп'ютера, про всяк випадок відформатовано жорсткий диск, а також замінено сім-карту і номер телефону.

Що ж змушує таких як він взагалі вступати в гру? Для дітей цього віку характерно бажання самостверджуватись, ставати кимсь важливим, знаходити групу друзів, які б визнавали його "особливість". Якщо він не знаходить таких друзів у реальному світі, то починає шукати їх у віртуальному.

Заглибившись у нетрі соціальних мереж він може поступово втрачати зв'язок з реальністю, впадаючи у так званий "диссоціативний транс" [John Suler], і в цьому стані у нього різко знижується критичність сприйняття, він легко піддається навіюванням та маніпуляціям з його свідомістю. До того ж віртуальні ігри створюють ілюзію "множинності життя" або взагалі "не існування смерті". Такий підліток, стрибаючи з даху будинку, насправді до кінця не вірить у власну загибель, він запевняє себе, що його або хтось врятує, або він просто "полетить до іншого світу, де все буде краще".

Як і у випадку традиційного суїциду кращою пропедевтикою такого вчинку є налагодження дійсно теплих, дружніх стосунків у родині, безоціночного прийняття дитини, забезпечення соціального комфорту поза сім'єю, створення середовища, в якому вона могла б себе повністю виявити і не потребувала б пошуку визнання у віртуальному світі.

Вчителі, які працюють в школі II ступеню повинні не забувати, що підлітки особливо чутливі до негативних наслідків психологічної травми. Прояви наслідків травми є настільки різноманітними, що викликати настороженість повинна будь-яка зміна поведінки чи навчальних спроможностей підлітка з психологічною травмою в онтогенезі, навіть якщо ця травма відбулася кілька років тому і досить довгим був її латентний період. При будь-яких проявах психологічної травми важливо вивчати родинне оточення, в якому підліток перебував і перебуває після травми. Якщо батьки теж були травмовані, то їх вплив може підсилювати посттравмівні прояви у дитини. Слід пам'ятати, що психологічно травмовані підлітки часто вдаються до протиправних вчинків, ризикованих для здоров'я дій чи агресії стосовно друзів, близьких та вчителів для того, щоб зменшити напругу, в якій вони живуть, і подолати внутрішній біль, який попри психологічні причини виникнення і по-суті його фантомну природу, сприймається як реальний.

Висновки. Результати проведеного дослідження свідчать про дуже серйозний вплив подій, пов'язаних з бойовими діями на сході України, на психічне, фізичне здоров'я шкільних працівників. Що в свою чергу знижує і уповільнює рівень розвитку психологічної культури працівників освіти. Вчителі отримують не тільки первинний травмівний вплив, пов'язаний з гібридною війною, а ще й постійний так званий вторинний травмуючий стрес, що викликаний роботою з травмованими дітьми та їх батьками.

Вчителі, які працюють в школі II ступеню повинні не забувати, що підлітки особливо чутливі до негативних наслідків психологічної травми. Прояви наслідків травми є настільки різноманітними, що викликати настороженість повинна будь-яка зміна поведінки чи навчальних

спроможностей підлітка з психологічною травмою в онтогенезі, навіть якщо ця травма відбулася кілька років тому і досить довгим був її латентний період.

Список використаних джерел

1. Довідник учителя початкової школи: допомога дітям, постраждалим внаслідок воєнного конфлікту / за ред. Н.В.Пророк. Слов'янськ: ПП "Канцлер". 2016. 108 с.
2. Максименко С.Д., Болтівець С.І., Максимова Н.Ю., Губенко О.В., Психологічна корекція особистості дітей, які зазнали насильства в сім'ї: навчально-методичний посібник. Київ: Вид-во:Міленіум 2011. 250 с.
3. Childtrauma toolkit for educators/NCTSN. URL http://nctsn.org/sites/default/files/assets/pdfs/Child_Trauma_Toolkit_Final.pdf
4. Childhood traumatic grief. Educational materials/NCTSN URL <http://www.nctsn.org/trauma-types/traumatic-grief>
5. Kenardy Justin, Le Brocque Robyne, March Sonja, De Joung, Alexandra. How children and young people experience and react to traumatic events/ Justin Kenardy, Robyne Le Brocque, Sonja March, Alexandra De Joung. –ANU,2010 – 37p URL:[http://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/ACATLGN_TraumaResources_Booklet_D1\(2\).pdf](http://earlytraumagrief.anu.edu.au/files/ACATLGN_TraumaResources_Booklet_D1(2).pdf)

АУТИЗМ ЯК ОДНА З ФОРМ ПСИХІЧНОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗУ

Марценюк Марина Олексіївна (м. Мукачєво, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2485-9624>

У статті розглянуто один із найбільш серйозних форм дизонтогенезу розвитку яким є аутизм. Висвітлено причини, особливості та основні ознаки даного психічного розладу. Здійснено теоретичний аналіз питання співвідношення спадкових і середовищних факторів на перебіг розладів аутичного спектру. Описані основні сучасні підходи, що застосовуються в корекційній роботі з дітьми, що мають розлади аутичного спектру .

Ключові слова: АВА-терапія, дизонтогенез, корекційні технології, психічна організація, розлади спектру аутизму, симптоматика аутизму.

Autism as one of the most serious forms of dysontogenesis of development has been considered in the article. Causes, features and main signs of this mental disorder have been highlighted. Theoretical analysis of the relationship between hereditary and environmental factors in the course of autism spectrum disorders has

been done. The basic modern approaches used in correctional work with children with autism spectrum disorders have been described in the article.

Keywords: *ABA-therapy, dysontogenesis, autism spectrum disorders, correction technologies, mental organization, symptoms of autism.*

Актуальність. Дизонтогенез – це відхилення від нормального індивідуального розвитку. Підвищений інтерес до психогенетичних аспектів дизонтогенезу виник не випадково. Дослідження останніх років дозволяють припустити, що генотип відіграє істотну роль у формуванні відхилень від нормальної траєкторії психічного розвитку. Наявність надійних і валідних методик діагностики дитячих фенотипів, що розвиваються в результаті різних форм дизонтогенезу, вперше зробило можливим проведення психогенетичних досліджень, основною вимогою яких є точна оцінка фенотипу. І нарешті, зростання інтересу до дослідження генетичних аспектів різних форм дизонтогенезу є закономірним результатом загального підвищення уваги до проблем дитинства.

Однією з серйозних і рідкісних форм дизонтогенезу є аутизм, вперше описаний Л.Каннером в 1943 році. Аутизм - психічний розлад, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку, характеризується дефіцитом соціального контакту і спілкування, обмеженими інтересами й однотипними, повторюваними діями. Захворюваність на аутизм складає 0,7-5,6 випадків на 10 тис., причому переважають хлопчики (75% випадків). Більшість ознак стає очевидними вже до третього року життя [4].

Термін «аутизм» є загальноживаним скороченим варіантом визначення «загальні розлади розвитку» (МКХ-10), «розлади аутистичного спектру» (РАС) (DSM-V), «первазивні розлади розвитку» (у клінічній практиці) та походить від латинського слова «autos» — сам і означає відрив від реальності, відстороненість від світу. РАС – порушення нейророзвитку, основними особливостями якого згідно МКХ-10 (ВООЗ, 1992) є якісні порушення реципрокної соціальної взаємодії та спілкування, обмежувані, повторювані, стереотипні поведінка, інтереси й заняття. Зазначимо, що РАС значною мірою

пов'язані з іншими психічними розладами та медичними станами. На основі епідеміологічних даних приблизно у 50% осіб з РАС спостерігається важка та глибока розумова відсталість, у 35% – легка/помірна інтелектуальна недостатність, а решта 15% мають типові вікові особливості розвитку [5].

У сучасній українській та світовій науковій спільноті (медичній та психологічній) продовжуються дискусії щодо змісту поняття аутизм та можливих причин його формування. Особливі зусилля, починаючи з 90-тих років ХХ століття, спрямовано на вивчення специфіки психічного дизонтогенезу аутичних дітей, пошуку першопричин і логіки аутичного розвитку, що дало змогу виявити “первазивний” (наскрізний або спектральний) характер цього порушення (L.Wing, E.Ornitz, B.Hermelin & N.O'Connor, F. Volkmar, H.Tager-Flusberg, C.Lord). Усе більше дослідників схиляються до тієї думки, що аутизм позначається на усіх рівнях психічної організації. Такої самої думки дотримуються й українські дослідники, які займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму (Багрій Я.Т., Марценківський І.А., Островська К.О., Романчук О.І., Смоляр Г.Г., Скрипник Т.В., Супрун А.В., Смоляр Г.Г., Тарасун В.В., Хворова Г.М., Чуприков А.П., Шульженко Д.І. та інші). При цьому слід зазначити, що на сьогодні немає загальноприйнятих теорико-методологічних підстав стосовно вивчення особливостей порушень різних структур та функцій психіки у разі аутизму, а також – взаємозв'язку між ними [5].

Метою нашого дослідження був теоретичний аналіз питання співвідношення спадкових і середовищних факторів на перебіг розладів аутичного спектру, а також корекційні можливості сучасних психолого-педагогічних та медичних технологій.

Виклад основного матеріалу. Розлади аутичного спектру (РАС) протягом останніх десятиліть привертають все більшу увагу фахівців різного профілю. Інтерес до цієї проблеми обумовлений як певними досягненнями в області клінічного вивчення, так і недостатнім рівнем вирішення невідкладних

практичних питань терапії та психолого-педагогічної корекції даного різновиду психічного дизонтогенезу.

Аналіз захворюваності родичів показує, що ризик аутизму для братів і сестер хворого складає 2,5 – 8,6 %, що більше ніж у 100 разів перевищує середнє значення для популяції в цілому. Якщо в сім'ї дві аутичні дитини, то шанс захворіти для третьої складає 35%. Виявлено, що для братів і сестер хворого на аутизм значно частіше, ніж у середньому, зустрічаються порушення в навчанні письму і читанню, депресивні стани [1]. Однак, характерним є відсутній зв'язок із шизофренією. Наразі є очевидним, що це різні захворювання, зокрема дитяча шизофренія проявляється тільки опісля 5-річного віку, захворюваність осіб обох статей однакова, і в сім'ях хворих на аутизм частота захворюваності шизофренією не перевищує середньої в популяції.

Виділяють три основні ознаки у дітей, за якими аутизм відрізняється від шизофренії:

- позитивна динаміка;
- відсутність галюцинацій;
- хворобливість дітей з перших років життя (тобто зниження здібностей не настає після періоду нормального функціонування).

Тривалий час вважалося, що причиною аутизму є неправильна поведінка батьків, їх нездатність заохотити конструктивну поведінку дитини й налагодити з нею тісний зв'язок. У наш час стало зрозумілим, що в основі даного захворювання лежать біологічні причини.

Багаточисельні дослідження свідчать, що існує декілька основних причин виникнення та розвитку аутизму:

- вроджені біологічні фактори, до прикладу мозкова дисфункція;
- недорозвинення певних частин мозку в поєднанні з гіперрозвитком інших його частин;
- хромосомні аномалії та порушення обміну [1].

Так, середні значення за конкордатністю по аутизму для монозиготних пар близнюків складає 73%, для дизиготних – 7%. Звідси високий коефіцієнт успадкованості, який в окремих роботах оцінюється в 90% (розкиданість для різних досліджень від 65 до 90%). Таким чином, аутизм у високому ступені визначається особливостями генотипу. Аналіз даних показує, що можливо, з аутизмом зв'язано від 2 до 10 локусів на різних хромосомах.

Ключовою характеристикою розладів спектру аутизму є їх гетерогенність. Вважається, що це одна з самих гетерогенних груп розладів розвитку. Це пояснюється тим, що в ній є присутньою різноманітність відразу двох типів: та, що пов'язана з етіологією (природня) і та, що пов'язана з маніфестацією розладів спектру аутизму. З точки зору етіології розлади спектру аутизму можуть бути пов'язані з великою кількістю генетичних захворювань, будучи їх поведінковою маніфестацією. До них відносять синдром ламкої X-хромосоми, туберозний склероз, синдром Ретта, синдром Потоцкі–Лупскі та інші.

Поведінкові прояви РАС свідчать про гетерогенність та спектральність його проявів.

Так, за критерієм інтелекту РАС можуть діагностуватися не тільки у людей з розумовою відсталістю, а й у надзвичайно обдарованих.

За критерієм наявності різного роду здібностей зустрічаються описи виключно здібних людей, що демонструють видатні досягнення в різних сферах науки і мистецтва.

За критерієм соціальної взаємодії люди з РАС уникають соціальної взаємодії або взагалі є не здатними залучатися до неї. Проте, відомі випадки, коли люди постійно знаходяться в соціальній взаємодії або намагаються до неї залучитися всіма можливими способами.

Оцінюючи рівень розвитку комунікативних навичок можна виокремити людей з високофункціональним аутизмом, вербальний інтелект яких розвинений надзвичайно добре, але при цьому вони відносяться або спостерігаються інші критерії РАС.

Деякі поведінкові прояви РАС є характерними для складної проблемної поведінки (демонстрація агресії, аутоагресії), а є люди абсолютно безпроблемні, якими дуже легко керувати та домовлятися.

За критерієм прояву поведінки, що пов'язана із сенсорними відчуттями, є люди, що уникають сенсорної стимуляції, а є ті, що постійно її шукають.

За критерієм прояву моторних проявів також існують значні розбіжності в моторних проявах: є велика кількість дітей з РАС, що мають труднощі з крупною та дрібною моторикою, а є діти у яких жодних труднощів в даній сфері.

За критерієм мотиваційної структури також існують різні її прояви. У одних дітей з РАС зустрічається мотивація, що дозволяє досить легко їх схилити та залучити до системи соціальних цінностей, що в свою чергу, значно покращує прогноз їх розвитку на майбутнє. А є діти ізольовані та мотиваційно недосяжні для соціуму, що ускладнює їх прогноз та засмучує батьків та психологів.

Всі ці багаточисельні відтінки проявів та рівнів функціонування, які властиві для даної групи розладів аутичного спектру свідчить про те, що головними характеристиками при описі даної групи розладів виступають гетерогенність і спектральність їх проявів [3].

Сьогодні в Україні діагноз аутизм може поставити тільки дитячий психіатр. Світова практика демонструє та доводить доцільність залучення до корекційної роботи дітей з РАС мультидисциплінарної команди, до складу якої входять: лікарі, психологи, психотерапевти, логопеди, корекційні педагоги. На даний час психолого-педагогічна корекція аутизму не має однозначності й узгодженості щодо технологій та методик, які б допомагали ефективно долати дані порушення.

В даний час найбільш визнаними корекційними підходами задля корегування в разі наявності розладів аутичного спектра є:

- прикладний аналіз поведінки / ПАП (Applied Behavior Analysis, АВА);

- структуроване навчання TEACCH (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children);
- сенсорна інтеграція;
- Томатіс-терапія;
- розвиток міжособистісних стосунків (Relationship Development Intervention, RDI);
- середовищний підхід (І.Ю.Захарова);
- нейропсихологічний підхід;
- методи альтернативної та підтримувальної комунікації;
- різновиди терапій (музико- й арт-терапія, метод ТОМАТИС, кінезотерапія, терапія за допомогою тварин (анімалотерапія) тощо) [5].

В даний час для лікування аутизму не знайдено ефективних засобів фармакологічного лікування, однак отримані окремі успіхи застосування поведінкової терапії, коли вдається досягти позитивного результату за допомогою методів корекції поведінки, заснованих на наочності. Насамперед це наочність навичкам звертання уваги, підтримання візуального контакту. Більшість корекційних технік ПАП ґрунтується на принципах класичного умовлення й інструментального наочності. Корекційна робота ускладнюється значними індивідуальними відмінностями дітей з розладами аутичного спектру.

На сьогодні єдиною науково доведеною методикою роботи з РАС виступає прикладний аналіз поведінки (АВА –терапія), але в Україні ще обмаль фахівців, що володіють цим методом. Тому актуальною є підготовка поведінкових аналітиків, які могли б високопрофесійно працювати з дітьми з даною формою дизонтогенезу. До категорії високої вірогідності ефективних методів включають низку підходів, що засновані на альтернативній комунікації, до прикладу PECS.

Розглянемо приклад технології, що застосовуються в сфері прикладного аналізу поведінки та ознайомимося з його критеріями втручання:

1. Необхідно, щоб втручання починалося в ранньому віці, приблизно з 3–4 років;

2. Втручання має бути високоінтенсивним: заняття з фахівцем повинне займати мінімум 20–40 годин на тиждень;

3. З дитиною потрібно працювати завжди і всюди, коли дозволяють обставини, а не тільки безпосередньо на заняттях;

4. Важливо забезпечити безперервність втручання, до якого залучаються не тільки професіонали, але й батьки та інші дорослі, які контактують з дитиною,

5. Прикладний аналіз поведінки не повинний бути лише просто розвитком будь-яких окремих навичок, які не мають адаптивного значення. Він повинний бути спрямований на розвиток опорних ключових навичок;

6. Зазвичай втручання за однією методикою ПАП розпочинається в індивідуальному форматі та поступово здійснюється перехід до групової роботи в звичному середовищі;

7. Втручання за методикою ПАП повинно здійснюватися у відповідності з віком людини, на яку воно є спрямоване. А якщо мова йде про дитину, то неодмінно здійснюється із активною участю дорослих, тобто, цих дорослих потрібно навчати [2; 3].

Загалом, незважаючи на величезні труднощі, можна вважати, що значне число випадків аутизму позитивно відгукуються на середовищні впливи, що дозволяє з успіхом застосовувати дану техніку поведінкової терапії.

Важливо знати, що люди з розладами аутичного спектру, в яких не постраждав інтелект, можуть досягти значних успіхів в діяльності. Серед відомих аутистів можна назвати авторитетну американську професорку-зоолога Темпл Грендін, одного з засновників компанії Microsoft Біла Гейтца, президента крупної ІТ-компанії Сару Міллер, художника та члена ордена Британської імперії Стівена Уїлтшира, 16-річного фізика з США Джейкоба Барнета, що став відомим та отримав визнання в такому юному віці. А також

варто згадати видатних В.-А. Моцарта, А. Ейнштейна, Р. Нурієва, Л.Ландау та багатьох інших [5].

Психіатр, невролог, психолог – це фахівці, до яких потрібно звертатися, в першу чергу, для проведення діагностики психічного розвитку дитини. Не зайвою стане консультація генетика, епілептолога, гастроентеролога. І тільки в разі коли буде чітко встановлено, в яких сферах розвитку мають місце порушення, спеціаліст може розробити систему медичної та психолого-педагогічної допомоги.

Незважаючи на те, що до 80% дітей з РАС – інваліди, інвалідність, як така, може бути знятою. Це може відбутися завдяки правильно організованій системі корекційної допомоги. А виключна різноманітність спектру порушень та ступеню їх важкості дозволяє обґрунтовано вважати навчання та виховання дітей з аутизмом найбільш складним розділом корекційної педагогіки.

Висновки. В нашій статті було розглянуто одну з серйозних форм психічного дизонтогенезу якою є аутизм. У процесі дослідження нам вдалося здійснити теоретичний аналіз питання співвідношення спадкових і середовищних факторів на перебіг розладів аутичного спектру, а також розглянути корекційні можливості сучасних психолого-педагогічних та медичних технологій.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в розгляді та окресленні корекційних підходів для занять з дітьми, що мають розлади аутичного спектра.

Список використаних джерел

1. Александров А.А. Психогенетика: учебное пособие. Питер, 2010. 192 с.
2. Башина В.М., Козлова И.А., Ястребов В.С. Организация специализированной помощи при раннем детском аутизме: методические рекомендации. Москва: АРКТИ, 1998. 250 с.
3. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: учебное пособие для студентов. Москва.: Практика, 2018. 280 с.
4. Максимова Н.Ю., Мілютіна К.Л., Піскун В.М. Основи дитячої патопсихології: навчальний посібник. Київ. : Перун, 1996. 464 с.
5. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ.: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

РОЗКРИТТЯ КОГНІТИВНО-ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ УЧНІВ У ГУМАНІСТИЧНОМУ НАВЧАННІ

Мар'яненко Ліана Василівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-008-1111-1111>

Пушкарська Леся Павлівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-1319>

У статті розглядається проблема традиційного і розвивального навчання. Надається коротка характеристика видів розвивального навчання. Пропонується більш розширена характеристика гуманістичного навчання як одного з різновидів розвивального навчання, і як такого, що найбільш повно розкриває когнітивно-особистісний потенціал учнів. Пропонується порівняння міжособистісної взаємодії «вчитель-учні» у традиційному і гуманістичному навчанні.

Ключові слова: *види розвивального навчання, гуманістичне навчання, міжособистісна взаємодія, пересічні учні, розкриття потенціалу, співробітництво, суперництво, традиційне навчання, учні з вадами слуху.*

The article deals with the problem of traditional and developmental training. A brief description of the types of developmental training is provided. A more expanded characterization of humanistic learning is proposed as one of the varieties of developmental learning, and as the most fully revealing cognitive and personal potential of students. It is proposed to compare the interpersonal interaction of "teacher-students" in the traditional and the humanistic training.

Keyword: *interpersonal interaction, cooperation, rivalry, traditional learning, types of developmental learning, humanistic learning, potential disclosure, ordinary students, students with hearing disabilities.*

Актуальність. У нашому дослідженні йдеться про вміння вчителів досягати саморозвитку власної особистості і так впливати на учнів у процесі взаємодії, щоб і учні набували би бажання і можливості досягати саморозвитку власних якостей і вмінь. Традиційна освіта загалом не приділяє уваги саме формуванню в учнів якостей, умінь, рис характеру тощо, а переважно націлена

на передачу знань, контролю їх засвоєння. Авторитарний стиль учителя у своєму негативному прояві призводить до поведінки уникнення (агресивної поведінки) учнів. Психологи досліджують, що фрустраторами агресивної поведінки учнів є відсутність позитивних емоційних взаємних стосунків учнів з педагогом, і превалювання негативної взаємодії учнів і вчителя, стреси, постійне відчуження, залежність, страхи перед невдачею [4; с. 148–149].

Холодна М.О. аналізує декілька моделей розвивального навчання. Серед них визначаються такі:

Вільна модель розвивального навчання (Штайнбер Р, Кумбе Ф.Г, Сільберман Ч.). Вона призначена для обдарованих дітей і нагадує навчання екстерном.

Діалогічна модель розвивального навчання, ключовий психологічний елемент якої – формування діалогічної індивідуальної свідомості (Біблер В.С., Курганов С.Ю. та ін.).

Особистісна модель розвивального навчання, вона ж – гуманістична модель – передбачає одночасний розвиток слабких і сильних учнів (Амонашвілі Ш.О., Занков Л.В.). Власне гуманістична модель передбачає вільне навчання учня за власними проектами учнів і вчителів, а також, за власним вибором завдань під керівництвом, консультуванням і ретельним наглядом вчителя (Роджерс К., Маслоу А., Бернс та ін.). Власне розвивальна модель передбачає цілеспрямоване формування спеціально організованої навчальної діяльності: (Ельконін Д.Б., Давидов В.В., Репкін В.В.).

Структурувальна модель розвивального навчання запроваджує навчання на основі збільшення навчальної інформації, ключовим психологічним елементом якої є збільшення дидактичних одиниць (Ерднієв П.М., Ерднієв Б.П.).

Формувальна модель розвивального навчання характеризується тим, що з допомогою орієнтувальної основи дії вчитель досягає глибокого засвоєння учнями знань. Ключовий елемент формувальної моделі розвивального

навчання: «розумові дії». Розробляються допоміжні інструкції і допоміжні дидактичні матеріали для вчителя. (Тализіна І.Ф., Гальперін П.Я.)

Збагачувальна модель розвивального навчання полягає в тому що формування (виховання) інтелекту досягається з допомогою актуалізації і ускладнення ментального досвіду дитини. Спеціально конструюються навчальні підручники (тексти), з допомогою яких забезпечується формування базових компонентів ментального досвіду учня. Ключовий психологічний елемент збагачувальної моделі розвивального навчання: «індивідуальний ментальний досвід» (Гельфман Е.Г., Демідова Л.І., Холодна М.О.).

Можемо виділити також православну модель розвивального навчання, в основі якої покладається глибинне формування православного світогляду учнів, на основі розробки православних підручників і православної програми виховання (Ушинський К.Д.), а також модульну модель розвивального навчання (Фурман А.В.).

Нас цікавить саме гуманістична модель навчання, оскільки вона стає розвивальною як для сильних, так і для слабких учнів, а також як для нормальних дітей, так і для дітей з особливими потребами, з вадами інтелектуального розвитку, а також зокрема і для учнів з вадами слуху.

Слід зазначити, що дослідження процесу гуманістичного навчання відбувалися у 60-70 роки минулого століття. В гуманістичному навчанні брали участь тисячі вчителів і десятки тисяч учнів початкових, середніх шкіл і коледжів Англії, США, Германії. Обстеження засвідчили, що в такому навчанні досягався розвиток учнів, покращувалася їхня самооцінка, підвищувався рівень IQ, розвивались пізнавальні здібності, а це, у свою чергу, покращувало здоров'я, успішність навчання, відвідування учнями занять.

Мета – виявити особливості міжособистісної взаємодії вчителя і учнів у гуманістичному навчанні, що веде до розкриття особистісного потенціалу усіх учнів (сильних і слабких, а також і учнів з особливими потребами, учнів з вадами здоров'я і з вадами слуху т.ін.) порівняно з традиційним навчанням.

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

В межах традиційного навчання формувальний вплив вчителя на учнів розподіляється на виховний (розвивально-особистісний) і навчальний (розвивально-когнітивний). Конструктивний формувальний вплив досягається тільки за умови досягнення вчителем рівня професійної майстерності. Формувальний вплив педагога має сприяти інтелектуальному та особистісному розвитку учнів, а не призводити до гальмування їхнього розвитку. Але, на жаль, часто виникає і негативна міжособистісна взаємодія вчителя з учнями, і вчитель може деструктивно впливати на учнів, особливо не розбираючись у наслідках своїх дій.

Специфічною ознакою педагогічної діяльності є продуктивність-непродуктивність. За цим критерієм у психологічній літературі описується п'ять типів продуктивності педагогічної діяльності: Непродуктивний рівень, або репродуктивний – діяльність педагога виглядає як ретрансляція знань. Малопродуктивний рівень (адаптивний) – учитель підлаштовує знання до особливостей аудиторії. Середньо-продуктивний (локально моделюючий) – педагог володіє стратегіями навчання за окремими темами предмета. Продуктивний (системно моделюючий рівень) – педагог володіє стратегіями навчання за окремими розділами предмета. Високопродуктивний рівень розвитку педагогічної діяльності дає педагогові змогу перетворювати свій предмет у засіб формування особистості учнів, потреб учнів у самовихованні і самоосвіті [2; с. 312–323].

Таким чином, формувальні вміння в межах традиційного навчання притаманні вчителю з високим рівнем розвитку його професійної діяльності.

Ми застосовуємо термін «формувальні вміння вчителя» і розуміємо під цим поняттям і наявність педагогічних здібностей вчителя, і вищий рівень розвитку його педагогічної діяльності (педагогічну майстерність), що дає змогу вчителю формувати в учнів певні вміння, якості, види діяльності, зокрема і навчально-пізнавальну діяльність.

За дослідженням Галажинського В.Е., лише 11 % вчителів можуть працювати у традиційній школі на творчому рівні [3].

Досліджуючи вчителів, які здатні до проведення занять у гуманістичній школі, Роджерс К. та його послідовники дійшли аналогічного висновку, що лише 10 % вчителів мають здатність працювати в людиноцентрованому напрямку. Працюючи у гуманістичній школі, вчителі мають бути відвертими зі своїми учнями, поважати унікальність кожного з них. Учні також мають знати, що вчитель розуміє їхні почуття, тобто у вчителя з учнями має бути досягнутий позитивний зворотний зв'язок. Учителі для гуманістичного навчання мають пройти спеціальну підготовку і навчитись створювати виражені фасилітативні умови: емпатію, конгруентність, позитивне прийняття. За таких умов учні краще відвідують школу, демонструють більш високі значення по шкалі «я-концепція» (позитивні уявлення про себе); у них покращується самоповага стосовно сфер взаємодії з учителями, зовнішності, міжособистісної компетентності, академічної успішності. Учні досягають більш значущого просування у навчанні, збільшують обсяг читання, у них підвищується рівень мислення (операціональний компонент пізнавальної діяльності), досягається більша спонтанність самовираження (творчий компонент) і покращується дисципліна, оскільки виникає позитивна мотивація до навчання (особистісний компонент) [5; с. 349–386].

На основі підходів гуманістичної психології, представниками якої були такі видатні психологи, як: Шарлотта Бюлер, Гольдштейн К., Абрахам Маслоу, Гордон Олпорт, Карл Роджерс, Бернс Р. та ін. Роджерс К. у власному феноменологічному напрямку створив концепцію гуманістичного навчання на протигагу традиційній системі навчання.

В гуманістичному навчанні розвиток особистості досягається з допомогою підтримуючих стосунків. В такому навчанні робота вчителя прирівнюється з роботою терапевта (лікаря-психотерапевта), який розкриває внутрішній, особистісний потенціал учня, тобто допомагає учневі розкрити все те, що в ньому вже є, але викривлене, пригнічене, заблоковане. Гуманістична взаємодія вчителя з учнем зводить до мінімуму страхи і неспокій учня, його захисні реакції і забезпечує самовираження учня, навіть досягається самоактуалізація учня, а через це – розвиток його особистості. Вчитель виражає своє ставлення до учня так, аби учень зрозумів, що він приймається вчителем. Вчителем створюється психологічна атмосфера прийняття кожного кожним. За таких умов учень стає собою, відкрито виражає думки і почуття. Вчитель змінює міжособистісну взаємодію з негативної на позитивну. Вчитель не стільки навчає учня, скільки спрямовує його на самостійне навчання, вводить кожного учня в самостійне творче пізнання. За умови самостійної пізнавальної діяльності учнем відчувається не стільки засвоєння знань, скільки збагачення внутрішнього досвіду і зміна особистості учня на краще, тобто – досягається справді – особистісний розвиток учня. Занурення у самостійне пізнання захвачує всю особистість учня – його почуття, думки, дії, ставлення. Учень починає спиратися на себе, на свою самооцінку, він стає відповідальним, а оцінка інших починає для нього бути незначущою, такою, що не викликає страху і руйнування його внутрішнього світу. Саме через це в учня розвиваються внутрішня незалежність, відповідальність, творчі здібності.

При традиційному навчанні учень виконує завдання вчителя, ніде не застосовує набуті знання, тому вони швидко забуваються. Учень переживає за оцінку, страждає його особистість, знижується його самооцінка, розвиваються невротичні переживання і страхи. Отже, традиційне навчання замість розвивального часто стає руйнівним.

В гуманістичному навчанні учень, відносно самостійний у навчально-пізнавальній діяльності, входить у рівноправну партнерську взаємодію з

учителем. Вчитель виконує роль консультанта і помічника, учні звертаються до нього, як до рівного, обговорюють з ним питання, спілкуються. У самостійній пізнавальній діяльності (за умови гуманістичного навчання) кожен учень вчиться за своїми індивідуальними можливостями. Учні з вадами слуху в даному випадку відчують комфорт від того, що групове спілкування зведено до мінімуму, а превалує спілкування учня з книгами та індивідуальне спілкування з учителем. Саме це дозволяє таким учням досягати успіху в навчанні і не відчувати зайвих стресів від оцінок учителя, приниження з боку інших учнів.

Вчитель гуманістичного навчання має пройти тренінги для оволодіння навичок допомагаючи, підтримуючих відносин. Тренінги відбуваються протягом кількох років. У гуманістичному навчанні роль вчителя передбачає надання учням допомоги і створення особливої атмосфери, емоційного та інтелектуального зростання [1; с. 9]. Налагодження продуктивної розвивальної міжособистісної взаємодії залежить від особистісних якостей вчителя.

На наш погляд, міжособистісна взаємодія може бути розвивальною, нейтральною і руйнівною стосовно впливу на учня. Гуманістична психологія проголошує допустимою тільки позитивну, розвивальну взаємодію. Нейтральна і руйнівна взаємодії у гуманістичній школі неприпустимі.

Як вже зазначалося, в гуманістичному навчанні вчитель має бути водночас і висококваліфікованим психотерапевтом. Вчителі для гуманістичного навчання мають пройти спеціальну підготовку і навчитись створювати виражені фасилітуючі умови: емпатію, конгруентність, позитивне прийняття себе і учнів. За таких умов учні краще відвідують школу, демонструють більш високі оцінювання себе по шкалі «я-концепція», тобто в них виникають позитивні уявлення про себе; покращується самоповага стосовно сфер взаємодії з учителями, власної зовнішності, міжособистісної компетентності, академічної успішності. Учні досягають більш значущого просування у навчанні, збільшують обсяг читання (змістовий і мотиваційний

компоненти пізнавальної діяльності), підвищується рівень їх мислення (операційний компонент), досягається більша спонтанність самовираження (творчий компонент) і покращується самодисципліна, тобто особистісний компонент їх самотійної пізнавальної діяльності.

Учителів Роджерс К. поділив на ефективних і неефективних. Ефективний учитель робить акцент на ефективності і творчості, а не на оцінюванні. Вчителі, які працюють у традиційному навчанні, навіть викладаючи в старших класах, на перше місце ставлять зміст предмету, а людські стосунки – для них другорядні. Результатом особистісного розвитку учнів у ефективних вчителів є збагачення їх «Я-концепції».

У позитивній міжособистісній взаємодії має досягатися зворотній зв'язок діади «вчитель-учень». Для вчителів, які виявляють бажання опанувати вміннями гуманістичного навчання, необхідною є організація спеціальних навчальних занять і тренінгів [5; с.349-386.].

Розвивальні феномени гуманістичного навчання виникають тільки, якщо особистісні потреби учня (в самовираженні, повазі, активності, самоствердженні) виникають на основі взаєморозуміння і любові у взаємодії між вчителем і учнем. В навчальну програму гуманістичної школи входить: встановлення добрих стосунків, товариські обійми, допомога. Ці стосунки реалізуються як з молодшими, так і з середніми і старшими учнями. Вчитель допомагає учням не тільки з свого предмету, а й з інших предметів. Учні стають зацікавлені у предметі, оскільки вони відчують самотійність у його вивченні.

Вчитель перед вивченням предмету на принципах гуманістичного навчання звертається до учнів з такими словами: «Шановні учні! Цей курс – такий-то. Що ми зробимо з такими страховиськами, як оцінка і екзамен? Я надаю в ваше користування матеріал і допомогу. Ви зможете радитися зі мною». Вчитель припиняє бути вчителем як оцінщиком, щоб стати вчителем, як фасилітатором учіння.

В руслі вивчення теми за гуманістичним навчанням учням спочатку слід запропонувати низку обмежень і вимог і це учні мають прийняти за робочу структуру і спокійно взятися за справу. Свобода стає набагато менше фрустрованою, якщо предмет предстає перед учнями у вигляді низки вимог у рамках гнучкої структури теорій і понять.

Таблиця 1.

Порівняння міжособистісної взаємодії учителя і учнів у гуманістичному і традиційному навчанні

Гуманістичне навчання	Традиційне навчання
Виконуючи творчі проекти, учні генерують ідеї, відчувають творчість, співпрацюють у групах по 2-3 учня	Учні споживають інформацію, слухають лекції, виконують завдання вчителя, не співпрацюють один з одним, відчужені один від одного, рідко виконують творчі завдання
Централізація уваги на учнях	Централізація уваги на вчителях
Учні в малих творчих групах розвивають максимальну творчо-пізнавальну активність. Зникає розподіл учнів на сильних і слабких, на нормальних учнів і учнів з особливими потребами.	Вчитель розвиває мовленнєву активність на 88%. Учні нудьгують, пасивні. Учні вводяться то в одну, то в другу тему, не розуміють їх зв'язку. Виникає ієрархія учнів: невстигаючі учні ігноруються (80%), Встигаючі учні одержують підтримку (20%).
Активне навчальне середовище, учні – творці власної освіти. Учні створюють власні проекти, творчо опрацьовують проекти, створені вчителем.	Пасивне навчальне середовище. Учні виконують те, що їм задає вчитель. Ставлення до навчання здебільшого негативне, іноді – нейтральне. Лише відмінники і добре встигаючі учні мають позитивне ставлення до навчання.
Учні працюють в малих групах (2-3 учня). Під час виконання проектів учні багато читають, багато пишуть, проявляють творче ставлення до виконання поставленої мети: створюють ідеї, обґрунтовують відповідь. Учні взаємодіють з учителем і з однолітками, не зазнаються, відчувають радість від творчості, посилюється розвивальний вплив на особистість від виконання творчих проектів	Учні працюють кожен по собі, не виявляючи творчого самовираження, самоствердження. Учні починають заздрити, порівнювати себе з іншими учнями.
Учні засвоюють кредо творчості: бути чесними, чесно працювати, не порівнювати	Учні списують, пропускають заняття, не зацікавлені в навчанні, придумують причини втечі від занять. Змушені бути

себе з іншими, сумлінно займатися своєю справою.	суперниками, вони вдаються до аморальних вчинків, заздять, поводять себе нечесно.
Адміністрація гуманістичної школи поважає учнів і підтримує вчителів. Вчителі почувають себе новаторами, самостійно створюють навчальні програми, центровані на учнях. Середовище – не конкурентне, учні співпрацюють, а не змагаються один з одним	Середовище – конкурентне, учні змагаються один з одним, вчителі перевантажені адміністративними завданнями, пригнічені.
Гуманістична школа спрямована на задоволення потреб учня	Традиційна школа змушена реалізувати бюрократичні вказівки
Досягається повноцінне людське буття в класі, вчитель встановлює підтримуючі, довірливі стосунки з кожним учнем. Учень починає самостійно розв'язувати виникаючі проблеми. Учень може самостійно здійснювати правильні вчинки в складних ситуаціях	Вчителі традиційного навчання надягають маску всезнайки, виконують роль експерта. Оцінка вчителя змінам не підлягає. У вчителя встановлюється дистанція з кожним учнем і з класом в цілому. Вчитель поставляє себе на високий соціальний статус, учнів – ставить на низький статус. В учнів є свої захисти: учні віддаляються від учителя, роблять вигляд, що слухають вчителя і не проявляють себе. Учні стають адаптивними, вчитель підлягає емоційному вигоранню через стресові ситуації, які виникають через негативні оцінки вчителя учнів. (часто – несправедливі)

Працюючи над власними проектами, учні входять у відповідальну власну свободу навчання, не тільки у самостійну, але і у творчу діяльність. Учні неформально спілкуються на тему навчання і знаходять багато матеріалу.

Висновки. Переваги гуманістичної школи виявляються в тому, що відсутні сильні і слабкі учні, переможці і переможені. Головною причиною виникнення слабких учнів стає система оцінок. Оцінки пригнічують учнів, тому їх в гуманістичній школі не виставляють. Про це говорили видатні вчителі-гуманісти (Ушинський К.Д., Сухомлинський В.О.), на цьому наполягав видатний психолог сучасності Амонашвілі Ш.О. В гуманістичних школах у слабких учнів виникають успіхи в навчанні, добре самопочуття, слабкі учні починають любити вчитися. Поволі неуспішні учні перетворюються на успішних, а не закріплюються в статусі неуспішних. Для досягнення позитивної міжособистісної взаємодії вчитель має відмовитися від

статусу «всезнайки», разом з тим відкидаються і дистанційні захисти у спілкуванні вчителя з учнями. Смовираження учнів призводить до їхньої правдивості і відчуття інших людей. В учня відкривається дослідницький азарт і бажання займатися самостійною і творчою пізнавальною діяльністю. Відчуваючи власну індивідуальність, учні припиняють заздрити або возвеличуватися, порівнювати себе з іншими дітьми і принижувати інших. Місце заздрощів заміщає почуття самоактуалізації. Це значить, що учні починають концентрувати свою увагу тільки на своїх власних помилках. Учні починають любити читати книжки, вони починають звертати увагу на свої недоліки, такі як задавакуватість, пихатість і намагаються викоринити у собі все погане, стати собою: робити і говорити те, що відчувають; більше не боятися того, що про них подумують люди.

Перспективи подальших наукових пошуків. У нашому суспільстві також можливо і важливо застосовувати ідеї Карла Роджерса для гуманізації освіти. Необхідно забезпечити для вчителів, які бажають викладати в гуманістичній школі, курси для опанування гуманістичному навчання. Опанувавши такими знаннями (заняття проходять протягом декількох років) вчителі можуть створювати спеціальні гуманістичні школи, але, працюючи у загальноосвітніх школах з традиційним навчанням, вони можуть застосовувати елементи гуманістичного навчання під час викладання власних предметів.

Список використаних джерел

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: монография / пер. с англ. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ: Либідь, 2005. 400 с.
3. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2008. 42 с.
4. Дерешкявичус П., Йовайша Л. Некоторые итоги эгрессивного поведения подростков. *Воспитание, обучение и психическое развитие* : тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Москва. 1977. С.148-149.
5. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО НОВИХ ЕКОНОМІЧНИХ УМОВ

Мельничук Тетяна Іванівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-9958>

У статті проаналізовано особливості уявлень підлітків про систему економічних соціалізуючих новоутворень, розуміння про себе як суб'єктів економічних відносин. Виокремлено соціалізуючі практики та інші інтерактивні форми навчання як один із основних механізмів поінформованості підлітків про сутність, розмаїття економічних процесів, що переходять у певні економічні блага, якими може оперувати суб'єкт господарської діяльності.

Ключові слова: *особистість підлітка, економічна соціалізація, підліток, соціальне пізнання.*

The article analyzes the features of adolescents' perceptions of the system of economic socializing phenomena, understanding of themselves as subjects of economic relations. Highlighting socializing practices and other interactive forms of learning as one of the main mechanisms of adolescents' awareness of the essence, diversity of economic processes that turn into certain economic benefits that can operate a business entity.

Keywords: *adolescent personality, economic socialization, adolescent, social cognition.*

Актуальність дослідження. Суспільство з кожним роком набуває значних змін: передові наукові технології, економічні злети і падіння, збільшення інформаційного потоку, перехід на роботу та навчання у он-лайн режим тощо. Ринкові відносини, які формуються в країні та світі також постають у якості нового явища як для дорослих, так і для школярів. Усім їм потрібно мати базовий рівень економічної грамотності для орієнтації в навколишньому світі. Плинність цих явищ занадто швидка. Кожна людина виявляється в гонитві за тим розвитком подій, умов, що потрібно створювати для роботи, навчання чи комфортного самопочуття. Особливої уваги

заслужують старшокласники, адже період ранньої юності, у якому вони перебувають, є періодом пошуку власного Я, основою формування якого виступає структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Завдяки їй у молодій людині розвивається адекватна ідентичність, яка забезпечує готовність до життєво важливих виборів, до особистісного та соціального самовизначення, формування життєвих перспектив. Юнацький вік є сензитивним для впливу на процес формування ціннісних орієнтацій як стійкого елемента життєвої перспективи. Тому соціально-економічні зміни, що відбулися в українському суспільстві, а також зміни у цілій світовій системі переходу на нові відносини, пошуки нових шляхів взаємодії між індивідуумами, групами, спільнотами тощо потребують перегляду та переосмислення підходів до вирішення проблеми економічної соціалізації старшокласників, що сприятиме у подальшому економічного самовизначенні їх як дорослої особистості. У цьому контексті особливо гостро постає проблема розробки цілісної концепції економічної соціалізації старшокласників в умовах системних та швидкоплинних умов суспільства з урахуванням нових форм навчання (он-лайн), нової освітньої реформи.

Слід підкреслити певний прогрес у питанні розвитку педагогічного підґрунтя економічної освіти в школі. Так, з 2001/2002 навчального року до інваріативної складової Типових навчальних планів ЗНЗ було включено предмет «Основи економіки». І відтоді ж кожен заклад загальної середньої освіти самостійно може визначати перелік спецкурсів для школярів залежно від профілю і мети навчання, враховуючи вік учнів.

Є важливим і те, що наукове вивчення заявленої нами теми вже здійснюється у міждисциплінарному ключі, тим самим збагачуючи методично та методологічно певний арсенал засобів пізнання психологічної ситуації економічної соціалізації старшокласників. Досить по новітньому розкриваються зазначені питання у дослідженнях Дембицької Н., Москаленко В., Зубіашвілі І., Карамушки Л., Лавренко О. та інші. Значний внесок у розв'язання проблеми шкільної економічної освіти в сучасних умовах

ринкового господарювання зробили також дослідники-педагоги Вачевський М., Камишанченко О., Лозова В., Новікова Л., Пасічник Н., Прокопенко І., Решетняк О., Усова Г., Шпак О. та інші. Вагомими є дослідження підліткового періоду не як кризового, а як періоду, що визначається індивідуальною варіативністю протікання і потребує особливого індивідуального підходу як з боку педагогів так і батьків. Така позиція представлена працями вітчизняних психологів, а саме Кле М., Коленов Д., Петровський А., Ремшмідт Х., Ярошевський М. та ін., які вважають, що форма, тривалість і гострота протікання вікової кризи може помітно відрізнятися залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних та мікросоціальних умов, особливостей виховання у сім'ї, педагогічної системи в цілому.

Разом з тим, здійснюючи аналіз психолого-педагогічної літератури, слід відмітити про недостатнє дослідження соціально-психологічних особливостей адаптації старшокласників до нових економічних умов.

Грунтовної розробки потребують також психолого-педагогічні засоби забезпечення успішності цього процесу, зокрема, саме у закладах загальної та середньої освіти.

Метою нашого дослідження було теоретично обґрунтувати психологічні механізми та закономірності соціально-психологічних особливостей адаптації старшокласників до нових економічних умов.

Виклад основного матеріалу. Школа є тим інститутом, тим міні-суспільством, де діти отримують перший аргумент економічних знань та відносини, перші соціальні зв'язки, проявляють свої сили, можливості, реалізують свій творчий хист, самостверджуються, набувають життєвого досвіду і готуються до самостійного життя, а то і набувають самостійності в стінах навчального закладу. Тому в нових умовах, нового тисячоліття потреби школи змінюються і переходять на новий рівень. Школа стає не тільки навчальною платформою для отримання знань, умінь і певних навичок, а стає основним агентом соціалізації, в тому числі і економічної. У своїх

дослідженнях Дембицька Н. відмічає, що забезпечення економічної соціалізації школярів пов'язане з організацією цілеспрямованого соціально опосередкованих впливів у шкільному просторі, метою яких є підприємлива особистість. Саме з таких міркувань, авторка наголошує, і мають організовуватись та формуватись на шкільній базі відповідні соціально-психологічні економічні практики. Слід зауважити, що соціалізуючі практики мають організовуватись згідно з віковими закономірностями формування економічної культури, відповідними моделями економічної соціалізації та згідно зі статусом агента соціалізації (педагог, психолог, запрошений тренер-економіст тощо [2, с.256].

Сьогодні, також, привертає увагу активізація розвитку різних напрямів фундаментальних та прикладних психологічних розробок з питань економічної соціалізації, вивчаються методологічні засади становлення економічної соціалізації особистості та обґрунтовуються відповідні ознаки соціалізуючого впливу, і відповідно, соціалізуючих практик, які сприятимуть формуванню економічної культури учнівської та студентської молоді таких дослідників та практиків як Андрєєва І., Бондарчук О., Дейнека О., Зубіашвілі І., Карамушка Л., Ложкін В., Максименко С., Москаленко В., Швалб Ю. та ін. [2; 3].

Питання щодо формування економічної свідомості особистості, зокрема, психології ставлення населення до певних економічних явищ: монетарна культура, різні форми власності, підприємливість тощо досліджували Журавльова Н., Зубіашвілі І., Карнишев О., Кірюхіна М., Купрейченко А., Мельничук Т., Лавренко О., Семенов В. та ін., стадійності вікових закономірностей економічної соціалізації Авер'янова Г., Бояринцева А., Козлова О., Стейсі Б., Страусс А., Тишка Т., Фенем А. та ін. [1; 2; 3; 4].

Враховуючи ряд досліджень та теоретичний аналіз психолого педагогічної літератури можна стверджувати, що соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації особистості розглядається як створення та реалізація умов і механізмів формування особистісних економіко-

психологічних характеристик людини, завдяки яким вона стає суб'єктом економічної діяльності. На нашу думку, проблема забезпечення економічної соціалізації старшокласників досить позитивно буде вирішуватись через цілеспрямований вплив на цей процес системи соціально психологічних практик як певних соціокультурних форм входження людини в світ, особливості яких визначаються віковими стадіями соціалізації. Досить значну і особливу увагу слід приділити розробці конкретних практик як такого традиційного, типізованого або, навпаки, креативного, інноваційного способу розвитку економічної поведінки старших школярів. Слід відмітити, що такий інноваційний підхід синтезує їх економічний досвід та актуальне сприймання ними конкретної ситуації економічної взаємодії й сприяє конституюванню економічної суб'єктності, стаючи внутрішньо особистісною умовою гнучкого реагування особистості на соціально-економічні зміни, тобто руху назустріч новому досвідові [2].

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». Більшість авторів розглядають феномен економічної соціалізації школярів з боку її процесуальних характеристик (етапи, фактори, механізми, засоби) і результатів [3, с. 26-27].

Фактори соціалізації, які складають фон для будь-якої діяльності, можуть бути загальними або різними для кожної окремої людини, їх можна розглядати в різних сполученнях, оскільки вони здійснюють вплив на усі елементи процесу соціалізації та безпосередньо на його характер. Мудрик О. підкреслює, що соціалізація людини протікає у взаємодії з великою кількістю умов, які більш чи менш активно впливають на її розвиток [4, с. 102]. Тому протягом довгого часу при розгляді процесів соціалізації фактори лише

називалися, а в кращому випадку моделювався їх вплив на людину, то нині частіше йдеться про те, що фактори соціалізації – це середовище, що розвивається, та не є чимось спонтаним і випадковим.

Якщо підліток пізнаючи себе через призму інших орієнтується на те, "який я серед інших, наскільки я схожий на них", то старшокласник більшою мірою орієнтується на те, який він в очах оточуючих, наскільки він відрізняється від інших і наближений до свого ідеалу. Тому важливо використовуючи зазначене, організувати економічну соціалізацію старшого школяра через побудову системи певних економічних уроків тренінгів, різних економічних ігор, круглих столів або інших форм інтерактивного навчання [1; 3].

Таким чином, старшокласник, освоюючи економічні знання, і в той же час, формуючи й розширюючи ресурси особистості, поступово готується до підприємницької діяльності. Для успішної адаптації старшокласника в сучасному соціумі та досягнення успіху в майбутньому, під час підприємницької діяльності, найбільш важливим є формування у нього підприємницької компетентності як особистісної якості, здібності, моделі поведінки, необхідної для успішного вирішення певних бізнес-завдань, досягнення якісних результатів.

Слід відмітити, що при навчанні старших школярів основам економічних знань, для їх подальшої соціалізації, є також досить важливим створення певних уроків через використання економічного теоретичного матеріалу, розміщеного в підручниках, екскурсій, дискусій, рольових ігор, парної роботи та роботи в малих групах, а також інших методів активного навчання економіки, яке сприяє розвитку у школярів уміння спостерігати й робити висновки та розвиває інтелектуальні здібності, уміння й навички, здійснювати аналіз, порівнювати; обґрунтовувати й пояснювати причини та характер перебігу економічних явищ, узагальнювати та самостійно робити системні висновки, необхідні для подальшої діяльності.

Франсуаза Дольто, французький психоаналітик, означає підлітковий період як мутаційну фазу розвитку, протягом якої підліток рухається шляхом невідомих йому перетворень. Отже, до підліткового періоду, вже на етапі старшого школяра слід визначити шлях економічної соціалізації, щоб у подальшому, сформована молода людина могла усвідомлено пройти етап економічного самовизначення. Протиставлення, старшими школярами себе на позицію підлітка чи дорослої молодої людини, активне відстоювання нової статусної позиції є не лише закономірними, але й продуктивними для формування особистості старшого школяра.

За концепцією Ж. Піаже, в підлітковому віці створюються когнітивні умови для розвитку абстрактного мислення. Життєвий досвід та рівень розвитку інтелектуальних умінь та навичок у дітей підліткового віку є вже достатнім для сприйняття елементарних економічних понять, адже учні не тільки спостерігають, але й безпосередньо беруть участь у житті родини та суспільства [5].

Тому навчання економіки, саме в старшому шкільному віці, значно допомагає учням розвивати економічне мислення, засвоювати понятійний апарат, формулювати елементарні навички, необхідні для орієнтації та діяльності в сучасному ринковому світі, створювати основи для подальшого, більш глибокого вивчення економіки у закладах вищої освіти.

Висновки. У підсумку констатуємо, що процес економічної соціалізації не обмежується лише економічними знаннями. Суть економічної соціалізації полягає також в надбанні навичок економічного мислення, виробленні самодисципліни, усвідомленні необхідності самоорганізації. В ході інтегруючих відповідних практик старшокласники усвідомлюють цінність власних можливостей і талантів як економічних ресурсів. Вони оволодівають правилами щодо умов кредитоспроможності, підбиттям балансу в річному сімейному бюджеті, з'являється розуміння основних фінансових і споживчих феноменів (сутність пенсій, облігацій, премій, відсоткових ставок, форм матеріальної допомоги тощо).

Підтверджено, що особливості економічної соціалізації на етапі ранньої юності полягають у частковій відповідності змісту ставлення до особистої власності, нормативними вимогами до економічної культури суб'єкта ринкової економіки (підприємливе ставлення до власності) на фоні нестачі економічного досвіду, зайнятості та матеріального забезпечення.

Визначено новітні тенденції щодо економічної соціалізації старшокласників, якими є інтерактивне навчання через впровадження соціалізуючих практик та віртуалізація суб'єктів цього процесу.

В перспективі подальших розвідок слід здійснити дослідження нових економічних процесів щодо використання старшими школярами інтернет - ресурсів як платформи для монетизації своїх напрацювань та розвитку підприємливості.

Список використаних джерел

1. Будник О. Б. Психологічні особливості екологічного мислення та їх вираховування у господарському вихованні школярів: збірник наукових праць: філологія, соціологія, психологія. Івано-Франківськ. 1998. Ч. 1. С. 58 – 65.
2. Дембицька Н.М. Психологія економічної соціалізації школяра : монографія. Київ: видавець Позднишев. 2020. –385 с.
3. Дембицька Н.М., Зубіашвілі І.К., Лавренко О.В., Мельничук Т.І. Соціально-психологічне забезпечення економічної соціалізації молоді: монографія / за ред. Н. М. Дембицької. Київ. 2018. 346 с. С. 26-27 URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712474>
4. Мудрик А. В. Социализация человека / М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 342с.
5. Пиаже Жан. Избранные психологические труды. Москва: Международная педагогическая академия. 1994. 680с.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ НАСЛІДКИ ПАНДЕМІЇ COVID-19 В УКРАЇНІ

Мойзріст Олена Михайлівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9780-5643>

Терещенко Людмила Анатоліївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4279-158X>

У статті представлено теоретичний аналіз і узагальнення результатів наукових досліджень та статистичних даних стосовно медико-психологічних наслідків пандемії COVID-19, як для населення світу в цілому, так і для України. Визначено основні психологічні наслідки пандемії, виділено окремі категорії населення, що можуть бути віднесені до груп підвищеного ризику. Окреслено основні підходи до зниження ризиків і загроз пандемії для психічного здоров'я населення.

Ключові слова: пандемія COVID-19, психічне здоров'я, психологічні наслідки, психоемоційні розлади, медичні працівники.

The article presents a theoretical analysis and generalization of the results of scientific research and statistical data on the medical and psychological consequences of the COVID-19 pandemic, both for the world population as a whole and for Ukraine. The main psychological consequences of the pandemic have been identified, and certain categories of the population have been outlined that can be attributed to high-risk groups. The main approaches to reducing the risks and threats of a pandemic for the mental health of the population have been identified.

Key words: pandemic COVID-19, mental health, psychological impact, psycho-emotional disorders, medical workers.

Актуальність проблеми. Пандемія COVID-19, яка характеризується швидким поширенням, високим відсотком тяжких форм захворювання і смертності, створила безпрецедентний надзвичайний стан у більшості країн світу. У багатьох країнах було введено режим карантину: зупинено роботу підприємств, навчальні заклади переведені на дистанційну форму роботи, скасовано громадські заходи, введений обмежений режим переміщень. Багато

людей за короткий час опинилися в ситуації раптової втрати роботи, краху бізнесу і фінансової стабільності.

Ризик зараження і загрози життю, тривога за близьких, переживання соціальної ізоляції і втрати економічної стабільності, масштаби тривожного інформаційного впливу стали причиною «другої пандемії» (Huang Y, Zhao N., 2020) або «паралельної епідемії», як її назвав головний редактор журналу «Current Psychiatry» Nasrallah H.A., який вважає, що «вірусна пандемія викликала паралельну епідемію тривоги»), що поширилася по всьому світу. Відносно високі показники симптомів тривоги, страху, депресії, посттравматичного стресового розладу, спостерігалися і продовжують спостерігатися, у тому числі, і серед населення України. Найбільш виражені симптоми психологічної травматизації демонструють медичні працівники, люди похилого віку, особи з тяжкими хронічними соматичними захворюваннями, ті, хто втратив роботу під час карантину тощо.

Генеральний секретар ООН Антоніу Гутерреш закликав уряди країн, суспільство та органи охорони здоров'я негайно вирішити потреби психічного здоров'я, що виникають унаслідок пандемії COVID-19, попереджаючи, що захворювання може спровокувати кризу в цій сфері.

Тому проведення досліджень, спрямованих на виявлення та пом'якшення небезпечних наслідків пандемії COVID-19 для психічного здоров'я і психологічного благополуччя людей, є пріоритетним між дисциплінарним завданням наукової спільноти.

Мета статті. На основі теоретичного аналізу актуальних наукових джерел та узагальнення статистичних даних і даних соціологічних опитувань визначити медико-психологічні та соціально-психологічні наслідки пандемії COVID-19 в Україні, виділити основні групи ризику виникнення таких наслідків та окреслити можливі підходи до їх подолання.

Виклад основного матеріалу. Поширення нової коронавірусної інфекції COVID-19 почалось у грудні 2019 року і швидко перетворилося на глобальну пандемію. З цього періоду і по теперішній час число випадків

зараження і смертей у світі продовжує зростати. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) і уряди більшості країн оголосили нинішню ситуацію надзвичайною проблемою світового масштабу і наполягли на введенні карантинних заходів з метою уповільнити поширення захворювання і зменшити навантаження на систему охорони здоров'я, яка могла просто не витримати. Особливі рекомендації по режиму самоізоляції були дані людям похилого віку та особам з хронічними захворюваннями.

В Україні, як і в інших країнах, пандемія COVID-19 пов'язаний із нею карантин, який передбачав перебування у тривалій соціальній ізоляції, різке погіршення економічного стану, принципово нові умови буття, нова культура спілкування та страх перед інфекцією спричинили у суспільстві підвищення тривожності, явищ втоми, погіршення сну, панічних атак, депресії, відчаю, агресії, конфліктності, нетерпимості, суїцидальної поведінки тощо. Такі порушення зменшують загальну продуктивність особистості, негативно впливають на сімейні і професійні взаємовідносини, спотворюють комунікацію, знижують якість життя в цілому. Ця проблема загрожує національній безпеці і потребує нагального розроблення шляхів її вирішення.

Ускладнює ситуацію те, що інфекційна пандемія в сучасних умовах супроводжується неінфекційною «інформаційною епідемією», яка зумовлена, в першу чергу, впливом засобів масової інформації та соціальних мереж на психічне здоров'я населення. Приділення надмірної уваги проблемі COVID-19, подання часто некоректної інформації, нагнітання страху, особливо в соціальних мережах, істотно ускладнює боротьбу з реальною проблемою подолання пандемії. Вже доведено, що надконцентрація уваги на проблемах, пов'язаних з COVID-19, є фактором підвищеного ризику розвитку генералізованого тривожного розладу.

Генеральний директор Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) Gebreisu T.A. офіційно визнав існування «інфодемії» і закликав до боротьби з нею, оскільки вона суттєво ускладнює боротьбу з реальною проблемою подолання пандемії COVID-19.

Пандемія COVID-19 негативно впливає на психічне здоров'я. І такого негативного впливу зазнає, як мінімум, третина населення. Всесвітня Організація Охорони Здоров'я (ВООЗ) визначає чотири групи ризику:

1. Пацієнти з психічними розладами, які внаслідок своїх порушень мають знижений імунітет і належать до групи ризику захворювання на COVID-19.
2. Люди, які ніколи не хворіли на психічні розлади, але перенесли COVID-19.
3. Третя група – доглядачі захворівших осіб, тобто родичі, сусіди.
4. Медичні працівники. Вони мають ризик розладу 50%.

На нашу думку, до вище перелічених груп підвищеного ризику потрібно ще додати такі:

1. Люди з важкою соматичною патологією або соматичними захворюваннями, що мають високий рівень ускладнень саме при COVID-19.
2. Люди літнього віку, незалежно від наявності соматичних захворювань.
3. Діти, які рідше інфікуються, майже завжди переносять захворювання в легкій формі, але вплив пандемії на їх психічне здоров'я і віддалені наслідки можуть бути достатньо значними.

За результатами теоретичного аналізу можна виділити наступні фактори ризику виникнення медико-психологічних та соціально-психологічних наслідків пандемії COVID-19:

- втрата контрольованості і базового відчуття безпеки;
- підвищення тривоги і страху захворіти, втратити дієздатність, роботу, страх за близьких тощо;
- нові умови життя, навчання і роботи (карантинні заходи, екстремальні умови праці медичних працівників, робота/навчання в онлайн форматі);
- змішування соціальних ролей (наприклад, в умовах домашнього офісу);
- соціально-економічні фактори—зниження фінансових можливостей і держави, і родини значно впливають на психічне здоров'я.

Всі ці обставини стають причиною появи страхів, підвищення тривожності, психосоматичної симптоматики, посилення дистресових реакцій, які негативно позначаються на здоров'ї населення. Так відомо, що

маркерами стресового стану є занепокоєння, депресивний настрій, роздратування, порушення сну, зміни апетиту, шлунково-кишкові розлади, головні болі, біль в грудях, задишка, біль у тілі, запаморочення, оніміння і т.д. Також, за статистичними даними, під час карантину збільшується вживання алкоголю, тютюну та психоактивних речовин.

Тут важливо зазначити, що суб'єктивність сприйняття населенням рекомендованих протиепідемічних заходів може визначати як конструктивний характер їх реагування (соціальне дистанціювання), так і деструктивний (уникнення соціальних контактів), що пов'язують із варіантами розвитку адаптивної тривоги людини з приводу здоров'я. На жаль, на даний момент у вітчизняній науковій літературі вкрай обмежені дані про взаємозв'язок психічних реакцій населення з заходами захисту і протидії поширення захворюваності, що практикувалися на початкових етапах погіршення епідеміологічної обстановки і оголошення карантинних заходів. У подальшому були отримані дані, які свідчать про те, що деякі прояви тривожних переживань з приводу COVID-19, ймовірно, не вимагають екстреної корекції, оскільки пов'язані з формуванням адаптивного типу реагування населення на пандемію – самоізоляцією і застосуванням соціального дистанціювання. До них відносяться переживання про доступність засобів індивідуального захисту у вільному продажі, заразність коронавірусу, а також про наявність дієвих засобів лікування COVID-19 та його ускладнень, доступність/недоступність в аптеках необхідних ліків.

У нашому дослідженні ми вважаємо потрібним виділити окремо медико-психологічні та соціально-психологічні наслідки пандемії COVID-19 для трьох окремих груп населення: дітей, людей похилого віку та медичних працівників, залучених до лікування і догляду за хворими на нову коронавірусну інфекцію.

Люди похилого віку. Пандемія COVID-19 і обмежувальні соціальні заходи вплинули на більшість наших громадян, та однією з найбільш вразливих груп є особи похилого віку. Нова коронавірусна інфекція поширюється серед людей різного віку, проте наявні дані вказують на те, що

люди похилого віку та особи з супутніми соматичними захворюваннями піддаються більш високому ризику захворювання і смерті від COVID-19.

До числа психічних наслідків для цих груп населення відносяться виникнення почуття тривоги і стресу або прояви гніву. Одне лише усвідомлення своєї особливої уразливості може стати для них джерелом підвищеної тривоги і страху. При цьому деякі літні люди вже давно можуть перебувати в соціальній ізоляції і відчувати самотність, і це може ще більше погіршити їх душевний стан.

Такі наслідки можуть особливо важко переноситися особами старечого віку, які страждають від зниження когнітивних функцій або деменції.

В умовах сучасної пандемії критично важливо, як суспільство і держава ставиться до людей похилого віку. Такі заходи, як соціальне дистанціювання і карантин, залишаються ефективною тактикою захисту найбільш вразливої групи людей під час цієї пандемії. Однак, для самотніх людей похилого віку ці заходи повинні бути реалізовані з урахуванням гарантій доступу до соціальної і психологічної підтримки. Слід зазначити, що громадські дискусії навколо COVID-19, які часто позначають його як хворобу літніх людей, можуть призвести до соціальної стигматизації і посилити негативні стереотипи щодо осіб похилого віку. Дискримінація за віком може мати прямий, і часто катастрофічний, вплив на психічне здоров'я літніх людей.

Але потрібно відмітити і позитивні моменти – існує багато методів, за допомогою яких люди старшого віку (самотійно або за підтримки осіб, які здійснюють догляд за ними) можуть захистити своє психічне здоров'я в цей важкий час. До їх числа входять і ті численні методи, які рекомендовані всім групам населення, наприклад: підтримання фізичної активності, регулярне дотримання режиму дня і включення в нього нових занять, а також участь у тих видах діяльності, які дозволяють людині відчувати задоволення досягнутим результатом. Достатня кількість літніх людей має доступ і вмінє користуватися електронними пристроями (комп'ютером, смартфоном тощо) і додатками, іншим же може знадобитися допомога в їх використанні.

Підтримка соціальних зв'язків також має велике значення. Можливість і спроможність спілкування онлайн значно полегшить підтримання таких зв'язків з близькими та доступ до дистанційної психологічної підтримки.

Українська психологія успішно працює над психологічними проблемами збереження і підтримки інтелекту людей похилого віку, не тільки у період пандемії. Для цього використовуються очні тренінги та індивідуальні заняття, а на даний час і безмежні можливості віртуального простору, зокрема, дистанційного навчання.

В Інституті психології імені Г.С. Костюка НАПН України, створений вже кілька років тому, успішно працює дистанційний курс інтелектуальної підтримки людей похилого віку. Наразі він поступово доповнюється і програмами підтримки психічного здоров'я літніх людей у сучасних надзвичайних умовах.

Медичні працівники. Медичні працівники належать до групи найвищого ризику захворюваності на COVID-19. За статистичними даними, майже в усіх країнах світу, щоденна захворюваність медичного персоналу, залученого до лікування і догляду за хворими коронавірусною інфекцією, складала вагомий відсоток від захворівших взагалі. Велика кількість медпрацівників померла від наслідків інфекції, особливо на початку пандемії. Дані постійно уточнюються, втішними є відомості, що від початку пандемії поступово відсоток смертності медпрацівників скорочується, що можна пояснити удосконаленням лікування та початком вакцинації.

Надмірне психічне навантаження на медичних працівників, які перебувають у місцях спалахів пандемії і мають підвищений ризик зараження та психічного травмування під час догляду за інфікованими пацієнтами, має як короткострокові, так і довгострокові наслідки для психічного здоров'я і психологічного благополуччя.

За даними Murray B Stein (2020) у багатьох медичних працівників, які лікують пацієнтів з COVID-19, розвиваються помірні або важкі психічні симптоми, в тому числі:

- тривожність - 12-20% медичного персоналу
- депресія - 15-25%
- безсоння - 5%
- стрес - 35-49%

Також, згідно з цим дослідженням, приблизно 50% медичних працівників потребують психологічної підтримки [3].

Науково-теоретичний аналіз (Юр'єва Л.М., 2020) стану психічного здоров'я працівників медичних установ, які надають допомогу хворим на COVID-19, показав значну поширеність у медпрацівників тривожно-депресивних розладів і розладів сну, що є фактором ризику зростання рівня психосоматичних розладів і посттравматичного стресового розладу. Медичні працівники можуть також страждати від стигматизації, яка пов'язана зі страхом людей контактувати з тими, хто лікує пацієнтів з COVID-19.

Медичні працівники є особливою групою, яка потребує великої соціальної підтримки, і вони також є важливою силою для надання соціальної і психологічної підтримки пацієнтам. Щоб гарантувати їх постійну ефективну роботу, слід стежити за станом їхнього психічного здоров'я і надавати безперервну своєчасну допомогу для їх підтримки. Вплив специфічних для медичних працівників стресових чинників є значущим і потребує використання сучасних інтернет-технологій соціально-психологічного кризового втручання [2].

Діти. Діти, як показують медико-статистичні дані іноземних країн і України, значно рідше хворіють на COVID-19, а ті діти, що захворіли, переносять хворобу, як правило, легше, ніж дорослі люди. Але наслідки для психічного здоров'я у дітей можуть бути набагато важчими і складними, ніж у дорослих.

За словами директора Європейського регіонального бюро ВООЗ Hans Henri P. Kluge (2020): «Ця ситуація дійсно є безпрецедентною для всіх нас, особливо для дітей, чиє повсякденне життя піддалося різким і суттєвим

змінам. Діти, швидше за все, відчувають занепокоєння, тривогу і страх, при цьому їх можуть лякати ті ж речі, що і дорослих людей».

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

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

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

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

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

Найбільш важливими та емоційно значущими для дитини є знання, які вона отримує від батьків. Саме до них вона звертається в першу чергу по допомогу, за поясненнями, з ними обговорюють можливі обставини і причини виникнення хвороби і її наслідки, прояви хвороби, способи лікування та вірогідність одужання. Саме під впливом сім'ї у дитини складається відношення до захворювання і необхідних карантинних заходів.

Потрапляючи в ситуацію захворювання і його наслідків чи ускладнень, дитина зіштовхується з новим, раніше не відомим їй досвідом. Відомо, що виразність реакції дезадаптації, пов'язаної із соматичним захворюванням,

найчастіше відповідає уявленням про його тяжкість, що існує у дитини та її оточення.

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

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

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

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

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

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

Українські психологи, зокрема науковці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, з перших днів пандемії COVID-19 приймають не тільки наукову, але й активну практичну участь у забезпеченні населення України напрацюваннями психологічного знання в проживанні особливостей цієї соціальної ситуації. Намічено практичні напрямки психологічного супроводу актуальних проблем:

1. Визначення психологічних ресурсів подолання стресових станів, пов'язаних з умовами та обставинами карантину (ізоляція, соціальне дистанціювання, обмеження, вимушене постійне коло спілкування). Мотивація перебування в карантині, переживання відповідальності.

2. Психологічні аспекти організації діяльності, роботи, занять, структурування часу в умовах карантину. Організація індивідуального простору, часу, траєкторії та форм діяльності.

3. Особливості переживання станів та почуттів тривоги та паніки, безпорадності, відчаю, роздратування, апатії. Емоційна підтримка, спрямована на підтримку та переживання почуттів оптимізму, захищеності, впевненості.

4. Форми взаємодії в умовах онлайн навчання, дистанціювання, ізоляції (учень – педагог, учень – учень, батьки – діти, педагог – група, тощо).

5. Збереження та підтримка розумової та фізичної активності.

6. Стосунки батьків з дітьми (забезпечення учіння дитини в умовах карантину, особливості виховання та спілкування, структурування часу дитини, організація розпорядку дня, створення та дотримання загальних правил), підтримка мотивації до навчання.

7. Психологічні проблеми організації педагогічної діяльності в умовах дистанційної роботи та навчання (гіперконтроль, тривога, відповідальність,

недостатність зв'язку, деструктивна комунікація, агресія, непродуктивне спілкування, безпорадність, пасивність) [1, с. 89].

Запити практики сьогодення визначають людиноцентричний (за Кременем В.Г., 2010) контекст вітчизняних наукових психологічних досліджень, вивчення переживань, відчуттів, емоцій, психічних станів, рефлексії особистісного досвіду тощо в умовах спалаху COVID-19.

Висновки.Пандемія COVID-19 стала викликом не лише для фізичного здоров'я людей, але й для їх психічного здоров'я – стану душевного, фізичного і соціального благополуччя людини.

Як будь-яка надзвичайна ситуація, пандемія, викликана COVID-19, породила хвилю психологічної напруги серед населення по всьому світу.

У результаті численних досліджень, проведених у 2020 – 2021 рр. [4,5], було встановлено, що основними медико-психологічними наслідками пандемії COVID-19 стало значне зростання серед населення рівня таких порушень психічного здоров'я, як тривожність, страх і депресія, психосоматичної симптоматики, симптомів ПТСР, суїцидальних ризиків, рівня споживання алкоголю і психоактивних речовин.

Особливою ознакою даної пандемії є те, що її супроводжують поширена «інфодемія» та «друга пандемія», або «паралельна пандемія» негативних психологічних ефектів, спричиняючи суспільні психологічні реакції, такі як напруга, тривога та страх, втрата орієнтирів і планів на майбутнє, що може призводити до гострої реакції на стрес, посттравматичного стресового розладу(ПТСР), депресивних станів, агресії та інших психоемоційних розладів. Вона має серйозні згубні наслідки для життєдіяльності, соціального життя, економічного ландшафту та політичної стабільності.

У даній ситуації критичними напрямками для зміцнення стратегії подолання медико-психологічних наслідків пандемії та збереження психічного здоров'я і адаптаційних механізмів людей під час спалаху COVID-19 є:

- по-перше, створення коаліції всіх фахівців, що беруть участь в боротьбі з пандемією і громадських організацій для мобілізації ресурсів з метою своєчасного реагування на потреби в підтримці психічного здоров'я населення;
- надання через ЗМІ повної, переконливої і обґрунтованої інформації, у т.ч. про необхідність дотримання протиепідемічних заходів населенням;
- ідентифікація груп підвищеного ризику;
- проведення тривалого моніторингу рівня стресу на різних Інтернет-платформах, поліпшений скринінг психоемоційних розладів;
- психологічні втручання і допомога (у т.ч. дистанційна);
- підтримка залучених до лікування коронавірусної хвороби медичних працівників.

Виконання всіх цих умов створить можливість для сфокусованої профілактичної та психокорекційної роботи серед населення.

Дієвою, на нашу думку, може бути модель психологічного втручання і допомоги, що інтегрує психотерапевтів, психологів, лікарів і соціальних працівників у спільну діяльність на спеціалізованих Інтернет-платформах для здійснення психологічної допомоги щодо людей із груп ризику, їхніх сімей і медичного персоналу. Такі дії мають ґрунтуватися на всебічному оцінюванні чинників ризику, які призводять до психологічних проблем, зокрема погане фізичне та психічне здоров'я до пандемії, вікові та професійні особливості, небезпечні для життя обставини, соціальна ізоляція, відрив від близьких та зниження доходів сімей.

Перспективи наукових пошуків. Перспективою подальшого дослідження ми вбачаємо вивчення й узагальнення теоретичних та емпіричних даних з подальшою адаптацією отриманих результатів для різних регіонів країни. Вирішення поставлених задач дозволить створити можливості для розробки відповідних програм для превенції і корекції медико-психологічних наслідків пандемії COVID-19 в Україні.

Отримані дані та рекомендації, що планується розробити на їх основі, будуть представляти інтерес для психологів та психотерапевтів, працівників медичних установ, педагогів і студентів, соціальних працівників, консультантів телефонної служби довірити всіх зацікавлених у збереженні та зміцненні здоров'я в екстремальній пандемічній ситуації.

Список використаних джерел

1. Максименко С.Д. Соціальні та природні екстремальні виклики - психологічний захист населення. Психологія і педагогіка у протидії пандемії COVID-19: Інтернет-посібник / за наук. ред. В.Г. Кременя. Київ, 2020. С. 88 – 100. URL: <http://pp.ipro.kubg.edu.ua/2020/06/19/психологія-і-педагогіка-у-протидії-па/>
2. Юр'єва Л.М. Охорона психічного здоров'я медичних працівників в умовах пандемії COVID-19. *Медичні перспективи*. Дніпро, 2020. Т. 25, № 4. С. 12-21
3. Murray B Stein Coronavirus disease 2019 (COVID-19): Psychiatric illness. UpToDate. 2020. URL: <https://www.uptodate.com/contents/covid-19-psychiatric-illness>
4. Ekimova V.I., Rozenova M.I., Litvinova A.V., Koteneva A.V. The Fear Traumatization: Psychological Consequences of Covid-19 Pandemic *Journal of Modern Foreign Psychology*. 2021. Vol. 10, no. 1, pp. 27—38
5. Wang C, Pan R, Wan X, et al. Immediate psychological responses and associated factors during initial stage of the 2019 Coronavirus Disease (COVID-19) epidemic among general population in China. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2020,17,1729; doi10.3390/ijerph17051729

НОВІТНІ ТЕНДЕНЦІЇ ДОСЛІДЖЕНЬ ПСИХОЛОГІЇ РОЗУМІННЯ

Моляко Валентин Олексійович (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9109-2112>

У статті розгляд зазначеної проблеми вибудовується таким чином: загальні аспекти проблеми розуміння, особливості його функціонування в умовах інформаційного простору, надзвичайно критично перенавантаженого саме різноманітною інформацією у всіх її жанрах і масштабах, спроба попереднього аналізу дослідження людини, людської сутності як такої у психологічних вимірах, що в теоретико-методологічному плані використовуються в цій розробці.

Ключові слова: *проблема людини, психологія розуміння, філософські аспекти розуміння, Г. С. Костюк про розвиток розуміння.*

In the article the consideration of this problem is structured as follows: general aspects of the understanding problem, peculiarities of its functioning in the information space, extremely critically overloaded with various information in all its' genres and scales, attempt of preliminary analysis of human research, human essence as such in psychological dimensions, which we use in theoretical and methodological terms in this work.

Keywords: *human problem, psychology of understanding, philosophical aspects of understanding, H. S. Kostiuk on development of understanding.*

Актуальність дослідження та постановка проблеми.

Проблема людини, її життя й щастя стояла в центрі філософських роздумів Г. С. Сковороди. Він розглядав людину як частку природи, нею народжену, як «мікрокосм», що несе в собі закони «макрокосму», тобто життя в цілому. І подібно тому як у великому світі поєднуються очевидне й невідоме, явища й сутність, спокій і рух, початок й кінець, народження й смерть, так само й у «малому світі», в житті людини, в тому числі й в психічному, має місце здатність протилежних граней та тенденцій. У своїх характеристиках цього життя філософ проявив елементи діалектики, яка притаманна його оригінальному й суперечливому світорозумінню.

Г. С. Костюк

У вказаному епіграфі з твору Г. С. Костюка про Г. С. Сковороду, як це одразу кидається в очі, подано кілька своєрідних проблемних науково-життєвих «крапок біфуркації» – по-перше, йдеться одразу ж про ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, про органічне поєднання мікрокосму й макрокосму, це по-друге, й по-третє (хоча цих крапок тут більше): про діалектичне світосприймання, світогляд Г. С. Сковороди (фактично – кожної мислячої людини, хоча, звичайно, що йдеться про антропологічну місію, антропологічне буття людини, можливостей її адаптації до «вимог» природи («макрокосму»), а відтоді й про наші конкретні питання розуміння людиною самої себе й навколишнього світу у всіх вимірах повсякденного життя, спілкування, діяльності.

Тут неважко побачити своєрідний місток від масштабної філософської парадигми до парадигми психологічної – конструктивно-деструктивного

існування суб'єкта, особистості в тих чи інших вимірах реального часу й просторових координат (різні екологічні сфери проживання кожного з нас). Таким чином, ми виходимо на необхідність аналізу саме розумової діяльності як необхідного й провідного фактору успішного (чи неуспішного) статусу суб'єкта на різних рівнях його розвитку й конкретної екологічної сфери. А як це нині реалізується в авангардних наукових розробках, в тому числі й суто психологічних, мова йде про аналіз саме так званого складного мислення, а в нашій інтерпретації про творче мислення, функціонування розуму як синтетичного – когнітивного прояву фактично доленосного потенціалу кожної людини.

Виклад основного матеріалу. Перед тим, як вдатись до спеціального, певною мірою звуженого, аналізу проблеми сучасного складного (творчого) мислення, звернемо увагу на деякі детермінанти «необхідності» його становлення. Зокрема на інформатизацію, хаотизацію та катастрофізацію сучасного життя як фактично вже майже норму сьогодення.

Тут можна наводити безліч думок, футурологічних прогнозів, попереджень фантастів (вони, до речі, вражають своїми влучаннями в «десятку» – див. наприклад, праці Ст. Лема, Рея Бредбері, не кажучи вже про давніх класиків – Жюль Верна, Герберта Уелса, В. Беляєва та багатьох інших). Звернемося лише до деяких з них, що вписуються в магістраль наших основних векторів, здійснюючи це переважно у тезових формах, анотаціях, відсилаючи зацікавлених дослідників до праць у їх повному обсязі.

Спочатку коротко про загальне тло світового сьогодення та його майбутнього – близького й дещо віддаленого.

Жак Атталі у своїй короткій історії майбутнього веде мову про п'ять його хвиль: кінець американської імперії (чи не є ми свідками, до речі, того, що нині відбувається у США?); поява десятої форми ринковості, функціонування одинадцяти держав (Китай, Японія, США, Південна Корея, Бразилія, Індія, Росія та ін.); становлення гіперімперії; гіперконфлікт (численні війни, агресивні дії у різних частинах світу); гіпердемократія з усіма

її плюсами й мінусами, які автор перераховує в своїй праці – демократичні потрясіння, інститути гіпердемократії, зловживання гіпердемократією та ін. [1].

Деякі автори особливу увагу приділяють функціонуванню такого глобального трикутника, як Росія – США – Китай, вдаючись до аналізу подій у кожній з названих країн та особливостей її конкурентного співіснування у жанрах стратегічного партнерства та протистояння [12]. Такий підхід, який безумовно можна співставити з аналізом функціонування так званих «великої сімки» (нещодавно «вісімки»), «великої двадцятки», куди відповідно включені найбільш розвинені на теперішній день країни, та окремі поєднання в дещо дискусійному варіанті – країн Азії, Близького Сходу, та ж система БРІКС (Бразилія, Росія, Індія, Китай, Південна Африка). Значна частина спеціальних праць присвячена надактуальному протистоянню у світовому вимірі між Китаєм та США (див., наприклад, [4; 12]), свідками чого ми є вже сьогодні. Я особисто, протягом багатьох років спеціально вивчаючи філософію, культуру, літературу, побут Китаю, можу без найменших претензій на оригінальність та високий експертний рівень засвідчити, що фантастичні успіхи Китаю у безлічі напрямків стали не тільки дивом початку ХХІ століття, а й необхідною задачею вивчати цю країну у багатьох вимірах, щоб як мінімум використовувати приступний їй позитивний досвід у розвитку нашої науки та техніки (можу лише додати, що я є переконаним прихильником точки зору, яка пов'язує видатні досягнення деяких країн з розвитком поетичної культури, яка безперечно гармонізує людську свідомість, якимось – може дещо маловідомим чином, але звичайною мірою впливає на загальну культуру праці, поведінки, ставлення до своїх обов'язків та багато ін. – як приклади: Китай, Японія, Франція, Германія, Італія, Іран, Туреччина та ін. Не зосереджуючись тут над розгорнутим обґрунтуванням такої точки зору, – а я її вважаю цілком відповідаючою класичним вимогам до розбудови наукових гіпотез, – оскільки це вимагає більш широкого простору для спеціального аналізу, зверну увагу лише на одну, але дуже принципову й важливу

характеристику поезії, мистецтва віршування, яка беззаперечно детермінує функціонування розумової діяльності, – на всіх її рівнях – в тому числі й на рівнях позасвідомості, – саме на те, що вірш як такий, є в кожному випадку своєрідною конструкцією, структурою з відповідними смисловими, «побудовчими» ознаками, тобто його читання, а тим більш систематичне – його засвоєння; згадаймо, що практично у всіх навчальних закладах найбільш розвинутих країн віддавна викладалась поетика, в Китаї майбутні чиновники повинні були навіть складати іспити з віршування, поетика викладалась в Києво-Могилянській академії. Коротко зупинимось на констатації того факту, що поезія безперечно впливає на конструктивний потенціал людського розуму, а таким чином й на саму практичну діяльність – адже не дарма ми зустрічаємось з такими порівняннями: будинок як вірш, міст як поема, місто як поетична епопея, та й навіть сам всесвіт у відповідному масштабі, якщо звернутись, скажімо, до геніального твору Данте, або творів Луїса де Камоенса, Шекспіра, а пізніше – Достоевського, Л. Толстого, Фолкнера – їх твори це своєрідні словесні розбудови, конструкції... До більш детального аналізу конструкторологічної ролі поезії ми звернемося в наступних статтях, а деякі з вже опублікованих можна віднайти, наприклад в [10].

Повертаючись до деяких моментів, пов'язаних з футурологічними екскурсами, які безумовно є в значній мірі важливими для нашого аналізу проєктивного мислення, формування задумів та гіпотез, оскільки вони є не тільки складовими частинами тих же футурологічних розробок, а й фактично розумною повсякденністю у різних її масштабах та вимірах [2; 3; 5; 13].

Нагадаємо деякі з найбільш поширених футурологічних прогнозів, які були зроблені класиками й масштабними фігурами в цьому науково-прогностичному жанрі.

Ось дуже красномовний своєрідний вступ до відомого класичного твору Олвіна Тоффлера: «Варто поглянути свіжим поглядом на стрімкий темп змін, який іноді перетворює реальність в дикий вихор подій, як виявиться, що чимало вражаючих і неосягнутих речей вже стали цілком буденними.

Прискорення темпу змін – це не просто боротьба індустрій та країн. Це конкретна сила, яка глибоко увійшла в наше особисте життя, примусила нас грати нові ролі й поставила перед обличчям НОВОЇ НЕБЕЗПЕЧНОЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ХВОРОБИ (підкреслено нами, – В. М.). Її можна назвати «футурошок». Щоб пояснити багато з того, що не піддається раціональному аналізу, необхідно дослідити її першопричини й симптоми» [13, с. 11]. Й трохи далі автор ще раз підкреслює: «Вирвіть раптово людину з її середовища й помістіть її в інше, що різко відрізняється від звичного для неї, з новим реєстром факторів реагування: іншою концепцією часу, місця, праці, кохання, релігії...та іншого. А потім відніміть будь-яку надію повернутись до знайомого соціального ландшафту. Людина буде подвійно вражена потрясінням...» [13, с. 12].

Надзвичайно пророчі ідеї О. Тоффлера можна було б продовжувати в досить широкому обсязі, але безперечно й з того, що було сказано вище, зрозуміло, наскільки важливим був акцент, який робився щодо динаміки й особливостей поточних (в тому числі й раптових, як скажімо Чорнобильська атомна катастрофа) змін у повсякденному житті практично кожної людини, за винятком може ще небагатьох племен, що продовжують певною мірою свій стиль життя десь в джунглях Амазонки. Але звернемо увагу не лише на ознаки урбанізації, технізації, автоматизації, міграційних потоків та ін., хоча б на феномен коронавірусу, який, незалежно від таємниць його виникнення, раптово вторгся у світовому масштабі в життя, деформуючи не лише, так би мовити, режим діяльності кожної людини, а й політико-економічні сфери. Це безперечно той самий ФУТУРОШОК, катастрофізація звичного буття людей, суспільства, існуючого стилю міжнародних відносин і т. ін.

Для нас, як це витікає з загального руслу викладу нашої концепції, тут найбільш важливими, зрозуміло, є саме психологічні наслідки тих чи інших явищ техногенного чи якогось іншого характеру, враховуючи, ясна річ, і хронічні стихійні лиха (землетруси, повені, пожежі лісів). Про загальносвітові наслідки потоку змін, що тривають безперервно й у різних напрямках та з

різною інтенсивністю, дуже детально висловлювався відомий український філософ О. С. Панарін, зокрема у своїй дуже детально побудованій праці про стратегічну нестабільність в XXI столітті [14]. Він, зокрема, спеціально підкреслював специфічну й дуже важливу роль саме стратегій у світових (і не тільки!) масштабах, коли писав, що «на відміну від ідеології, яка розкрила свої сітки повсюди й виділяється свідомою багатозначністю й багатосенсовністю своїх термінів, стратегія орієнтується на суб'єктів, що приймають найважливіші рішення з врахуванням можливих плюсів та мінусів, витрат та втрат. Стратегічні рішення – це рішення супроти опонента, що включений в гру й, в свою чергу, претендує на виграш. В цьому розумінні стратегія – це не монолог, а гра, в процесі якої з'являються шанси й коригуються первинні плани, – й підсумовує, розширюючи запитання, «що таке війна як стратегія й чому стратегія переростає у війну» [14, с. 31]. Не будемо зупинятись на деяких сторонах цього аналізу, ми ще неодноразово будемо повертатись до них у процесі здійснення нашого загального дослідження, а лише підкреслимо, що автор виділяє саме роль стратегічного мислення в умовах гри – гри не лише у вузькому розумінні теорії ігор, а саме в контекстах великого масштабу (нагадаємо лише, що в суб'єктивному плані цей масштаб може бути так само стратегічним і надзвичайно важливим).

На відміну від О. С. Панаріна, К. А. Свасьян, так само відомий сучасний філософ безперечно світового рівня, звертаючи увагу на те, наскільки нам ще невідоме наше незнання, як взагалі, так само й у деталях, подає приклад, принагідний у загальному руслі наших міркувань, лише звертаючись до мудрої розбудови нашого організму й до того, що якщо ми, спираючись на наше незнання спробуємо занадто втрутитись в його функціонування, то цим можемо призвести до миттєвої смерті, «тому що організм на відміну від усяких «едипів» та «антиедипів» (тут йдеться про відомі розробки в сферах психоаналізу – В. М.) пубертатної шизофілософії – ЦЕ СЕРЬОЗНО. Він функціонує «сам», й хоча ми зрівнюємо його з собою, вважаючи, що він і є «сам» наше «Я», останнє відноситься до нього приблизно так само, як світлий

світлячок до темряви оточуючої його ночі» [5, с. 308]. К. А. Свасьян зводить це до своєрідної формули: «...свідомість – дзеркало, в якому світ бачить себе як «Я», а «Я» не бачить в собі світу» [5, с. 308].

Як це, сподіваємось може бути зрозуміло, наведені дещо парадоксальні у своєму поєднанні цитати насправді приводять нас до однієї й тієї ж проблеми: саме проблеми складності навколишнього світу, складності й обмеженості нашої свідомості, й стратегічного виходу «Я» за межі свого окремого існування на простір масштабної гри, можна було б сказати – своєрідної дуелі, поєдинку суб'єкта з навколишнім світом (та й з самим собою, як це можна побачити в короткому фрагменті з роботи К. А. Свасьяна. Тут вже фактично йдеться про розробку теорії конструктивної діяльності, конструктивної поведінки суб'єкта в сучасних та наступаючих умовах змін, криз, хаотизації, катастроф. І чи не в першу чергу, інформаційної насиченості, навіть загрозливої перенасиченості, з якою нині людина вже має справу в професійному та побутовому сьогоденні.

В наступних публікаціях ми в черговий раз звернемось до проблеми інформатизації, адресуючись до тих теоретичних та практичних її складових, які мають безпосереднє відношення до головного напрямку нашого загального пошуку.

Після того, як ми зробили побіжний аналіз сучасних поглядів на актуальні проблеми буття, звернемось до центральної проблеми не тільки нашого багато в чому «чорного» екскурсу в сферу розумової діяльності, а як це неодмінно вже проаналізовано в авторитетних наукових розробках так само авторитетних фахівців у різних сферах науки й практики. Звернемось безпосередньо до проблеми РОЗУМІННЯ, однозначно вважаючи, що розуміння й є центром розумової діяльності, її сутністю, й передумовою осмисленої поведінки людини, й здійснення будь-якої діяльності, успіх якої завжди залежить від адекватного, максимально повного розуміння ситуації, завдання, проблеми etc.

Вибудуємо наш розгляд таким чином: спочатку зупинимось на

загальних аспектах проблеми розуміння, потім на особливостях його функціонування в умовах інформаційного простору, надзвичайно критично перенавантаженого саме різноманітною інформацією у всіх її жанрах і масштабах, доходячи зрештою до спроби попереднього аналізу дослідження людини, людської сутності як такої у психологічних вимірах, якими ми в теоретико-методологічному плані користуємось у цій розробці. Йдеться, в першу чергу, про психологічну сутність розуміння: розуміння як системостворююча структура розумової діяльності, розуміння в проявах неповного, неправильного, неадекватного розуміння, нерозуміння (зазначимо, що в психологічному вимірі нерозуміння органічно «вплітається» в проблему розуміння і його детермінанти та наслідки, як це неважко побачити, можуть мати не менш суттєві результати – в основному, звичайно в негативному плані. Особливо важливим для нас є автономний аспект: розуміння як творчий процес, продукт творчого процесу, про що йтиметься спеціально в одній з наступних наших статей.

Оскільки проблемою розуміння цікавляться не лише психологи, поглянемо для загальної орієнтації на діапазон його аналізу в розробках філософів. Ось як, наприклад, вони детально розглядали проблему розуміння на вже досить віддаленому у часі «круглому столі»:

- розуміння в структурі наукової свідомості;
- розуміння й практична свідомість;
- розуміння в історії як історія розуміння;
- що є об'єктом розуміння;
- семантична концепція розуміння;
- метафорика розуміння;
- розуміння й текст;
- герменевтика й природознавчі науки;
- розуміння й експеримент в природознавстві;
- парадокс емпатії;
- спілкування без індивіда;

- розуміння й творчість;
- пізнання як відображення й розуміння;
- чи можна досягти взаєморозуміння;
- глибина розуміння залежить від зрілості особистості;
- зрозуміти іншого;
- конструктивне й натуральне в розумінні.

І як своєрідний не дуже оптимістичний узагальнюючий висновок: вавилонська вежа як поліфонія розуміння [6].

Ми надали таке місце цьому реєстру проблем розуміння (а його можна було б продовжити, залучаючи вже суто психологічні аспекти), оскільки він сам по собі однозначно свідчить про надзвичайну вагомість проблеми розуміння не тільки в науках, але й в практиці, в житті в цілому, відіграючи доленосну роль в антидіаді «успішність – неуспішність діяльності», прийняття рішень та багато ін.

І тут, так би мовити, на центральній магістралі нашого теоретичного пошуку необхідно нагадати, що саме Г. С. Костюк чи не єдиний на той час цілеспрямовано звернувся до цієї проблеми (1950 рік!!!), однозначно акцентуючи увагу наукового співтовариства на актуальності, безперечній всебічній значущості цього феномену (в процесі проведення одного з наукових семінарів з аспірантами Г. С. Костюк з гумором, реагуючи на деякі наші висловлювання щодо психоаналізу, зазначив: без розуміння не може бути мови не тільки про успіхи психоаналізу, але й його існування, навіть у жанрах довільних розповідей. Так він, окреслюючи підступи до аналізу проблеми, визначав, що «говорячи про розуміння, ми можемо мати на увазі різні сторони цього складного явища, відображені й у різних значеннях самого слова «розуміння». Мова може йти про здатність особистості розуміти що-небудь, про сам процес розуміння, тобто проникнення у сутність тих чи інших об'єктів; про стан свідомості особистості, яка розкриває цю сутність, й про результати цього процесу, тобто ті судження, висновки, поняття, погляди й т.п., які складаються у особистості внаслідок розуміння нею деяких об'єктів.

Ці сторони даного явища взаємопов'язані. Розуміння виникає там, де є здатність живої істоти що-небудь зрозуміти, яка й знаходить вираз в самому процесі розуміння, впродовж цього процесу змінюється стан свідомості особистості внаслідок того, що для неї стає ясным, зрозумілим, те, що раніше таким не було. Розуміння реалізується в певних результатах (судження, поняття та ін.), за якими тільки й можна судити про його наявність та його істинність, тобто відповідність об'єктивній дійсності» [9, с. 197].

Щоб спеціально підкреслити всю значущість проблеми розуміння, ми тут наведемо дуже красномовну цитату з надзвичайно актуальної останньої праці відомого філософа й соціолога О. О. Зінов'єва «Фактор розуміння»: «Якщо в двох словах підвести підсумок еволюції людства за минулу історію, його можна буде висловити однією лише фразою: людство як цілісність втратило сенс свого соціального буття. Воно вбило сам фактор свого розуміння. Що стосується винаходів інтелекту, який можна співставляти з людським і ставити навіть вище, то в світі постійно продукуються мільярди інтелектуально примітивних істот. Уявлювані ж супергенії в лабораторіях суть продукт стопроцентної логічної неграмотності й шарлатанства, сучасного тотального оглупіння людства. Найбільш вірогідний кінець людства – войовнича глупота, дурість. Людство загине від своєї глупоти» [7, с. 521].

Усі ці положення неодмінно вплітаються в загальну структуру вибудови теорії й практики розвитку мислення, здійснення навчання, виходячи в тому числі й з нових часом кризових та навіть катастрофічних детермінант, якими, наприклад, можна вважати такі техногенні явища, як Чорнобильська атомна катастрофа (а пізніше – Фукусімська в Японії). Свого часу, аналізуючи психологічні наслідки Чорнобильської катастрофи, ми спеціально акцентували увагу на її необхідному впливові на подальше формування сучасного мислення: «Адже сьогодні ми можемо фактично говорити з повними на те підставами про своєрідну пандемію страху наслідків цієї катастрофи. Саме тому ми повинні негайно організувати стаціонарну працю міжнародної психологічної Ради з метою максимальної нейтралізації

психологічних наслідків Чорнобиля, психологічної дезактивації людської свідомості. Як зазначав академік Академії медичних наук СРСР В. О. Воробйов, «після цієї аварії повинно закінчитись середньовічне мислення людства... Те, що відбулось в Чорнобилі, показало нам масштаби можливої катастрофи. Це повинно буквально переформувати наше мислення, в тому числі й мислення будь-якої людини, ким би вона не була – робочим чи вченим. Адже жодна аварія не буває випадковою. А це означає, що треба розуміти, що атомне століття потребує такої самої точності, з якою розраховуються траєкторії ракет. Атомне століття не може бути у чомусь лише атомним. Дуже важливо зрозуміти, що сьогодні люди повинні знати, наприклад, що таке Хіросіма, так само добре, як вони знають, що таке чотирьохтактний двигун внутрішнього згорання. БЕЗ ЦЬОГО НЕ МОЖНА ЖИТИ, ХОЧЕШ ЖИТИ В АТОМНОМУ СТОЛІТТІ – СТВОРЮЙ НОВУ КУЛЬТУРУ, НОВЕ МИСЛЕННЯ» (виділено нами – В. М.).

На жаль, «людство» не відгукнулось на наші заклики, може й через це надійшла черга Фукусіми й такої детективної епідемії, як коронавірус. А все ж варто додати сюди оптимістичну думку такого видатного мислителя сучасності, як Едгар МОРЕН: «Розум людини, вірогідно, може розвивати до цього часу невідомі здатності мислення, уваги, творчості... Саме тому реформа мислення стала життєво необхідною» [11, с. 290].

Вже в цій статті хоча б у деяких вимірах звернемось безпосередньо до вузлової проблеми – проблеми людини, як це визначив Г. С. Костюк у наведеному вже епіграфі до нашої статті. Між іншим це поєднання звучить аж ніяк не менш вагомо, ніж відомі слова Ф. М. Достоевського, – ПРОБЛЕМА ЛЮДИНИ. Ця одвічна проблема, хоча було стільки намагань її хоча б частково, якщо не вирішити, то хоча б доказово довести, що її взагалі можна розв'язати. Але ж, для нас справа тут у тому, що ця проблема – це й є саме наша – психологічна проблема – ми перші, хто повинен її найглибше, найширше досліджувати. З цим, мабуть, мало хто вступить у будь-яку дискусію, але давайте хоча б у дуже короткому ескізі нагадаємо самим собі

про, я б сказав у експресіоністському стилі, – кричучість її. Принагідно, одсилаючись до численних творів класиків екзистенціалізму (Хайдеггер, Ясперс, Сартр та багато інших), згадаємо відому картину норвезького художника Е. Мунка – «Крик» (вона часто подається ще в розширеній назві – «Крик на містку»). Тут ми не подаємо її репродукції з технічних причин, а просто нагадаємо, що в двох словах йдеться про чоловіка, який крокуючи мостом, кричить, просто щосили (це підкреслюють портретні деталі) волає, чи то від відчаю, чи від страху, чи від болю, чи від усього цього разом. Так ось, чому ми нагадали цю картину – нині її часто представляють як узагальнену ілюстрацію до образу сучасної людини, яка знаходиться у стані відчаю від усього того, що вже пережила й продовжує переживати. А якщо припустити, що це принаймні один з уже типових образів сучасної людини, то саме її ми – психологи – повинні досліджувати (що, звичайна річ, певною мірою вже робиться, див. наприклад, відомі праці А. Маслоу, Я. Морено та ін.).

Хотілось би підсилити сказане ще одним дуже красномовним прикладом, який надав нам відомий англійський письменник, лауреат Нобелівської премії, автор надзвичайно видатного роману «Володар мух», в тому числі й у психологічному плані, – Уільям Голдінг, виступаючи у 1963 році на міжнародній конференції письменників про долю роману. Сам У. Голдінг у своєму надлаконічному виступі сказав наступне: «Ось вже п'ятдесят років у мене зростає цілком стійке переконання – факти життя змушують мене думати, що людство вражене хворобою. Я маю на увазі не людство з великої літери, я маю на увазі тих людей, з якими я зустрічаюсь. Протягом свого життя я неодноразово був у стані потрясіння й приголомшення, дізнаючись, що ми, люди, можемо робити один з одним... Багато про що, що відбувалось під час війни, я намагаюсь не думати, інакше я відчуваю фізичний біль. Й ще, й ще переконуюсь, що людство хворе, й це займає геть усі мої думки. Я шукаю цю хворобу й знаходжу її в найбільш приступному для мене місці – у собі самому. Я дізнаюсь при цьому про частку нашої загальної людської природи, яку ми повинні ЗРОЗУМІТИ (виділено нами,

– В. М.). Інакше її неможливо буде тримати під контролем. Ось чому я й пишу з усією пристрасстю, на яку тільки здатен, і кажу людям: «Дивіться, дивіться, дивіться: ось яка вона, як я її бачу, природа найнебезпечнішої з усіх тварин – людини». І це, мені здається, найблагородніше звання – письменник встановлює діагноз хвороби, й це так само високий обов'язок, як обов'язок лікаря. Для цього потрібні дві речі: співстраждання, співчуття до інших людей й ще – непохитність, тобто рішучість сказати те, що ти можеш сказати, що б потім з тобою не трапилось» [8, с. 125].

Гадаю, що нікого, в тому числі й в найпершу чергу – з психологів, не треба переконувати, наскільки глибоко проник У. Голдінг в цю нашу ПРОБЛЕМУ ЛЮДИНИ, фактично знов і знов поставивши її на повний зріст в такій лаконічній, але експресивно-переконливій формі, у поєднанні водночас філософського й психологічного, письменницького й медичного (як це сказано в промові) бачення, вибудови домінуючого вектору – і це, окрім іншого, саме вектору інтроспекції, як би це нам, сучасним прихильникам домінуючої, але насправді дуже вразливої тенденції об'єктивності, максимальної цифровізації усіх тих даних, які ми отримуємо в своїх дослідженнях (а багато в чому – у псевдодослідженнях).

Висновки. Саме в цьому прикладі і його асоціативних поширеннях поставлена цікава для нас основна проблема – проблема розуміння – розуміння людиною самої себе, навколишнього світу, розуміння іншої людини. Й це лише зайвий раз акцентує нашу дослідницьку увагу на проблемі розуміння, як одній з центральних ПРОБЛЕМ ЛЮДИНИ.

Перспективи подальших досліджень. В подальших статтях зосередимось, зокрема, на аспектах інформатизації, ускладнення життя й, відповідно, перейдемо до можливостей формування творчого («складного») мислення.

Список використаних джерел

1. Аттали Ж. Краткая история будущего / пер. с франц. Питер. 2014. 288 с.
2. Глик Дж. Информация. История. Теория. Поток / пер. с англ. Москва: АСТ. 2016. 576 с.

3. Глобальное будущее 2045. Москва. Канон. 2014. 352 с.
4. Делягин М. Г., Шеянов В. В. Империя в прыжке. Китай изнутри. Главное событие XXI века. Москва: Книжный мир. 2015. 672 с.
5. De futuro, или История будущего / под ред. Д. А. Андреева, В. Б. Прозорова. М.: Политический класс; АИРО – XXI, 2008. 352 с.
6. Загадка человеческого понимания. Москва: Политиздат. 1991. 352 с.
7. Зиновьев А. А. Фактор понимания. М.: Алгоритм, 2006. 528 с.
8. Иностранная литература, 1963, № 10. 125 с.
9. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва: Педагогика. 1988. 304 с.
10. Моляко В. А. Спасательный круг. Поэтический сборник. Киев: Фенікс, 2011. 380 с.
11. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Киев: Освита України. 2007. 388 с.
12. Нагорный А., Винников В. Глобальный треугольник: Россия – США – Китай. Москва: Книжный мир. 2015. 352 с.
13. Тоффлер А. Футурошок. Питер: Лань. 1997. 454 с.
14. Панарин А. С. Фактор понимания. Москва: Эксмо. 2007. 573 с.

ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ І СУЧАСНІСТЬ

Москаленко Валентина Володимирівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6984-6835>

В статті проаналізовано проблему ідентичності особистості в умовах сучасності. Показано, що в сучасних теоріях ідентичності змінено акценти з раціональних характеристик особистісного «Я» на аксію – етичні. Йдеться про те, що сучасна концепція ідентичності на відміну від стандартних теорій, що базуються на моделі раціональної людини, наголошує на природній духовності особистісного «Я» та його цінності. Наголошено, що усвідомлення власної цінності не є достатнім, якщо оточуючі не визнають її публічно, тому в умовах сьогодення почуття ідентичності швидко перетворюється у політику ідентичності, в рамках якої люди вимагають суспільного визнання своєї гідності.

Ключові слова: ідентичність особистості, цінність, визнання гідності, раціональність, духовність, політика ідентичності.

The article analyzes the problem of a personality identity in modern conditions. It is shown that in modern theories of identity the accents have changed

from the rational characteristics of the personal "Self" to the axio-ethical ones. The point is that the modern concept of identity, in contrast to standard theories based on the model of the rational human, emphasizes the natural spirituality of the personal "Self" and its value. It is emphasized that awareness of the own value is not enough if others do not recognize it publicly, so in today's world, a sense of identity quickly turns into an identity policy in which people demand public recognition of their dignity.

Key words: *personality identity, value, recognition of dignity, rationality, spirituality, identity policy.*

Актуальність досліджуваної проблеми пов'язана зі зміною акцентів у розумінні людиною свого «Я» у сьогоденні, зокрема, зосередженості уваги на значенні аксіо-етичних характеристиках особистості у внутрішній узгодженості складових «Я» людини та відчутті людиною того, хто вона є сьогодні. Як відомо, розуміння та відчуття свого «Я», свого місця у соціумі повинно підтвердитись іншими. Тому людина шукає групу, яка б підтвердила її сьогодення. Для розуміння причин активізації проблеми ідентичності у ХХІ ст. важливо враховувати економічні та соціальні зміни, що є їх підґрунтям. Сучасна ринкова економіка, яка потребує вільного переміщення капіталу, заохочує не тільки вільне переміщення робочої сили, але й породжує кризу ідентичності, яка зумовлена складністю умов швидких змін культурних цінностей. В нових цивілізаційних умовах людині складно підтримувати внутрішню узгодженість і стійкість «Я», яка пов'язана не тільки з потребою у визнанні її фізичного існування, але й потребою у визначенні її гідності і поваги до неї як людини. Сучасні ліберальні демократії, хоча й забезпечують певну ступінь однакової поваги до всіх людей, що визначено у верховенстві закону та праві у виборі, тим не менш не гарантує, що в умовах демократії людей будуть поважати однаково. Вимога визнання і поваги своєї ідентичності охоплює багато з того, що відбувається сьогодні у світовій політиці. На думку Ф.Фукуями [5] ця потреба являється не тільки рушійною силою історії, але й породжує популістський націоналізм,

ісламський екстремізм і політику ідентичності, які розділяють суспільство по різні сторони. Потреба людини у ідентичності виходить за своїм значенням на одне з перших місць. Цю ситуацію передбачав Клод Леві-Стросс, який стверджував, що криза ідентичності стане новою бідою століття. Він прогнозував зміну статусу проблеми ідентичності – соціально-філософського у міждисциплінарний [1]. Саме тому стає актуальним дослідження особливостей ідентичності особистості у зв'язку з новими умовами її соціалізації.

Історія питання. Хоча термін «ідентичність» як наукова категорія активно використовується у вітчизняній науці лише з середини ХХ століття, феномен ідентичності виник не сьогодні. Його джерела сягають в Новітню історію, коли починається масштабна модернізація Європи, в результаті якої в результаті технологічних змін з'являються нові професії і формуються класи.

Концепція ідентичності у її сьогоденному виді не могла з'явитись у традиційних суспільствах, в яких соціальні ролі обмежені і закріплені у строгій статевовіковій ієрархії (кожен має одну й ту саму професію, яку передає своїм дітям); живе все життя в одному й тому ж селищі, у обмеженому колі друзів і сусідів; релігія і переконання одні для всіх; соціальна мобільність практично неможлива. У таких суспільствах немає плюралізму, ні різноманітності, ні вибору. У відсутності вибору немає сенсу ставити питання «Хто я такий?» Всі характеристики внутрішньої сутності залишаються незмінними. Масштабні соціально-економічні зміни (винахідництво друкарського верстату, можливість вибору віри тощо) означали, що вибір у людини став багатше, а можливостей - більше. Нові соціально-економічні умови актуалізували проблему ідентичності. З відкриттям нових горизонтів питання «Хто я?» раптом стало більш актуальним.

Отже, на рубежі епохи середньовіччя та Нового часу з'явилися соціально-економічні та наукові передумови дослідження проблеми ідентичності, що зумовили серію філософських та богословських робіт того часу, у яких відображено проблеми сутності та умов людського існування, що

виникли у Європі після Реформації церкви та Великої французької революції. Зокрема, аналіз робіт Ж.-Ж. Руссо показує, що потреба визначення свого «я» виникає у людей в результаті усвідомлення соціальної нерівності, в умовах якої вони почали оцінювати один одного. Ж.-Ж. Руссо відмічає, що як тільки люди почали взаємно оцінювати один одного і як тільки у їх розумі склалось поняття про повагу, кожен почав на це пред'являти права, і стало вже неможливим без покарання відмовляти в них будь кому. На думку Руссо, приватна власність, здатність накопичувати її викликала різке зростання нерівності, поглибивши природні відмінності людей, і дуже загострила почуття ревності, заздрості, гордості і сорому. Він пропонував рецепти позбавлення людства від бід нерівності і насилля. Рецепт, який викладено у суспільному договорі, полягав у політичному рішенні, згідно з яким громадяни повертаються до природної рівності завдяки виявленню «загальної волі», що об'єднає їх у республіканській добродетності.

З ідеєю рівності потребу у визнанні поваги до людського життя пов'язували також французькі матеріалісти 18 ст. (Гоббс, Локк, Гольбах, Гельвецій). Головна ідея Руссо і французьких матеріалістів 18 ст. полягає в тому, що суспільство, яке є сукупністю правил, відносин, звичаїв, приписів тощо, саме по собі є головною перешкодою реалізації людського потенціалу, а значить, і головною причиною людського нещастя. Зрушення цієї ідеї у західній науковій думці відбулось через покоління після Руссо, завдяки філософії І. Канта і, особливо, Г. Гегеля, які «перекинули» відповідальність за цінність особистості на саму людину.

І. Кант представив своє розуміння гідності у своїх працях «Критика практичного розуму», «Основи метафізики моралі». І. Кант стверджує, що немає нічого більш доброго, ніж добра воля, тобто здатність зробити правильний моральний вибір. Моральний вибір для нього полягає у здатності відповідати імперативним правилам, що встановлені розумом заради себе самого. Здатність робити моральний вибір означає, що люди не є механізмами, що підпорядковані законам фізики, як передбачали деякі його попередники

(Гоббс); вони є моральними істотами, які можуть вибирати незалежно від свого матеріального оточення, і з цієї причини повинні розглядатися не як засоби для досягнення якихось цілей, а як самоціль. Мораль – це не утилітарний розрахунок результатів, які максимально збільшують людське щастя, а сам акт вибору. Для Канта потреба у визнанні іншими пов'язана з людською волею.

Гегель, який поставив в основу свого учіння про природу людини силу волі, стверджував, що історія людства рухається боротьбою за визнання вільних людей. Ці ідеї розвиваються Гегелем у його роботі «Феноменологія духа». За Гегелем кульмінацією історії стає ідея загального визнання, єдиною раціональною формою якого ним визнається в кінцевому рахунку визнання загальної людської гідності.

Отже, до ХХ століття у роботах науковців гуманітарного напрямку чітко оформилось два різних напрями дослідження проблеми ідентичності: перший - пов'язував проблему ідентичності зі сутністю окремої особистості, другий - бачив її сутність у особливостях суспільства, як умови її виявлення. Ці два напрями залишаються і сьогодні основою дослідження проблеми ідентичності, які активізувались у другій половині ХХ ст. У вітчизняних наукових дослідженнях поняття ідентичність трактується доволі широко і представлено у чисельності варіантів: в одних випадках – має відношення тільки до категорій, які відображають внутрішнє «я» особистості, в інших – стосується соціальних феноменів, що впливають на особистість. Перший – популяризував Е.Еріксон у 1950-х рр., а другий отримав розповсюдження у соціальній психології 1980-х і 1990-х рр., зокрема в роботах Г.Теджфелла, Дж.Тернера, Дж. Марсія. Починаючи з 80-х рр. чисельність робіт вітчизняної науки, у назві яких є термін «ідентичність», дуже велика. Тим не менш багато питань залишаються актуальними і на сьогодні. Найбільш актуальною є проблема зв'язку ідентичності особистості з процесом її соціалізації в умовах сучасного світу.

Мета статті: проаналізувати особливості проблеми ідентичності особистості в умовах сучасності.

Виклад основного матеріалу. Ідентичність в найбільш загальному визначенні – це усвідомлення людиною свого власного «Я» та свого місця в суспільстві, на основі чого вона формує свою свідому поведінку. Феномен ідентичності розглядається в сучасній психології в якості одного з основних структурних компонентів особистості. Ідентичність особистості тісно пов'язана із світовідчуттям особистості, поведінкою в соціумі, проблемами особистісного розвитку і взаємин з іншими людьми.

В літературі виділяється дві сторони ідентичності : особистісна і соціальна. Особистісна ідентичність – це відчуття неповторності, унікальності свого життєвого досвіду. Соціальна ідентичність – той особистісний конструкт, який відображає внутрішню солідарність людини з груповими ідеалами і стандартами і тим самим допомагає процесу «Я» - категоризації. (Г.Теджфел, Дж.Тернер) Автори, що досліджують особистісну ідентичність, наголошують на значенні самопізнання і самооцінки в цьому процесі, а у дослідженнях соціальної ідентичності підкреслюється значення усвідомлення людиною своєї приналежності до конкретної соціальної групи, спільноти, страти. Усвідомлення, виокремлення свого неповторного «Я» є предметом дослідження індивідуальної психології. Соціальна ідентичність, яка є основою для визначення людиною життєвих стратегій у взаємовідносинах з соціальним оточенням, здебільш досліджується соціальними психологами як «я»- особистості, що в результаті усвідомлення ним свого становища в суспільстві, визначає тип соціальних взаємозв'язків. Проте, ці дві гілки дослідження ідентичності особистості на справді досліджують єдиний феномен особистісної ідентичності , який полягає в тім, що розуміння і відчуття свого «Я» людиною неможливо поза спілкування із соціумом, який підтверджує «Я» людини. Ідентичність особистості, яка формується у сімейному, громадянському, професійному тощо колі, виступає як основа для визначення життєвих стратегій у взаємовідносинах зі всім її соціальним

оточенням. Такі життєві стратегії як співробітництво, співпереживання, агресивність, толерантність тощо, пов'язані з ототожненням індивіда з одними групами та відчуженням від інших.

Питання зумовленості особистісної ідентичності вибором статусної групи найбільш досліджено американськими соціальними психологами Г. Теджфеллом та Дж. Тернером [3, с. 247-280] в їх теорії соціальної ідентичності, сутність якої полягає в тому, що кожний індивід має певний набір соціальних якостей, характерних для перебування його в певній групі, з іншого боку – людина володіє індивідуальними характеристиками, у відповідності з якими вона може діяти в будь-якій іншій ситуації.

В теорії соціальної ідентичності Г. Теджфелла та Дж. Тернера введено три основних концепти: соціальна категоризація, соціальне порівняння і соціальна ідентифікація. Їх дослідження спрямовано на пошуки первинного фактору, який перетворює прості сукупності людей в соціальні спільноти, або індивідуальних суб'єктів - в сукупного соціального суб'єкта. Увагу Г.Теджфела та його колег було зосереджено на процесах міжгрупової взаємодії. Чисельні експерименти показали, що за деяких умов індивіди поведуться на користь групи, в яку вони входять. Піклуючись про групову вигоду, вони можуть наносити собі певний індивідуальний збиток, не дивлячись на повну відсутність будь-якого примушування з боку групи або яку-небудь попередню домовленість. Виникає питання з'ясування тих початкових умов, за яких зароджується групова поведінка. Це питання було вирішено в концепції самокатегоризації Джона Тернера, якою було подолано індивідуальну парадигму і представлено групи як феномен колективного суб'єкту.

Концепція самокатегоризації почала формуватись лише у 1985 році. На відміну від визначення Г.Теджфелом соціальної ідентичності як аспекта «Я концепції», що виводиться з групового членства і ґрунтується на ньому, нове розуміння соціальної ідентичності у доповненні Д.Тернера впливає безпосередньо із самокатегоризації і розглядається як каузальна база групових

процесів. Таким чином підтверджувалось, що причинно-наслідкові зв'язки діють у обох напрямках одночасно: зовнішні соціальні відношення формують сприйнятливість людей до певних ідей, але ідеї інтерпретуються людьми по-різному, поза когнітивних рамок, які задаються зовнішніми соціальними відносинами, тому що ідеї мають свою внутрішню логіку. Такий висновок, зроблений на основі теорії самокатегоризації, впливає на розуміння теорії ідентичності особистості, а саме, на її зумовленість як еволюцією мислення, так і зміною умов життя суспільства в цілому.

Самокатегоризація – це, по-перше, сприйняття індивідами своєї ідентичності в будь-якому відношенні один одного, приналежності до однієї, значимої для індивідів категорії і, по-друге, шлях включення індивідів в соціальну структуру суспільства через нові форми міжгрупової взаємодії. Феномен самокатегоризації містить більш глибокий смисл, ніж факт тривіального усвідомлення індивідом своєї схожості з іншими. Самокатегоризація означає, в першу чергу, не схожість між собою індивідів як членів певної групи, а відмінність від всіх людей і соціальних груп. Вона відображає диференціюючі процеси і орієнтується на створення групових меж і міжгрупових відносин. Самокатегоризація – це не чисто когнітивний, пов'язаний з інформацією, процес. Категоризація перетворюється на самокатегоризацію завдяки включенню індивідів у загальне поле активності, що задане конкретними умовами взаємодії. Це загальне поле активності зумовлено соціальними потребами, які тягнуть людину в групу. Як відомо, потреби, які у ієрархії потреб Маслоу займають вищі щаблі, можуть задовольнитись тільки в соціальних групах за рахунок членства в них.

Особистісна та соціальна ідентичності настільки взаємопов'язані, що роздільно їх можна розглядати тільки в процесі теоретичного аналізу. Усвідомлення людиною свого «Я» розглядається як одна з потреб, що інтеріоризує обрані соціальні стандарти поведінки в структуру соціальної ідентичності суб'єкта. Крім того, суб'єкт самоідентифікації прагне проявити себе через персоніфікацію, обравши саме ту групу, що, як йому здається,

відповідає його ціннісним орієнтаціям. Індивід, який у процесі соціалізації визначає свою причетність до певних соціальних груп, усвідомлює можливість прийняття його у дану спільноту за своїми особистісними якостями та за статусом, і в залежності від цього розуміння формує установку на ідентифікацію з обраною групою шляхом збереження і розвитку особистісних якостей.

Ідентичність особистості як сприйняття себе членом інгрупи знижує сприйняття себе як автономного, унікального індивіда. Тобто, процес набуття соціальної ідентичності супроводжується деперсоналізацією особистості. Саме це є передумовою виникнення таких феноменів як згуртованість, етноцентризм, емпатія, взаємовплив тощо. Проте, деперсоналізація – це не втрата індивідуальності і не спрощення її, а може розглядатись як прибавка, а не втрата ідентичності. Вона знаменує перехід до нового, більш адекватного для даної ситуації рівня взаємодії, бо формування соціальної спільноти починається з деперсоналізації, тобто з віднесення індивідами себе до чогось загального, загального поля активності, яке зумовлено загальним контекстом між групою взаємодії [3, с. 270]. Стає зрозумілим, що сам процес становлення і реалізації ідентичності особистості є головною умовою її соціалізації і входження в соціальний світ людей. В результаті ідентифікації з інгрупою індивіди отримують можливість через особистісну ідентичність продовжити вплив своєї особистості далеко за межі фізичного існування людської особи. Ідентичність особистості, яка виявляється через уніфікацію індивідуальних оцінок, образів і установок, підвищує у індивіда впевненість в їх істинності, мотивує до розповсюдження їх на весь оточуючий світ. Таким чином, через деперсоналізацію збагачується індивідуальність особи, яка продовжує себе в інших. Сучасне суспільство, яке передбачає точну комунікацію між незнайомими людьми, потребує здійснення ідентифікації особистостей на основі єдиної стандартизованої державної мови та системи освіти, що пропагує національну освіту, бо сучасна людина, щоб вона не казала, вірна не монарху, землі або релігії, але культурі.

Сучасна теорія ідентичності особистості базується на моделі мотивації дії людей, яка відрізняється від існуючої економічної моделі, в якій людина представлена як раціональна істота, основним мотивом якої є підвищення матеріального благополуччя. Сучасна концепція ідентичності наголошує на тому, що особистісне «Я» за своєю сутністю є духовним феноменом, який виявляється в усвідомленні його природної цінності, яка існує сама по собі. Слабкі місця стандартної економічної моделі людської поведінки критикують науковці поведінкової економіки, зокрема, Д.Канеман та А. Тверські, які показали, що у реальній дійсності люди нераціональні: вони, наприклад, вибирають поведінку «за замовченням» замість більш оптимальних стратегій, або, не задумуючись копіюють поведінку оточуючих.

Внутрішнє почуття власної гідності вимагає визнання, що стимулює пошуки індивідом групи, яка тільки й може підтвердити самооцінку особистості. Усвідомлення власної цінності не є достатнім, якщо оточуючі не визнають її публічно, або, що є ще гіршим, якщо вони принижують мене або ігнорують моє існування. Оскільки прагнення до визнання закладено у природі людини, сьогодні почуття ідентичності швидко перетворюється у політику ідентичності, в рамках якої люди вимагають суспільного визнання своєї цінності. Саме тому сучасна концепція ідентичності тісно пов'язана з політикою ідентичності.

Поняття «політика ідентичності» отримало розповсюдження в культурній політиці 1980-х і 1990-х рр. Сутність цього феномену детально розкрито у роботі Френсіса Фукуяма «Ідентичність. Потреба у визнанні і політика пригнічення», написаної ним у 2018 [5]. Політика ідентичності полягає в тім, що трансформації проблеми визнання гідності групи людей або цілої країни у політичну площину сприяють політичні рухи, які роблять колективні домагання прозорими для суспільства і світу [5,с.31] Своєрідність сьогоденішнього моменту Ф.Фукуяма бачить у тім, що політика ідентичності приймає форму «політики рессентименту», тобто використання групових образ, почуття приниження або підозри у недооцінці або приниженні групи в

інтересах певних політичних верств, що немає нічого спільного із знеціненою гідністю таких груп. Чи означає це, що політика ідентичності є однозначним злом? На це питання Ф. Фукуяма відповідає заперечно, схвально ставлячись до такої політики ідентичності, яка здатна скріпити національну єдність і соціальну солідарність [5. С.149]. Як доводить Фукуяма, розвинуті форми національної ідентичності, що побудовані на достатньо широких, але чітких і визначених критеріях членства у національно-державній спільноті, здатні відігравати велику позитивну роль в якості основи легітимності демократичних інститутів і дієздатної демократичної політики. І з цим не можна не погодитись.

Висновки.

1. Сучасна концепція ідентичності наголошує на тому, що особистісне «Я» за своєю сутністю є духовним феноменом, який виявляється в усвідомленні його природної цінності, яка існує сама по собі. Тим самим сучасна теорія ідентичності особистості базується на моделі мотивації дії людей, яка відрізняється від стандартної економічної моделі, в якій людина представлена як раціональна істота, основним мотивом якої є підвищення матеріального благополуччя.

2. Ідентичність особистості як внутрішнє почуття власної гідності вимагає визнання. Це стимулює пошуки індивідом групи, яка тільки й може підтвердити самооцінку особистості. Питання зумовленості особистісної ідентичності вибором статусної групи поставлено та вирішується у роботах американських соціальних психологів Г. Теджфелла та Д. Тернера, дослідження яких спрямовано на пошуки первинного фактору, що перетворює прості сукупності людей в соціальні спільноти, або індивідуальних суб'єктів в сукупного соціального суб'єкта. Цими факторами визначено: соціальну категоризацію, соціальне порівняння і соціальну ідентифікацію.

3. Оскільки сучасна людина прагне не тільки визнання своєї гідності, але й вимагає її публічного визнання, то в умовах дефіциту суспільного

визнання особистістю своєї цінності, почуття ідентичності може швидко перетворитись у політику ідентичності, яка полягає в тім, що політичні рухи, роблячи колективні домагання прозорими для суспільства і світу, трансформують проблему визнання гідності групи людей або цілої країни у політичну площину.

Перспективою подальшого дослідження може бути проблема особливостей ідентичності особистості в сучасному українському суспільстві.

Список використаних джерел

1. Леви – Стросс К. Структурная антропология. Пер. с фр. В.В.Иванова. Москва: Изд-во ЭКСМО. 2001.с.512.
2. Москаленко В.В.Формування ідентичності особистості як функція соціалізації. *Соціалізація особистості*: монографія. Київ: Фенікс. 2013. С.140 -166.
3. Сушков И.Р. Психологические отношения человека в социальной системе. Москва: «Институт психологии РАН». 2008. 612с.
4. Тернер Дж. Социальное влияние. Питер. 2003. -. 425 с.
5. Фукуяма Ф. Идентичность: стремление к признанию и политика неприятия / пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер. 2019.256 с.

ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ОСІБ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Невмержицький Володимир Максимович (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>

Основний зміст дослідження складає аналіз психологічної стійкості осіб шкільного віку в умовах перебування в освітньому просторі. Важливе місце відведено факторам, які, в поєднанні між собою, призводять до формування цієї стійкості. При визначенні необхідних впливів необхідно враховувати роль мислення в особистісному розвитку школярів.

Ключові слова: *психологічна стійкість, мислення зростання, статичне мислення, підвищення психологічної стійкості.*

The main content of the research is the analysis of psychological resilience of school-age people in the conditions of staying in the educational space. An

important place is given to the factors that, in combination with each other, lead to the formation of this resilience. In determining the necessary influences, it is necessary to take into account the role of thinking in the personal development of schoolchildren.

Keywords: *psychological resilience, growth thinking, static thinking, increase of psychological resilience.*

Актуальність Розгляд поняття психологічної стійкості (як складової морально-психологічної стійкості), зокрема у осіб шкільного віку, пов'язаний з тим, що вони, у перебігу свого життя, часто зазнають впливу у вигляді проблем і невдач. Це може відбуватися як в умовах закладу освіти, так і поза ним. При цьому, одні діти шукають шляхи вирішення проблем, що виникли, інші залишаються пасивними. Ризик виникнення цих проблем завжди має місце навіть у відносно сприятливих умовах.

Дослідження дітей, що зазнали вищезазначеного впливу, показали різноманітні пояснення його наслідків. В одному випадку акцент наголошується на вивченні успішних осіб, в іншому – на «сильних» якостях особистості. Це здійснюється з метою зменшення уваги на патологіях, що мають місце, при вивченні стійкості. У той час, як концепція стійкості раніше розглядалася як стабільна риса характеру, зараз вона визначається як результат взаємодії між індивідуальними рисами дитини, з одного боку, і рисами сім'ї та більш широким соціальним контекстом – з іншого. Стійкість – це модель реакції, яка потребує дві умови: значна загроза благополуччю і здатність навколишнього середовища сприяти позитивній адаптації школяра (Койпер Е., Баннінк Ф., ван Зундерт Р.) [1, 3, 5].

Мета. Розглянути психологічну стійкість осіб шкільного віку, як суб'єктів освітнього простору, за поглядами американських та нідерландських фахівців, зокрема в межах теорії Е. Гротберг.

Виклад основного матеріалу. Дитина є стійкою в тій мірі, в якій вона знаходить в сім'ї та оточенні психологічні ресурси, необхідні для розвитку особистісних якостей, пов'язаних з цією стійкістю. Тому, при розгляді

стійкості, важливим є врахування соціального контексту цього явища. Крім цього, ідея стійкості, як взаємодії між людиною і навколишнім середовищем, визнається соціальною екологією стійкості [1], згідно якої вона може змінюватися і розглядатися як динамічний процес розвитку. Це сприяє спрямуванню досліджень стійкості на вивчення вже існуючих та потенційних позитивних психологічних характеристик і ресурсів дитини та її оточення.

Розглядаючи поняття психологічної стійкості, фахівці Нідерландського центру охорони здоров'я молоді пов'язують цю стійкість з вмінням постояти за себе (його складовими визнаються стійкість, впевненість у собі та асертивність). Ці складові визнають похідними із основних психологічних потреб: пов'язаності (реляційної або соціальної – такої, що виражає відношення), компетентності та автономності. Також це має прояв у прагненні ставитися до людей як до особистостей, бажанні досягти успіху і контролювати власне життя та потребує врахування таких аспектів, як: вміння дотримуватись вимог суспільства, робити самостійний вибір і долати невдачі. Це характеризує молоду особу як стійку [2].

Наявність стійкості характеризує здатність особи шкільного віку реагувати на різноманітні ситуації у своєму оточенні, на невдачі, розчарування та втрати.

Впевненість у собі – це ступінь того, наскільки молода особа може робити особистий вибір. Надто легке виконання вимог навколишнього середовища – це ризик відсутності впевненості в собі. Низька впевненість у собі може призвести до страху невдач, перфекціонізму та стресу від необхідності здійснення вибору.

Асертивність пов'язують зі здатністю правильно висловлювати власні побажання, думки та почуття по відношенню до інших. Асертивна людина робить це самостійно, стримує свої емоції та бере до уваги емоції інших.

Психологічна стійкість – це не те, з чим людина відразу народжується або те, що хтось має або не має; це є якістю особистості. У дитини ця стійкість формується під час зростання в умовах сім'ї та перебування у суспільстві

(тобто має соціальний контекст). Одне з визначень характеризує стійкість, як здатність дитини до використання особистісних характеристик (наприклад, темпераменту) та зовнішніх ресурсів (таких, як соціальна підтримка) [3]. Згідно іншого – це здібність виживати та відновлюватися після зустрічі з можливими негативними подіями або проблемами [1].

Американська дослідниця Е. Гротберг, на основі досліджень, що здійснювалися більш ніж у 20 країнах, стосовно взаємодії між особистістю дитини та соціальним контекстом, пов'язаним зі стійкістю, класифікувала групи факторів, що впливають на «психологію стійкості» [3, 4]. В межах Міжнародного проекту стійкості вона дослідила, яка поведінка батьків, опікунів та дітей сприяє формуванню стійкості.

Для цього було використано три стандартизовані опитувальники для підтвердження вибору факторів стійкості і контрольний список з п'ятнадцятьох тверджень, що вказували на ступінь стійкості у дітей. Крім цього, батькам і дітям надали для розгляду п'ятнадцять ситуацій, спеціально розроблених для вікових груп від 0 до 3, від 4 до 6 і від 9 до 11 років. Також, були задані питання дітям про власний негативний життєвий досвід та їх реакції на нього. Дослідження показало, що з відповідей 589 дітей та їх батьків, тільки у 38% випадків життєстійкість дітей дійсно підвищувалася батьками або опікунами словом і ділом (наприклад, демонстрацією любові до своєї дитини як словесно, так і фізично) або навколишнім середовищем, в якому вони піклуються про своїх дітей (наприклад, шляхом надання підтримки при труднощах у навчанні). Між різними віковими групами майже не було відмінностей, спостерігалася велика схожість між дітьми та їх батьками з різних країн – учасниць [1, 4].

Е. Гротберг був зроблений висновок про те, що визначені фактори є такими, що формуються і не є вродженими та сприяють у подоланні негараздів. Вони поділяються на три категорії (по п'ять факторів), які, в поєднанні між собою, призводять до формування стійкості.

Перша категорія (джерело стійкості): «Я маю». Фактори, що є зовнішніми і стосуються зовнішніх ресурсів та підтримки:

1. Відносини з людьми, яким можна довіряти.
2. Рольові моделі поведінки.
3. Умови проживання.
4. Заохочення до автономності.
5. Доступ до послуг системи охорони здоров'я, освіти та безпеки.

Друга категорія (джерело стійкості): «Я є». Фактори, що впливають на особисті можливості та самовизначення, самовідчуття своїх вольових спроможностей:

1. Привітний і привабливий за темпераментом.
2. Автономний і відповідальний.
3. Люблячий, емпатичний та альтруїстичний.
4. Гордий собою.
5. Повний надії, віри та впевненості.

Третя категорія (джерело стійкості): «Я можу». Фактори, що містять соціальні та міжособистісні навички, здібність до вирішення проблем (можливість визначати та відчувати межі своїх можливостей, силу вольових дій в собі):

1. Добре спілкуватися.
2. Розв'язувати проблеми.
3. Контролювати свої почуття та спонукання.
4. Налагоджувати стосунки з людьми, яким можна довіряти.
5. Оцінювати темперамент у себе та в інших.

При цьому було з'ясовано, що саме соціальний контекст відіграє важливу роль у підвищенні стійкості, зокрема у формуванні певного виду мислення, пов'язаного з світоглядом, що у кінцевому підсумку визначає успіх у житті.

Від думок дітей, про успіхи або невдачі у житті, залежить те, як вони на них реагуватимуть. Цьому сприятиме наявність такого виду мислення, як

мислення зростання або переконання в тому, що інтелектуальні здібності можуть вдосконалюватися протягом всього життя, якщо докладати для цього певні зусилля. Люди, у яких сформовано мислення зростання, не відчують боязкості щодо труднощів і невдач, а навпаки, відносяться до таких речей позитивно; їх пригнічує «застій» та відсутність розвитку, вони позитивно ставляться до змін, можуть легко виходити із «зони комфорту», переконані у тому, що розвиток відбувається постійно. Негативний досвід – це важливий досвід, без якого рух до мети часто є затрудненим [1, 3].

Діти з мисленням зростання вважають, що можуть досягти успіхів у певній діяльності через приписування своїх якостей власним зусиллям. Це призводить до формування позитивного образу прагнення до зусиль, прийняття труднощів і до ідеї про те, що зростання та успіх можуть супроводжуватися невдачами. У таких дітей виникають більш конструктивні думки, вони вивчають більше навчального матеріалу у менші терміни, отримують більш високі оцінки, швидше вирішують проблеми і розглядають невдачі як можливість до самовдосконалення.

Протилежним мисленню зростання визнається статичне мислення, яке пояснюється тим, що у людини є певна незмінна кількість вроджених якостей або талантів. Діти, з таким мисленням, вважають успіхи підтвердженням наявності цих якостей, а невдачі – їх відсутністю. Зусилля для досягнення певного результату, швидше за все, будуть розглядатися як недоцільні. Також, такі діти прагнутимуть уникати невдач, в той час як діти з мисленням зростання будуть вирішувати проблеми, тому що вони зможуть покращити власні якості [1, 3].

Покращенню успішності сприяє пояснення дітям про те, що при докладанні зусиль при вивченні нового матеріалу (виходу за межі «зони комфорту») в їх головному мозку між клітинами утворюються нові міцні зв'язки, що робить тих, хто навчається, розумнішими. Це призводить до переоцінки значення зусиль та невдач. Спочатку діти відчують себе

неспроможними у досягненні успіху, але після пояснення розуміють, що труднощі і негаразди вказують на те, що вони поступово стають розумнішими.

Розглянемо характеристики вищезазначених видів мислення [1].

Мислення зростання: якості особистості можливо розвивати. Я хочу навчатись і тому... → я приймаю виклики (відношення до викликів) → я продовжую рухатись вперед, навіть якщо щось не виходить (відношення до невдач) → я бачу зусилля як шлях до успіху (відношення до зусилль) → я розглядаю критику як шлях до успіху (відношення до критики) → я вважаю успіх інших таким, що надихає і з якого можливо зробити висновки для себе (відношення до успіху інших) → все вищезазначене призводить до висновку стосовно: відчуття свободи вибору і можливостей, продовження розвитку, досягнення більш високої продуктивності.

Статичне мислення: якості є незмінними. Я хочу виглядати розумним і тому... → я уникаю проблем (відношення до викликів) → я швидко припиняю опір (відношення до невдач) → я вважаю, що зусилля недоцільні, у мене замало сил (відношення до зусилль) → я не роблю висновків з негативних відгуків (відношення до критики) → я відчуваю загрозу від успіху інших (відношення до успіху інших) → все вищезазначене призводить до висновку стосовно: детермінованості світу, індивідуальності меж розвитку, недосяжності повного розкриття власного потенціалу.

Школярі потребують мислення зростання, завдяки якому вони бачитимуть проблеми та незгоди у шкільному житті як ситуації, які можливо подолати власними зусиллями, терпінням, наполегливістю та допомогою інших. Також це впливає на психологічну стійкість, успішність в інших сферах життя, на відносини з однолітками тощо. Звичайно, у кожної людини є певне співвідношення між статичним та мисленням зростання, що зазнає змін з набуттям досвіду. Наявність мислення зростання не гарантуватиме відсутності проблем, їх треба розглядати як можливість особистісного розвитку.

Потребує уваги також врахування факторів, які негативно впливають на психологічну стійкість осіб шкільного віку (неповна сім'я, проживання у

неблагополучному районі, стан психічного здоров'я батьків, важкі життєві обставини). До факторів, що сприяють психологічній стійкості, відносять високі самооцінку та інтелект, сприятливий клімат у сім'ї, задоволеність життям, здатність генерувати позитивні емоції, комунікативні навички, уміння долати наслідки стресу [3, 5].

Для підвищення психологічної стійкості тих, хто навчається, можливо використовувати: копінг – стратегії для подолання стресу та невдач; стратегії, спрямовані на розвиток оптимізму, дружелюбності, моральності, підтримку соціальних відносин, прагнення до досягнення своїх цілей та зменшення тривожності; навчання вмінням пробачати, свідомому насолодженню прекрасним. Також, це потребує врахування, при здійсненні впливів, кращих рис особистості школярів, не забуваючи про можливості поєднання вищезазначеного із заходами національно-патріотичного та фізичного виховання.

Висновки. Таким чином, психологічна стійкість має велике значення для подолання труднощів, що виникають в осіб шкільного віку при перебуванні в умовах освітнього простору та поза ним. Фактори, визначені Е. Гротберг, доцільно враховувати при визначенні наявного рівня та розробці заходів з розвитку психологічної стійкості. Для посилення успішності впливів, у дітей потрібно викликати позитивну реакцію (поведінку та емоції) на ці впливи в умовах навколишнього середовища (освітнє середовище, сім'я, соціальне оточення тощо). Це можливо здійснювати за допомогою особистісно-орієнтованих компліментів (щодо наявних талантів і здібностей та спрямованих на те, що дитина робить, а не те ким вона є). При цьому, також, треба враховувати життєвий досвід, «сильні сторони» особистісних характеристик тих, хто навчається, вид їх мислення та особливості навколишнього середовища.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаються у дослідженнях взаємозв'язку між психологічною стійкістю суб'єктів

освітнього простору і рівнями їх оптимізму та самооцінки в сучасних умовах функціонування закладів освіти.

Список використаних джерел

1. Kuiper E., Bannink F. Veerkracht en de groei-mindset bij kinderen en hun omgeving. *Directieve Therapie*. 2017. № 2. P.103–116.
2. Over weerbaarheid. URL: <https://www.ncj.nl/themadossiers/weerbaarheid/over-weerbaarheid/>
3. Kuiper E., Bannink F. Veerkracht. Bevorderen van veerkracht in de jeugdhulpverlening. *Kind & Adolescent Praktijk*. 2012. №11. P. 134–139.
4. Grotberg E. H. The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419584.pdf>.
5. Zundert R.M.P. van. Veerkracht op school. *Tijdschrift Positieve Psychologie*. 2016. № 2. P. 81–86.

THE IMPORTANCE OF THE EMOTIONAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A FUTURE SOCIONOMIC SPECIALIST

Onufrieva Liana Anatoliivna (Kamianets-Podilskyi, Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-4601>

The emphasis in the article is placed on the emotional competence importance in the professional development of a future socionomic specialist. The emotional intelligence as an emotional competence is shown to influence positively on the activity. The prerequisite for the emotional intelligence is understanding of emotions by the subject; and the end product of emotional intelligence is decision making based on the reflection and comprehension of emotions, which are the differentiated assessment of events having personal meaning. Emotional competence is found to be an integral and important property of a true professional and serves as a more harmonious Me-concept of a future socionomic specialist. It is concluded that the emotional component is important in the educational process and it is necessary for the professional psychological training of future specialists in socionomic professions. It is established that the development of the emotional competence of future specialists in socionomic professions will promote to their

professional formation and personal improvement, updating of adaptive abilities, prevention of «emotional burnout», harmonious functioning in the society, life achievements.

Keywords: *emotional intelligence, emotional spheres of personality, emotional maturity of personality, emotional competence of future specialists of socionomic professions, significant integral property of a true professional.*

У статті акцентується увага на значенні емоційної компетентності у професійному становленні майбутніх фахівців соціономічних професій. Показано, що емоційний інтелект, як емоційна компетентність, позитивно впливає на діяльність. Необхідною умовою емоційного інтелекту є розуміння емоцій суб'єктом; кінцевим продуктом емоційного інтелекту є прийняття рішень на основі відображення і осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний сенс. Встановлено, що емоційна компетентність виступає інтегральною значущою властивістю справжнього професіонала та слугує для більш гармонійної Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. Зроблено висновок, що емоційний компонент є важливим у навчально-виховному процесі і необхідним для професійної психологічної підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, а розвиток емоційної компетентності майбутніх фахівців соціономічних професій сприятиме їхньому професійному становленню та особистісному вдосконаленню, актуалізації адаптивних здібностей, запобіганню «емоційного вигорання», гармонійному функціонуванню у соціумі, життєвим досягненням.

Ключові слова: *емоційний інтелект, емоційна сфери особистості, емоційна зрілість особистості, емоційна компетентність майбутніх фахівців соціономічних, інтегральна значуща властивість справжнього професіонала.*

The relevance of the research problem. Emotions can affect a person positively and negatively. According to K. Saarni, the emotional competence is a set of eight kinds of abilities or skills: the awareness of personal emotional states; the

ability to distinguish emotions of others; the ability to use the dictionary of emotions and forms of their expression characteristic for the culture; the capability of sympathetic and emphatic inclusion into experiences of others; the ability to understand that inner emotional state does not necessarily correspond to the external manifestation of both the individual and other people; the ability to cope with their negative feelings; the realization that the structure and the character of relationship to some extent are determined by the fact how emotions are expressed in the relationships; the ability to be emotionally appropriate, that is to make their own emotions. We agree with D. Goleman, the emotional competence is the ability to recognize and acknowledge the own feelings, as well as the feelings of others for self-motivation, for managing personal emotions and relationships with others. The emotional competence includes two components: personal competence (self-understanding, self-regulation and motivation) and social competence (empathy and social skills) (Андреева, 2007; Голдман, 2010; Goleman, 1995; Onufriieva, 2020; Onufriieva, 2017).

The aim of the article is the theoretical and methodological study of the emotional competence in the professional development of future specialists of socioeconomic professions.

Analysis of recent studies. The methodological basis of the study comprises the general aspects of emotions, emotional competence, presented in the works of H. Breslav, O. Zaporozhets, O. Kulchytska, A. Olshannikova, A. Sukhariev, O. Chebykin, O. Yakovliev and others); emotional intelligence, presented in studies of R. Bar-On, D. Goleman, D. Karuzo, D. Liusin, J. Meyer, P. Selovey and others. The theoretical and methodological approaches to the emotional competence are considered in the works of B. Ananiev, L. Vyhotskyi, S. Rubinshtein, O. Miasyshev and others. The correlation between thinking, intelligence and emotional processes are presented in the works of famous psychologists V. Viliunas, B. Dodonov who emphasized the importance of emotional processes in human behavior.

The study of emotional competence is a new element in the study of personality's emotional sphere.

The main material research. Emotions are defined by psychologists as a special class of subjective psychological states, reflecting the process and the results of practical activities directed at their urgent needs satisfaction in the form of experience. Emotions are the specific reaction of organism to changes in the internal or external environment. The nature of personality's emotions is noted to be changed relating to the formation of social motives of activities (the desire to do something necessary, useful not only for themselves but also for others). The concept of competence approach proves the fact that each type of professional activity requires specific competencies that ensure effective implementation of this subject's professional activity. The sphere of emotional competencies of a specialist's personality, his professionally significant properties includes enthusiasm of a job, sincerity, peace, balance, emotional stability. The following competencies can be also comprised: to understand the emotional sphere impact on the vital activities, emotions to perceive as a value; to perceive the reality, other people objectively; to show interest in knowing the world, its laws, and in self-knowledge; to be open to new experiences, events and life changes; to strive for harmony, psychological well-being, healthy relationships; creative attitude to life, interpersonal relationships; to appreciate and recognize objectively the advantages and disadvantages through introspection; to be responsible for the own emotional reactions; to identify emotions experienced at a particular time; to analyze personal emotions, feelings, their causes; to use emotions for self-motivation; to think optimistically – to focus on the positive aspects of life; to understand oneself as an equivalent subject of communicative interaction, to be responsible for its process and the result; to identify the emotions of others; to analyze emotions and feelings of others, their causes; to perceive and understand non-verbal language of body and movements (gestures, facial expressions, tone of voice); to have active listening skills; to understand emotions, feelings of another person by putting yourself in her place (empathy); to accept and provide emotional support; to verbalize emotions; to resist immediate desires to

throw out the emotions (to control impulses); to ask questions to understand the emotional state of another person; to respond to positive and negative emotions from the others side with tolerance and adequacy; to defend the personal point of view constructively; to refuse without offending the other person; to provide both motivating positive and negative feedback connection: to express praise, compliments sincerely, to express criticism, complaints and dissatisfaction tactfully; to perceive feedback from others adequately: as criticism, complaints and dissatisfaction, so compliments, praise; to choose appropriate ways of emotional expression; to forgive, to exempt from abuse; to collaborate, to have ways of joint activities, to reach agreement; to resolve emotional tensions, conflicts, to overcome barriers to communication; to detect high levels of emotional stability and self-control in stressful situations, etc. (Андреева, 2007; Искандерова, 2006; Onufriieva, 2015). In accordance with list of competences, one should master the mentioned competencies to become a true professional, to be emotionally competent.

The key components of the emotional competence comprise self-consciousness, self-control, empathy, relationship skills. Self-consciousness is the basic element of the emotional intelligence. A person with high level of self-consciousness knows his strengths and weaknesses and can understand his emotions.

The component of self-control is a consequence of consciousness. Self-regulation is an important component of emotional intelligence. It allows people not to be «prisoners of their feelings». The first two components of emotional intelligence are the skills of self-management, the next two are empathy and communication skills (skills of relations) that manage relationships with others (Onufriieva, 2015; Onufriieva, 2017).

A gift to respond to emotional experiences of others is called empathy. Empathy is the ability to put oneself in the other's place, considering feelings and emotions of others in the decision-making process. Communication skills are the ability not as simple as many people may think. This is the ability to establish relationships with other people in a way that it would be beneficial for both sides.

Every person has a certain level of development of his emotional intelligence. In the business environment the empathy makes constructive interaction between the client and advisor. The man, sensitive to the emotions of others, is able to hear, see and consider emotions of other, can understand the views of people who think differently. Traditionally, women are better able to experience emotional mood of another person than men. Every person has a certain level of development of his emotional intelligence (Onufriieva, 2017).

The emotional maturity is considered as an integrated quality of personality that reflects the optimal development of the emotional sphere at the level of adequacy of emotional response in certain socio-cultural and intrapersonal circumstances. It is characterized by a predominance of positive sign of emotional activity and human reactivity in the interaction with internal and external world.

The properly formed emotional intelligence enables positive attitude to the world, to evaluate it as such, which can secure success and prosperity; to other people (as deserving such treatment); to himself (as a person that is able to determine the purpose of his life and actively work towards their implementation, and worthy of self-respect).

Some Ukrainian and foreign scientists hold the position that the increasing of the level of the emotional intelligence is impossible, because it is relatively stable ability, however, it is possible to increase emotional competence through training. Their opponents (in particular D. Goleman) believe that emotional intelligence can be developed. The argument for this position is the fact that the neural pathways of the brain continues to develop until the middle of life (Goleman, 1995; Onufriieva, 2017). Affect is the most powerful emotional reaction; it appears as a strong, rapid and short emotional experience. Affect fully captures the entire human psyche and causes a reaction to the situation in general. Affects tend to distort the normal behavior organization. It is not quite reasonable. Moreover, emotions leave strong and stable traces in long-term memory.

Actually emotions, unlike affects are longer states. They are not just a reaction to the occurred events, but on probable or mentioned events. If affects arise until the

end of the action and reflects the total final assessment of the situation, the emotions are shifted to early action and provide the result. Most of them, such as fear, are anticipatory in nature, and the person displays events in the form of a generalized subjective assessment of the situation related to the needs. Positive emotions arise when actual result of a perfect behavioral act matches or exceeds the expected useful result, and conversely, the lack of real result leads to negative emotions. The necessity-based approach to the definition of the sign of emotion was proposed by Ukrainian psychologist C. Samykhin. That is why there are two distinct opinions, regarding to the possibility of the emotional intelligence development in psychology.

Conclusions. We can conclude that emotional competence serves as an integrated important feature of a true professional; it may be and must be successfully developed in order to create more harmonious Me-concept of a professional. The emotional competence involves integral progressive development of the personality's emotional sphere and is a set of knowledge, abilities and skills that enable managers to act adequately on the basis of processing of all information. The comprehension of emotions by the subject is the prerequisite of emotional intelligence. The emotional intelligence is the emotional competence, including empathy, self-control, self-consciousness and other skills. In general, the explicated material suggests that the emotional component is very important in the educational process and is necessary for professional psychological training of future professionals, because it promotes the formation of their general culture, empathy, understanding of that in the emotional sphere there are driving forces of human active attitude to life, to different types of activities. The development of emotional competence of specialists in socio-economic professions will promote to their professional formation and personal improvement, updating of adaptive abilities, prevention of «emotional burnout», harmonious functioning in the society, life achievements.

Список використаних джерел

1. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии*. 2007. № 5. С. 57–65.

2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе. Москва : «АСТ»: «АСТ МОСКВА»; Владимир : «ВКТ», 2010. 476 с.
3. Искандерова Ф.В. Эмоциональный интеллект как основа межличностного взаимодействия. *Вестник КАСУ*. Вып. №1. 2006. С. 130–134.
4. Goleman D. Emotional intelligence. New York, 1995. 352 p.
5. Onufriieva L.A. Emotional Competence in the Professional Development of a Future Specialist. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка* : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів : у 3 т. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2020. Вип. 19. Т. 1. С. 122–123.
6. Onufriieva L.A. Psychological features of future socioeconomic specialists' emotional competence. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2015. Вип. 29. С. 430–442.
7. Onufriieva L.A. Future socioeconomic specialists' emotional competence and professional becoming. *Virtus : Scientific Journal / Editor-in-Chief M.A. Zhurba*. Monreal : CPM «ASF». September # 16. 2017. P. 39–42.

СПРИЯННЯ РОЗВИТКУ ІНКЛЮЗИВНО ОРІЄНТОВАНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЧЕРЕЗ АКТИВІЗАЦІЮ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Острянюк Тетяна Сергіївна (м. Чернігів, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2402-7203>

У статті здійснено теоретичний аналіз можливостей розвитку інклюзивного освітнього середовища у контексті реалізації проєктної діяльності. Обґрунтовано, що за умов проєктної діяльності забезпечується взаємодія усіх учасників освітнього простору в умовах інклюзії, що в свою чергу забезпечує вирішення наявних сьогодні в освітньому інклюзивному середовищі певних недоліків у системі взаємодії (не сформованість комунікативного середовища).

Ключові слова: заклад вищої освіти, інклюзивне середовище, проектна діяльність, учасники освітнього процесу, взаємодія.

The article deals the theoretical analysis of the development capabilities of the inclusive educational environment in the context of implementation of the project activity. It is substantiated that in the conditions of propulsion activity, the interaction of all participants in the educational space in the conditions of inclusion, which in turn ensures the solution of existing today in the educational inclusive environment of certain shortcomings in the system of interaction (non-formation of the communicative environment).

Keywords: higher education institution, inclusive environment, project activity, participants of educational process, interaction.

Актуальність. Для сучасного розвитку вищої освіти характерним є переорієнтація освітніх програм на сприяння реалізації цілей сталого розвитку суспільства. Освіта для сталого розвитку передбачає інклюзивність – надання доступу до освіти незалежно від особливостей здоров'я, соціально-економічного розвитку, статусу, релігійної приналежності тощо.

Варто зазначити, що інклюзивна освіта передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної людини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Якість інклюзивного освітнього простору залежить від пануючого у цьому просторі ставлення учасників освітнього процесу один до одного, рівня поваги, взаємосприйняття, яке формується у новому комунікативному середовищі. Проте проблема сприйняття та ставлення залишається доволі суперечливою, зокрема по відношенню до осіб з особливими освітніми потребами, що зумовлене історично і залежить від соціального, економічного та політичного розвитку країни.

Серед основних проблем вітчизняного освітнього середовища, орієнтованого на розвиток інклюзії можна виділити: недостатнє сприйняття з боку адміністрації, викладачів, здобувачів освіти з нормативним розвитком учасників з особливими потребами у закладі освіти; традиційний підхід до

інвалідності; відсутність знань етикету у спілкуванні з учасниками освітнього процесу з інвалідністю; підготовка кадрів; архітектурні бар'єри будівель закладів освіти; відсутність належного диференційовано-дидактичного супроводу у процесі навчання.

У практичній діяльності суб'єктів освітнього процесу чимало траплялося спроб навчитися вимовляти «правильні» слова по відношенню до здобувачів вищої освіти з особливими потребами, налаштувати себе на толерантне ставлення тощо, проте означені дії часто носили хаотичний, непослідовних характер.

Відтак розвиток інклюзивно орієнтованого освітнього середовища потребує удосконалення форм освітнього процесу.

Мета статті – здійснити аналіз впливу проєктної діяльності на розвиток інклюзивно орієнтованого середовища закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Науковий інтерес щодо розвитку інклюзивного середовища у закладі вищої освіти постійно зростає. Привертають нашу увагу розвідки К. Кольченко, Г. Нікуліної, П. Таланчука, які обґрунтовують концептуальні підходи впровадження інклюзивної освіти в систему вищої освіти України і звертають увагу на супровідну діяльність здобувачів вищої освіти з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі (К. Кольченко, Г. Нікуліна, П. Таланчук, 2003). У своєму дослідженні В.А.Тимкова розглядає особливості та шляхи формування інклюзивного освітнього середовища у системі вищої освіти (Тимкова В., 2015, с. 99). На сьогоднішній день проблема навчання студентів в інклюзивному середовищі розкривається у наукових працях таких науковців, як: Є. Базика, С.Драч, О. Єрьоменко, А. Кісляк, С.Когут, В. Майборода, С. Місяк, В.Шиян, М. Чайковський.

Разом з тим спостерігається недостатня кількість наукового доробку, присвяченого розкриттю змісту проєктної діяльності у закладі вищої освіти як сприятливого інструменту розвитку інклюзивно орієнтованого простору.

Відзначимо незначну кількість науковців, які обґрунтовують підхід зміни до навчальної діяльності студентів в умовах інклюзивного середовища.

Розвиток інклюзивного середовища у системі вищої освіти України характеризується певними труднощами, зокрема: відсутність інклюзивної компетентності в учасників освітнього процесу; невідповідність навчально-методичної бази для інклюзивного навчання; неналежна архітектурна доступність; недостатній рівень мотивації викладацького складу до роботи в умовах інклюзивного середовища тощо.

Для освітнього середовища, яке має інклюзивно орієнтований вектор розвитку, ефективним засобом залучення усіх категорій здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних працівників є проектна технологія.

Активізація проектної діяльності сприятиме формуванню інклюзивної компетентності викладачів та інклюзивної компетентності здобувачів вищої освіти, що є одним із бар'єрів розвитку інклюзивного середовища у закладі вищої освіти. Така технологія навчання сприяє особистісному розвитку студентів з особливими освітніми потребами, а також студентів, які відносяться до нормативних, а також розвитку соціального партнерства, необхідних компетенцій. Слід зазначити, що даний напрямок діяльності не обмежується фізичним включенням здобувачів вищої освіти з особливими потребами, за якого вони наповнюють простір лише своєю присутністю, а найголовніше – забезпечує реальне активне включення у систему взаємодії усіх учасників освітнього процесу.

Залучення здобувачів вищої освіти до реалізації проектів створює можливість для кожного учасника знайти і здійснювати справу «по душі», домагтися успіху, отримати відповідний результат, що є важливим для студентів з особливими освітніми потребами.

Головною складовою процесу включення студентів до проектної діяльності є результативність, яку вони досягають, рівність, справедливість. Зазвичай для реалізації проектної діяльності зручно використовувати однорідну групу викладачів, або ж студентів. Проте якщо до цієї групи

включити студентів з особливими освітніми потребами, проектна група стане інклюзивною, а учасники та виконавці проекту набудуть новий досвід професійної взаємодії, таким чином створюючи єдиний інклюзивний комунікаційний простір. Важливим у даній діяльності постає не просто включення інших людей, а включення їх з урахуванням інтересів кожної особистості, її потенціалу рівня розвитку та можливостей на всіх етапах проекту, що сприяє розширенню різноманіття освітнього середовища. В такій діяльності створюється атмосфера поваги, адекватного сприйняття, розуміння. Це в свою чергу сприяє досягненню цілі інклюзивно орієнтованого середовища – рівність та принципу – справедливості.

Водночас така діяльність допомагає підвищити рівень значущості та цінності кожної особистості, поширювати досвід соціальної взаємодії та запобігати факторам соціальної ізоляції. Спільна проектна діяльність, яка передбачається під час навчання, забезпечує умови знайомства різних людей, формує розуміння того, що між людьми спільного більше, ніж відмінного; розвиває нові навички взаємодії та роботи мультидисциплінарної команди; розвиває особистісні якості, такі як: підтримка, терпіння, співпереживання, толерантність; розвиває самостійність у виборі рішення та відчуття причетності до освітнього середовища закладу вищої освіти.

Проектна діяльність передбачає спільне обговорення проблеми, обмін ідеями, що в свою чергу значно підвищує у студентів з особливими освітніми потребами рівень розуміння своєї значущості та ролі у проекті. Здійснення проектів на основі інклюзивного підходу впливає на підвищення рівня статусу, розвиток громадянської свідомості. Відтак публічна підтримка та стимулювання до дій, реалізації своєї ролі у проекті соціалізує студентів з особливими освітніми потребами, що значно впливає на підвищення рівня востребуваності статусу закладу вищої освіти.

Нормативні студенти, які теж залучені до проектної діяльності, отримують можливість вчитися бачити, сприймати, розуміти інших студентів з їхніми потребами та проблемами, які їх оточують, а також можуть разом з

ними спілкуватися та знаходити спільні інтереси. Таким чином дана діяльність додатково створює майданчик для спільної навчальної діяльності студентів з особливими освітніми потребами і нормативних студентів. Важливість спільної проєктної діяльності для норма типових студентів ще й пояснюється тим, що вона запобігає розвитку цифрового аутизму, що швидко популяризується у сучасному молодіжному середовищі. Стрімкий розвиток цифрових технологій призводить до того, що молодь перестає відчувати, проявляти емоції, емпатію, має низький рівень мовленнєвої культури, а також втрачає уміння транслювати свій емоційний стан. Слід відмітити, що задля розвитку інклюзивно орієнтованого середовища у закладі вищої освіти важливо і необхідно сформувати комунікаційний простір, в якому усі різні, але кожний здобувач вищої освіти і викладач є важливий.

Висновки. Таким чином, активізація проєктної діяльності із залученням усіх учасників освітнього процесу наповнює існуючий простір розумінням та усвідомленням важливості спільного навчання, максимального включення у спільну діяльність як для здобувачів з особливими потребами, так і для здобувачів з нормативним розвитком. Взаємодія, яка активно забезпечується у процесі проєктної діяльності сприяє формуванню у нормативних здобувачів вищої освіти альтруїстичної поведінки, емпатії та гуманності. Вони вчаться сприймати «особливих» здобувачів однаково як усіх членів суспільства. Така включеність у спільну діяльність формує навички комунікації, забезпечує міжособистісну взаємодію у різних рольових та соціальних позиціях, що у цілому підвищує адаптаційні можливості усіх учасників освітнього процесу, здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами зокрема.

Перспективи подальших наукових пошуків. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у застосуванні системного підходу в організації діяльності закладів вищої освіти у напрямку розвитку інклюзивного середовища та розробці моделі мережевої взаємодії, необхідної для формування інклюзивної культури у закладі освіти.

Список використаних джерел

1. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-мет. посіб. для студ., викл. та фахівців вищ.навч.закл. інтегрованого типу. Київ, 2003. 72 с.
2. Тимкова В.А. Інклюзивне освітнє середовище у вищій школі: збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». №1. 2018. С.99–101.

КРИТЕРІЇ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА ДО ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Павлик Наталія Василівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5828-606X>

Статтю присвячено висвітленню критеріїв психологічної готовності сучасного педагога. Автором проаналізовано психолого-педагогічні функції та особистісні якості педагога НУШ, визначено систему критеріїв його психологічної готовності до професійної діяльності в умовах Нової української школи. У статті представлено авторську двох-вимірну структуру психологічної готовності вчителя НУШ, яка має особистісний та професійний виміри, що містять відповідні компоненти.

Ключові слова: психологічна готовність; професійно-педагогічна діяльність; Нова Українська школа, критерії психологічної готовності.

The article is devoted to the coverage of the criteria of psychological readiness of a modern teacher. The author analyzes the psychological and pedagogical functions and personal qualities of the teacher, determines the system of criteria for his psychological readiness to creative professional activity in the New Ukrainian school. The article presents the author's two-dimensional model of the structure of psychological readiness of a teacher in conditions of the New Ukrainian School. This model has personal and professional dimensions that contain relevant components.

Keywords: psychological readiness; professional and pedagogical activity;

Актуальність проблеми. Сьогодні Нова українська школа висуває нові вимоги до сучасного вчителя. Освітньою реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання сучасних педагогів. В контексті концепції Нової української школи з'являються й нові професійні завдання й нові вимоги до вчителя, який зможе стати агентом її якісних змін. Це зумовлює **актуальність** визначення чітких критеріїв психологічної готовності вчителя НУШ до творчої педагогічної роботи.

Педагогічна творчість – це оптимальна реалізація моделей педагогічної діяльності. Вчитель має самостійно визначати шляхи реалізації власних новацій, втілюючи їх в життя. Творчість вчителя залежить від його світогляду, загальної і професійної культури й проявляється у мистецтві тлумачення навчального матеріалу, виділенні суттєвих ознак явищ.

Метою статті є визначення критеріїв психологічної готовності особистості, презентація результатів емпіричного дослідження стану психологічної готовності педагога до професійно-педагогічної діяльності в умовах НУШ.

Досягнення поставленої мети передбачається шляхом реалізації наступних **завдань**: 1. Проаналізувати поняття «Психологічна готовність» й визначити комплекс професійно-значущих якостей, що є критеріями психологічної готовності педагогів Нової української школи до педагогічної творчості. 2. Розробити психодіагностичну методiku вивчення стану психологічної готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності. 3. Емпірично дослідити стан психологічної готовності сучасних педагогів до професійно-педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. При дослідженні психологічної готовності педагога слід з'ясувати: які особистісні риси педагога створюють сприятливі умови для розвитку педагогічної творчості? Екс-міністр освіти та науки України Гриневич Л. зауважує: «Нова українська школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний вчитель, який вирішить багато питань щодо: якості

викладання, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. Це має бути людина-лідер, яка може вести за собою, любить свій предмет і якісно його викладає» [1].

Нами проведено теоретичний аналіз педагогічних засад Нової української школи та психологічних концепцій щодо розвитку педагогічної майстерності, на основі яких визначено критерії психологічної готовності вчителя до творчої професійної діяльності. В психологічному плані формула Нової школи складається з ключових позицій: наскрізний процес виховання, який формує вищі цінності учня; орієнтація на потреби учня; новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві; вмотивований учитель, який має свободу творчості й професійно розвивається; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Основними принципами цього підходу є: повага, доброзичливість і позитивне ставлення до особистості; довіра у стосунках; діалог; взаємодія; взаємоповага; розподілене лідерство; партнерство, добровільне прийняття зобов'язань, виконання домовленостей.

Завданнями сучасного вчителя є створення умов для розвитку особистості учня, його здібностей, мотивації до навчання, творчого сприйняття знань, вмінь самостійно мислити. Учень має навчитися не тільки відповідати на запитання, а й вміти їх ставити, шукати відповіді на них. Педагог має демонструвати універсальні способи дій, ініціювати учнів, консультувати їх, знаходити способи включення в роботу всіх, створювати умови для набуття життєвого досвіду.

Найголовніша риса вчителя – це любов до дітей. Вони навчаються в того, кого люблять. Друга важлива риса – здатність відійти від авторитарного формату і бути на рівні з дітьми. Сучасну освіту потрібно зробити її міждисциплінарною. Вчителі мають навчати не лише хімії чи історії, а показувати, що історія пов'язана з психологією, психологія – з біологією, а біологія – з хімією. Вчитель має вміти мотивувати учня: до розвитку, до пізнання світу. Це можна зробити лише тоді, коли сам любиш свою працю, коли ти відповідальний і відкритий до світу [4].

Елькін О. зазначає, що головний тренд у сучасній освіті – це зміна ролей

педагога, які він виконує в освітньому процесі. Сьогодні завдання вчителя – не просто передавати знання, а бути фасилітатором, модератором, помічником, щоб навчити дітей самостійно здобувати інформацію. Ройз С. вважає, що внутрішній світ вчителя має бути глибоким, живим, емоційним, адже саме цей світ він ретранслює на учнів. Педагог має бути авторитетним, але не авторитарним. Сучасна освіта орієнтується на створення умов розвитку особистості, розвиток компетенцій дитини, її адаптивності й стресостійкості. Тому дуже актуальною для вчителів є життєстійкість, оскільки ця професія пов'язана з високим рівнем психологічного вигорання. Педагог має бути гнучким. Він не повинен боятися змінюватися та виходити за межі зони комфорту.

У зв'язку з цим варто говорити про нові ролі вчителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як *вихователя, фасилітатора, супервайзера, тьютора, коуча, модератора* в індивідуальній освітній траєкторії та особистісному розвитку дитини [1].

Педагог-вихователь має бути прикладом втілення у власному житті духовно-моральних принципів, адже педагогічна діяльність, що не одухотворена моральним змістом, втрачає позитивний сенс і є засобом лише прагматичного самоствердження педагога. Фактором зниження ефективності навчального процесу унаслідок порушення стосунків між учнем та вчителем є невротичність педагога, що загострює міжособистісні конфлікти і підсвідомо викликає невротичний розвиток особистості учня. Тому сьогодні значно зростає роль педагога-вихователя як взірця моральної компетентності й гармонійної поведінки.

Вчитель-тьютор (англ. tutor – учитель) – це особа, що веде індивідуальні або групові заняття, репетитор, наставник, надавач освітніх послуг; ключова фігура в дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять. Особливу потребу у діях тьютора мають здобувачі освіти інклюзивних груп.

Вчитель-коуч має сприяти дитині в розвитку, досягненні життєвих цілей та успіху. Коучинг (англ. Coaching – тренерство) – процес, під час якого люди навчаються й отримують певні навички. Коуч – це фахівець, тренер, який

виступає як режисер навчального процесу і робить з учня професіонала в певному напрямі.

Педагог-фасилітатор (англ. facilitate – допомагати) – це вчитель, який стимулює та спрямовує процес самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів. Фасилітація – це управління процесом обговорення питань у групі людей. Мета педагога-фасилітатора – налагодити ефективний обмін думками таким чином, щоб успішно подолати зіткнення думок й розбіжностей і прийняти вірне групове рішення.

Педагог-супервайзер (англ. supervisor – спостерігач, керівник) – організатор навчального процесу. Його метою є організація та контроль конструктивності процесу навчання й спілкування всіх учасників педагогічної взаємодії.

Педагог – модератор – організатор групової роботи, що активізує і регламентує процес взаємодії учасників групи, забезпечує ділове спілкування, обговорення, визначення результатів групової дискусії. Модерація – це структурований процес групового обговорення проблем, пошуку шляхів їх вирішення, прийняття спільного рішення.

Отже, сучасний вчитель має бездоганно знати свій предмет, любити дітей і свою професію, поєднувати в собі такі компетенції: фасилітатора (створювача умов для навчання), супервайзера (організатора), тьютора (репетитора), коуча фасилітатора (тренера, режисера), супервайзера, модератора. В особистісному плані педагог НУШ має бути психологічно компетентною людиною, лідером, менеджером, успішним професіоналом, ефективним комунікатором, чесним, чуйним, тактовним, толерантним, люблячим дітей і свою професію [1]. До наукових знань педагога має додаватися творчість. Вчителі мають заохочувати розвиток креативності у дітей, говорити з ними про глобальні проблеми, стимулювати процес асиміляції з суспільством й одночасно зберігати ідентичність.

Для визначення критеріїв психологічної готовності вчителя до творчої професійної діяльності було здійснено теоретичний аналіз сучасних психолого-

педагогічних підходів щодо психологічних детермінант розвитку педагогічної майстерності вчителя. Переважна кількість дослідників одностайно згодні з тим, що провідним фактором творчої професійної діяльності педагога є стійка *мотивація* до педагогічної праці (любов до дітей, до професії, бажання поділитись знаннями). На думку Ушинського К.Д., головне покликання вчителя – це мистецтво навчання і виховання, вміння розпізнавати і стимулювати кращі риси учня [2]. Мистецтво вчителя виявляється в тому, як він укладає композицію уроку, знаходить потрібний тон спілкування в складних ситуаціях.

Педагогічна майстерність – це досконале і творче виконання учителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості учня (Мороз О.Г.). Педагогічна майстерність формується і удосконалюється на основі творчої активності учителя. Найбільш професійно значущими якостями для здійснення педагогічної творчості є: активність, об'єктивність, різнобічність, цілеспрямованість, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, аналітичність, ерудиція, креативність, інтуїція, імпровізація, оптимізм [2]. вважає, що сила педагога в його знаннях, благородстві, гідності, чесності, любові, повазі до дітей, до своєї професії, в служінні добру (Сковорода Г.С.). Відтак, рисами педагога, які забезпечують йому повагу з боку учнів, є *моральні якості*.

Механізмом продуктивного перетворення особистості учня є пробудження її сутнісних сил. Педагогічна творчість завжди є *співтворчістю*, що вимагає від учителя уміння управляти своїми психічними станами, викликати творчу насагу в себе і в учнів (Загвязинський В.І.). До педагогічних *здібностей* належать: здатність розуміти учнів, самостійне творче мислення, винахідливість, організаторські здібності, яскравість, образність, змістовність, переконливість мови, педагогічний такт, здатність до педагогічно-вольового впливу, вимогливість вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, спостережливість [2, с. 35-40].

Важливим фактором успішності педагогічної творчості є *педагогічна*

потреба, яка проявляється у потязі до навчання й виховання дітей, прагненні брати участь в педагогічному процесі, самовдосконалюватися в науковому, культурному, педагогічному відношеннях. Іншими словами, провідним фактором успішності професійної діяльності вчителя є *педагогічна мотивація*.

Професійно значущими якостями вчителя є: емпатія, динамізм (ініціатива, гнучкість, енергійність, почуття гумору, вимогливість), здатність до рефлексивного керівництва (Львова Ю.Л.). Синиця І.О. говорить про важливість *педагогічного такту* як чуття доречності, доцільності, дотримання міри, уміння встановлювати правильні взаємостосунки з учнями. Критерієм педагогічної творчості є те, наскільки вчитель вміє привести навчальний процес у відповідність з особливостями учнів і передбачити можливі результати. Зязюн І.А. стверджує, що педагогічний талант розвивається з почуття любові до справи [2, с. 122].

На основі теоретичного аналізу наукових підходів було визначено поняття **психологічної готовності** педагога до професійної діяльності як сполучення стійкої педагогічної *мотивації* та *здатності* вчителя до здійснення педагогічної творчості. Професійні знання, уміння й навички, в процесі опанування ними, перетворюються у психологічні якості та професійні здібності, які є передумовами розвитку психологічної готовності педагога до творчої професійної діяльності.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних концепцій та базових компетентності вчителя нами визначено двох-вимірну **структуру психологічної готовності** вчителя НУШ до творчої професійно-педагогічної діяльності (Таблиця 1). До компонентів першого (*особистісного*) виміру належать *ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний* та *емоційно-вольовий (поведінковий)* компоненти.

Психологічною основою розвитку *ціннісно-мотиваційного* компонента є педагогічна мотивація. Критеріями його сформованості є:

- *Духовно-соціальна спрямованість* (інтерес і любов до дітей, потяг виховувати, піклуватися про дітей, прагнення до морального піднесення

особистості учня, пробудження в неї духовності);

- *Педагогічна потреба* (інтерес до професії, до навчання дітей, до самоосвіти й самовдосконалення в культурному та педагогічному відношеннях);
- *Мотиваційно-творча активність* (прагнення до особистісного розвитку учнів, активізації процес творчого пошуку);
- *Інтерес до організації групової роботи* (потяг до командної роботи, інтерес до колективних обговорень, прагнення до лідерства і керування групою).

Психологічною основою розвитку *креативно-когнітивного компоненту* є психолого-педагогічні й спеціальні знання. Критеріями його сформованості є:

- *Педагогічно-виховна компетентність* (вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, здатність розуміти і розвивати найсильніші сторони учня, перетворювати свій предмет в засіб розвитку особистості);
- *Педагогічно-когнітивні здібності* (ерудиція, педагогічна пам'ять, знання предмета, спостережливість, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі);
- *Креативність* (гнучкість мислення, здатність до генерації нових ідей, сприяння творчому розвитку учнів, педагогічна творчість, спонтанність);
- *Конструктивна ініціатива* (цілеспрямованість, винахідливість, почуття гумору, вміння визначати проблемні питання у колективних обговореннях).

Психологічною основою розвитку *морально-комунікативного* компоненту є психолого-педагогічні уміння. Критеріями його сформованості виступають:

- *Моральні ставлення до учнів* (емпатія, прийняття, доброзичливість, вміння вислухати, підтримати учня, здатність до моральної оцінки вчинків);
- *Культура педагогічного спілкування* (педагогічний такт (чуття доречності, доцільності, міри), повага до учня, яскравість і переконливість мови);
- *Психологічна компетентність* (здатність до розуміння думок, почуттів учнів, причин їх вчинків; наявність особистісної позиції, уміння поєднувати несумісні поняття, спрямовувати процес діяльності учнів);
- *Гармонійність соціальних взаємостосунків* (толерантність до

інших поглядів, здатність до керування процесом спілкування).

Таблиця 1.

Структура психологічної готовності вчителя НУШ до творчої педагогічної діяльності

Педагогічні функції вчителя НУШ	Психологічні компоненти педагогічної творчості вчителя НУШ			
	<i>Ціннісно-мотиваційний</i> (педагогічна мотивація)	<i>Креативно-когнітивний</i> (психолого-педагогічні й спеціальні знання)	<i>Морально-комунікативний</i> (психолого-педагогічні уміння)	<i>Емоційно-вольовий (поведінковий)</i> (психолого-педагогічні навички)
Педагог-вихователь	<i>Духовно-соціальна спрямованість:</i> 1) інтерес і любов до дітей, 2) потяг виховувати та піклуватися про дітей 3) прагнення до морального піднесення особистості учня, пробудження в неї духовності.	<i>Педагогічно-виховна компетентність</i> 1) вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, 2) здатність перетворювати свій предмет в засіб розвитку особистості, 3) здатність розуміти і розвивати кращі якості учня.	<i>Моральні ставлення до учнів:</i> 1) емпатія, прийняття, особистості учня, 2) доброзичливість, вміння вислухати й підтримати учня, 3) здатність до морального вибору, до моральної оцінки явищ, до моральних вчинків.	<i>Гармонійність поведінки:</i> 1) щирість, чесність, позитивність, 2) самоконтроль, своїх психічних станів, емоційна врівноваженість, терпіння, 3) відповідальність, послідовність поведінки
Педагог-тьютор	<i>Педагогічна потреба:</i> 1) інтерес до професії, 2) потяг до участі в педагогічному процесі, до навчання дітей, 3) прагнення до самоосвіти, самовдосконалення	<i>Педагогічно-когнітивні здібності</i> 1) ерудиція, пам'ять, знання предмета, 2) спостережливість, 3) орієнтація в інформаційному просторі.	<i>Культура педагогічного спілкування:</i> 1) педагогічний такт (чуття доречності, доцільності, міри), 2) повага до учня, 3) яскравість і переконливість мови.	<i>Педагогічне самовладнання</i> 1) спокій, витримка; 2) справедливість, вимогливість; 3) воля, здатність впливати на учнів.
Педагог-коуч-фасилітатор	<i>Мотиваційно-творча активність:</i> 1) прагнення до особистісного розвитку учнів, 2) вміння налагоджувати спілкування і стосунки між учнями, 3) потяг до активізації процесу творчого пошуку учнів.	<i>Креативність</i> 1) гнучкість мислення, креативність, здатність до генерації нових ідей, 2) сприяння творчому розвитку учнів, 3) педагогічна творчість, спонтанність.	<i>Психологічна компетентність</i> 1) здатність до розуміння думок, почуттів учнів, причин їх вчинків; 2) наявність особистісної позиції, яка допомагає поєднувати несумісні поняття; 3) уміння спрямовувати процес діяльності учнів	<i>Здатність до режисури навчальним процесом:</i> 1) здатність до педагогічної імпровізації, 2) уміння викликати насагу в себе, в інших, 3) здатність педагога до співтворчості.
Педагог-модератор	<i>Інтерес до організації групової роботи:</i> 1) потяг до командної роботи, 2) інтерес до колективних обговорень, 3) прагнення до лідерства і керування групою.	<i>Конструктивна ініціатива</i> цілеспрямованість винахідливість, почуття гумору, вміння визначати проблемні питання у колективних обговореннях.	<i>Гармонійність взаємостосунків</i> 1) толерантність до інших поглядів, 2) здатність до створення нових засобів взаємодії, 3) вміння керувати процесом спілкування.	<i>Ефективність рефлексивного керівництва</i> 1) енергійність, впевненість, успішність, 2) організованість, 3) організаторські здібності.

Морально-комунікативні риси (щирість, довіра, уважність, емпатія) на відміну від суто комунікативних якостей (комунікабельності, товариськості)

дозволяють здійснювати не просто спілкування, а *моральне* спілкування, яке являє собою якісно новий рівень міжособистісних комунікацій, що базується на безумовному визнанні цінності іншої особистості.

Психологічною основою розвитку *емоційно-вольового* компоненту є психолого-педагогічні навички. Критеріями його сформованості виступають:

- *Гармонійність поведінки* (щирість, чесність, відповідальність; емоційна рівноваженість, позитив, терпіння; послідовність поведінки);
- *Педагогічне самовладання* (самоконтроль, спокій, витримка, справедливість, воля, педагогічна вимогливість; здатність конструктивно впливати на учнів);
- *Здатність до режисури навчальним процесом* (до педагогічної імпровізації), уміння викликати насагу в себе та в інших, здатність до співтворчості з учнями;
- *Ефективність рефлексивного керівництва* (енергійність, впевненість, успішність; організованість; організаторські здібності).

Блок емоційно-вольових якостей дозволяє здійснювати моральну саморегуляцію власної поведінки і справляти конструктивний педагогічний вплив на учнів. Безперечно, педагог, як кожна людина, має певні негативні риси і пов'язані з ними психологічні проблеми, але за умови постійного самоусвідомлення й прагнення до самоудосконалення він набуває досвіду роботи над собою, опановує оптимальні засоби компенсації та самоактуалізації.

Неузгодженість змісту декларованих вчителем моральних принципів та відсутністю їх реальної поведінкової реалізації сприяє порушенню ціннісної регуляції життєдіяльності людини [3]. Тобто мова йде про феномен, коли педагог творчо і красномовно говорить про моральні цінності, демонструючи у повсякденному житті моральну некомпетентність, байдужість, неповажність до оточуючих, егоїзм тощо. Тоді дитина спостерігає неузгодженість між тим, що вчитель говорить і тим, як він себе поводить, що сприяє формуванню неусвідомленої дитячої неконгруентності. Таким чином, якщо моральні цінності, які тільки декларуються вчителем, не є його рисами, вчитель не здатен до

здійснення ефективного педагогічного впливу на учня, оскільки його слова не підкріплюються живим прикладом конкретних морально-поведінкових вчинків.

Відповідно до визначених критеріїв було розроблено опитувальник «**Психологічна готовність педагога**», в основу якого покладено психодіагностичні запитання, що дозволяють досліджувати рівень сформованості психологічної готовності педагога НУШ до творчої професійної діяльності (високий, середній, низький), а також рівень сформованості окремих компонентів та педагогічних функцій (вихователя, тьютора, коуча, модератора).

Особи з *високим рівнем* психологічної готовності відрізняються вираженою мотивацією до педагогічної роботи, люблять дітей, добре володіють своєю професією і перетворюють процес навчання на процес гармонійного розвитку особистості учня. Також ці особи вміють творчо розв'язувати складні завдання, проявляти креативність, цілеспрямованість, винахідливість, почуття гумору. Вони емоційно врівноважені, вміють ефективно керувати групою, бути фасилітаторами й модераторами у групових обговореннях. У своїх ставленнях до учнів вони проявляють щирість, чесність, відповідальність, позитив, терпіння, що дозволяє їм здійснювати конструктивний психолого-педагогічний вплив на учнів.

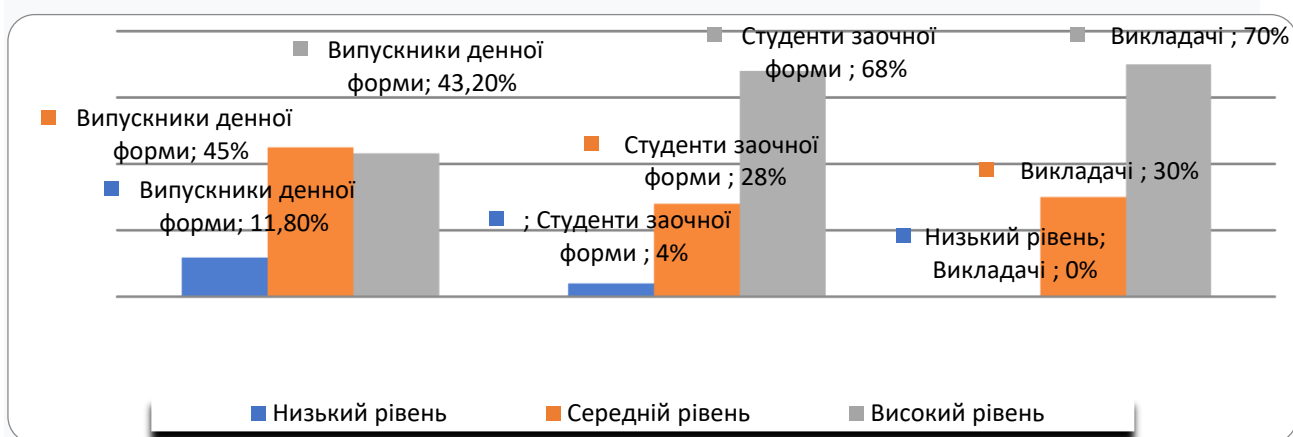
Педагоги, що мають *середній рівень* психологічної готовності, хоча в цілому й справляються з педагогічною роботою, але не захоплюються нею (не відчувають особливого прагнення до навчання й виховання дітей). Вроджена інтуїція, емпатія, спостережливість, вольові якості, набуті педагогічні знання, уміння, навички та організаторські здібності дозволяють їм більш-менш вдало організувати педагогічний процес. Але їм не вистачає креативності, «творчого вогнику» в роботі, щирості й любові до учнів. Педагогічний процес їх не надихає, вони кваліфіковано передають дітям знання, але не насичують міжособистісні стосунки з ними емоційним позитивом, відчуттям спільної подорожі у світ знань та нових відкриттів.

Особи з *низьким рівнем* психологічної готовності відкрито тяготяться

педагогічною діяльністю. У них відсутня мотивація до спілкування з учнями. Вони не вміють виховувати дітей, піклуватися про них. Вольові якості не розвинені. Такі особи не здатні до самовладання, нерідко дратуються, кричать на дітей, не можуть налагодити дисципліну і конструктивний діалог в учнівському колективі. Як правило, такі вчителі не мають авторитету серед учнів. В результаті вони дуже втомлюються фізично і психічно від педагогічної роботи, емоційно вигорають й набувають невротичних рис.

Результати емпіричного дослідження. Нами було проведено емпіричне дослідження стану психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності. У дослідженні брали участь 68 студентів 4 курсу денної форми навчання Кременчуцького педагогічного коледжу імені А.С.Макаренка за спеціальністю «Початкова освіта», які мали педагогічний стаж лише у межах педагогічної практики; 25 студентів заочної форми навчання за тією же спеціальністю з педагогічним стажем 1-3 роки та 24 педагоги Києва та Кременчука з тривалим педагогічним стажем (15-30 років).

За результатами дослідження виявилось, що високий рівень психологічної готовності до творчої професійної діяльності виявили 43,2% майбутніх педагогів очної форми (з педагогічним стажем у межах педагогічної практики), 68% майбутніх педагогів заочної форми навчання (з педагогічним стажем 1-3 роки). У педагогів з тривалим стажем цей відсоток значно вищий (70%) (Мал. 1).



Мал. 1. Відсотковий розподіл осіб з низьким, середнім та високим рівнем психологічної готовності.

Кількість осіб, що мають середній рівень психологічної готовності, з

набуттям педагогічного стажу знижується: у випускників денної форми навчання вона дорівнює 45 %, у студентів-заочників – 28 %, а серед досвідчених педагогів лише 30 % мають середній рівень психологічної готовності.

Відсоток осіб з низьким рівнем психологічної готовності до педагогічної діяльності також значно знижується від студентів-очників (11,8 %) до студентів-заочників (4 %) і зовсім зникає у досвідчених вчителів (0 %). Це можна пояснити тим, що педагоги з низьким рівнем психологічної готовності або прикладають зусиль, щоб адаптуватися до професійної діяльності, або взагалі не затримуються у педагогічній професії. Отже, набуття педагогічного стажу значно підвищує психологічну готовність до педагогічної діяльності. Педагог ніби відчуває свою спорідненість з навчально-виховним середовищем, усвідомлює свою позицію й майже доводить до автоматизму виконання спектру педагогічних функцій.

Висновки. Психологічна готовність педагога НУШ – це сполучення стійкої педагогічної *мотивації* й *здатності* до педагогічної творчості. Психологічна готовність вчителя має 4 компоненти: *ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний, емоційно-вольовий.*

Педагог НУШ має професійно опанувати функції: вихователя, тьютора, коуча-фасилітатора й модератора процесу групової динаміки.

Критеріями психологічної готовності педагога до педагогічної творчості є: духовно-соціальна спрямованість, педагогічна потреба, мотиваційно-творча активність, інтерес до організації групової роботи, виховна компетентність, педагогічно-когнітивні здібності, креативність, конструктивна ініціатива, моральні ставлення до учнів, культура педагогічного спілкування, психологічна компетентність, гармонійність поведінки, педагогічне самовладання, здатність до режисури навчальним процесом, ефективність рефлексивного керівництва.

Набуття педагогічного стажу підвищує психологічну готовність вчителя.

Перспективи подальших досліджень психологічної готовності сучасного вчителя НУШ до професійно-педагогічної діяльності полягають у розробці психологічних програм і тренінгів розвитку професійно-важливих

якостей, опанування новими професійними ролями педагога.

Список використаних джерел

1. Гриневич Л. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. *Всеосвіта*. URL <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannja-suchasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>
2. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія: навч. посібник. Київ, 2000. 167 с.
3. Саморегуляція и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова.. Ленинград: Наука. 1979. 264 с.
4. Яким має бути сучасний вчитель. URL <https://osvitoria.media/experience/yakym-maye-buty-suchasnyj-vchytel/>

ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Папуча Микола Васильович (м. Ніжин, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5264-3241>

Наконечна Марія Миколаївна (м. Ніжин, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2437-0853>

У статті розглядаються питання особистісної взаємодії в освітньому просторі. Аналізуються такі характеристики особистісної взаємодії, як суб'єктність, авторство, відповідальність, активність, рефлексивність. Розмежовуються спільна діяльність та особистісна взаємодія: в останній додається мета врахування суб'єктної позиції іншої людини. Вивчається розвивальний потенціал особистісної взаємодії.

Ключові слова: *взаємодія, діалог, допомога, освіта, особистість, суб'єктність.*

The article is dedicated to the questions of personal interaction in educational space. Such characteristics of personal interaction, as subjectivity, authorship, responsibility, activity, reflexivity, are analyzed. The common activity and personal interaction are differentiated: the latter presupposes taking into consideration the subjective position of the other person. The developing potential of personal interaction is studied.

Keywords: *interaction, dialogue, help, education, personality, subjectivity.*

Актуальність. Освітній простір передбачає взаємодію багатьох суб'єктів. Але власне особистісну взаємодію ми розуміємо набагато вужче, ніж просто взаємодію будь-яких суб'єктів. Під особистісністю маємо на увазі виявлення, по перше, позиції врахування суб'єктності іншої людини. По-друге, це така взаємодія, в результаті якої зростає рівень суб'єктності, активності, креативності, відповідальності, авторства всіх учасників.

Особистісна взаємодія – це така взаємодія, де, крім зосередженості на досягненні мети діяльності, суб'єкти враховують позиції інших суб'єктів. Відбувається врахування суб'єктної позиції іншого.

В юнацькому віці відбувається розвиток ще одного оберту спіралі: з інтрасуб'єктних змістів народжується інтерсуб'єктна взаємодія, що ми можемо спостерігати у виявах дружби та любові. Ця особливість повинна враховуватися вчителями та дорослими людьми, які взаємодіють з особистістю юнацького віку.

К. Роджерс та Дж. Фрейберг у книзі «Свобода вчитися» писали: «Ми повинні розуміти, що «краще майбутнє» це не те ж саме, що «краща технологія»; під «кращим майбутнім» я розумію кращі взаємовідносини між людьми, які вимагають часу і сприятливого клімату – довіри, турботи, поваги та самоповаги» [3, с. 68].

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). Готовність дитини до навчання та рух зустрічних активностей дитини та вчителя є передумовами розвивального характеру навчання.

Мета статті – представлення результатів аналізу особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. 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; допомагаючі 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 уявні 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 поводиться 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.

Таким чином, особливості особистісної взаємодії та такої її форми, як фасилітація, в освітньому просторі, вимагають детального вивчення. 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.

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).

І.О. Зімня писала: «В силу того, що активність характеризує обидві сторони взаємодії, вони обидві мають якість суб'єктності» [1, с. 307]. Особистісність задає якісно новий вимір міжособистісних стосунків – вимір взаємного розвитку. Особистісність – це така характеристика відносин між людьми, яка може описати та пояснити, як міжособистісна взаємодія стає взаєморозвивальною та розкриває потенціал суб'єктності (авторства, відповідальності, рефлексивності, креативності) учасників.

У книзі К. Роджерса та Дж. Фрейберга вказується: «Можна описати ті настанови, які ефективно сприяють учінню. Це передусім відверта справжність фасилітатора, прагнення бути людиною, переживати думки та почуття поточного моменту. Коли ж ця справжність включає схвалення, турботу, довіру, повагу до учня, тоді створюється атмосфера, яка сприяє учінню» [3, с. 243]. Особистісність виникає і розвивається на межі внутрішніх світів людей, які взаємодіють між собою у такий спосіб, який сприяє саморозкриттю, зростанню відповідальності, рефлексивності, креативності, відчуття авторства у всіх включених до інтеракції індивідів.

Аналізуючи психологічні проблеми педагогічної взаємодії, І.О. Зімня писала: «Навчальна взаємодія проявляється у співробітництві як формі спільної, спрямованої та досягнення загального результату, діяльності та спілкування» [1, с. 308]. У площині навчання особистісність виявляється в тому, що обидва суб'єкти – педагог та учень – проявляють активність, враховують індивідуальні позиції один одного та розвивають тим самим власні якості суб'єктності (рефлексивність, активність, відповідальність, креативність).

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.

Особистісна взаємодія – це така взаємодія між людьми, яка сприяє збільшенню рівня суб'єктності учасників та зростанню креативності, рефлексивності, відповідальності та активності. 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 підібраного 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 особистісної взаємодії вимагає творчого, нестандартного, нетрафаретного підходу. Результативно – бо в результаті особистісної взаємодії людина має більше ресурсів, натхнення для творчості у всіх її різноманітних проявах.

Найбільш тісно поняття допомагаючої поведінки пов'язане з таким концептом в культурно-історичній теорії, як зона найближчого розвитку. О.Є. Кравцова пише: «Так, по-перше, навчання може бути розвивальним тільки у тому випадку, якщо воно розвиває саму зону найближчого розвитку» [2, с. 34]. А оскільки зона найближчого розвитку прямо пов'язана з допомогою дорослого, то необхідно вивчати допомагаючу поведінку дорослого як основу для реалізації розвивального навчання.

Діалог – це процес особистісної взаємодії, а особистісність як взаємний розвиток суб'єктності є результатом діалогу: справжнього, глибокого, відкритого діалогу. 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. Проблема навчання в психології постає в різних іпостасях розвитку, взаємодії та суб'єкт-суб'єктного спілкування. Глибоке наукове розуміння психологічних особливостей навчання дозволить рухатися вперед і психологічній науці, і освітній практиці.

Особистісна взаємодія є складним процесом, який може виразитися в педагогічній творчості, співпраці та взаємному зростанні учасників навчально-виховного процесу. Дослідження особистісної взаємодії як сукупності зв'язків між людьми – це дуже актуальна тема, яка може дозволити 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.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним вивченням проблеми особистісної взаємодії суб'єктів освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва: Логос, 2001. 384 с.
2. Кравцова Е. Е. Культурно-исторические основания зоны ближайшего развития. *Культурно-историческая психология развития. Материалы первых чтений памяти Л.С. Выготского*. Москва: Смысл, 2001. С. 46–48.
3. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 527 с.

АНАЛІЗ ВПЛИВУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НА ОСОБИСТІСТЬ СТУДЕНТА

Подшивайлов Федір Михайлович (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0142-6172>

Подшивайлова Лідія Іванівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2902-3586>

Шепельова Марія Володимирівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3293-4997>

У статті описано можливості застосування розробленої нами типології за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності для аналізу впливу освітнього середовища на особистість студентів. Представлено теоретичні положення, які покладено в основу побудови цієї типології, безпосередньо метод побудови типології, процедуру визначення типу особистості. Описано психологічну сутність виокремлених типів студентів.

Ключові слова: особистість, індивідність, властивості особистості, властивості індивідності, типологія студентів, освітнє середовище.

Article describes the potentialities of our typology, built by the personality and individuality integral attributes correlation, application for the analysis of educational surrounding influence on students' personality. The theoretical grounds of this typology construction, directly the method of the typology construction, the personality type defining procedure are presented. The psychological essence of the defined types is described.

Keywords: *personality, individuality, attributes of personality, attributes of individuality, typology of students, educational surrounding.*

Актуальність. Сучасне освітнє середовище можна назвати деструктивним чи навіть токсичним для особистості. Підтвердженням цього може бути наша досліджувана вибірка студентів [5], де тип «особистість» мають лише 25% студентів, а 75% студентів переживають серйозні випробування стосовно особистісних властивостей, коли у студентів «стимулюється» розвиток індивідуальних властивостей. Для оцінки впливу освітнього середовища на особистість студентів ми пропонуємо застосовувати розроблену та детально описану нами типологію за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідуальності [5].

Перш ніж перейти до опису процедури проведення діагностики та визначення типу особистості студентів, зупинимося на теоретичних положеннях, які покладено в основу побудови цієї типології. У своєму дослідженні [5] ми взяли за основу положення Ф. М. Подшивайлова [2] про амбівалентне співвідношення понять «індивід» і «людина», коли індивід розглядається як стан, що потребує постійного надходження ресурсу ззовні. Зовнішнім проявом індивіда є індивідуальність, внутрішнім – поліцентричність. Людина ж розглядається як стан, коли використовується лише власний ресурс. Зовнішнім проявом людини є особистість, внутрішнім – індивідуальність.

Отже, поняття «особистість» (як зовнішній, соціальний прояв людини) і «індивідуальність» (як зовнішній, соціальний прояв індивіда) ми розглядаємо у їх амбівалентному співвідношенні [5].

Також ми спиралися на аксіоматичні положення понятійного числення про те, що: будь-яке поняття має форму і зміст; будь-яке поняття, яке має форму і зміст, завжди має статичний і динамічний (циклічний) прояви; будь-яке поняття має, як правило, не більше чотирьох типів; будь-яке поняття має, як правило, не більше дев'яти системоутворювальних параметрів [2; 4].

Теоретичний аналіз виділених психологічних показників на основі вищезазначених концептуальних положень стосовно наукових досліджень складних психологічних і соціальних явищ дав можливість визначити властивості особистості як соціального прояву людини та властивості індивідності як соціального прояву індивіда [5].

Властивостями особистості визначено: 1) соціальну контактність; 2) допитливість; 3) емпатійність; 4) творчу допитливість; 5) естетичну чутливість (як совісну соціальну контактність); 6) сензитивну емпатійність; 7) творчість; 8) сензитивність; 9) совісність [5].

Властивостями індивідності виділено: 1) психотизм; 2) психічну неврівноваженість; 3) розгальмованість; 4) схильність до домінування (як емоційну нечутливість психічної неврівноваженості); 5) депресію (як невротичний психотизм); 6) схильність до ризику (як асоціальну розгальмованість); 7) емоційну нечутливість; 8) асоціальність; 9) невротизм. При цьому інтегральним показником особистості визначено естетичну чутливість, а інтегральним показником індивідності – депресію [5].

Мета статті: описати можливості застосування розробленої нами типології за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності для аналізу впливу освітнього середовища на особистість студентів.

Виклад основного матеріалу. Далі опишемо безпосередньо метод побудови типології. Оскільки естетична чутливість (як інтегральний показник особистості) та депресія (як інтегральний показник індивідності) знаходяться у співвідношенні амбівалентності, між ними фактично відсутній кореляційний зв'язок (на нашій вибірці – $r=0.13$) [5]. Тому для побудови

типології ми застосували метод аналізу нелінійних зв'язків психологічних параметрів, запропонований Ф. М. Подшивайловим для побудови типологій особистості за показниками мотиваційної сфери [2; 3]. Суть запропонованого методу полягає у припущенні про наявність нелінійного зв'язку між досліджуваними показниками та ортогональність їхнього співвідношення у випадку, коли незважаючи на психологічну пов'язаність показників (наприклад, прагнення до успіху та прагнення до уникнення невдач або перфекціонізм і адаптивність тощо), кореляційний зв'язок між ними незначний ($r < \pm 0,25$). Критерієм для побудови типології особистості виступає ортогональний, іншими словами, квадріполярний (коли два показники розміщуються в ортогональній системі координат, де на осі «х» відкладається, наприклад, рівень мотивації досягнення успіху, а на осі «у» – рівень мотивації уникнення невдач) характер співвідношення двох показників. Наступним кроком є виділення чотирьох умовних типів особистості, виходячи з рівня прояву обох показників (високий/високий, високий/низький, низький/високий та низький/низький). Далі за допомогою дисперсійного аналізу та\або з використанням U-критерію Манна-Уїтні на основі одержаних результатів про ряд інших психологічних характеристик особистості визначається статистична значущість відмінностей між типами. Якщо відмінності суттєві та статистично значущі за переважною кількістю психологічних характеристик, то припущення про наявність нелінійного зв'язку підтверджується. Таким чином було розроблено алгоритм побудови типології особистості, що одночасно може виступати методом аналізу нелінійного зв'язку суміжних психологічних параметрів [3].

Для збору емпіричних даних та побудови типології ми застосували такі методики: «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. В. Бойко, багатофакторний особистісний опитувальник В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольського «Психодіагностичний тест» (ПДТ), опитувальник особистісних творчих характеристик Ф. Е. Вільямса, модифікований О. Є. Тунік.

Отже, за співвідношенням естетичної чутливості як інтегральної

властивості особистості та депресії як інтегральної властивості індивідності нами виокремлено 4 типи студентів: до *I типу* «+ +» належать студенти з високим рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії; до *II типу* «- +» ввійшли студенти з низьким рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії; *III тип* «- -» склали студенти з низьким рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії; до *IV типу* «+ -» належать студенти з високим рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії. Ті психологічні властивості, за якими виявлено статистично значущі відмінності як за дисперсійним аналізом, так і за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, є підстава вважати типологічними [5].

За типологічними властивостями нами виявлено наступні особливості виділених типів. Для *I типу* (високий рівень естетичної чутливості у поєднанні з високим рівнем депресії), властивостями якого визначено невротизм, совісність, інтроверсію, уяву, абулію (як психотичний невротизм), сензитивність (та її складову нижчого порядку – жіночність), психічну невірноваженість, сором'язливість, психотизм, характерним є високий рівень прояву (у порівнянні з іншими типами) всіх названих властивостей, за винятком уяви, який визначено як середній. Для *II типу* (низький рівень естетичної чутливості у поєднанні з високим рівнем депресії), характерним порівняно з іншими типами є високий рівень психотизму, психічної невірноваженості, емоційної нечутливості, невротизму та середній рівень схильності до домінування. *III тип* (низький рівень естетичної чутливості у поєднанні з низьким рівнем депресії) вирізняється з поміж інших типів низьким рівнем психотизму, психічної невірноваженості, сензитивної емпатійності, жіночності, сензитивності, сором'язливості, совісності, невротизму і водночас високим рівнем соціальної контактності та середнім рівнем її складової нижчого порядку – загальної активності. Визначальними для *IV типу* (високий рівень естетичної чутливості у поєднанні з низьким рівнем депресії) є високі рівні соціальної контактності (у поєднанні з низьким рівнем її складової нижчого порядку – загальної активності), сензитивності (та її складової

нижчого порядку – жіночності), середні рівні сензитивної емпатійності, совісності, творчості (у поєднанні з її складовими нижчого порядку – високим рівнем складності та середнім рівнем уяви) [5].

Діагностика естетичної чутливості як інтегральної властивості особистості та депресії як інтегральної властивості індивідності здійснюється за допомогою шкал багатфакторного особистісного опитувальника В. М. Мельникова та Л. Т. Ямпольского «Психодіагностичний тест» (ПДТ) [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Визначення рівня естетичної чутливості

Інструкція. Дайте відповідь так або ні на запропоновані питання, поставивши «+», якщо відповідь «так», чи «-», якщо відповідь «ні» у відповідну колонку бланку.

№ п/п	Питання	Відповідь
1.	Я більш охоче придбаю книгу про особливості державного управління, ніж книгу з мистецтва.	
2.	Мене завжди цікавила техніка, наприклад автомобілі, літаки, гелікоптери, мотоцикли і т.д.	
3.	У газеті мене більше зацікавить стаття з заголовком «Сучасні проблеми культури й мистецтва», ніж з заголовком «Покращення виробництва і торгівлі».	
4.	По-моєму, цікавіше бути інженером, ніж філософом.	
5.	Думаю, що я більш чутливий(-а) до прекрасного, ніж більшість людей.	
6.	Я значно більше зацікавлений(-а) у ділових і матеріальних успіхах, ніж у пошуку духовних і художніх цінностей.	
7.	Я віддаю перевагу історичним романам над науковими повідомленнями з екології.	
8.	Я люблю поезію.	
9.	Мені б сподобалося бути квіткарем.	
10.	Мені більше подобається їжа з екзотичних продуктів, а не звичні страви.	
11.	Якби я був(-ла) журналістом, мені б сподобалося писати про театр.	

12.	Мене завжди дуже мало приваблювали ігри з ляльками.	
13.	По телевізору я охочіше подивлюся передачу про нові винаходи, ніж концерт.	
14.	Я буваю упертим(-ою) просто з принципу, а не тому, що це для мене важливо.	
15.	Я хотів(-ла) б бути співаком (-чкою).	

За кожне співпадіння відповіді з ключем нараховується 1 бал. Підрахунок балів здійснюється за таким ключем: відповіді «+» на питання 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15; відповіді «-» на питання 1, 2, 4, 6, 12, 13.

Визначення рівня депресії

Інструкція. Дайте відповідь так або ні на запропоновані питання, поставивши «+», якщо відповідь «так», чи «-», якщо відповідь «ні» у відповідну колонку бланку.

№ п/п	Питання	Відповідь
1.	Коли я щось планую, я часто розраховую на щасливий випадок і везіння.	
2.	Часом мені здається, що труднощів занадто багато і мені їх не здолати.	
3.	До мене рідко приходять сумні думки.	
4.	Коли я щось роблю (працюю, їм, рухаюсь), я часто перестрибую з одного на інше, а не дію обдуманно і методично.	
5.	Часом я відчуваю себе непотрібним(-ою).	
6.	Мої батьки часто були налаштовані проти моїх знайомих.	
7.	У мене часто буває настрій, коли я легко відволікаюсь від справи, стаю неуважним(-ою) і мрійливим(-ою).	
8.	Інколи я відчуваю ненависть до членів моєї родини, яких я зазвичай люблю.	
9.	Навіть серед людей я відчуваю свою самотність.	
10.	Мрії у моєму житті багато означають, але я про це нікому не розповідаю.	
11.	Мої наміри часто здаються настільки нездійсненними, що я відмовляюся від них.	

12.	Частіше за все у мене буває одразу декілька різних захоплень.	
13.	Нерідко бувають ситуації, коли легко втратити віру в успіх.	
14.	Інколи я хвалю людей, яких знаю дуже мало.	
15.	Я легко бентежуся.	
16.	Я інколи подовгу не можу нічого робити, тому що важко примусити себе взятися за роботу.	
17.	Інколи мені здається, що я ні на що не здатен (-а).	
18.	Моя поведінка значною мірою залежить від звичаїв людей, які мене оточують.	
19.	Я надаю перевагу діяти під впливом миті, не замислюватися, навіть якщо це призводить до подальших труднощів.	
20.	Я можу послатися на хворобу, щоб уникнути неприємностей.	
21.	Звички деяких членів моєї родини мене дуже дратують.	
22.	У мене рідко бувають напади поганого настрою.	
23.	Буває, я відмовляюся від початої справи через невір'я у свої сили.	
24.	У моїй родині є нервові люди.	

За кожне співпадіння відповіді з ключем нараховується 1 бал. Підрахунок балів здійснюється за таким ключем: відповіді «+» на питання 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24; відповіді «-» на питання 3, 22.

Визначення типу особистості за співвідношенням естетичної чутливості та депресії здійснюється так: якщо за показником *естетичної чутливості* у досліджуваного 11 балів і більше, а за показником *депресії* 16 балів і більше, то він належить до I типу «Аватарність»; якщо за показником *естетичної чутливості* у досліджуваного 10 балів і менше, а за показником *депресії* 16 балів і більше, то він належить до II типу «Індивідність»; якщо за показником *естетичної чутливості* у досліджуваного 10 балів і менше, а за показником *депресії* 15 балів і менше, то він належить до типу III «Вітальність»; якщо за показником *естетичної чутливості* у досліджуваного 11 балів і більше, а за показником *депресії* 15 балів

і менше, то він належить до IV типу «Особистість».

Виявлені відмінності між типами особистості за співвідношенням естетичної чутливості та депресії у рівні прояву більшості з досліджуваних параметрів дали можливість здійснити їх розгорнуту психологічну характеристику, яку більш детально представлено у наших попередніх публікаціях [див. **Ошибка! Источник ссылки не найден.** та ін.]. Тут ми лише коротко опишемо їх психологічну сутність.

I тип особистості має високий рівень естетичної чутливості та високий рівень депресії. Цей тип ми умовно назвали «**Аватарність**», взявши за основу широко вживане у сучасному інформаційному середовищі поняття «аватар» для позначення невеличкого статичного або анімованого зображення користувача для представлення його в блогах, чатах тощо.

Під «аватарністю» ми розуміємо поєднання у людини природного (у нашому випадку – властивості особистості) зі штучно втіленим під жорстким тиском агресивного зовнішнього середовища (у нашому випадку – властивості індивідності), коли штучне, будучи антиподним природному, починає домінувати за рахунок активного паратизування, перетворення (руйнування) людського ресурсу [5].

Як показали результати нашого теоретико-емпіричного дослідження, у цього типу переважна більшість всіх досліджуваних властивостей ніби спеціально виведена зі стану рівноваги і знаходиться у стані збудження (про що свідчать високі рівні показників порівняно з іншими типами). А саме у стані збудження і відбувається швидка втрата ресурсу. Окрім того, особистісні та індивіднісні властивості неймовірно переплутані між собою, при цьому індивіднісні властивості поступово витісняють і підмінюють собою особистісні [5].

Системоутворювальними параметрами типу «**Аватарність**» є: невротизм, совісність, інтроверсія, уява, абулія (як психотичний невротизм), сензитивність (та її складова нижчого порядку – жіночність), психічна невірноваженість, сором'язливість, психотизм.

II тип (з низьким рівнем естетичної чутливості та високим рівнем депресії) умовно названо «**Індивідність**». Під «індивідністю» ми розуміємо зовнішній, соціальний прояв індивіда. Індивід же розглядається як стан, що потребує постійного надходження ресурсу ззовні. Індивід, як представник *Homo sapiens*, так і не набувши від народження у процесі розвитку здатності виробляти, продукувати, творити (*рос.* созидать) власний життєвий ресурс, пристосовується виживати за рахунок запозичення чужого ресурсу [5].

Системоутворювальними параметрами індивідності є психотизм, психічна неврівноваженість, розгальмованість, схильність до домінування (як емоційна нечутливість психічної неврівноваженості), депресія (як невротичний психотизм), схильність до ризику (як асоціальна розгальмованість), емоційна нечутливість, асоціальність, невротизм.

III тип (з низьким рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії) отримав умовну назву «**Вітальність**» від слова вітальний (з лат. *vitalis*) – життєвий, життєздатний, живучий, належний до явищ життя [5].

Під «вітальністю» ми розуміємо такий стан людини, коли чи не єдиним (майже інстинктивним) залишається прагнення людини вижити в ситуації втрати особистісного ресурсу, зберегти життєві функції організму шляхом зниження рівня прояву провідних психічних властивостей як особистості, так і індивідності [5].

Системоутворювальними параметрами цього типу є психотизм, психічна неврівноваженість, сензитивна емпатійність, жіночність, соціальна контактність, сензитивність, сором'язливість, совісність, невротизм. Для цього типу властиві найвищі серед усіх типів середні значення соціальної контактності та емоційної нечутливості. III тип вирізняється з поміж інших типів низьким рівнем психотизму, психічної неврівноваженості, сензитивної емпатійності, жіночності, сензитивності, сором'язливості, совісності, невротизму і водночас високим рівнем соціальної контактності та середнім рівнем її складової нижчого порядку – загальної активності [5].

IV тип (з високим рівнем естетичної чутливості та низьким рівнем депресії) отримав назву «**Особистість**» з притаманною їй сукупністю всіх тих позитивних властивостей і якостей, які розглядаються сучасною психологією. Підкреслимо, що ми визначаємо «особистість» як зовнішній, соціальний прояв людини. Людина ж розглядається як стан, коли використовується лише власний ресурс і наявна здатність до творення (*рос.* созидания) життєвого ресурсу. Зовнішнім проявом людини є особистість, внутрішнім – індивідуальність [5]. Системоутворювальними параметрами «особистості» нами визначено соціальну контактність, допитливість, емпатійність, творчу допитливість, естетичну чутливість (як совісну соціальну контактність), сензитивну емпатійність, творчість, сензитивність, совісність.

Висновки. Побудована типологія студентів дає можливість краще зрозуміти деструктивність впливу освітнього середовища та інших соціальних впливів, що співпадають з часом навчання у закладі вищої освіти, на перетворення особистості студента. Ці перетворення мають циклічний характер: тип «особистість» за несприятливих умов переходить в тип «аватарність» (під впливом жорстких умов у ситуації створення високої напруги, турбулентності, виведення з рівноваги, коли всі показники працюють на максимумі – і відбувається інтенсивна розтрата особистісного ресурсу), який в свою чергу може перейти в тип «індивідність» (цей тип свого власного особистісного ресурсу не має, а існує за рахунок використання чужого запозиченого ресурсу, однак це не може бути постійним, оскільки ніхто власний ресурс на когось стороннього витратити не буде), а далі може відбутися перехід в тип «вітальність» (де особистість вичерпана повністю, втрачається навіть здатність запозичувати ресурс іззовні, залишається ресурс організму лише на підтримку елементарних життєвих функцій, елементарного життєзабезпечення; відчувається гостра потреба у відпочинку, відбувається зниження всіх потреб і психічних функцій). Якщо людині на цьому етапі вдасться переосмислити цінності, смисли, відмовитись від мотивації престижу у всіх її проявах (у першу чергу – з'явиться уміння розпізнавати мотивацію

престижу, а потім з'явиться здатність не діяти під її впливом – а на це може бути витрачено багато часу), то тоді може розпочатись відновлення особистісного ресурсу і завершення циклу – перехід в тип «особистість». При цьому особистість «збагатиться» отриманим досвідом самозбереження, відновлення і розвитку свого перетворювального (*рос.* созидательного) ресурсу.

Вище описано оптимістичний прогноз розвитку людини. Водночас слід зазначити, що за жорстких умов, життєвих обставин, без належної зовнішньої підтримки може відбутись «застрявання» людини у певному типі (у типі I, II, III) з усіма деструктивними наслідками для її особистості.

Фактичний розвиток особистості відбувається лише, коли людина (студент) знаходиться у стані типу IV («особистість»).

Отже, для аналізу впливу освітнього середовища на особистість студентів ми пропонуємо застосовувати розроблену та детально описану нами типологію за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності.

Перспективи подальших досліджень. Оскільки для гармонізації взаємодії суб'єктів освітнього середовища важливими є як аналіз впливу освітнього середовища на особистість студентів, так і запобігання деструктивності цього впливу, у подальшому необхідно виявити деструктивні фактори освітнього середовища та, зрештою, зробити (побудувати) освітнє середовище сприятливим саме для особистості студента, а не для індивідності.

Список використаних джерел

1. Мельников В. М., Ямпольский Л. Т. *Введение в экспериментальную психологию личности*. Москва : Просвещение, 1985. 319 с.
2. Подшивайлов Ф. М. Поиск синергетических эффектов взаимодействия системообразующих параметров академической одарённости. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Т. XII. Психологія творчості. Вип. 26. С. 262–276.
3. Подшивайлов Ф. М. Психологічна характеристика типів особистості за показником мотивації досягнення. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ – Ніжин: ПП

- Лисенко, 2018. Т. IX. *Загальна психологія. Історія психології. Етнічна психологія*. Вип. 11. С. 142–162.
4. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлов М. М., Подшивайлова Л. И., Подшивайлова А. М. Роль математического метода в исследовании филолого-психологической реальности. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2018. № 2 (69). С. 17–22.
 5. Подшивайлов Ф. М., Подшивайлова Л. И., Шепельова М. В. Психологічна характеристика типів студентів за співвідношенням інтегральних властивостей особистості та індивідності. *Психологічний часопис*, 2020. Т. 6, № 7(39). С. 61-84.

НА ШЛЯХУ ОПЕРАЦІОНАЛІЗАЦІЇ СКЛАДОВИХ МОТИВАЦІЇ ДО УЧІННЯ ДІТЕЙ В СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

Пророк Наталія Василівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9510-1108>

В статті розглянуто можливі теоретичні підходи щодо вивчення мотивації до учіння сучасних школярів, які допоможуть в операціоналізації складових цієї мотивації при створенні системи її психологічної діагностики. Показано, що без правильного використання психодіагностичної інформації неможливо вчасно помітити і запобігти зниженню мотивації до учіння у школі та підвищити результативність навчально-виховного процесу.

Ключові слова: мотивація до учіння, психодіагностика, віртуальний світ, діяльнісний підхід, внутрішня мотивація, зовнішня мотивація, змішана мотивація.

The article consider possible theoretical approaches to studying the motivation to learn of modern schoolchildren. These approaches will help in the operationalization of the components of this motivation in creating a system of its psychological diagnosis. It is shown that without the correct use of psychodiagnostic information it is impossible to notice and prevent a decrease in motivation to learn at school and increase the effectiveness of the educational process.

Keywords: motivation to learn, psychodiagnostics, virtual world, activity approach, internal motivation, external motivation, mixed motivation.

Актуальність. Педагогічна практика сьогодення, наукові дослідження свідчать про те, що в мотивації до учіння сучасних дітей відбулися значні зміни: спостерігається демотивованість до учіння в школі і разюча мотивація до діяльності в інтернеті і соціальних мережах (Шпітцер М., Немеш О.М., Кондратенко Л.О., Пророк Н.В. та ін.). Але отримати інформацію про ці зміни достатньо складно, в тому числі і тому, що явно не вистачає психодіагностичних методик для їхнього дослідження. Адже традиційний підхід до діагностики мотивації не враховує докорінну зміну навчальної ситуації дитини (втрата школою статусу головного джерела пізнавальної інформації, зниження авторитету дорослих та ін.), а тому не може дати в розпорядження психологів і педагогів інформацію про мотивацію сучасників, яка адекватна її реальному стану і конче потрібна для побудови ефективних навчальних, виховних та розвивальних стратегій. Зауважимо також, що класичні, давно перевірені тестові методики розроблялись у час, коли становлення особистості, формування когнітивних структур дитини проходило у взаємодії лише з реальним світом. Сучасні ж діти з раннього віку знайомляться з двома реаліями – світу наявного, матеріального та світу не матеріального, віртуального, який вони можуть не тільки уявляти чи бачити, але й у який вони можуть «входити», жити в ньому, і з яким можуть взаємодіяти. Таке діяння в ірреальності та викликані ним зміни у багатьох сферах психіки (Асмолов А.Г., Шпітцер М., Немеш О.М. та ін.) потребують глибокого вивчення, яке можливе лише за наявності спеціальної системи психологічної діагностики, здатної відслідковувати ці зміни [4].

Мета статті - розглянути можливі теоретичні підходи щодо вивчення мотивації до учіння (чи учіннєвої мотивації) сучасних школярів, які допоможуть в операціоналізації складових цієї мотивації при створенні системи її психологічної діагностики.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, найбільш продуктивною методологічною основою дослідження проблем мотивації до учіння є *діяльнісний підхід* до вивчення психологічних явищ. Ідея видатних психологів

С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, А.В. Запорожця, Д.Б. Ельконіна про розвиток особистості в діяльності і теорія діяльності О.М. Леонтьєва (у якій було реалізовано генетичний підхід до розуміння і вивчення психіки) не втрачають своєї актуальності і в наш час. Постулати цієї теорії стосуються насамперед процесу зародження людської психіки в діяльності, механізмів її розвитку через розвиток діяльності (Леонтьєв О.М., Запорожець А.В., Давидов В.В. та ін.). Отже, діяльність виступає в якості пояснювального принципу, а психіка – як те, що пояснюється. Три принципи, на яких заснований діяльнісний підхід, чітко сформулювала Н.Ф. Талізїна: неперервний зв'язок психіки із діяльністю; єдність зовнішньої матеріальної і внутрішньої психічної діяльності, яка породжується зовнішньою; соціальна природа психічного розвитку людини. Сильною стороною діяльнісного підходу є те, що він не ігнорує реальне життя: це такий простір мислення в психології, який породжує некласичну психологію, за якою майбутнє (Асмолов А.Г., Іванніков В.А., Талізїна Н.Ф., Залесскій Г.Е., Айдарова Л.І. та ін.). Адже особистість у рамках постнекласичних підходів розглядається як активний самодетермінований суб'єкт. В основі таких поглядів лежить розуміння сутності людини, яке сформульовано в гуманістичній психології: головна рушійна сила життя – тенденція «до росту, руху вперед»; тобто поведінка вмотивована потребою розвиватися та покращуватися і орієнтована на рух до певних цілей (зокрема, на пошук нових вражень, зміни в оточенні, на гру, творчість, дослідження тощо); потреби вищого рівня базуються на діяльнісній природі людини, її прагненні до активної продуктивної діяльності, творчості, досягнень та ін. (Леонтьєв О.М., Роджерс К., Фрейберг Дж., Маслоу А. та ін.). Отже дитина в парадигмі сучасного діяльнісного підходу розглядається як суб'єкт (автор) діяльності, який може бути ініціатором розвитку цілісної діяльності дитини і дорослого. Тобто ініціатор-дитина може вносити суттєві корективи у вихідний замисел (проект) діяльності, яка задається дорослим за зразком. А це, в свою чергу, може призводити до проблематизації свідомості і самого дорослого (Асмолов А. Г.).

На наш погляд, просунутись в розумінні мотиваційних процесів значно допомагає і такий авангардний напрямок сучасної психології (зокрема і психології навчання), що надає високу значущість мотиваційно-смісловій ланці діяльності (Леонтьєв Д.А.). Важливо зауважити, що поняття смислу лежить в основі особистісно-зорієнтованої освіти (Айдарова Л.І., Кудрявцев В.Т.), у якій важливу роль мають особистісно-значущі для учасників навчання, аспекти.

Згідно із сучасними поглядами на мотивацію, для кращого розуміння цього психологічного явища у процесі його вивчення необхідно розглядати не тільки мотиви, а й пов'язані із ними компоненти психіки (чи психологічні реальності), такі як цілі, настановлення, потреби, ціннісно-сміслові орієнтації, локус-контроль, через які відбувається опосередкований вплив на мотиви [1]. Адже всі ці спонуки, перебуваючи у складних динамічних відношеннях, задіяні в процесах мотивації (Ельконін Д.Б., Асєєв В.Г., Маркова А.К.).

Розглядаючи діяльність як процес взаємодії суб'єкта з навколишнім світом, як відношення людини до дійсності, як джерело формування психічних образів і психічного опосередкування відносин суб'єкта із елементами об'єктивної предметної дійсності, можна назвати ті основні концептуальні положення *діяльнісного підходу*, на які можна спиратися при вивченні мотивації (Леонтьєв О.М., Рубінштейн С.Л., Ельконін Д.Б., Тализіна Н.Ф., Б

- о – об'єктивною основою розвитку мотивації (як однієї із важливих сфер ж особистості) є діяльність;
- о – розвиток мотивів є одночасно і результатом діяльності, і засобом її в розвитку (у породженні мотивів визначальну роль має діяльність и суб'єкта);
- ч – особистість і діяльність перебувають у постійному процесі «узгодження», який зумовлює формування структур найбільш Л адекватного особистісного забезпечення цілей, завдань і змісту . діяльності, у яку включена людина;

- будь-який вид діяльності людини несе в собі функцію *розвитку знань і здібностей* людини;
- на основі власної активної діяльності особистості і її власного активного відношення до середовища в процесі розвитку відбувається якісне перетворення самої особистості;
- у процесі діяльності психічні властивості людини (як суб'єкта діяльності) не тільки розвиваються, формуються, становляться, а й проявляються; зокрема і мотиви заявлять про себе (проявляються) в процесі реального здійснення певної діяльності.

Не вдаючись до розгляду розбіжностей, які існують в різних психологічних школах щодо розуміння термінів і понять, які описують мотиваційні процеси, наведемо ті визначення, що часто використовуються в дослідженнях, здійснених у рамках діяльнісного підходу. *Мотивацію* розглядають як сукупну систему процесів, які відповідають за спонукання та дію (Вілюнас В.К.); як сукупність стійких мотивів (за наявності домінантного), яка виражає спрямованість особистості, ціннісні орієнтації і визначає її діяльність (Платонов К.К.); як процес дії мотиву (Платонов К.К.). *Мотив* – це те, що рухає, спонукає до діяльності; мотив діяльності відповідає певній потребі та переживається суб'єктом у формі бажання, хотіння або навпаки у формі відрази, що викликає так звану мотивацію заперечення; усі форми переживання (як позитивно, так і негативно спрямовані) є за своєю суттю формами відображення ставлення особистості до смислу мотиву власної діяльності, а відтак і до самої діяльності; узяті стосовно до діяльності мотиви виконують дуже цікаву, тонку і дуже складну функцію – вони визначають зону цілей, спрямовують діяльність до досягнення мети; а отже, через вибір у цій зоні мети визначається і відбір, вибір власне дій (Леонт'єв О.М.). Як бачимо, цей видатний психолог підкреслював важливість зв'язку «мотив-мета».

Як складне психологічне утворення, мотивація складається, зокрема, із певної кількості мотивів. Традиційно виділяють такі класи мотивів: смислотвірні мотиви і мотиви-стимули. Схожий поділ: внутрішній і зовнішній

типи мотивації. *Внутрішня мотивація* спонукає людину до такої активності, яка цікавить саме її (я буду робити те, що хочу; що мені подобається і що приємно робити; що мене дуже цікавить), водночас зовнішнє підкріплення (винагорода або покарання) відсутнє. Завдяки дослідженням стало зрозуміло, що *внутрішня мотивація базується* на вроджених (організмичних, базових, універсальних) потребах в рості, у прийнятті, пізнанні, компетентності, досягненнях і самодетермінації (автономії) (Роджерс К., Маслоу А., Ryan R., Deci E.). Ці потреби існують у всіх людей і є суттєвими для них. Тому внутрішня мотивація ініціює та *енергетизує* широкий спектр діяльностей і психологічних процесів. Отже, внутрішня мотивація має місце тоді, коли людина щось робить тому, що ця діяльність цікава їй і приносить задоволення. Наведемо приклади внутрішньої мотивації: гра, яка приваблює сама собою і не є засобом досягнення якихось інших (побічних до її змісту) цілей; дослідницька діяльність, яка породжена допитливістю; внутрішньо вмотивованою є більша частина поведінки маленьких дітей.

Щодо *внутрішньої мотивації до учіння* (тобто мотивації, яка йде від самої діяльності учіння), то її основою є *пізнавальна потреба* – базова, вроджена когнітивна потреба. Ця *потреба в пізнанні і розумінні* проявляється у бажанні дізнатися більше, зрозуміти (непізнане, непояснене, цікаве, нове), систематизувати, організовувати, проаналізувати, шукати зв'язки і смисли, будувати систему цінностей, знайти смисл. У дорослому віці узагальнено процес вдоволення пізнавальної потреби часто розглядають як пошук смислу (Маслоу А., Леонт'єв Д.А., Гордєєва Т.О. та ін.). Що важливо: вдоволення цієї когнітивної потреби приносить людям яскраві, емоційно насичені, глибокі переживання. Зокрема, в ситуаціях навчання вони відчують інтерес, вдоволення, радість від самого процесу виконання діяльності, отримують насолоду від вирішення інтелектуальних задач; розуміють цінність учіння і готові проявляти зусилля, спрямовані на досягнення високих результатів цієї діяльності, яку самі обрали (сюди додається і відчуття власного вибору). Як показали численні дослідження, внутрішня мотивація учіннєвої діяльності

забезпечує більшу утягненість у навчальний процес, кращу якість діяльності, більші досягнення, високі оцінки з боку вчителів, бажання вчитися й далі. Тобто хороша внутрішня мотивація співвідноситься як з кращими успіхами у навчанні, так і з життєвою успішністю загалом (Гордеєва Т.О., Маркова А.К., Gottfried A., Fleming, J.).

Отже, *внутрішня мотивація учіння* (яка зумовлюється пізнавальною допитливістю і заснована на інтересі до самої діяльності) не потребує зовнішнього стимулювання (або підкріплення), оскільки учіння для людини є цінністю саме собою. По суті, внутрішня мотивація вміщує і мотив, і стимул (Гордеєва Т.О., Lai Emily R., Балл Г.А. та ін.) Але внутрішня мотивація, як її охарактеризували авторитетні вчені, – це конструкт високо привабливий, але такий, що легко зникає; існують також труднощі з ідентифікацією внутрішніх мотивів, пов'язані, з одного боку, із названою вище їхньою особливістю, а з іншого боку – із достатньою рідкісністю цього феномену (Маслоу А., Леонт'єв Д.А., Гордеєва Т.О. та ін.).

Картина мотивації учіння буде неповною, якщо не розглядати взаємодію людини із соціальним середовищем. Адже люди значною мірою мотивовані саме соціумом. До того ж учіння і професійна діяльність не можуть бути організовані так, щоб індивід виконував їх під впливом лише внутрішньої мотивації. *Зовнішня мотивація* – це феномен, який має місце тоді, коли фактори, які ініціюють і регулюють діяльність, знаходяться поза індивідом (його особистісними чинниками) і поза змістом діяльності. У зовнішній мотивації (я буду робити те, що важливо для суспільства; моєї родини; людей, яких я поважаю і люблю) продуктивної діяльності, у нашому випадку – діяльності учіння, виділяють два класи мотивів [цит. за 2, с. 35]. Перший клас мотивів: мотивація опосередковується самооцінкою індивіду, прагненням до її підтримки на достатньо високому рівні. В основі цієї мотивації лежить потреба в самоповазі, яка проявляється у бажаннях і прагненнях, джерелом яких є власні досягнення людини. Ці досягнення викликають почуття впевненості в собі, у своїй компетентності, майстерності, адекватності, а

також відчуття незалежності і свободи. Тобто ця мотивація іде від самого суб'єкта (джерело стимуляції – вимоги власного Я) і називається зовнішньою не відносно нього, а відносно змісту діяльності, яку цей суб'єкт здійснює.

Другий клас мотивів: мотивація опосередковується оцінкою індивіда іншими людьми (тобто інші люди є основним джерелом стимуляції до виконання діяльності, пропонуючи винагороди чи покарання). В основі цієї мотивації лежить потреба у повазі оточення. Вона проявляється у мотиваційних станах чи більш конкретних потребах, які породжуються реакцією оточення на досягнення суб'єкта в продуктивній діяльності (це потреби у визнанні, в прояві уваги, престижі, славі, завоюванні статусу, репутації тощо) [цит. за 2, с. 35].

Отже, зовнішня мотивація перебуває поза змістом діяльності, якою займається суб'єкт, але ця діяльність є засобом досягнення інших важливих для людини цілей (власні досягнення, престиж тощо). І тому дитина іноді може і сама бути ініціатором цієї діяльності і сама регулювати її виконання. Але зазвичай зовнішня мотивація управляється додатковими підсиленнями і здійснюється з використанням стимулів винагороди та покарання, які можуть бути матеріальними (гроші, оцінки, привілеї тощо) або нематеріальними (похвала, докір, покращення/ погіршення іміджу, підвищення /пониження власного статусу в суспільстві тощо). Часто стається так, що за зовнішньої мотивації відсутня реальна внутрішня мотивація та спостерігається лише налаштованість учня на отримання винагороди (за успіхи в учінні) або на запобігання покарання за неуспіх. Зрозуміло, що тут саме собою учіння сприймається як тягар і не приносить задоволення [5].

Після опису внутрішнього і зовнішнього типів мотивації стає зрозумілою логіка виділення серед мотивів учіння також двох основних груп мотивів: пізнавальних і соціальних. Вони відображають спрямованість учня на різні сторони навчання (на засвоєння знань, на оволодіння новими способами здобування знань, на процес навчання; чи на взаємини всередині оточення – між дітьми і дорослими) і в основному відповідають цим основним типам

мотивації (пізнавальні мотиви – це внутрішня мотивація учіння; соціальні – зовнішня).

Завважимо, що поділ мотивів на різні типи (групи, класи) – це результат інтелектуальних операцій аналізу і узагальнення. Людей із тільки однією групою мотивів не існує: складні форми поведінки зазвичай спонукаються не однією потребою, а системою потреб, отже, не одним мотивом, а системою мотивів (так званий феномен полімотивації поведінки) [3; 2; 1]. Тому протиставлення типів мотивації (внутрішня, зовнішня) є достатньо відносним. В сучасних дослідженнях доведено не тільки неоднорідність зовнішньої мотивації (яка може йти і від самого суб'єкта та бути зовнішньою не відносно нього, а відносно діяльності, яку цей суб'єкт здійснює), а й те, що внутрішня мотивація завжди присутня навіть у діяльності, яка мотивується переважно зовнішньо [2].

Тобто зовнішня і внутрішня мотивація не існують окремо одна від одної, не протилежні полярно, між ними існують взаємопереходи. Наприклад, коли діти в родині починають вчитися виконувати різні справи, вони часто мотивуються зовнішніми факторами, джерелом яких є батьки. Але згодом приходить розуміння необхідності виконувати правила і поступово присвоюються (інтеріоризуються) батьківські цінності та стандарти. Ще приклад: приступаючи до учіння, праці, діти зазвичай мотивуються соціальними мотивами (зовнішніми), а вже потім можуть зацікавитись самою цією діяльністю. Отже, цілком закономірним є виділення ще одного типу мотивації – змішана мотивація, яка виникає у випадку поєднання внутрішніх та зовнішніх чинників (наприклад: я буду робити те, що потрібно, але тільки тоді, коли ця діяльність збігатиметься з моїми інтересами) (Lai Emily R.). Поєднання внутрішньої і зовнішньої мотивації може бути як позитивним, так і негативним. Зокрема, внутрішня мотивація може підсилюватись позитивною зовнішньою (наприклад, коли батьки підтримують і заохочують дитину) і послаблюватись у випадку байдужості оточуючих до успіхів та поразок учня.

Оптимальний варіант мотивації учіння – це зазвичай сполучення внутрішньої і зовнішньої мотивації. Не можна недооцінювати роль зовнішньої мотивації в регуляції діяльності. Тут доречно згадати, що зовнішня мотивація передбачає вольову регуляцію діяльності і сприяє її розвитку (Леонтьєв Д.А., Іванников В.А. та ін.).

Як ми вже наголошували, процес цілеутворення в сучасній психології вважається одним із чинників (чи важливих компонентів) мотивації [2, та ін.]. Людина завжди прагне до якоїсь мети (цілей), і це є одним із проявів вродженої тенденції до росту, руху вперед (Роджерс К., Маслоу А. та ін.). Метою (в широкому розумінні) можуть бути зміни в оточенні, які відбуваються в процесі ігрової, творчої, дослідницької та інших діяльностях. У самому процесі діяльності цілі виконують такі функції, як запуск, підтримка і регуляція діяльності (Маслоу А., Роджерс К., Леонтьєв Д.А. та ін.). Тобто цілі тісно переплітаються із мотивами, і тому зв'язка *мотив – цілі* найкраще показує стан розвитку мотивації людини (Леонтьєв Д.А., Балл Г.А., Гордєєва Т.О., Lai Emily R. та ін.). Бути вмотивованим – означає володіти цілою низкою здатностей, які забезпечують процеси постановки цілей, реалізацію намірів, реагування на невдачі, досягнення результату. Отже, для того, щоб якомога краще вивчити мотивацію людини, важливо знати, які цілі вона ставить, які конкретні кроки планує для досягнення кінцевого результату. До речі, в сучасних дослідженнях американських психологів в структурі мотивації учіння виокремлюють мету (це те, що визначає чому школяр взагалі ходить до школи і вчиться), і ціль (яка показує, для чого він вчиться); а самі цілі учіння поділяються на цілі перформансу (які спрямовані на отримання задоволення від схвалення оточення) та цілі майстерності (які передбачають задоволення від самого процесу навчання) (Lai Emily R., Кондратенко Л.О. та ін.).

Висновки. Ми вважаємо, що представлені в новітніх дослідженнях структурні елементи мотивації (чи складові мотивації) допоможуть в операціоналізації складових цієї мотивації при створенні дієвої системи її психологічної діагностики. Адже питання про *сучасні адекватні інструменти*

діагностики мотивації учіння при всій його актуальності залишається відкритим. Нагадаємо, що психологічна діагностика в системі освіти покликана допомогти педагогам зрозуміти індивідуальність дитини, особливості її становлення, притаманні саме їй інтереси і схильності, відслідковувати динаміку розвитку дитини (наприклад, здійснювати моніторинг розвитку учінневої мотивації окремих учнів, класів чи певної школи загалом). І без правильного використання психодіагностичної інформації вчасно помітити і запобігти зниженню у дітей мотивації до учіння і тим самим підвищити результативність навчально-виховного процесу в школі - неможливо.

Перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо у розробці інструментів діагностики мотивації учіння, які зможуть вирішувати завдання, що ставить сучасне життя (зокрема, вчасно виявляти зниження мотивації дитини до учіння і її причини).

Список використаних джерел

1. Балл Г. А «Мотив»: уточнение понятия. *Психологический журнал*. 2004. № 4. С. 56–65.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации и достижения Москва: «Академия», 2006. 336 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие. 2-е издание, стереотипное. Москва : Смысл : Академия, 2005. 352 с.
4. Немеш О. М. Практична психологія віртуальної реальності : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 320 с.
5. Шпитцер М. Антимозг: цифровые технологии и мозг. Москва : АСТ, 2014. 288 с.

САМОСВІДОМІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЧИННИК ЙОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

Рудоміно-Дусятська Олена Володимирівна (м. Київ, Україна)

Orcid ID 0000-0002-0111-8348

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». Доводиться, що психологічне благополуччя вчителя зумовлене особливостями його самосвідомості як суб'єкта професійної діяльності.

Ключові слова: *особистість як суб'єкт, психологічне благополуччя, самосвідомість особистості вчителя, складові самосвідомості*

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. 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, person as a subject, teacher's self-consciousness, self-consciousness' components.*

Актуальність дослідження зумовлена потребою нової української школи у вчителях, які втілюють гуманістичний зміст своєї діяльності на основі почуття особистої гідності та поваги до себе як необхідної умови поваги до тих, кого вони навчають. Почуття гідності, самоповаги та прийняття себе є ключовим компонентом переживання особистістю стану психологічного благополуччя. Таким чином втілення гуманістичних, моральних засад у практику освітнього процесу потребує формування позитивного відношення вчителя до себе та своєї професійної діяльності не тільки на раціональному рівні, але й на рівні переживань, емоційних станів та почуттів, які яскраво характеризують та відрізняють людину, що задоволена усіма аспектами свого життя.

Сучасні дослідження внутрішніх чинників психологічного благополуччя людини демонструють його залежність від певного складу особистості як особливого сполучення властивостей темпераменту та позитивних рис характеру, наявності внутрішньої індивідуальної системи координат, з якою людина співставляє власне психологічне благополуччя, від результатів відбору цілей, занять, яким віддається перевага, в цілому від формування певного способу життя. Однак серед чинників психологічного благополуччя, практично не дослідженою залишається самосвідомість особистості в аспекті ціннісно-емоційного ставлення до себе, самоповаги та самоприйняття.

Мета дослідження полягала у визначенні особливостей самосвідомості особистості як суб'єкта власного психологічного благополуччя та розробці на цій основі програми психологічного супроводу вчителя у формуванні ціннісно-емоційного ставлення до себе як психологічної основи переживання благополуччя у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. 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. Активність внутрішніх умов притаманна людині як суб'єкту, що відзначається цілісним системним устроєм своєї психіки. Для психіки суб'єкта як складної багаторівневої системи зовнішні впливи виступають у якості умов, за яких розгортаються процеси саморуху чи саморозвитку внутрішнього. 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 [1].

Виходячи з методологічних позицій суб'єктно-діяльнісного підходу, ми поставили перед собою завдання - визначити поняття психологічного благополуччя таким чином, щоб воно характеризувало стан особистості як суб'єкта, який перетворює у своїй діяльності «зовнішнє» через своє системне та цілісне «внутрішнє», яке базується на гуманістичних, моральних засадах.

У суб'єктно-діяльнісному підході в якості внутрішнього механізму функціонування суб'єктності особистості здебільшого розглядається активність її самосвідомості у єдності когнітивної та регулятивної функцій. В.В.Знаков характеризує значення когнітивної функції [3], зазначаючи, 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. Н.Н. Васягіна висвітлює особливості прояву регулятивної функції самосвідомості суб'єкта, які включають саморефлексію прагнення та можливостей особистісного самовизначення та саморозвитку функції [2].

Однак, як відомо, самосвідомість, виявляє себе не тільки у актах самопізнання, та саморегуляції поведінки, але й у емоційно-оціночному ставленні до себе. 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 [4].

На наш погляд, при розгляді проблеми психологічного благополуччя людини, яка знаходиться в процесі свого суб'єктного виявлення та становлення, треба звернутися до емоційно-оціночної системи самосвідомості, зокрема до того її компоненту, який фіксує аутосимпатію як емоційне ставлення до себе. Характерним для емоційного самоствавлення є те, що воно 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 по при свої невдачі та помилки. Саме аутосимпатія зумовлює переживання благополуччя за умови, що людина спрямована на розвиток та виявлення свого «внутрішнього», своєї 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.

З викладеного стає очевидним, що регулятивна функція самосвідомості у суб'єктному становленні та функціонуванні особистості спирається не тільки на самопізнання та саморозуміння. Людина здатна на продуктивну саморегуляцію та самовизначення, особливо у складних ситуаціях своєї діяльності та життєдіяльності, коли в її емоційно-оцінному ставленні до себе домінують самоповага та самоприйняття. Наголосимо на тому, що 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. 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 [5].

В цілому переживання благополуччя у складних зовнішніх та внутрішніх умовах діяльності особистості яка проявляє свою суб'єктність чи знаходиться у процесі суб'єктного зростання залежить насамперед від змісту емоційно-оціночного ставлення до себе.

Професійна діяльність вчителя відкриває безліч можливостей для проявів та розвитку суб'єктності особистості, як необхідного підґрунтя професійної успішності у сучасній школі. Концепція Нової української школи суттєво змінює професійну позицію вчителя. Вона передбачає перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками, що потребує ґрунтовної підготовки вчителів за новими методиками і технологіями навчання, зокрема інформаційно-комунікативними технологіями. Концепція відкриває для школи можливості розробки і впровадження власних освітніх програм відповідно до державного стандарту загальної середньої освіти, надає вчителю академічну свободу, якої раніше не існувало.

Однак, якщо на цьому новому і непростому шляху, який потребує від вчителя певної внутрішньої перебудови, він відчуває себе тільки борцем із своїми обмеженнями, жорстко ставиться до себе, реагуючи на зміни в організації професійної діяльності, відбувається певною мірою втрата переживання повноти життя, щастя та задоволення ним. Таке положення вступає у протиріччя з ідеєю гуманізації освіти. Розбудова Нової школи має стати умовою підвищення задоволеності вчителя обраною професією,

зростання його психологічного благополуччя. Суб'єктність особистості вчителя, його вміння дивитися на виклики з позитивної точки зору, накопичувати новий досвід безумовно 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, придушення негативних почуттів чи згоди жити у емоційному дискомфорті. Підкреслимо ще раз, що суб'єктність особистості вчителя дозволяє розглядати нові умови освітнього процесу як досвід, що розвиває та 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 аналізу проблеми можна визначити нові завдання шкільної психологічної служби, 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. Концепція Нової української школи суттєво змінює професійну позицію вчителя, оскільки вона передбачає перехід до педагогіки партнерства між учнем, вчителем і батьками, надає вчителю академічну свободу, якої раніше не існувало. Тому психологічне благополуччя учителя сьогодні значною мірою залежить від його самовизначення та усвідомлення себе суб'єктом професійної діяльності. В контексті суб'єктно-діяльнісного підходу до вивчення психічного суб'єктності особистості вчителя означає його готовність діяти та розвиватися у нових складних ситуаціях, які характеризують його професійне життя. 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 рефлексивного досвіду учителя 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, усвідомлення своєї готовності самовизначатися і розвиватися у професії. Набуті рефлексивні вміння допоможуть вчителю отримувати задоволення від своєї діяльності в нових умовах і загалом більш глибоко переживати стани психологічного благополуччя.

Перспективи наукових пошуків полягають у розробці програм активного психологічного навчання вчителів збереженню власного психологічного благополуччя на основі формування вмінь та навичок

самопізнання, самопідтримки та емоційної саморегуляції у професійній діяльності.

Список використаних джерел

1. Абульханова-Славская К.А., Брушлинский А.В. Философско-психологическая концепция С.Л.Рубинштейна. Москва: Наука. 1989. 248 с.
2. Васягина Н.Н. Самосознание как условие субъектного становления личности. *Дискуссия. Институт современных технологий управления*. Екатеринбург. № 4 (34). 2013. С. 96–104.
3. Знаков В. В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 2. С.95–106.
4. Пантеев С.Р. Самоотношение как эмоционально – оценочная составляющая самосознания. *Studfiles: Файловый архив студентов*. URL: <https://studfile.net/preview/5248142/> (дата звернення: 9.02.2021).
5. Рубинштейн С.Л. Из научного наследия. *Вопросы психологии*. 1979. №5. С. 141–150.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИДЕРСТВА И ИНОВАЦИОННОСТИ У СТУДЕНТОВ.

Рузиева Дилфуза Норсаидовна (г. Бухара, Республика Узбекистан)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3341-6849>

Статья посвящена проблеме лидерства и инновационности. Лидерство проявляется всегда и везде (включая инновационные процессы), где группе людей приходится решать какие-либо проблемы. Таким образом, лидерство это многоаспектное социальное явление. Рассмотрев основные определения и содержание лидерства и инновационности, можно сделать вывод о тесной взаимосвязи этих понятий. Современные исследования в области гендерной психологии лидерства показывают, что существуют различия лидерских качеств мужчин и женщин.

Ключевые слова: *инновационность, лидерство, студент.*

The article is devoted to the problem of leadership and innovation. Leadership is manifested always and everywhere (including innovative processes), where a group of people has to solve any problems. Thus, leadership is a

multidimensional social phenomenon. Having considered the basic definitions and content of leadership and innovativeness, we can conclude that these concepts are closely interconnected. Modern research in the field of gender leadership psychology shows that there are differences in the leadership qualities of men and women.

Keywords: *innovativeness, leadership, student.*

Актуальность. Исследования проблем лидерства принадлежит заметное место в социальной психологии в силу своей яркости и занимательности. Возникла целая отрасль научных знаний – психология лидерства. Существующее множество определений понятия лидерства, но пока еще нет «окончательного диагноза», что говорит об исключительном внимании к этой проблеме со стороны исследователей. Подобное отношение к феномену лидерства свидетельствует о его актуальности. Насчитываются сотни статей и монографий, посвященных разработке теорий лидерства и их приложению к практике.

Целью статьи является изучение лидерства и инновационности у студентов.

Изложение основного материала. Таким образом, лидерство – это реализация оптимальной системы внутригруппового взаимодействия, направленного на достижение общегрупповых целей. Е. М Зайцева считает, что лидерство – степень ведущего активного влияния личностей – членов группы на группу в целом, в направлении осуществления групповых задач.

Со словом «лидер» зачастую ассоциируется такое личностное качество - как уверенность в себе. Но одним из самых интересных моментов является процесс становления лидера, кто может и кто обычно занимает лидирующие позиции в обществе.

Зигмунд Фрейд понимал лидерство как двуединый психологический процесс: с одной стороны, групповой, с другой – индивидуальный. В основе этих процессов лежит способность лидеров притягивать чувство восхищения, обожания, любви. Поклонение людей одной и той же личности может сделать

эту личность лидером. Обязательное условие лидерства – обладание властью в конкретных формальных или неформальных организациях самых разных уровней и масштаба. Но во всех случаях лидер имеет социальную, психологическую и эмоциональную опору в обществе или в коллективах людей, которые следуют за ним. Исследования показывают, что знания и способности лидера оцениваются людьми всегда значительно выше, чем соответствующие качества остальных членов группы.

В работах западных авторов предлагаются другие перечни важнейших черт лидеров. Хотя в этих перечнях случаются частичные совпадения, тем не менее, Ф. Фидлер выделяет три следующих фактора, детерминирующих «благоприятность» ситуации: взаимоотношения между лидером и подчиненными, структура задачи и сила власти, вытекающая из официальной позиции лидера. Взаимодействие между этими факторами обуславливает ту или иную степень «благоприятности» ситуации. При всем разнообразии лидеров у них присутствуют важные общие свойства: во-первых – инициатива в деятельности, принятии верных решений. Яркий лидер, как луч солнца в дождливую погоду, вселяет надежду, дает стимул и новый порыв в осуществлении намеченных планов. Во-вторых – готовность нести ответственность за свои решения, при этом, не ища, кого можно было бы обвинить в отсутствии результата при выполнении задач. В-третьих – обладание определенной интуицией. Она позволяет схватывать то, что нельзя увидеть или высчитать. Интуиция оказывается гораздо важнее научных знаний, теоретической подготовки. Многие выдающиеся лидеры не были учеными, но их именовали «корифеями». в-четвертых - способность убеждать, скорее – увлекать людей новыми идеями, завоевывать их доверие и симпатии. В-пятых – умение быстро находить эффективные пути и решения задач. Интересно высказывание по этому поводу Наполеона Бонапарта: «Мой гений состоит в том, что одним быстрым взглядом я охватывал все трудности дела, но в то же время и все ресурсы для преодоления этих трудностей; этому обязано мое превосходство над другими».

И всё же, решающим элементом лидерства считается характер взаимоотношений лидера и подчиненных, т.е. степень, в какой они доверяют лидеру и хотят удовлетворять его требованиям.

В Российской психологии конца XX – начала XXI века осуществляется немало исследований, посвященных психологическим основам инноваций. Крутой перелом при переходе к рыночной экономике, требующий от человека большей индивидуальной инициативы, принятия на себя ответственности за собственные действия, встречает немалое сопротивление в сложившихся культурных «моделях» прошлого. Это диктует необходимость определения готовности человека к восприятию социальных изменений и расчета и границ возможности его участия в инновациях. Проблемы отношения личности к нововведениям в разных теоретических аспектах занимались и занимаются: Г.М. Андреева, В.И. Антошок, А.Л. Журавлев, Н.А. Ильина, В.В. Крамник, М.В. Кроз, Н.И. Лапин, А.Н. Лебедев, О.С. Советова, Б.Д. Парыгин, А.И. Пригожин, И.С.Перлаки, В.П. Поздняков, Б.В. Сазонов, А.Л. Свенцицкий, В.С. Толстой, В.А. Хашенко, И.П. Шихирев, С.Р. Яголковский и другие.

В настоящее время достаточно актуальным является вопрос о взаимосвязях и психологических проблемах изучения и развития лидерства и инновационности. Поскольку лидерство проявляется всегда и везде, (включая инновационные процессы), где группе людей приходится решать какие-либо проблемы, можно сделать вывод, что лидерство – многоаспектное социальное явление.

На протяжении многих лет лидерство активно изучалось в различном контексте. В каких-то теориях лидерство описывается как процесс, но в большинстве исследований рассматривается личность, завоевавшая понимание. Термин «лидер» имеет несколько значений:

– индивид, обладающий наиболее ярко выраженными, полезными качествами, благодаря которым его деятельность оказывается наиболее продуктивной. Такой лидер служит примером для подражания, своеобразным образцом, к

которому должны примыкать, с точки зрения групповых ценностей, другие члены группы;

– лицо, за которым данное общество признает право на принятие решений, наиболее значимых с точки зрения группового интереса. Авторитет этого лидера основан на умении объединять их для достижения групповой цели. Такое лицо, независимо от стиля лидерства, регулирует взаимоотношения в группе, отстаивает ее ценности в межгрупповом общении, влияет на формирование внутригрупповых ценностей, и иногда символизирует их.

Исследователи лидерства, одним из которых был Стивен Кови, считают, что лидеров можно найти на всех уровнях деловой активности. Лучшие лидеры среди мужчин обычно придерживаются общего комплекса ценностей, в который входят «справедливость, равенство, беспристрастность, целостность, честность, доверие».

В настоящее время наряду с мужчинами - лидерами стали появляться и женщины - лидеры, есть они и в Узбекистане, и за рубежом. В ряде сфер деятельности женщины добиваются больших успехов. Все это предъявляет к мужчине - лидеру ряд новых требований, выработку новых качеств, не свойственных ему по сути.

Еще со времен древнегреческого философа Платона обсуждался вопрос – что есть женщина? По мнению Платона, оба пола должны осваивать одни и те же занятия и ремесла и даже не исключалась такая мысль как участие в войнах наравне с мужчиной. Вместе с тем, предоставляя женщине «равные» права с мужчиной, он утверждал, что мужчина во всем превосходит женщину, а значит, о равноценности полов не могло быть и речи.

Мы хорошо знаем, какая огромная роль принадлежит женщине, дарящей миру нового человека. Конечно, мужчина и женщина во многом различны. А если есть два противоположных пола, то должно быть не только две анатомии и физиологии, но и две психологии, две социологии, две этики и две формы восприятия мира. Но перед нами стоит задача рассмотреть вопрос проявления лидерских качеств женщины.

В наше время лидерами, руководителями становятся не только мужчины, как было ранее, но и женщины, о чем уже говорилось выше. Женщина - руководитель уже не вызывает такого удивления, как несколько лет назад. Женщины ломают стереотипы, присущие лидерам, руководителям, привносят в деловую жизнь новые черты и изменения.

Женщины-лидеры осуществляют руководство таким образом, чтобы подчиненные преобразовывали свои интересы с учетом интересов группы или деятельности всей организации в целом. Оказывают влияние на основные параметры активности своих подчиненных, формируют и поддерживают инновационный климат. Свою власть женщины - лидеры связывают с личными качествами – обаянием, умением общаться с людьми и интенсивно трудиться, а не с занимаемой должностью.

Традиционный взгляд состоит в том, что женщины выбирают ориентированное на отношения руководство, поскольку по природе более эмоциональны. Замечено, что женский стиль управления дает наибольшую эффективность в рутинных условиях. Особое внимание лидеры - женщины уделяют морально психологическому климату в коллективе: создание благоприятной атмосферы взаимодействия со всеми подчиненными, поощряют их участие в делах, делятся властью и информацией, стимулируют полное раскрытие способностей на рабочем месте. При разрешении конфликтных ситуаций лидеры - женщины глубоко вникают в суть проблемы, анализируют причины, излагают свое отношение к проблеме, отказываясь от дальнейших споров.

В условиях риска лидеры - женщины выбирают более осторожные стратегии принятия решений и настроены на постепенные преобразования без ориентации на моментальный прорыв, что делает их действия весьма эффективными в ситуации неопределенности. Им требуется больше времени на то, чтобы сделать анализ сложившейся ситуации. Но принятые ими решения оказываются более взвешенными.

Лидеры - женщины являются сторонницами строгого контроля при условии принятия коллективных решений внутри своей группы. С подчиненными ведут себя гибко, разумно сочетают жесткость, интуицию и дипломатичность. В сложных ситуациях они строят свои стратегии выхода из кризиса на высокой мотивации сотрудников. Отличительной чертой лидеров - женщин является эмоциональность. Они принимают все «близко к сердцу» и достаточно долгое время остаются во власти переживаний. Излишняя эмоциональность – серьезный недостаток в модели управления, поскольку может явиться источником неуверенности и несправедливости и даже причиной конфликтов.

У женщин творческий подход к работе. При принятии решений чаще полагаются на свои ощущения, интуицию, логику. Во взаимоотношениях с внешней средой женское лидерство отличается большой гибкостью, ситуативностью, умением адаптироваться к сложившимся обстоятельствам.

По уровню образования женщины лидируют в области как высшего, так и среднего профессионального образования. Склонность женщин к воспитательному процессу позволяет актуализировать потенциал тех работников, которые, на первый взгляд, не могут быть эффективными.

Масштабность мышления также отличает женщин от мужчин, т.е. способность лидеров - женщин думать одновременно о нескольких делах и составлять планы на будущее. Лидеры - женщины подмечают и учитывают нюансы в работе, им свойственны организованность, целеустремленность и последовательность. Им свойственно доверительное поведение, они быстрее приспосабливаются к изменению условий.

Лидеры - женщины посредством своего влияния на организационный климат и организационную культуру может существенно влиять на организационную креативность и инновационность. Женственность, обаяние, хитрость - природные черты, используемые лидерами-женщинами для решения сложных вопросов.

Лидеры - женщины более законопослушны, что приводит к установлению конструктивных отношений с органами власти.

Лидеры - женщины отличаются большей демократичностью и готовностью к сотрудничеству при умелом делегировании полномочий и отказе от мелочной опеки подчиненных. Но есть и слабые стороны женщин - в которые существенно усложняют их профессиональную деятельность. Женщина не видит перспективы своей деятельности, она излишне эмоциональна, ей присуща физиологическая цикличность, увлечение процессом, отсутствие ориентации на сиюминутный результат. Женщине трудно абстрагироваться, в отличие от мужчин.

Представительницы женского пола имеют меньше шансов проявить себя в лидерской позиции по сравнению с мужчинами. Женщины склонны приписывать успех, при решении сложных задач, воле случая или везению, им свойственна недооценка своих возможностей.

Психологи объясняют такое положение различиями в познавательной сфере мужчин и женщин, более низким уровнем притязаний и мотивации женщин в их устремленности к успеху. Они стараются объяснить свой неуспех недостатком способностей или сложностью задания. Традиционные гендерные представления приписывают женщинам роль жены и матери, что также тормозит развитие карьеры женщин в большинстве социально значимых сфер. У одаренных девушек присутствуют специфические страхи: страх утраты женственности, страх успеха, зависти, осуждения со стороны окружающих.

В Узбекистане, женщины, все чаще становятся лидерами и добиваются успеха. В сфере предпринимательства можно отметить большой процент женщин - руководителей фирм, руководителей частных предприятий, очень много женщин являются лидерами так же и в малом бизнесе, успешно женщины действуют и в семейном бизнесе, дополняя и корректируя действия мужчин. Очень важно понимать, что сложившиеся по отношению к лидерству стереотипы в основном касаются делового или политического лидерства, т.е.

деятельности связанной с карьерой, которая является приоритетом мужчин. Иные формы деятельности – учебная, творческая, не касающиеся напрямую отношений, связанных с властью или материальным благополучием, оставляют пространство для актуализации лидерских качеств женщин.

Выводы. Современные исследования в области гендерной психологии лидерства полагают, что различия лидерских качеств мужчин и женщин, конечно же, существуют. Рассмотрев основные определения и содержание лидерства и инновационности, можно сделать вывод о тесной взаимосвязи этих понятий. Так как потребности людей, растущие с каждым днем, превратили инновации в главное средство выживания организаций на рынке. Лидерство позволяет человеку самореализоваться, вести за собой общество. Лидер получает максимум ощущений от жизни и те эмоции, которые обычному человеку не дано испытать. Хочется подчеркнуть, что гендерный аспект является важным, но не определяющим фактором, обуславливающим явление лидерства.

Современные исследования в области гендерной психологии лидерства показывают, что различия лидерских качеств мужчин и женщин, конечно же, существуют. Но эти различия никоим образом не могут препятствовать исполнению женщиной лидерской роли. И даже, стиль женского лидерства на данный момент более адекватно отвечает требованиям, предъявляемым обществом к типу современного руководителя.

Безусловно, политические и социально-экономические изменения в современном обществе активно влияли, влияют и безусловно будут влиять на развитие инновационной деятельности, которую можно рассматривать как закономерную реакцию на потребность адаптации личности к изменившимся условиям окружающей среды.

Современная экономическая деятельность и обострение кризисных процессов делают необходимым применение специальных психологических знаний методологий общей психологии и психологии личности. **Перспектива** дальнейших исследований заключается в изучении методик стимулирования

творческого роста специалистов в сфере практической профессиональной деятельности.

Список использованных источников

1. Алифанов С.А. Основные направления анализа лидерства // Вопросы психологии. – 1991. - № 3.
2. Берн Ш. Гендерная психология. - М: ОЛМА-ПРЕСС, 2002.
3. Вержибок Е.В. Гендерные различия активности и лидерства // Ученые записки педагогического института СГУ им. Н.Г. Чернышевского. – Серия: Психология. Педагогика. – 2009. – Т.2. - № 1.
4. Волков И.П. Исследование лидерства как функции групповой задачи / И.П. Волков // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Под ред. А.Л. Свенцицкого. – СПб.: Питер, 2000.
5. Гусева Н.И. Современная модель лидерства в условиях глобального контекста // Известия ИГЭА. – 2011. - № 4.
6. Евтихов О.В. Компоненты лидерского потенциала организационного лидера // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2012. - № 6.
7. Игнатова Ю.Б. «Природа инноваций и некоторые проблемы» М.- 2013
8. Ключко В.Е., Галажинский Э.В. «ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ: СИСТЕМНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ», М.- 2009
9. Пугачев В. В. «Управление лидерством в организации», 2011
10. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. М., 1989.
11. Пригожин А.И. Современная социология организаций. М., 1995.
12. Платонов Ю.П. Лидерство как социально-психологический феномен // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2007. – Т. 8. - № 2.
13. Рубашкина Н.А. «Философия Платона», Курган - 2008.

ІНТЕРАКТИВНА ВЗАЄМОДІЯ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОГО ТРЕНІНГУ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ТЕХНОЛОГІЙ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Савицька Ольга Вікторівна (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0917-3795>

Стаття присвячена проблемам інтерактивної взаємодії в освітньому процесі закладу вищої освіти. Визначено специфіку навчального тренінгу як технології особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця. Розглянуто організаційно-методичні особливості тренінгів з використання інформаційних технологій, специфіку тренінгового контенту та психологічний зміст процесів, що протікають у тренінгу в умовах дистанційного навчання.

Ключові слова: міжособистісна взаємодія, навчальний тренінг, інтерактивні технології, зворотній зв'язок, тренінговий вплив, дистанційне навчання.

The paper deals with the problems of interaction in the educational process of a higher education establishment. The specific of educational training as a technology of personal and professional development of the future specialist is determined. The organizational and methodological features of trainings on the usage of information technologies, the specifics of training content and the psychological content of the processes occurring in the training in terms of distance learning are considered.

Keywords: interpersonal interaction, educational training, interactive technologies, feedback, training impact, distance learning.

Постановка проблеми, її теоретико-методологічне обґрунтування. Сучасні реалії вимагають навчання студентів та учнів з використанням дистанційних технологій. Водночас, зважаючи на недостатнє психологічне обґрунтування та відсутність розробки часткових методик викладання окремих навчальних дисциплін та предметів в умовах дистанційного навчання, в закладах середньої та вищої освіти гостро стоїть проблема

з'ясування психологічних аспектів досліджень навчання у віртуальному середовищі. Не менш важливим є вивчення особливостей проєктування такого компоненту дистанційного навчання як інтерактивна взаємодія між студентом та викладачем, ключовим моментом якої є зворотній зв'язок, адже без взаємодії жодна система навчання не існуватиме.

Як засвідчує аналіз психологічних джерел, присвячених проблемам організації дистанційної освіти, вивченню окремих її аспектів приділялась увага впродовж кількох останніх десятиліть. Зокрема, з'ясовувалися когнітивні, мотиваційні, емоційні та особистісні особливості студентів та учнів в умовах дистанційного навчання (А. Є. Войскунський, М. Н. Кузнецова, Н. В. Чудова, А. В. Ісаєв, Ю. В. Балашова та ін.); здійснювалося психологічне обґрунтування дистанційного навчання шкільним навчальним предметам (Г. Е. Кедрова, О. М. Хара,); організаційно-процесуальні, змістові та розвивальні аспекти інтернет-тренінгів та використання технологій дистанційного навчання психологічним дисциплінам (А. І. Львова, І. А. Рязанцева, М. М. Назар, В. В. Чумак, В. М. Мазур та ін.); особливості спілкування, учіннєвої діяльності у віртуальному просторі (Ю.І.Машбиць, М. Л. Смульсон, М. М. Назар та ін.).

Метою нашої статті є з'ясування особливостей організації та добору змісту навчальних тренінгів, що проводяться з використанням технологій дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу. Інтерактивне навчання дорослих, як зазначає С. О Сисоєва, є специфічний «спосіб організації ... навчально-пізнавальної діяльності ... у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу» з одного боку, а з іншого, про «інтерактивне навчання» говорять і у «дослідженні проблем застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні, дистанційної форми освіти, з використанням ресурсів Інтернету» [5, с. 37-38]. У нашому випадку йтиметься про використання технології інтерактивного навчання — навчального тренінгу за умови використання технологій дистанційного навчання.

Навчальний тренінг як специфічна технологія навчання, за визначенням Н. О. Євдокимової та Ю. М. Швалба, дозволяє створити особливий освітній простір, в якому не лише актуалізується особистісний досвід студента, усвідомлюються та емоційно переживаються власні обмеження, але й відбувається колективний пошук способів дій у ситуації невизначеності, їх алгоритмізація та привласнення кожным студентом [3, с. 222-223]. Здійснення рефлексивної діяльності, як одного з елементів тренінгової технології дозволяє перейти на якісно новий рівень розуміння себе, інших, професійної діяльності та забезпечує розвиток професійної свідомості.

Технологія навчального тренінгу є різновидом технологій інтерактивного навчання. Інтерактивним, на думку Б. Ц. Бадмаєва, є таке навчання, яке ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій. При використанні інтерактивних технологій на інтелектуальну активність впливає дух змагання, протистояння, який має місце в ситуаціях, коли студенти колективно відшукують істину. Всі інтерактивні методи — це створення ситуації спільної творчої (продуктивної) діяльності викладача і студентів, в якій відбувається не лише процес пошуку знань, але й проходить процес взаємодії особистостей [1].

Використання тренінгових технологій навчання, на нашу думку, можуть поставити студента в ситуацію реальних професійних дій, змусити його мислити конкретно і предметно, досягати реально відчутного результату, який обов'язково стане предметом як групового обговорення та самоаналізу, так і рефлексивної діяльності студента.

Як засвідчує власна багатолітня практика викладання в університеті, навчальний тренінг створює умови для формування адекватної пізнавальної дії у відповідній навчальній ситуації. Студент при цьому засвоює не готові знання, а свої власні «відповіді» на запитання, які виникають в ситуації потреби в знаннях [4]. Окрім того, при навчанні студентів через професійну дію, що забезпечується використанням навчального тренінгу, виникає «особливий вид аналітичної діяльності..., яка спрямована на осмислення і

переосмислення тих або інших змістів своєї індивідуальної свідомості» [1, с.55]. При цьому центральною ланкою цієї (рефлексивної) діяльності, є діалогічність в навчанні (внутрішня і зовнішня).

Використання навчального тренінгу та його елементів при вивченні професійно орієнтованих навчальних дисциплін виявило таке: по-перше, порівняння якісних результатів вивчення навчальних дисциплін за умови використання лише традиційних методів навчання та за умови використання тренінгових технологій навчання засвідчило, що у випадку використання інтерактивних методів навчання, серед студентів спостерігається вищий рівень компетентності у професійній діяльності, творче застосування знань при розв'язуванні професійних задач. По-друге, студенти виявляють стійкий пізнавальний інтерес до професійної діяльності та професійної підготовки, у них спостерігається позитивне емоційне забарвлення пізнавальної діяльності. По-третє, нами зафіксовано вплив інтерактивних методів навчання на особистісні зміни, зокрема, зростання вмотивованості до самопізнання та саморозвитку; підвищений інтерес до науково-дослідної роботи, її результативність та якість. Адже при інтерактивному навчанні, як зазначає Сисоєва, змінюється звична логіка навчального процесу: «від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування» [5, с. 39].

Сучасний рівень інтеграції цифрових технологій та електронних гаджетів у навчальну та професійну діяльність, міжособистісну взаємодію та спілкування, життя людини загалом покликаний полегшити інтерактивному взаємодію у віртуальному навчальному середовищі. Навчальне середовище Ю. І. Машбиць тлумачить «як систему засобів, орієнтованих на навчання як спільну діяльність вчителя та учнів, що здійснюється у взаємодії між ними; ... як штучну, тобто створену людьми систему, причому з чітко визначеними навчальними цілями, яка функціонує у певному просторі, в нашому випадку, у просторі віртуальному» [2, с. 17].

Взаємодія викладача та студентів в процесі навчального тренінгу у віртуальному просторі може бути описана перш за все механізмами зворотного зв'язку. При асинхронному дистанційному навчанні суттєво зростає, кількість порушень цього принципу. Запобігти цьому можна, як зазначає Ю. І. Машбиць, проєктуючи дистанційне навчання, яке б передбачало різну міру та характер допомоги суб'єкту навчання при виникненні утруднень в процесі самостійного виконання завдань [2, с. 28].

Загалом при проведенні навчального тренінгу з використанням технологій дистанційного навчання ми можемо організувати такі режими роботи: а) автономний (власне дистанційне навчання), при якому суб'єкти навчання можуть ознайомлюватися з теоретичними блоками навчальної інформації та здійснювати самоконтроль за рівнем її розуміння та засвоєння; б) режим інтерактивного спілкування в процесі навчальних занять; в) режим форуму для організації спілкування між студентами як під час зустрічей, так і для спілкування студентів з викладачем (тренером) як з навчальною метою, так і з метою отримання психологічних консультацій.

Підготовка психологічного контенту навчального тренінгу, добір відповідних йому методів та прийомів роботи визначається особливостями дистанційного навчання.

Загалом, при проведенні навчальних тренінгів з використанням технологій дистанційного навчання є можливість реалізації звичних для тренінгових занять методів: методів групової дискусії, розв'язання проблемних ситуацій, кейсів, арттерапевтичних ігор, психологічне малювання тощо. Особливо широкий простір відкривається для використання вербальних творчих технік (написання листів, робота з метафорами та прислів'ями, проєктивні техніки незавершених речень, використання притч тощо).

Водночас при проєктуванні окремих елементів тренінгових занять (зустрічей) необхідно вносити деякі доповнення та корективи. Зокрема, одним з обов'язкових елементів перших зустрічей є обговорення принципів та правил роботи під час тренінгу. В умовах дистанційного навчання окрім звичних

правил та принципів доречним, наприклад, є, зумовлене роботою онлайн, правило «ввімкненого мікрофона» (той, хто вмикає мікрофон — говорить, чи готується до висловлювання); правило «безпечного Інтернету» (не використання інформації про іншого учасника тренінгу з соціальних мереж) тощо.

Суттєвої трансформації зазнають і традиційні ритуали тренінгу (початку та закінчення тренінгу), а також потребують спеціального добору і психогімнастичні та релаксаційні вправи. Саме введення ритуалів початку та закінчення онлайн-тренінгу налаштовує учасників на роботу та створює безпечні і комфортні умови роботи не лише в умовах тренінгу в реальному просторі, але у віртуальному. Як психогімнастичні вправи можна використовувати розважальні опитування на тему зустрічі за допомогою презентацій, створених у Mentimeter, експрес-діагностику настрою групи за допомогою відповідних програмних продуктів для спільного малювання тощо. Такі вправи забезпечують необхідний емоційний фон зустрічі та запускають групові процеси.

При проведенні навчальних тренінгів з використання технологій дистанційного навчання доцільне збільшення питомої ваги домашніх завдань. Відпрацювання низки вмінь та навичок, здійснення поглибленого самоаналізу та рефлексії може відбуватися в асинхронному режимі з використанням таких методів, як, наприклад, написання листів.

Для асинхронної роботи під час навчального тренінгу можуть використовуватися різноманітні платформи, наприклад, MOODLE, яка в своєму арсеналі має чимало видів діяльності (семінар, урок, форум, чат, база даних, вікі тощо), які не лише дозволяють сформулювати завдання, але й навести відео- чи аудіоприклади його виконання, забезпечити закріплення отриманої інформації, зворотній зв'язок та самоконтроль за розумінням сутності соціально-психологічних явищ, контролювати хід та результативність виконання завдань самостійної роботи студентами.

Особливого сенсу за таких умов набуває обговорення та рефлексивний аналіз виконаних завдань на початку кожної наступної зустрічі.

Позитивною стороною навчальних тренінгів при дистанційному навчанні є значно ширші можливості використання в процесі виконання різноманітних вправ відеофрагментів та аудіозаписів; доступ до онлайн-діагностики, яка дозволяє оперативно отримати результати, які одразу піддаються рефлексії, самоаналізу або обговоренню в групі, чи стають темою дискусії; досвід взаємодії та активності студентів у соціальних мережах створює сприятливі умови для обміну зображеннями та презентації/самопрезентації учасниками тренінгу один одного при виконанні вправ на знайомство та встановлення контакту під час перших зустрічей.

Особливої привабливості під час тренінгових зустрічей в умовах дистанційного навчання, які проводяться синхронно, набувають різноманітні опитування за допомогою Google-forms, Mentimeter та ін. Вони можуть бути анонімними, досить інформативними, а тому не лише дарують учасникам тренінгу безпеку та комфорт, але й започатковують дискусії та рефлексії під час тренінгових вправ. Особливе поживлення викликають візуалізації в ході таких опитувань, які, як правило, дозволяють одночасно познайомитися з поглядами всіх учасників групи, більш детально їх проаналізувати, що не завжди вдається під час висловлювання власних думок та поглядів при «живому» обговоренні в групі.

Дискусії, обговорення під час виконання тренінгових вправ в групі можна організовувати як з використанням відео- та аудіозв'язку, так і через чат. Звичайно, перший спосіб суттєво наближає ситуацію вправи до звичного обговорення в групі, а ось робота в чаті під час відео-зв'язку потребує спеціальної організації та додаткового часу очікування і, водночас, породжує проблему ідентифікації суб'єкта, який працює лише в чаті. Тому, на нашу думку, при проведенні навчальних тренінгів в умовах дистанційного навчання використання чату можливе лише як одного з інструментів для обміну

думками чи інформацією під час тренінгових занять разом з відеозв'язком та лише з другої-третьої зустрічі.

Вочевидь можливості навчальних тренінгів в віртуальному просторі або за умов дистанційного навчання за останнє десятиліття суттєво зросли, водночас віртуальність (повна або часткова) проведення навчальних тренінгів породжує деякі труднощі й обмеження.

До останніх можна віднести, перш за все, зниження доступності спостереження невербальних засобів спілкування і відповідно неможливості їх формування; суттєво збільшуються паузи між мовцями в процесі дискусій, які викликані технічними особливостями аудіозв'язку при онлайн-зустрічах, що не завжди позитивно впливає на групову динаміку тощо.

Проектування навчального тренінгу з використанням технологій дистанційного навчання передбачає переосмислення завдань тренінгу, добір змісту та конкретизацію його через вправи, додаткову роботу з розробки опитувальників та підготовку переліку посилань (лінків) для різних вправ та видів робіт на різних етапах тренінгового заняття. Все це потребує додаткового часу та ресурсів викладача (тренера).

Додаткових часових та творчих ресурсів потребує підготовка інтерактивних навчальних матеріалів та наповнення ними віртуального навчального середовища з необхідними розлогими інструкціями до їх виконання, створення системи підказок до виконання завдань, пошук та монтаж необхідних відео- та аудіоматеріалів як для віртуального навчального середовища, так і для тренінгових занять.

В умовах використання лише асинхронних форм дистанційного навчання суттєвими недоліками навчального тренінгу можуть стати несистематичність виконання вправ тренінгу через зниження навчальної мотивації та недисциплінованість студентів; недостатній двосторонній зворотній зв'язок, що породжує в учасників навчального тренінгу незадоволення; недостатні ресурси для ідентифікації учасника тренінгу. Для

усунення зазначених недоліків доцільним є поєднання в процесі навчального тренінгу асинхронної форми роботи з роботою в реальному часі.

Висновки. Загалом, теоретичний аналіз досліджень проблем дистанційного навчання та проведення інтернет-тренінгів, аналіз власного досвіду доводить можливість проєктування та реалізації навчальних тренінгів з використанням технологій дистанційного навчання. Попри низку труднощів та обмежень використання інтерактивних технологій навчання, зокрема, проведення навчальних тренінгів з використанням Інтернет-ресурсів, є результативним. Водночас використання інтерактивних технологій навчання вимагає формування мотиваційної та операціональної готовності викладача закладу вищої освіти до створення такого продукту.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на вивчення ефективності різноманітних технік в умовах інтернет-тренінгів та з'ясування шляхів формування компетентності викладачів до використання інтерактивних технологій навчання.

Список використаних джерел

1. Бадмаев Б. Ц. Методика преподавания психологи. Москва : ВЛАДОС, 2001. 304 с.
2. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / за ред. М.Л. Смільсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
3. Євдокимова Н. О., Швалб Ю. М. Навчальний тренінг як технологія підготовки фахівця у внз. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки : збірник наукових праць. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2011. Т. 2. Вип. 7. С.121–217.
4. Середя Г. К. Проблема памяти и обучения. *Вопросы психологии*. 1967. № 1. С. 32-37.
5. Сисосва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

**ВИМІРИ «ІННОВАЦІЙНОСТІ» – ІНТЕГРАЛЬНОГО ПОКАЗНИКА
ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ
В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ**

Скалозуб Алена Андріївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4808-447X>

У публікації представлено психодіагностичний інструментарій виміру «інноваційності» – інтегрального показника психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України в контексті гуманістичної парадигми. Розглянуто авторську «технологію формування психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України». Розкрито особливості використання методики «експрес діагностика «інноваційності» (автор В. Чудакова) з метою виміру рівня і тенденції «інноваційності» працівників Національної поліції України.

Ключові слова: *інноваційність, інноваційна діяльність, технологія, психологічна готовність до інноваційної діяльності, інтегральний показник «інноваційності», методика «експрес діагностика «інноваційності» (автор В. Чудакова).*

The publication presents psychodiagnostic tools for measuring «innovativeness» – an integral indicator of psychological readiness for innovative activities of employees of the National Police of Ukraine in the context of the humanistic paradigm. The author's «technology of formation of psychological readiness for innovative activities of employees of the National Police of Ukraine» is considered. The article reveals the features of using the methodology «express diagnostics of «innovativeness» (author V. Chudakova) in order to measure the level and tendencies of «innovativeness» of employees of the National Police of Ukraine.

Key words: *innovativeness, innovative activity, technology, psychological readiness for innovative activity, integral indicator «innovativeness», method «express diagnostics of «innovativeness» (author V. Chudakova).*

Актуальність. В Умовах трансформаційних змін і інноваційних перетворень в правоохоронній галузі актуалізується проблема «формування психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України».

Діяльність, що забезпечує перетворення ідей у нововведення, є інноваційною діяльністю. Щоб ефективно управляти цим процесом, необхідно вивчити його структуру і виявити умови реалізації інноваційної діяльності в організації (Лазарев В., Чудакова В.) [2; 4; 5]. В. Чудакова вважає, що *інноваційна діяльність* складна системна психолого-педагогічна й організаційна проблема, яка може бути вивчена засобами, і на основі методології багатовимірних системних досліджень, і вирішена на основі комплексної програми спеціальної психологічної підготовки і науково-методичного супроводу інноваційної діяльності особистості на рівні окремих організацій (В. Чудакова) [5].

Головною методичною проблемою формування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності є визначення змісту, розробка і впровадження технології і методів експертизи, корекції, розвитку спеціальних компетенцій і компетентностей, спрямованих на розвиток особистості в аспектах необхідних для впровадження (В. Чудакова) [5].

Головною організаційною проблемою впровадження новацій і нововведень є психологічні труднощі узгодження дій і взаємодій учасників інноваційного процесу, попередження та усунення конфліктів в ході трансформації змісту діяльності, систем взаємин і відносин всіх рівнів (В. Чудакова) [5].

Ключова психологічна проблема формування психологічної готовності до інноваційної діяльності - виявлення і використання внутрішніх закономірностей функціонування особистості, професійні, особистісні якості і особливості, які створюють опір / або сприяють засвоєнню нових форм діяльності для реалізації інновацій (В. Чудакова) [5, С. 262- 272].

У процесі аналізу літературних джерел і результатів досліджень

виявлено, що саме психологічні фактори є важливим і найбільш складним бар'єром ефективного здійснення інновацій і вимагають додаткового детального дослідження.

Ми вважаємо, що проблема формування психологічної готовності особистості до інноваційної діяльності має особливе значення і вимагає подальших психологічних досліджень. Прикладом вирішення зазначених проблем у науці та практиці є реалізація авторської «Психолого-організаційної технології формування готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності» і моделей її реалізації яку започаткувала В. Чудакова, Україна (Чудакова В, 2016) [5; 6; 7] знайшли своє продовження: в дисертаційних роботах дослідників різних країн (Україна, Республіки Узбекистан, Республіки Казахстан); в різних галузях психологічної науки і сферах професійної діяльності: – працівників Національного центрального бюро Інтерполу в Україні вивчав В. Величко, Україна, 2016 [1]; працівників правоохоронних органів, вивчався у рамках психолого-юридичний аспект В. Величко, Україна, 2017-2021 [6; 7]; – працівників системі охорони здоров'я, вивчався соціально-психологічний аспект І. Х. Курбановим, Республіка Узбекистан 2018-2021 [6; 7]; – працівників системи освіти вивчається А. Карієвим, Республіка Казахстан, 2020-2021 [7] та ін.

Метою цієї публікації є представлення психодіагностичного інструментарію виміру «інноваційності» – інтегрального показника психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України в контексті гуманістичної парадигми. Розкриття особливостей використання методики «експрес діагностика «інноваційності» (автор В. Чудакова) з метою виміру рівня і тенденції «інноваційності» працівників Національної поліції України в процесі реалізації авторської «технології формування психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України».

Виклад основного матеріалу. З метою вирішення зазначеної соціально значущої проблеми нами у контексті гуманітарної парадигми здійснюється

розробка, апробація і впровадження авторської «Технології формування психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України» (А. Скалозуб, Україна, 2019-2021) [3; 6; 7]. Вона складається з двох взаємодоповнюючих моделей - діагностичної та корекційно-розвиваючої. Для її ефективної реалізації нами, у рамках дисертаційної роботи, підібрано валідний та надійний психологічний діагностичний інструментарій та корекційно-розвивальні методи, розробляються освітні програми; навчальні та навчально-методичні посібники; інструктивно-методичні посібники та рекомендації.

Інтегральний показник «інноваційності» був введений В. П. Чудаковою як цільовий показник в процесі комплексного емпіричного дослідження «формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності». З метою об'єднання вона єдиному контексті засоби теоретичного та емпіричного підходів у вивченні досліджуваної проблеми на основі системної методології, компонентно-структурного і динамічного аналізу. Для цього нею було вивчено в спеціальній літературі і запропоновано до використання набори критеріїв ефективності інноваційної діяльності. Узагальнюючи конкретний зміст таких критеріїв для подальшого здійснення емпіричного дослідження, введено термін - «інноваційність» (В. П. Чудакова) [5; 6; 7; 8]. «Інноваційність» персоналу організацій В. П. Чудакова розглядається, як інтегральний показник сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності.

На теоретичному рівні - це перелік можливих критеріїв ефективності інноваційної діяльності.

На емпіричному рівні - це окремий вектор в багатовимірному просторі умов і факторів сформованості психологічної готовності персоналу організацій до інноваційної діяльності, який інтегрує зміст сукупності показників ефективності інноваційної діяльності, і був використаний, як цільовий показник дослідження.

Показник «інноваційність» це оцінка першого загального фактора в

наборі емпіричних корелятивів тенденції до інноваційної діяльності, який дозволяє виявити персонал організацій з підвищеним рівнем і тенденцією «інноваційності», а також дає можливість вивчити особливості латентної структури особистісних факторів і характеристик, що детермінують інноваційність. Процес формування психологічної готовності до інноваційної діяльності - це кероване і цілеспрямоване, багатовимірне зміщення особистості в просторі рис і властивостей до кластеру персоналу організацій з підвищеним рівнем інноваційності (В. П. Чудакова, 2016) [5; 6; 7].

Введений В. П. Чудаковою термін «інноваційність», розглядається як позначення інтегрального рівня тенденції, інтенсивності та активності персоналу організацій в здійсненні інновацій, в даному дослідженні він розглядається як окрема риса особистості, потенціал успішності нововведень, а на емпіричному рівні - як вектор в багатовимірному просторі властивостей особистості [5; 6; 7; 8]. Запропонований термін став дієвим інструментом самостійної експертизи і корекції процесів інноваційної діяльності та, одночасно, відображає психологічний зміст протікання інноваційної діяльності та її детермінації на рівні особистості. (В. Чудакова, 2013 - 2019) [5].

Одним із критеріїв психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України є цільовий показник «інноваційності». З метою визначення інтегрального показника «інноваційність» ми використали психодіагностичну методику автором якої є В. П. Чудакова – «Експрес діагностика «інноваційності» (В. Чудакова, 2016), в її валідації взяли участь тисяча шістсот сімдесят сім респондентів [5; 6; 7; 8]. Результати використання цієї діагностики, надали можливість визначити «рівень інноваційності» і «тенденцію (спрямованість) інноваційності» персоналу організацій в різних галузях професійної діяльності Названа методика складається з 8-ми питань (факторів), респондентам пропонується оцінити за 100-бальною шкалою рівень (інтенсивності) участі в інноваційній діяльності в різних аспектах: необхідність новацій, активність власних дій,

емоційне ставлення, ініціативність, тенденція до виконавської ролі, схильність до розробки інновацій, модифікації, удосконалення (В. П. Чудакова, 2016) [5]. За результатами поточного дослідження проводиться обробка і математично-статистичний аналіз емпіричних даних масиву цільового (інтегрального) показника «інноваційність»; вперше нами визначено «рівень інноваційності» (позитивний, нульовий, негативний) і «тенденція інноваційності» (теоретико-інтелектуальна, емоційно-практична) працівників Національної поліції України».

Висновок. Реалізація авторської «Технології формування психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України» надасть можливість сформувати психологічну готовність до інноваційної діяльності у працівників правоохоронних органів, в тому числі у Національної поліції України, з метою здійснення інноваційних перетворень в даній галузі.

Список використаних джерел

1. Величко В. В., Максименко С.Д., Чудакова В. П. Психологічне та професійне (юридичне) забезпечення – головний ресурс ефективності професійної діяльності працівників Національного центрального бюро Інтерполу в Україні: стратегії, моделі, технології // Навч.-метод. посібник. К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2016. – 87 с.
2. Лазарев В.С. О национальной инновационной системе в образовании и задачах научного обеспечения ее развития // Педагогика / В.О. Лазарев, 2010. № 7. С. 12–22.
3. Скалозуб А. А. Психодіагностика «Інноваційності» працівників правоохоронних органів за методикою «експрес діагностика «інноваційності» (автор В. Чудакова). *Реалізація компетентісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти*: Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ: Пед. думка, 2019. 422 с. С. 402-405.
4. Скалозуб А. А. Чудакова В. В. Особливості використання методики «Експрес діагностика інноваційності» (В. Чудакова) при реалізації «технології формування психологічної готовності до інноваційної діяльності працівників Національної поліції України». *Соціально-психологічні технології розвитку особистості*: Зб. наук. праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, студентів, аспірантів (м. Херсон, 22 квітня 2021 р.) / ред. колегія С.І.Бабатіна, В.В. Мойсеєнко, І. І. Чиньона та ін. - Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2021. - 482 с. С. 377-381. URL: http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx/22.04.2021_ПСИХОЛОГІЯ_конференція_ЗБІ_РНИК.pdf?id=0cf7fcac-651c-4778-97cc-82f32fb99761
5. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до

інноваційної діяльності (Формирование психологической готовности персонала образовательных организаций к инновационной деятельности): дис. –... канд. психол. наук; 19.00.10 / Віра Петрівна Чудакова Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. – 474 с.

6. Чудакова В. П., Курбанов И. Х., Величко В. В. Скалозуб А. А. Терминологический аппарат и методы экспертизы психологической готовности к инновационной деятельности, как основы развития инновационной компетентности: украинско-узбекский опыт. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць. Київ : ІОД. 2019. Вип. 2 (24). 145 с. С. 118–131. DOI <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2019-2-118-131> URL: http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2019_2/17.pdf

7. Чудакова В.П., Величко В.В., Курбанов И.Х., Скалозуб А.А. Инновационная политика, терминологический аппарат и инструментарий реализации инновационной деятельности: украинско-узбекский опыт. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2020. № 1; URL: pem.esrae.ru/27-296

8. Чудакова В. П. Інтегральний показник «Інноваційність» – чинник формування конкурентоздатності особистості. Освіта і розвиток обдарованої особистості. Щомісячний науково-методичний журнал. 2013. № 8-9 (15-16) (серпень - вересень). - С.175-191.

ОСОБЛИВОСТІ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Слободяник Наталія Володимирівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2053-0688>

У статті розглядаються діалогічні принципи в дистанційній освіті. Обґрунтовується, що ключовим питанням дистанційного навчання є реалізація ефективної взаємодії, в якій існує зворотній зв'язок і відбувається організація інтерактивного діалогічного простору. Підкреслюється, що при дистанційній освіті повною мірою реалізується парадигма діалогу, тоді як при очному навчанні неможна уникнути сильного централізму у вигляді управляючих і контролюючих структур.

Ключові слова: соціальний простір, діалогічна взаємодія, соціальна взаємодія, діалогічний принцип, дистанційна освіта.

The article considers dialogic principles in distance education. It is grounded that the implementation of effective interaction, containing a feedback and the organization of an interactive dialogue space, is the key issue of distance

education. It is emphasized that in distance education the paradigm of dialogue is fully realized, while in full-time education it is impossible to avoid a strong centrism in the form of governing and controlling structures.

Keywords: *social space, dialogic interaction, social interaction, dialogic principle, distance education.*

Актуальність. Проблема організації ефективної діалогічної взаємодії в дистанційній освіті посідає одне з центральних місць у різних соціально-гуманітарних теоріях і психолого-педагогічній практиці. Її актуальність обумовлена тим, що діалогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу стосується процесів пізнання, прагнення навчати та навчатися, створення дистанційного простору освіти в цілому.

Дослідники в якості позитивних моментів дистанційної освіти виокремлюють ефективність і високу якість освіти, можливість навчати велику кількість людей, індивідуальний підхід, заснований на особистісній траєкторії освітнього процесу, кращий контроль засвоєння навчального матеріалу, більшу різноманітність додаткових курсів і модулів.

Опоненти і критики дистанційної освіти відзначають неможливість створення повноцінної діалогічної взаємодії на дистанційному рівні. Основна теза противників дистанційної освіти полягає в тому, що поза безпосереднього спілкування в аудиторії не можна створити повноцінну взаємодію. При дистанційній освіті, на їх думку, порушується основний принцип «живого» діалогічного спілкування, відбувається виключно знеособлена передача інформації.

Отже, проблема, яка існує в наш час, полягає в розумінні того, що одним з важливих питань дистанційного навчання є організація та реалізація ефективної взаємодії, в якій існує зворотній зв'язок і реалізуються принципи діалогу. А також у дистанційній освіті є особливості організації та підтримки діалогічної взаємодії та діалогічного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень. Дистанційне навчання нині є об'єктом багатьох наукових досліджень. Об'єктом досліджень є концептуальні основи

сучасної освіти в умовах інформатизації, педагогічної кваліметрії (Б. Мартиросян, В. Симонов, О. Субетто, В. Зверєва); вплив інформаційних технологій на зміст навчання (О. Єршов, В. Кузнєцов, В. Ледньов, Є. Машбіц, І. Роберт та ін.); побудова інформаційної моделі навчання (О. Берг, В. Глушков, Д. Матрос, Н. Тализіна та ін.); застосування інформаційних технологій для виміру та оцінки результатів навчання (В. Андрєєв, Б. Гершунський); особливості відкритої освіти (В. Тихоміров, Л. Тітарєв, В. Ярних, В. Солдаткін, Ж. Зайцева, О. Хорошилов); викладання у мережі Інтернет (В. Солдаткін, О. Андрєєв та ін.).

Психолого-педагогічні можливості дистанційного навчання розкриваються в наукових працях таких дослідників, як Ю. Аксенов, А. Андрєєв, В. Барсуков, Д. Богданова, О. Іванніков, Н. Інькова, П. Підкасістий, І. Роберт, І. Свінторжицька та ін., а також у працях західних авторів (А. Баррон, Г. Орвіг, С. Дренська, М. Тайт, А. Кларк, Д. Кіган, М. Томпсон, М. Мур).

Дистанційне навчання як педагогічну технологію, що реалізується під опосередкованим управлінням викладача на відстані, розглядають Л. Авраменко, В. Збаровський, Г. Сухобська, Т. Шадріна та ін. Окремі аспекти дистанційного навчання розглядаються в дослідженнях, присвячених інноваційним педагогічним, інформаційним і телекомунікаційним технологіям (О. Владико, В. Давидков, І. Захарова, О. Ільїна, Л. Коновалець, І. Косенко, О. Соседко та ін.).

Мета статті полягає у розгляді особливостей діалогічної взаємодії в умовах дистанційного навчання.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дистанційне навчання є універсальною гуманістичною формою навчання, що базується на використанні широкого спектру нових інформаційних і телекомунікаційних технологій, які передбачають діалоговий обмін з викладачем. При цьому процес навчання не залежить від розташування тих, хто навчається в просторі та часі.

Дистанційне навчання є такою формою організації освітнього процесу, яка дає змогу людині навчатися на віддаленому від викладача місці. Такий тип навчання дає змогу отримати освіту широкому колу людей, які мають певні обмеження задля очного навчання – йдеться про працюючих, військовиків строкової служби та ін. Значна кількість людей має вікові обмеження, через що цю форму навчання інколи називають освітою дорослих. Іншими словами, дистанційне навчання передбачає таку організацію навчального процесу, коли студенти, школярі віддалені від викладача в просторі, однак можна вести діалог з ним за допомогою певних засобів [1].

Зміна внутрішніх психологічних якостей суб'єктів, що виникають в результаті віртуальної взаємодії реальних суб'єктів, характеризують процес освіти. Формування віртуального середовища навчального процесу можливо лише при комунікації того, хто навчає, і того, кого навчають. У цьому процесі відбувається пошук і підтримка позитивної соціальної ідентичності суб'єкта, що є чинником стабілізації учасника комунікації. Інформаційно-змістовий аспект навчання «знання – уміння – досвід» об'єднує дидактичні компоненти комп'ютерної та віртуальної моделей освіти, які взаємодіють за схемою «усвідомлення – розуміння – конкретизація – застосування» [4].

Віртуальний освітній процес використовує особистісний освітній потенціал людини, який розвивається в тих галузях, які суб'єкт сам для себе обирає. Віртуальний освітній простір суб'єкта відображає взаємозв'язок усіх сфер особистості: інтелектуальної, емоційної, ціннісно-сміслової, поведінкової та ін.

Ефективність дистанційної освіти з точки зору якості знань тими, хто навчається, оцінюється не нижче, ніж традиційний освітній процес. Широке впровадження дистанційної освіти дозволить розширити доступ до освіти різним групам населення, в тому числі й тим, хто не володіє необхідними фінансовими та іншими ресурсами для отримання традиційної освіти.

Такі якості дистанційної освіти як гнучкість, модульність, паралельність, рентабельність, технологічність, вихід до світових інформаційних ресурсів та ін., при відповідній науково - методичній організації, можуть забезпечити високий рівень знань і здатні стати ефективним засобом забезпечення сучасної професійної освіти, тому що за своєю природою є інноваційними.

Тривалий час усі офіційні взаємодії, покликані сформувати систему відносин в освіті, базувалися на досить жорстких центристських, детерміністських схемах, основною ознакою яких була суворя підпорядкованість учня вчителю. Але реалії життя та її варіативності показали неефективність такого шаблонного підходу і відповідно виникле питання побудови ефективної взаємодії у дистанційній освіті. Такою, на погляд дослідників, є діалогічні інтеракції [1].

Більшість дослідників (Бейтс, Деніел, Кабанова, Прохоров, Сьюарт та ін.) звертають увагу на особливе значення організації міжособистісного спілкування у дистанційній освіті. Також підкреслюється роль зворотнього зв'язку в цьому процесі. Спілкування є основою будь-якого навчання тому, що саме у спілкуванні передається соціокультурний досвід від педагога до учнів.

При організації дистанційного навчання потрібно дотримуватися таких основних принципів ефективної взаємодії : ретельна організація дидактичного діалогу; імітування діалогу в навчальних матеріалах; організація персональної підтримки студентів (учнів) у період між стаціонарними заняттями – консультації, представлення інформації, в якій учні можуть бути зацікавлені (про майбутні віртуальні події, про нову інформацію на сайті, створення навчальних спільнот та ін.).

Проблема взаємодії та діалогічності взаємодії є феноменом соціальних відносин і неодноразово обговорювалася в соціальній теорії в цілому, а також й в психолого-педагогічних питаннях організації освіти. Спираючись на теоретичні роботи О. Леонтьєва, М. Кагана та ін., дослідники (Н.

Виноградова, Л. Федотова, О. Свиридова) стверджують, що соціальна взаємодія визначається діалогом суб'єктів, забезпечує єдність і гармонізацію соціальних структур, сприяє створенню стратегії загальних дій окремих особистостей, соціальних груп і спільнот

Діалогічність є сутністю діалогічної соціальної взаємодії, в діалогічній взаємодії суб'єкти не вимушено підпорядковуються волі сильного зовнішнього центру, а прагнуть до організації сумісних дій, що дозволяє мати на увазі досягнення кожним з них якісно іншого рівня в результаті взаємодії.

Сутністю діалогу є створення загального, нового, завдяки об'єднанню протилежностей. Не тотожні один одному соціальні суб'єкти можуть вступати в діалогічні відносини, в результаті чого кожен з них реалізується в деякої іншої якості. Діалог на всіх рівнях суб'єктної реалізації має інваріантну структуру: суб'єкти, предмет, простір загальних смислів. Ця структура відтворюється і в масштабах внутрішнього діалогу, і на рівні міжособистісного спілкування [2].

Очевидно, що при дистанційній освіті повною мірою реалізується парадигма діалогу, тоді як при очному навчанні неможна уникнути сильного централізму у вигляді управляючих і контролюючих структур. Саме така форма освіти звільняє студента, учня від багатьох умовностей і тим самим відкриває шлях до творчості. Навіть досить сором'язлива але обдарована людина може вести повноцінні дискусії з викладачем і відстоювати власну точку зору, чого вона не могла б зробити в аудиторії. Діалогічна взаємодія завжди реалізується в соціальному просторі, при цьому останнє може не мати фізичного місця розташування.

Дистанційна освіта є яскравим прикладом формування опосередкованого соціального простору. Чинником, що його конструює, є широка та багатогранна сіть діалогічних взаємодій. Цей простір створюють не матеріальні об'єкти, а люди з їх системою соціальних відносин і вигідно відрізняється від безпосереднього освітнього простору очної освіти тим, що він «завжди поруч», «завжди із собою».

Правильно організований соціальний простір дистанційної освіти є важливою умовою підвищення ефективності цього сучасного виду навчання, який динамічно розвивається. Що більше діалогічних взаємодій буде сконструйовано і реалізовано при його створенні, то більш якісним буде його результат. Отже, ми розглянули теоретичні основи та специфічні особливості діалогічної взаємодії та формування простору дистанційної освіти, що дозволяє перейти до рівня конкретної практичної реалізації основних, вищенаведених положень [5].

Дослідники відзначають, що безумовно, можливість створення широкого простору діалогічних взаємодій має бути закладена в основу організації всіх складових дистанційного навчання. Однією з них є педагогічний контроль – необхідний і психологічно важливий етап будь-якого освітнього процесу. Одним із регуляторів педагогічного контролю є принцип діалогічності.

Для реалізації цього принципу найбільш важливою є функція управління пізнавальною діяльністю, яка є необхідною для здійснення зворотнього зв'язку. Такий зв'язок є основою діалогу учасників освітнього процесу, основою для внесення коректив у навчальний процес, удосконалення його змісту, форм організації та методів навчання, керівництва та управління пізнавальною діяльністю учнів.

Навчальна функція проявляється у педагогічній доцільній та методично вірній організації контролю, в ході якої, з одного боку, виявляється ступінь засвоєння раніше вивченого матеріалу, з іншої – відбувається сприяння більш поглибленому та міцному засвоєнню знань. Можна говорити про те, що в цьому випадку діалог може не відбутися, оскільки студент, учень вимушено підпорядковується волі організаторів навчання. Однак саме в дистанційному навчанні, яке сприймається учасниками як освітня послуга, її можна припинити, якщо студенти або учні незадоволені результатами, сторони прагнуть до організації сумісних дій. Це прагнення і стає основою діалогічної взаємодії.

Сутність функції розвитку і дистанційній освіті є сприянням інтелектуального розвитку учнів, студентів, розвитку їх мислення, мови, оволодіння ними найбільш раціональними прийомами навчальної діяльності, активізації пізнавальної діяльності. Реалізація цієї функції, безумовно, є неможливою без діалогічної взаємодії викладача і тих, хто навчається.

Висновки. Дистанційне навчання є новою технологією організації освітнього процесу, яке виражається в цілеспрямованому процесі інтерактивної взаємодії викладача та студентів або учнів за допомогою інформаційних і телекомунікаційних технологій, що забезпечують тих, хто навчається необхідним об'ємом навчального матеріалу.

Діалогічний принцип формування в дистанційному освітньому просторі діалогічної взаємодії є гідною альтернативою, яка відповідає вимогам сьогодення.

Діалогічна взаємодія як організуючий принцип дистанційної освіти, організує взаємозв'язок тут і тепер – діалог, який володіє такими характеристиками, серед яких можна виокремити : принципова відкритість і рівноправність усіх учасників процесу діалогу; наявність структурної організації; відсутність диктатури педагога.

Перспективи подальших наукових пошуків. Усі питання, пов'язані зі специфікою організації діалогічної взаємодії в дистанційній освіті, не можуть бути вирішені в межах однієї або навіть декількох робіт. Аналіз соціальної взаємодії в дистанційній освіті вимагає подальшого вивчення, уваги, удосконалення діалогічного принципу, технічних рішень, які повинні не відставати від реалій сучасного суспільства.

Список використаних джерел

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва: Просвещение, 1999. 324с.
2. Мур М. Г., У. Маинтош, Л. Блек. Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании. Москва : Обучение-Сервис, 2006. 450с.
3. Дмитренко П. В., Ю. А. Пасичнік. Дистанційна освіта. Київ: НПУ, 1999. 25с.

4.Троян Г. М. Концепция дистанционного образования, его эволюция и роль информационных и коммуникационных технологий. ИИТО ЮНЕСКО. Москва: МЭСИ, 2001. 224с.

5. Хассон В. Дж., Е. К. Вотермен. Критерії якості дистанційної освіти. *Вища освіта*. 2004. №1. С. 92-99. <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/4757>

ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНОЇ ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Соловей Яніна Григорівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6125-116X>

У статті розкриті особливості ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі. Визначенна сутність поняття “музично обдарованої особистості”, встановлено природу виникнення музичної обдарованості та розглянуті особливості її прояву. Окреслена специфіка музичної діяльності та особливості підходів, спрямованих до успішної роботи з музично обдарованими студентами.

Ключові слова: обдарована особистість, розвиток, ціннісна підтримка, музичні здібності, музична діяльність.

The article reveals the features of value support for the development of musically gifted personality in the educational space. The essence of the concept of “musically gifted personality” is determined, the nature of the origin of musical talent is established and the peculiarities of its manifestation are considered. The specifics of musical activity and features of the approaches directed to successful work with musically gifted students are outlined.

Keywords: gifted personality, development, value support, musical abilities, musical activity.

Актуальність. Новий статус творчої особистості вимагає нових шляхів дослідження феномену музичної обдарованості, закономірностей становлення, формування і розвитку її на всіх етапах вікового зростання індивіда з урахуванням відповідної організації навчального процесу, тобто, з

точки зору змісту та методів. На сьогодні науковці досить активно займаються вивченням обдарованої особистості: рівня їх обдарованості, особистісних рис, особливостей їх поведінки (Л.С. Виготський, Б.М. Теплов, А.М. Матюшкін, Д.Б. Богоявленська, Л.Л. Бочкарьов, О.Л. Музика, С.І. Науменко та інші). Особливо гостро це питання турбує викладачів педагогічних вишів, які готують майбутніх педагогів до роботи з обдарованою молоддю. Дослідження науковців свідчать про те, що обдарована особистість має специфічні риси та потребує особливого підходу в навчально-виховному процесі.

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

Музика як один із видів мистецтва надає величезні можливості для розвитку творчої особистості, формування її світогляду та моральних якостей. Також музика є засобом пізнання навколишнього світу та засобом формування та становлення особистості. Музика сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів, думок і настрою людей, вона є особливим засобом спілкування, допомагає формуванню світогляду особистості, самовираженню та самопізнанню [6].

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

Мета статті – розкрити особливості ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі. З’ясувати природу виникнення музичної обдарованості та розглянути особливості її прояву.

Виклад основного матеріалу. Обдарованість – явище не стабільне, яке потребує кваліфікованого супроводу та підтримки. Завдання педагога полягає в розумінні свого вихованця, створення спеціальних умов для реалізації його потенціалу, а також формуванні впевненості у своїх силах [5]. Особливої уваги потребують студенти з музичним обдаруванням, діяльність яких сама по собі є специфічною.

Так, при роботі з обдарованими, О.Л. Музика вводить поняття ціннісної підтримки. За його визначенням ціннісна підтримка – це різновид психологічної допомоги, спрямованої на актуалізацію особистісних цінностей людини, їх видозміну чи розвиток з метою забезпечення суб’єктно ціннісної регуляції вирішення життєвих завдань і саморозвитку особистості. О.Л. Музика виокремлює певні особливості ціннісної підтримки, які залежать від вікових аспектів розвитку здібностей, мотивації, самооцінки, соціальних стосунків тощо. Так, на думку психолога, ціннісна підтримка є досить ефективним методом сприяння розвитку обдарованості, оскільки по-перше, враховує індивідуальні особливості обдарованої особистості; по-друге розвиває взаємодію обдарованої особистості з соціумом; по-третє, передбачає фіксацію змін у розвитку як через рефлексію здібностей, так і через результати діяльності [2].

Музичне виховання та розвиток особистості розпочинається з формування культури особистості під впливом сімейного оточення, навколишнього середовища та соціальних умов. Музичне середовище впливає на виховання естетичних смаків підростаючого покоління. Внаслідок чого, необхідно звернути увагу на формування духовності людини, як одному із пріоритетних завдань у процесі навчання. Серед видів мистецтв, особливе місце посідає музика, бо вона пробуджує світ людських почуттів та емоційну енергію. Музичне мистецтво стає способом духовного освоєння людиною

світу, спрямованого на формування і розвиток її здібностей творчо перевітлювати світ і себе за законами краси. Основною рушійною силою творчості є прагнення особистості до самоактуалізації.

Виховання і навчання музично обдарованих має переваги перед іншими – в основі його лежить індивідуальність навчання та виховання, що є одним з найдійовіших методів роботи.

Починаючи заняття у ранньому віці, більшість музикантів обирають не тільки професію, але і спосіб життя, а отже до певної міри, специфічні умови, оточення та спосіб особистісного розвитку. Б.Г. Ананьєв зазначав, що ціннісні орієнтації разом із статусом та роллю, утворюють первинний клас особистісних властивостей, визначають особливості мотивації поведінки і, водночас, характер і схильність людини [1]. Відтак надання обраній професії особистісної цінності, формує у них відповідну професійну мотивацію. Однак це двосторонній процес, у якому цінність та мотивація взаємно зумовлюють одна одну.

Один з яскравих музикантів, віолончеліст Даниїл Шафран зазначає, що, на його думку, ранній прояв обдарованості свідчить, перш за все, про те, в яких умовах виховувалася дитина, яке середовище її оточувало: “У мене, наприклад, батьки були музикантами, і немає нічого дивного, що вони рано мене долучили до мистецтва... Цей фактор дуже важливий – середовище, оточення, вплив сім’ї та рідних” [3].

Якщо, ми прослідкуємо за сімейним походженням відомого композитора Сергія Рахманінова, який ріс в музичній сім’ї, то ми дізнаємось, що дід його навчався у Джона Фільда, і був піаністом та композитором. Батько великий композитор, В.А. Рахманінов був людиною виключно музично обдарованою. Мати була його першим педагогом по фортепіано. Так, вже в чотири роки він грав в чотири руки зі своїм дідом. Преса писала про цього композитора “Мятежное, беспокойное дарование”.

Цікавими історичними даними нас вражає походження великого композитора Іогана Себастьяна Баха. Йоган Себастьян Бах був молодшою

восьмою дитиною в музикальній сім'ї. Рід Бахів був відомий своєю музикальністю. Багато предків та родичів Йогана Себастьяна були професійними музикантами.

Неможливо не згадати про видатного віртуозного піаніста та майстра фортепіанної інтерпретації Святослава Ріхтера, якій так само є вихідцем з музичної сім'ї. Святослав Ріхтер народився в сім'ї німецького піаніста та композитора, викладача Одеської консерваторії Теофіла Ріхтера та руської дворянки Анни Москалевої. Ім'я Святослава Ріхтера вписано в історію музики, не тільки як ім'я піаніста, який віртуозно виконував класичні музичні твори, а і як людина, яка створювала авторські інтерпретації, які в свою чергу стали класикою. Ці приклади свідчать про те, що становлення музично обдарованої особистості має свої витoki з сімейного кола, з любові до музики, яку можуть дати батьки в ранньому дитинстві.

Статистика свідчить про те, що в сім'ї, де батьки музиканти, ймовірність появи музично обдарованої дитини складає 84-86%, а не музичної – 1-2%, а в сім'ї, де музикант тільки один з батьків, ймовірність появи обдарованої дитини складає 59%, а не музичної – 25-36%; і нарешті, якщо обидва не займаються музикою, то в них у 25-30% випадків є шанс стати батьками музично обдарованої дитини і у 59-62% - немусичної дитини [4].

Одним із важливих принципів музичного саморозвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і перш за все з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами і т. ін.. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва може появлятися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів. Під музичною обдарованістю розуміють якісно своєрідне поєднання здібностей, від яких залежить можливість успішного заняття музичною діяльністю. Це - здібність “омузичненого” сприйняття й бачення світу, коли всі враження від навколишньої дійсності в людині, що володіє цією властивістю, мають тенденцію до переживання у формі музичних образів.

Подібне сприйняття життя завжди пов'язане з наявністю в людини специфічних здібностей. Крім того, музична обдарованість, на думку Б.М. Теплова, будучи складною структурою, залежить не тільки від поєднання загальних і спеціальних здібностей, але й від якісної своєрідності цього комплексу [6].

Згідно з Б.М. Тепловим, музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей. Інакше розуміючи, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний та скоординований руховий «апарат», неймовірна здатність до навчання і титанічна працездатність є показником музичної обдарованості [6]. Згідно концепції Дж. Рензуллі, обдарованість є сполученням трьох характеристик: мотивації, орієнтованої на завдання, «видатних» здібностей і креативності. Важливість мотивації у розвитку обдарованості підкреслює і В.С. Юркевич. Вона підкреслює, що будь-яка обдарованість не може існувати без помітної, яскраво вираженої, стійкої системи інтересів. Обдарованість завжди розвивається на основі певної, улюбленої діяльності [3].

Аналіз літератури показав, що на сьогоднішній день питання щодо природи музичної обдарованості залишається відкритим. Кожен дослідник дотримується своєї точки зору. Так С.І. Тітов стверджує, що підґрунтям музичної обдарованості є такий стан нервової системи, що робить психіку людини «музичною». Не всі звуки є музикою, а лише ті, які спеціально організовані у просторі та часі (ритм, лад) і стають звуковим кодом певного настрою та стану людини [5].

Доведено, що для музикантів характерною є пластичність та активність сенсо- та психомоторики. Такі вроджені властивості визначають особливості сприйняття простору і часу, а також відповідно впливають на специфічне сприйняття музики. Таким чином, саме єдність простору і часу (основні властивості звука) відіграє головну роль у формуванні та прояві різних видів музичної діяльності, а також музичної обдарованості [5].

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

Висновки. Враховуючи вище сказане, ми прийшли до висновку, що у своїй роботі найбільш доцільним буде розуміння викладачами специфічних особливостей музично обдарованих, а також їх вікових та індивідуальних особливостей. Обов'язкове врахування вагомого значення музичної діяльності для формування особистості. Саме музична діяльність сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів та думок є засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та становлення особистості.

Таким чином для надання ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості педагогам необхідно враховувати їх здібності та обдарування. Працюючи з музично обдарованими студентами викладачам доцільно знати: природу виникнення музичної обдарованості, та особливості її прояву.

Перспективи подальших досліджень. Подальші дослідження обраної проблеми ми пов'язуємо з з'ясуванням ціннісних впливів педагогів і контактного оточення на становлення музично обдарованої особистості.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. Санкт-Петербург: Питер. 2001. 272 с.
2. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень: колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. 320 с.
3. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург: Питер. 2009. 434 с.
4. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности. *Одаренный ребенок*. 2003. - № 6. С. 22-28.
5. Тітов С.І. Музична обдарованість та її розвиток. *Вісник Житомирського університету. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. праць ЖДУ імені І. Франка, 2004. Вип. 19. С. 223-226.
6. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. Москва: Педагогика 1985. С. 42-222.

GENDER IDENTITY OF THE FIRST-YEAR STUDENT OF THE SPECIALTY "PSYCHOLOGY"

Stavytska Svitlana Oleksiivna (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0800-0876>

Stavytskyi Gennadii Anatolyevich (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4737-0175>

Shvetsova Julia Grigoryevna (Kyiv, Ukraine)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0691-3252>

The article presents the results of studying the features of gender identity of first-year students, future psychologists. The future psychologist, first of all, the practising psychologist in professional activity should be free from restrictions in the definition of problems of sex and gender. It is determined that most boys and girls, under the influence of transformational processes in society, prefer to get rid of stereotypical views on the socio-role functions of men and women. It has been established that a qualitative systemic combination of masculine and feminine traits, in a holistic system of gender identity, is a more harmonious standard that allows

individuals to be more adapted to life and society than rigid typification of gender roles.

Key words: *gender identity, gender role, masculinity, psychology students, femininity.*

У статті подано результати вивчення особливостей гендерної ідентичності студентів-першокурсників, майбутніх психологів. Майбутній психолог, передусім, практикуючий психолог у професійній діяльності має бути вільний від обмежень у визначенні проблем статі та гендеру. Визначено, що більшість хлопців та дівчат, під впливом трансформаційних процесів у суспільстві, воліють позбавитися від стереотипних поглядів на соціально-рольові функції чоловіків та жінок. Встановлено, що якісне системне поєднання маскулінних та фемінних рис, в цілісній системі гендерної ідентичності, є більш гармонійним стандартом, який дозволяє особистості бути більш пристосованою до життя та суспільства, аніж ригідна типізація статевих ролей.

Ключові слова: *гендерна ідентичність, гендерна роль, маскулінність, студенти-психологи, фемінність.*

Relevance of research. The problem of gender identity gained its popularity in the second half of the twentieth century. Identity is acquired in the process of gender identification. Gender identification is the process of forming a gender identity as a person's conformity to a certain gender, self-identification with a certain gender, awareness and acceptance of one's male or female role.

The process of gender development as a combination of socially determined variants of gender roles and gender-role behaviour really takes place in the context of the process of socialization. Gender socialization - the assimilation and reproduction of gender-specific norms of behaviour inherent in a particular social environment. A set of norms that contain generalized information about the qualities inherent in each sex are called gender or gender roles [13; 15].

Ukrainian scholars have paid attention to the study of gender issues, gender equality, mechanisms of formation and translation of gender stereotypes [1; 2; 8].

Today, there will be serious transformations of gender roles, which will lead to a decrease in the level of gender-role differentiation and contribute to the formation of the androgynous type of gender identity [18].

Analysis of gender identity is most relevant in adolescence, which falls on the student years. The life of students is inextricably linked with the view of the future - professional development [4; 11; 16], creating a family [10], birth and upbringing of children [12].

A significant contribution to the understanding of the essence of gender identity and its components were made by Bem S., who in her theory of the gender scheme connects the formation of gender identity with the assimilation and acceptance of gender attitudes that occur in the process of primary socialization. According to the researcher, gender identity is the result of the schematic processing of information related to the concept of "male" and "female" [14].

Eagle's E. theory of social roles shows that most gender differences are the result of the assimilation of various social roles that support or suppress certain behaviours in men and women. In particular, the problems of the relationship between gender and the effectiveness of teachers' professional activities are considered. Their different role positions form different skills and attitudes, which leads to the different behaviour of men and women [17]; gender identity is formed under the influence of social expectations of society, gender stereotypes [2].

The relevance of the study is also related to the restructuring of society, which leads to the transformation of views on norms, culture, values and expectations. The need to study the gender identity of psychology students is also related to the existing contradictions in society regarding the set of gender norms, stereotypes and rules of conduct. After all, the future psychologist should be free from restrictions in identifying gender and gender issues, fulfilling gender roles, defining values and norms.

Thus, the analysis of the literature on this issue has shown that the study of gender identity in students of psychology is insufficiently studied and covered in modern research.

The purpose of the study: to theoretically substantiate and empirically investigate the features of gender identity in first-year students, future psychologists. To achieve this **goal**, the following research objectives were identified: 1) to select psychodiagnostics tools for studying the feminine, masculine, androgynous or undifferentiated gender identity of the personality of first-year students; 2) determine the level (high, medium, low) gender identity of students-psychologists.

Presentation of the main research material.

The empirical study involved 64 people: first-year students majoring in "Psychology" at the Faculty of Psychology of the National Pedagogical University named after MP Drahomanov and the Military Institute of Kyiv National Taras Shevchenko University. Among them are 32 boys and 32 girls (aged 17 to 18).

For empirical research, methods aimed at studying the features of gender identity in students of psychology were selected: methods of research of gender roles of Bem S. (BSRI) in the adaptation of Lopukhova O. [6]; method "Freiburg Personal Questionnaire" (FPI) - scale masculinity-femininity [9]; method "Norms of behaviour of men and women" [7].

Analysis of the results of the modified Bem S. questionnaire, which aims to study the impact of social stereotypes on the image of men and women, allowed us to determine the masculine, feminine or androgynous gender identity of psychology students (Table 1).

Table 1

**Determining the level of gender identity in psychology students
(according to the method of Bem S.)**

Sex Scales	Boys		Girls		Total	
	quantity	%	quantity	%	quantity	%
Femininity	6	18,75	10	31,25	16	25
Masculinity	12	37,5	6	18,75	18	28,12
Androgyny	14	43,75	16	50	30	46,87
Total	32	50	32	50	64	100

Analysis of the results obtained by the method of Bem S. showed that students of psychology have the highest rate on the scale of "androgyny" - 46.87% of subjects. The rate for girls is 50%, and for boys - 43.75%. This indicates a harmonious and balanced combination of male and female traits in one person.

In second place in the subjects are indicators on the scale of "masculinity" - 37.5% of respondents in the general sample. Accordingly, this figure is 50% for boys and 18.75% for girls.

In third place are the indicators on the scale of "femininity" - 25% of the surveyed total sample. It is quite natural that the indicators on this scale prevail among girls - 31.25% of respondents. In boys, respectively, the figure is - 18.75% of subjects.

This ratio of androgenic, masculine and feminine indicators, in our opinion, among other things, is significantly determined by the professional specialization of the studied "Psychology" and "Military Psychology".

According to the method "Freiburg Personal Questionnaire" (FPI) - (scale masculinity-femininity) from the total sample of students 79% of respondents rated themselves with high scores on the following properties: faithful (72%) - able to feel deeply, sincere (68%) - able to help , another 67% called themselves friendly, reliable, inclined to defend their views and, at the same time, understanding.

Students rated the following properties with lower scores: gloomy (49%), prone to flattery (44%); another 42% of respondents of both sexes indicated the presence of such characteristics as quiet, ineffective, aggressive and infantile.

In general, such indicators, as in the previous method, indicate the predominant androgynous personality traits of both sexes. Accordingly, less pronounced quantitatively in both boys and girls are diagnosed with pronounced feminine and masculine properties.

Next, we analyze the results of the diagnosis by the method of "Norms of behavior of men and women" Lopukhova O.

According to the obtained data, it is also possible to state the absence of both male and female samples of extreme indicators of pronounced gender behaviors.

Thus, 52% of boys define the majority of personality traits proposed for evaluation as those that are characteristic, first of all, of men (masculine); 20% - mostly women (feminine) and 28% - both sexes (androgenic). This indicates that the vast majority of the male sample is prone to more extreme (stereotypical) assessments and is believed to have a better idea of the "normative" forms of behavior of their sex than the opposite.

Among girls, the result is closer to neutral estimates, actually androgenic indicators. Thus, 36% of the personality traits of girls were assessed as inherent in women (feminine), and 33% identified as those inherent in men (masculine) and 31% as those inherent in both sexes (androgenic). From which we can conclude that the predominant neutrality of girls' perceptions of male and female traits and greater, compared to boys, their attitude to the androgynous model of personality.

The generalization of the obtained indicators testifies to the presence in a certain part of the studied rather traditional views on the peculiarities of the manifestation of male and female traits and norms of behavior. However, the majority of both sexes abandon stereotypes about purely masculine or feminine traits and prefer androgenic assessments of the personal traits and characteristics of both boys and girls. Such results indicate a certain tendency to build interpersonal partnerships based on the model of gender parity.

Conclusion. Gender identity is a complex construct that includes awareness of one's gender and certain gender stereotypes.

The study found that the vast majority of boys and girls, primarily under the influence of transformational processes in society, prefer to get rid of stereotypical views on the role and functions of men and women, ie to develop their own gender identity. This is also because the traditional model of the personality of "man" and "woman" somewhat limits the potential of human self-realization in various spheres of life.

The combination of male and female (actually androgenic) patterns of behavior expands the realization of potential professional opportunities, especially for student psychologists, as their professional competence depends on the ability to

be flexible, loyal and able to listen and understand others. The androgynous model of personality allows to emphasize the uniqueness of each person, which is not in the contradiction of "female" and "male" features but in their uniqueness, complementarity and ability to combine both traits.

Flexibility of gender identity leads to greater adaptability of behavior. After all, the widespread use of the existing repertoire of masculine and feminine patterns, depending on the situation, contributes to the formation of stress resistance and helps to achieve success in various spheres of life.

Thus, the gender perceptions of first-year students about the personal characteristics of men and women and the normative nature of their behavior, in the vast majority of subjects are dynamic and integrative. Such perceptions change under the influence of transformational processes taking place in the world and in Ukrainian society and, accordingly, affect the formation of gender identity of future psychologists.

Prospects for further research we see in the substantiation and implementation in modern psychological science of gender education, in order to form a gender culture, tolerance and professional competence of student youth, including students of psychology.

Список використаних джерел

1. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерний дискурс в психологічній науці та педагогічній практиці. *Психологічний часопис*. (1). 2016. С. 41-55.
2. Донець, А. А. Особливості формування гендерної ідентичності особистості у підлітковому віці. *Молодий вчений*. 7 (2), 2014. С. 162-164. Режим доступу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2019/7.1/7.pdf>
3. Змановская Е. В., Карташова Т. Е. Структура и содержание брачно-семейных установок современной молодежи. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. Томск. 12(114). 2011. С. 222-226. Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-brachno-semeynyh-ustanovok-sovremenoy-molodezhi>
4. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург: Питер. 2008. 432 с.
5. Клецина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии. *Вопросы психологии*. (1), 2003. С. 61-78.

6. Лопухова, О. Г. Опросник «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности» (российский аналог «Вem sex role inventory»). *Вопросы психологии*. (1).2013. С. 147-154.
7. Лопухова, О.Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики. *Прикладная психология*. Т.3, 2001. С. 57-67.
8. Праченко О.К., Ставицька С.О., Ханецька Т.І. Психологічні показники та методи розвитку гендерної толерантності в юнацькому віці. *New Horizons in Academic Research: Conference Proceedings of the 1st International*. Caracas, Venezuela, Primedia elaunch LLC, 2021. P.24-33.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. 2-е изд. Владос. 1999.
10. Скутнева С.В. Правовая социализация в семейной сфере: гендерные аспекты. *Социально-гуманитарные знания*. № 2. 2009. С. 167-174.
11. Ставицький Г.А. Аналіз ідентичності студентів педагогічного вузу. *Frankfurt am Main*, 270, 2016. С. 136-141.
12. Шелехов, И.Л., Уразаев, А.М., Берестнева, О.Г., Языков, К.Г. Современная женщина: личность, гендер, психология репродуктивного здоровья. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2009. 404 с.
13. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва: Прогресс. 1996.
14. Bem, S. Theory and measurement of androgyny: A reply to Pedhazur-Tetenbaum and Locksley-Colten critiques. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1979. С. 1047-1054.
15. Deaux K. Reconstructing Social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, New York, 19(1), 1993. С. 4-12. Режим доступа:
- 16.
17. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0146167293191001>
18. D'Mello M. Gendered selves and identities of information technology professionals in global software organizations in India. *Information Technology for Development*. New York. 12 (2), 2006. С.131-158. Режим доступа: <https://doi.org/10.1002/itdj.20031>
19. Eagly A.H., Karau S.J., & Makhijani M.G. Gender and effectiveness of leaders: a meta-analysis. // *Psychol Bull.* № 117 (1). 1995.
20. Kiz O. B. GENDER IDENTITY OF THE DEPRIVED YOUTH / O. B. Kiz // *Międzynarodowa konferencja naukowo-praktyczna "rozwój i praktyka"*, 29.12.2017, m. Zakopane (Poland). Sp. z o.o. "Diamond trading tour", 2017. P.58-63.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сторож Олена Василівна (м. Рівне, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2197-1282>

Наукова стаття присвячена вивченню психологічних аспектів розвитку творчої соціалізації старшокласників. Розглянуто суть понять «соціалізація» і «творче мислення». Розкрито взаємозв'язок процесів соціалізації і творчого мислення, який відображається в поняттях «творча адаптація», «життєтворча адаптованість». Виокремлено поняття «творча соціалізація», яке виражається у найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі. Проаналізовані етапи емпіричного дослідження творчої соціалізації старшокласників. Розкриті психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників.

Ключові слова: соціалізація, творче мислення, творча соціалізація, старшокласники, технологія.

This article is devoted to the psychological aspects of the senior school pupils' creative socialization development studying. The essence of the concepts of «socialization» and «creative thinking» are considered. The interrelation of socialization and creative thinking processes have been developed and represented in such notions: «creative adaptation», «vital adjustment». The notion of «creative socialization», which is expressed in the highest level of the human inner environmental socialization, is emphasized. The stages of empirical study of the senior school pupils' creative socialization development studying are analyzed. The psychological aspects of the senior school pupils' creative socialization development studying are revealed.

Keywords: socialization, creative thinking, creative socialization, senior school pupils, technology.

Актуальність. Сучасні наукові дослідження все частіше звертають увагу на інноваційні підходи у розвитку особистості і реалізації її потенціалу. Часто науковці зустрічаються з простою істиною того, що з самого

народження творчість людини є рушійною силою її соціалізації і успішної самоактуалізації. Соціокультурне середовище, суспільні умови впливають на особистість, у той же час, значимі для людини ціннісні орієнтири визначаються нею самостійно й залежать від її здатності цілеспрямовано й вільно вибирати мету й засоби діяльності, проявляти активність у взаємодії із суспільством. Імпульс перетворення, внутрішня активність особистості втілюється у її творчості.

Очевидно, що на процес формування особистості і її творчої активності впливають різні фактори соціокультурної системи, серед яких найважливіше місце належить системі освіти. Тому дослідження і розвиток творчої соціалізації старшокласників на сьогодні є актуальним, так як у цьому віці стрімко зростає рівень їх компетентності й майстерності, що допомагає вирішувати стратегічну лінію творчого життя старшокласника. Слід зазначити, що в старшому шкільному віці відбувається накопичення гігантського креативного потенціалу, завдяки якому стає можливим вирішення творчих, побутових і професійних задач особистістю старшокласника на сьогодні і в майбутньому.

Виклад основного матеріалу. Дослідження соціалізації особистості здійснювалося зарубіжними і вітчизняним науковцями в руслі трьох основних підходів: *культурантропології* (Ф. Боас, Р. Бенедикт, В. Малиновський та ін.), *соціології* (Дж. Дьюї, Е. Дюркгайм, В. Кукартц, Ч. Кулі та інші) і *психології* (Г.М. Авер'янова [1], Г. М. Андрєєва, А. Бандура, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, Л. Колберг, А. Маслоу, В. В. Москаленко [3], Г. Олпорт, Дж. Роттер, Е. Фромм, В. Т. Циба та інші). Вивчаючи провідні концепції і моделі соціалізації особистості слід зазначити, що під соціалізацією розуміють процес засвоєння, набуття і активного відтворення індивідом соціального досвіду, групових норм, знань, цінностей, компетентності, системи соціальних ролей, зв'язків і відношень в умовах невизначених соціальних ситуацій, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування індивідом образу світу, в результаті чого формується соціальна лабільність, в якій здійснюється творча

діяльність людини, її самовизначення [4].

Соціалізація особистості передбачає включення творчих здібностей, творчого підходу особистості у засвоєнні соціальних норм і знань, що розширює горизонти її реалізації в суспільстві. Так, слід вважати, що творчий підхід і наявність творчого мислення є рушійними силами у становленні соціально успішної і соціалізованої особистості.

Досліджуючи психологію творчості, особливо виокремлюючи поняття «*творче мислення*» ми з'ясували, що під творчим мисленням часто розуміють *продуктивне, креативне, латеральне, конструктивне, евристичне мислення* (Г. Алдер, Е. де Боно, А. Б. Брушлінський, Ф. Вільямс, Дж. Гілфорд, Л. Я. Дорфман, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, З. І. Калмикова, В. В. Клименко, Н. Коган, О. І. Кульчицька, О. М. Матюшкін, В. О. Моляко, І. М. Попова, В. В. Рагозіна, М. Л. Смульсон, П. Торренс, О. Є. Тунік та інші). Аналізуючи наукові підходи щодо природи і розуміння творчого мислення ми дослідили, що *творче мислення* виконує як продуктивну (нешаблонну продуктивну, дивергентну, асоціативну), так і репродуктивну (стереотипну, шаблонну, конвергентну) функцію. До головних складових (ознак, критеріїв, параметрів, властивостей, особливостей тощо) творчого мислення відносяться: образна і вербальна швидкість, гнучкість, оригінальність і деталізація мислення тощо [4].

Цінним доробком є дослідження таких відомих вчених як А. А. Налчаджян, К. Роджерс, В. М. Ямницький [5] в тому, що вони досліджували процес адаптації особистості через призму її як адаптивних, так і творчих механізмів, що представлено у поняттях «*творча адаптація*», «*життєтворча адаптованість*». З їх позицій сутність процесу *творчої адаптації* полягає у самозмінах і змінах, перебудовах соціальних ситуацій на підставі незахисних адаптивних механізмів та створення умов для нової цілеспрямованої, продуктивної, творчої діяльності, яка приймається і позитивно оцінюється соціумом; тобто нова швидка й оригінальна адаптація до швидкоплинного навколишнього світу [4].

Опираючись на дослідження попередників (Г. Алдер, Т. М. Балобанова, О. І. Власова, Н. Ф. Голованова, Л. Б. Єрмолаєва-Томіна, О. І. Кульчицька, Е. Ландау, О. І. Ніколаєва, А. А. Налчаджян, К. Роджерс, В. А. Роменець, Р. О. Семенова, В. С. Юркевич, І. Якиманська, В. М. Ямницький [5] та інші) щодо нерозривного зв'язку як адаптивних, так і творчих механізмів у процесі соціалізації особистості, сучасні науковці вводять поняття «*творча соціалізація*» (Л. В. Коломийченко, О. А. Туріна). Суть якої виражається у найвищому щаблі соціалізації людини в середовищі – активне входження особи у світ суспільства шляхом творчо-перетворюючої дії задля позитивної зміни в процесі освоєння традицій, норм і цінностей культури [4].

Таким чином, опираючись на дані наукові дослідження, нами було здійснено емпіричне дослідження творчої соціалізації старшокласників та проаналізовано основні психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників.

Мета статті. Проаналізувати етапи емпіричного дослідження творчої соціалізації старшокласників і розкрити психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи наукові теоретичні дослідження (Л. В. Коломийченко, О. А. Туріна) творчої соціалізації особистості і вікові психологічні закономірності старшокласників [4] варто виділити ключові складові їх соціалізації: *соціальне визнання, соціальний статус, соціальна адаптація, фрустрація, набуті характеристики* (Г. С. Абрамова, Л. І. Божович, М. Й. Боришевський, О. З. Лютак, І. Г. Малкіна-Пих, С. Д. Максименко, А. О. Реан, О. В. Скрипченко, Ю. М. Швалб та інші). Також науково з'ясовано, що старший шкільний вік – це другий сенситивний період розвитку *творчого мислення* особистості, який характеризується надзвичайною інтенсивністю засвоєння інформації та її використання (В. М. Дружинін, Г. С. Костюк, В. О. Моляко, В. В. Рибалка, В. А. Роменець та інші), що передбачає розвиток основних складових творчого мислення у старшокласників: *вербальне і образне творче мислення, оригінальність*

тематична [4].

Для емпіричного дослідження складових творчої соціалізації старшокласників було використано комплекс *емпіричних методів*: тестування, спостереження, проєктивні методи, метод експертної оцінки; *статистичних*: непараметричні методи відмінностей, методи кореляційного, факторного, кластерного аналізу з наступною якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням.

Емпіричне дослідження показало, що між складовими *соціалізації* і складовими *творчого мислення* старшокласників існує виражений кореляційний зв'язок в межах статистичної значущості ($p < 0,05$; $p < 0,01$; $p < 0,001$). Виявлені взаємозв'язки дають підстави для виокремлення одночасно високих показників складових соціалізації і творчого мислення у старшокласників, що свідчить про їх ресурс до *творчої соціалізації* в особистому і шкільному житті.

На підставі процедури факторного аналізу було отримано чотири фактори за показниками складових соціалізації старшокласників: *соціально-статусне визнання; набуті творчі характеристики; соціально-психологічна адаптація; соціально-адекватне задоволення потреб*; і три фактори за показниками творчого мислення старшокласників: *вербальне творче мислення; образне оригінальне мислення; образне творче мислення*. Означені фактори, на нашу думку, емпірично підтверджують пропоновану структуру теоретичного конструкту складових соціалізації і творчого мислення старшокласників.

На основі кластерного аналізу було виділено *п'ять типів творчої соціалізації старшокласників*: «соціально-нетворчо пасивний тип соціалізації» – 133 старшокласники – 32,3 % (характеризується пасивним пристосуванням до соціального середовища на рівні конформності); «соціально-нетворчо адаптивний тип соціалізації» – 100 старшокласників – 24,3 % (характеризується соціальною адаптацією і задоволенням основних потреб); «соціально-творчо неадаптивний тип соціалізації» – 73 старшокласники – 17,8 % (характеризується соціальною дезадаптацією і проявом творчої реалізації задля зниження тривожності або агресивності); «соціально-творчо проміжний тип соціалізації»

– 73 старшокласники – 17,8 % (характеризується соціальною адаптацією і проявом творчої реалізації на рівні соціально прийнятих ідей); «соціально-творчо успішний тип соціалізації» – 32 старшокласники – 7,8 % (характеризується успішною соціальною адаптацією і творчою реалізацією в суспільстві на рівні самоактуалізації).

Таким чином, теоретично обґрунтовано і емпірично доведено, що зміст і структура творчої соціалізації старшокласників базуються на їх вікових особливостях і взаємозв'язку процесів соціалізації і творчого мислення [4].

Завдяки теоретичним і емпіричним дослідженням, нами було встановлено, що *творча соціалізація старшокласників* – це процес стійкої, загальної адаптованості на підставі активізації незахисних адаптаційних механізмів психіки, що призводить до систематизації, конструювання, інтегрування старшокласником майстерності, винахідливості і соціальної лабільності, в якій здійснюється його творчість і самовизначення.

На основі отриманих емпіричних даних і теоретичних досліджень, нами було з'ясовано, що існує п'ять типів творчої соціалізації старшокласників, серед яких існує «соціально-творчо успішний тип соціалізації», який можна віднести до творчо соціалізованого типу, що дало підстави для з'ясування психологічних аспектів розвитку творчої соціалізації старшокласників. Для вивчення даного питання ми звернулися до наукових робіт таких вчених як: М. А. Алієва, Г. С. Альтшуллер, І. М. Біла [2], А. В. Горальський, А. Г. Грецов, І. В. Дубровіна, В. Ф. Калашин, Л. М. Карамушка, В. О. Моляко, В. В. Москаленко [3], Н. І. Пов'якель, А. О. Реан, Р. О. Семенова, Ю. Г. Тамберг Н. Ю. Хрящева, В. М. Ямницький [5] та інші, що дало можливість нами розробити спеціальну соціально-психологічну технологію, яка розкриває психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників [4].

Загальними принципами нашої технології стали: комплексність у виконанні методичних засобів та організаційних прийомів; особистісний підхід та створювання організаційно-психологічних умов для активізації, гуманізації учнівського спілкування й активної взаємодії всіх її учасників в

освітньому просторі.

Психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників базуються на основі трьох загальних змістових модулів: інформаційно-пізнавальний; діагностичний; корекційно-розвивальний.

Запропонована технологія включає ряд технік і підходів як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. Для розвитку і вдосконалення творчої соціалізації ми приділяли основну увагу особистості старшокласника і його творчій поведінці в соціумі.

В даній соціально-психологічній технології використано елементи і ідеї наступних програм, а саме: основні положення програми психологічного сприяння успішній адаптації в соціумі (М. А. Алієва, Т. В. Грішанович та ін.); програму розвитку часової перспективи і здібності до цілепокладання у учнів 15-17 років (І. В. Дубровіна); тренінгові розробки щодо особливостей соціально-економічних змін та їх вплив на зміни в освітніх організаціях і в особистості, зокрема (Л. М. Карамушка); технологію підвищення адаптованості особистості (А. О. Реан); технологію розвитку творчих здібностей учнів із використанням елементів теорії вирішення вибіркового задачі (ТРВЗ) (Г. С. Альтшуллер); методи активізації творчого мислення (ТРУ) (Ю. Г. Тамберг); методика КАРУС (комбінування – аналогії – реконструювання – універсальний підхід – випадкові підстановки) (В. О. Моляко); рефлексивно-творчий тренінг-практикум (РЕТТ) (Н. І. Пов'якель); тренінг творчої психотехніки (Р. О. Пономарьова і А. Д. Терешкова); тренінг креативності (Н. Ю. Хрящева, С. І. Макшанов); тренінг креативності для старшокласників і студентів (А. Г. Грецов); тренінг творчості в групі (А. В. Горальський); тренінг готовності школярів вирішувати учбові творчі задачі (Т. М. Третяк) [4].

До додаткових програм розвитку творчого мислення варто віднести авторські розробки вітчизняних і зарубіжних вчених: І.М. Біла [2] С. Гіппіус, Н. Городнова, А. С. Гусєва, Б. Зельцерман, В. Ф. Калошин, М. Кіпніс, В. М. Лінніченко, І. Г. Малкіна-Пих, Р. І. Мокшанцев, В. В. Москаленко [3], Т. Носова, Л. І. Пономаренко, О. В. Сидоренко, Л. Г. Чорна, Е. Харшман,

Л. І. Шрагіна, В. М. Ямницький [5].

Необхідною умовою проведення нашої технології є створення сприятливої і довірливої атмосфери між учасниками програми психологічного впливу, яка сприятиме продуктивній і цілеспрямованій роботі, відкриттю творчого потенціалу і внутрішніх резервів кожного старшокласника на рівні фізичного, емоційного, когнітивного і поведінкового потенціалу.

Континуум завдань в основі змістових модулів припускає виокремлення в структурі системи психологічного впливу трьох послідовних рівнів: *проблемно-адаптаційний; рефлексивно-творчий; творчо-адаптаційний рівень*. Кожен рівень тренінгу передбачав тематичні модулі.

Розглянемо детальніше кожен рівень соціально-психологічної технології розвитку творчої соціалізації старшокласників і виокремимо їх основні психологічні аспекти.

I. Проблемно-адаптаційний рівень включає в себе п'ять тематичних модулів: соціально-адаптаційний, особистісний, комунікативно-емоційний, соціально-активний, психофізіологічний. Основною задачею *проблемно-адаптаційного рівня* є виявлення і подолання стереотипних (шаблонних, дезадаптаційних) форм поведінки у старшокласників, яка проявляється у неадекватності самоприйняття і прийняття інших, в емоційному дискомфорті, відсутності інтернальності, присутності есканізму тощо. На даному рівні старшокласники досліджують свої внутрішні конфлікти під час взаємодії з оточуючими; оволодівають необхідними прийомами виходу з фрустраційних ситуацій; розвивають соціальне мислення; поліпшують свій соціометричний статус; здійснюють усвідомлення цілісності індивідуального розвитку особистості; працюють над особистісним ростом; розвивають і укріплюють комунікативні навички та вміння; розвивають вміння встановлювати адекватні міжособистісні відносини; працюють над усвідомленням способів саморегуляції психофізіологічного стану.

Проблемно-адаптаційний рівень технології розкриває такі психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників як робота над

конструктивними адаптаційними стратегіями старшокласників, завдяки яким здійснюється удосконалення комунікативних навичок і вмінь, самосприйняття себе і інших, інтернальність, конструктивне вирішення фрустраційних ситуацій, розвиток саморегуляції поведінки, встановлення адекватних міжособистісних стосунків і перехід від станів дезадаптованості, тимчасової ситуативної адаптованості до стану стійкої ситуативної й загальної адаптованості [1-4].

II. Рефлексивно-творчий рівень включає два тематичних модулів: рефлексивно-усвідомлювальний, творчо-розвивальний. Основною задачею *рефлексивно-творчого рівня* є опанування учасниками процесом рефлексії і методом позитивного мислення, на основі яких будується модель успішної творчої особистості і розвиваються основні особливості творчого мислення для продуктивного і результативного вирішення учбових і життєвих задач. За допомогою даного рівня учасники технології розширюють сферу усвідомлення себе та інших, вірять у свої творчі здібності і запускають процес конструктивного вирішення соціальних ситуацій [1-4].

Рефлексивно-творчий рівень технології розкриває наступні психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників як робота з рефлексивними механізмами, розвиток позитивного мислення і розвиток творчого мислення, віру в себе і усвідомлення своєї Я-концепції.

III. Творчо-адаптаційний рівень включає в себе два тематичних модулів: інтеграційний, життєтворчо-соціальний. Основна задача *творчо-адаптаційного рівня* виражається в інтеграції набутого старшокласниками досвіду впродовж двох попередніх рівнів і впровадження його у життя. Розвиток цілепокладання і системно-цілісного відношення до минулого, теперішнього і майбутнього. На даному рівні учасники технології розширюють світосприйняття і віру у власні життєві перспективи та тренерують творчий підхід до вирішення власних життєвих проблем [4; 5].

Творчо-адаптаційний рівень технології розкриває наступні психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників як робота з

усвідомленням ролі механізмів адаптованості і творчості в житті особистості; інтеграція набутого досвіду в цілісну систему взаємодії із світом, усвідомлення і програвання життєтворчих соціальних ситуацій і перенесення їх у реальне життя.

Специфіка реалізації програми відбувалася послідовно за схемою кожного заняття: отримання і засвоєння нової інформації; практичне програвання технік, прийомів і підходів; ретельне відпрацьовування нових способів реагування у складних життєвих обставинах; перенесення отриманого досвіду у реальне соціальне життя, закріплюючи і удосконалюючи його [4].

Також слід зауважити, що структура кожного заняття тренінгу вміщувала програвання двох основних напрямків: розвиток *мотиваційно-особистісних властивостей*; *оволодіння когнітивно-операційними навичками*.

Звісно дана технологія не може охопити всю життєдіяльність старшокласників і врахувати усі психологічні аспекти розвитку їх творчої соціалізації, де присутні досить багато сімейних факторів і атмосфера навчання в освітньому закладі тощо. Також слід зазначити і вплив попереднього досвіду та звичок, позашкільних інтересів тощо, що безпосередньо відіграє важливу роль у цілісному процесі соціалізації старшокласників. Тому в нашій технології ми намагалися створити позитивну емоційну атмосферу, і атмосферу, близьку до реальних життєвих ситуацій та творчого спрямування і яскравих переживань, щоб досвід отриманий під час тренінгових занять був вдало «перенесений» на простори реального життя з врахуванням творчих аспектів особистісної самореалізації. В цьому нам допомагала постійна рефлексія учасниками занять наявної і бажаної ситуації в соціальному оточенні, виконання домашніх завдань саме в реальному просторі взаємодій у всіх соціальних інститутах життя.

Висновки. Таким чином, розроблена нами технологія сприяє розвитку психологічних особливостей творчої соціалізації старшокласників. Вона дозволяє отримати знання, сформувати, розвинути складові соціалізації і

побудувати конструктивні адаптаційні стратегії, здійснити перехід від станів дезадаптованості, тимчасової ситуативної адаптованості до стану стійкої ситуативної й загальної адаптованості. Запропонована технологія дає можливість розвинути складові творчого мислення: швидкість, гнучкість, оригінальність і деталізацію; розкрити творчий потенціал і реалізувати його в різноманітних сферах життя; активізувати незахисні адаптаційні механізми психіки і перейти до стану творчої соціалізації особистості.

До основних психологічних аспектів розвитку творчої соціалізації старшокласників, в освітньому просторі, варто віднести: проблеми з адаптаційними механізмами старшокласника (психофізіологія, комунікація, міжособистісні відносини, самосприйняття, фрустрованість, саморегуляція тощо); рефлексивні механізми психіки, позитивне мислення, творче мислення, адекватна Я-концепція, усвідомлення життєтворчості, інтеграція набутого досвіду в цілісну систему успішної взаємодії зі світом.

Психологічні аспекти розвитку творчої соціалізації старшокласників відкривають **перспективи** для подальшого вивчення проблеми *творчої соціалізації особистості* на всіх вікових етапах розвитку особистості у сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Авер'янова Г. М., Дембицька Н. М., Москаленко В. В. Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства. Київ : ППП, 2005. 307 с.
2. Біла І. М. Психолого-педагогічні засади технологічного підходу до розвитку творчого мислення особистості. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ: Видавництво «Фенікс», 2019. Т.ХІІ. *Психологія творчості*. Вип. 25. С.26-35.
3. Москаленко В. В. Особливості когнітивного компоненту творчого мислення в процесі розв'язання суб'єктом надситуативної проблемності. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI: *Психологія обдарованості*. Вип. 15. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С.107-113.
4. Сторож О. В. Психологічні особливості творчої соціалізації старшокласників : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2011. 188 с.
5. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості. Практикум. Одеса: ПНЦ АПН України ; СВД М. П. Черкасов, 2008. 249 с.

ПОБУДОВА ТВОРЧОГО ЗАДУМУ В ПРОЦЕСІ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Третяк Тетяна Миколаївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1860-1440>

Формулюються критерії розвитку конструктивного мислення школярів в залежності від рівня: творчості сконструйованого образу; стратегіальної організації творчого перцептивно-мисленнєвого інструментарію; новизни сконструйованого образу. Розглядаються методичні засоби розвитку творчого конструктивного мислення старшокласників на основі реалізації системи творчого тренінгу КАРУС.

Ключові слова: образ; задача; мисленнєва діяльність; творчий процес; система КАРУС.

The criteria of the pupils' constructive thinking development depending on the level: of the constructed image creativeness; strategical organization of creative perceptive-mental instruments; constructed image novelty are formulated. Methodical means of the senior pupils' creative thinking development basing on the realization of creative training system KARUS are observed.

Keywords: image, task, mental activity, creative process, KARUS system.

Актуальність. В залежності від системи координат аналізу функціонування ланцюга трансформації інформації «процес конструювання (проектування, побудови) нового образу, нового смислового утворення протікає за схемою: «праобраз – прообраз – образ-орієнтир – ведучий образ – образ-проект – образ-розв'язок», при цьому «нетворче» сприймання розглядається як фіксація чогось, а «творче» як вже розуміння, пояснення, тлумачення чогось (незалежно від глибини такого роду тлумачення, чи розуміння) [2].

Мета статті – розробка методичних засобів розвитку творчого мислення старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Виходячи із системи КАРУС, розробленої В.О. Моляко, конструктивне мислення пов'язане насамперед із

розв'язуванням різного роду конструктивних задач, що передбачає перетворення інформації, актуальної для їх розв'язування, відповідно до умов задачі з метою створення певної структури з певними функціями.

Конструктивне мислення спрямоване на відображення, вивчення, дослідження наявної ситуації, стану речей, що підлягають розумінню, – взагалі актуальної інформаційної структури – на основі структурно-функціонального аналізу елементів цієї системи у їх взаємодії – з метою її трансформації (перетворення) відповідно до зовнішніх і внутрішніх умов.

До зовнішніх умов відносяться вихідні умови задачі, різного роду впливи на людину з боку навколишнього середовища і в першу чергу – часові, інформаційні, обмежуючі, забороняючі.

Внутрішні умови – це інформаційний потенціал людини, її уява, знання, вміння, навички та рівень їх організації, тобто ступінь обізнаності розв'язуючого задачу та рівень розвитку операційної та мотиваційної складових конструктивного мислення, - взагалі ж внутрішні умови визначаються рівнем психологічної готовності особистості до розв'язування творчої задачі.

При цьому розв'язування конструктивної задачі може здійснюватись (в залежності від новизни задачі для того, хто шукає її розв'язок) на рівні:

- 1) переструктурування наявної інформації виходячи із структурно-функціонального аналізу елементів конструювання;

- 2) доконструювання (часткової перебудови) до наявної інформаційної структури нового інформаційного блоку (знайденого, побудованого) відповідно до заданих умов;

- 3) цілковитої перебудови (побудови) вихідної конструкції на основі глибокого структурно-функціонального аналізу наявної інформації, вимог задачі, шуканих, проміжних,

гіпотетичних конструкцій з метою знаходження оптимального варіанту розв'язку.

Розглянемо структуру процесу розв'язування конструктивної задачі. Досить часто конструктивна активність починається із знаходження протиріччя. Помічати протиріччя може не кожен, а лише той, хто готовий до цього. У таких людей є необхідні вміння і знання про ту сферу, в якій існує протиріччя, у них достатньою мірою розвинені здібності – тобто сформована відповідна готовність. Геніальні люди, які вміють помічати протиріччя в оточуючому світі і стають винахідниками ідей у тій чи іншій сфері творчості: соціальній, педагогічній, науковій, технічній, художній тощо.

Другий етап – формування умови задачі. Зміст умови задачі залежить від досвіду тієї людини, яка їх формулює.

Адже кожен відповідно до своїх знань і вмінь, а також здібностей по своєму бачить особливості протиріччя, яке треба усунути, і по своєму формулює вихідні умови задачі, її вимоги.

Однак значно частіше буває так, що людина отримує готову умову задачі. І вона починає вивчати цю умову, щоб зрозуміти її. Зрозуміти умову задачі – означає переформулювати її на свою мову, на свій лад, вихідні умови задачі трансформуються в шукані. Розуміння умови задачі передбачає співвіднесення цих умов, вимог з тим досвідом, який є у людини, що розв'язує задачу, а він у кожного різний. Тому не дивно, що різні люди можуть по-різному зрозуміти, по-різному переформулювати для себе одну і ту саму задачу, тим більше, що на цей процес впливає і мотиваційна сфера людини, а мотиви діяльності людини можуть бути різноманітними.

При розробці засобів розв'язування конструктивних задач реалізуються відомі закономірності побудови і розвитку природи. Наприклад, у природі обов'язково щось на щось схоже, тобто має місце аналогія. Спостерігаючи за навколишнім світом, можна дійти до висновку, що розвиток природи ґрунтується також на комбінуванні – коли новий об'єкт створюється шляхом з'єднання роз'єднання, зміни параметрів об'єктів (координат у просторі,

температури, густини та ін.), на реконструюванні – перетворенні об'єкта в свого антипода, заміні наявного об'єкта на об'єкт з протилежними функціями.

На етапі формулювання задуму актуалізується інформація з попереднього досвіду людини, яка розв'язує задачу; з актуалізованих образів, понять вибираються ті, які найбільше відповідають вимогам задачі.

Потім ці образи і поняття трансформуються з метою збільшення відповідності їх властивостей вимогам задачі. Трансформація актуалізованого досвіду може характеризуватись діями, спрямованими на пошук аналогів, на комбінаторні перетворення, на реконструювання (пошук антипода).

Коли задум створено, здійснюється його перевірка шляхом короткочасного мисленнєвого експерименту щодо співставлення задуму з вимогами задачі. Слід враховувати, що етапи процесу розв'язування конструктивної задачі виділяються умовно, бо в реальності, в часі деякі з них можуть бути тісно поєднані, здійснюватись одночасно, оскільки мислення – явище складне, багатопланове.

Одним із критеріїв розвитку конструктивного мислення учнів може бути творчий рівень задач, що розв'язуються учнями на уроках та в позаурочний час. Відповідно мають місце такі рівні конструктивного мислення школярів:

1. Робота учнів над задачею полягає лише в матеріалізації задуму, розробленого педагогом (іншими людьми).

2. Учні самостійно розробляють задум розв'язання задачі.

3. Учні самостійно формулюють умову задачі, розробляють задум її розв'язання і т.д.

4. Учні здійснюють самостійну постановку проблеми, формулюють умову задачі та розробляють задум її розв'язання .

Таким чином вектор розвитку конструктивного мислення школярів спрямований від матеріалізації задуму, розробленого іншими, до самостійної постановки проблеми.

Розв'язування конструктивних задач здійснюється за допомогою певних “інструментів”, тому наступним критерієм розвитку конструктивного

мислення школярів може бути рівень оволодіння прийомами, способами, стратегіями творчої діяльності, тобто рівень системної організації творчого інструментарію учня. Індикаторами розвитку конструктивного мислення школярів можуть бути такі рівні використання цих засобів:

1. Учень застосовує певні прийоми й способи конструктивної активності з метою оволодіння ними як інструментами розв'язування задач.

2. Учень володіє засобами конструктивного мислення, які необхідні для виконання творчих завдань.

3. Мають місце прояви стратегій (систем задачно і особистісно зумовлених дій) комбінаторних дій, пошуку аналогів та антиподів на різних етапах розв'язування конструктивної задачі: на етапі вивчення її умови, етапі розробки задуму її розв'язання та на етапі матеріалізації задуму.

Таким чином вектор розвитку конструктивного мислення школярів спрямований від ситуативного застосування певних засобів конструктивної діяльності до стратегіальної організації мислення.

Наступним критерієм розвитку конструктивного мислення школярів є новизна продукту їх діяльності. Рівні новизни:

1. Суб'єктивна новизна (відкриття учнем для себе у процесі творчої взаємодії із навколишнім світом уже відомих закономірностей його побудови та розвитку).

2. Об'єктивна новизна (наукова новизна учнівських робіт по лінії Малої Академії наук, інших творчих об'єднань учнів; виконання творчих робіт на рівні авторських свідоцтв та ін.).

3. Оригінальність (специфічне відображення особистості учня в продукті його діяльності).

Вектор розвитку конструктивного мислення школярів спрямований від суб'єктивної новизни до об'єктивної.

При організації творчої діяльності учнів: творчих тренінгів, розв'язування творчих задач та ін. у процесі навчально-виховної роботи в школах та позашкільних установах необхідно враховувати вищезазначені критерії конструктивного мислення школярів.

Щоб навчити школярів творчо мислити, колективно розв'язувати задачі, треба використовувати ті задачі, які перед учнями ставить життя, які самі собою виникають у дитячому колективі і в стосунках між цим колективом і середовищем. В такому випадку у досліджуваних нема сумнівів відносно актуальності цих задач, у них вже сформовані мотиви прийняття такої задачі до розв'язування – задачу треба розв'язати, щоб урівноважити систему “група” чи систему “група - середовище”. В процесі розв'язання такої задачі, з одного боку робиться спроба усунути протиріччя в системі, з другого боку – школярі засвоюють той чи інший метод колективної творчості.

Можна, наприклад, запропонувати учням оцінити, наскільки вони є дружними, на що в більшій мірі схожа їх група: на “Палаючий факел”, “Червоні вітрила”, “Мерехтливий маяк”, “М'яку глину” чи “Пісчану розсип”? (Образний опис стадій розвитку колективу див. в кн.: Лутошкин А.Н. Как вести за собой?).

Отже, загальна проблема сформульована. А як її розв'язати? Існує багато засобів колективного пошуку нових ідей. Це, зокрема, відомі “Штурм мозку”, “Корабельна нарада”. З цією метою може бути успішно реалізований КАРУС у формі полілога.

Спочатку про КАРУС. Відомий психолог Валентин Олексійович Моляко розробив таку методичку творчого пошуку, яка виявилась прийнятною не лише для сфери технічної творчості, на яку вона була спочатку орієнтована автором при її розробці, а і для вирішення проблем у будь-якій сфері творчості: науковій, художній, соціальній, комунікативній, педагогічній та ін. Адже життя людини взагалі можна розглядати як неперервний процес розв'язування творчих задач. А творчі задачі, строго кажучи, мають єдину структуру їх розв'язування.

Найвищим рівнем прояву тенденції до реалізації комбінаторних і реконструюючих дій, аналогізування в процесі розв'язування творчої задачі є стратегія. За визначенням В.О.Моляко стратегія взагалі – це психологічна програма діяльності, система організації творчості, процесу розв'язування даної задачі, яка визначається наявними зовнішніми (екологічно-суспільними (задачними)) і внутрішніми (особистісними) умовами. При цьому “стратегія” охоплює всю структуру розв'язування задачі: підготовчі дії (розуміння умови задачі), плануючі (формування задуму) і реконструюючі (перевірка задуму, експеримент).

В. О. Моляко вказує на такі види мислительних стратегій: “Це пошуки аналогів, комбінуючі, реконструюючі, а також універсальні (що включають всі названі дії) і дії, які необ'єднані єдиним стержнем пошуку і які ми умовно назвали стратегією “випадкових підстановок” [3, 34].

Тепер про КАРУС у формі полілога. Відомо, що діалог – це коли розмовляють двоє. А полілог - це коли спілкуються кілька людей. У даних методичних засобах реалізується технологія полілога за С. Ю. Степановим [4].

КАРУС у формі полілога складається з таких етапів.

Вступний. Керівник формулює загальну проблему, над якою буде працювати група. В даному випадку – “Що треба зробити для того, щоб наша група стала ще дружнішою?”

Учні розміщуються по колу (при організації полілога бажано, щоб коло будувалося від найменш компетентного до найбільш компетентного у пізнаваній проблемній області учасника).

Керівник пропонує учням по колу відповісти на питання, актуальні для розв'язування загальної проблеми. А саме:

- 1) Чим ти захоплюєшся?
- 2) Чого ти міг би навчити інших?
- 3) Чого ти хотів би навчитись сам?

Це коло обговорення є тренувальним, спрямованим на засвоєння кожним учнем “технології” проведення кола. Кожний учасник у відповідності

з організацією кола відповідає на три вищезазначені запитання. Кожен попередній виступаючий (який вже виступив) конспектує (бажано дослівно) сказане наступним виступаючим і здає свої записи керівнику.

Таким чином можна отримати свого роду “банк інформації групи” про уподобання, можливості, побажання її членів, про її творчий потенціал, щоб належним чином допомогти дітям реалізувати їх прагнення навчитись якимось речам чи силами батьків цих учнів, чи знайшовши для цього відповідні гуртки, курси тощо. Врешті-решт створити мікрогуртки, де інструкторами були б учні цього ж класу.

Наступне коло полілога спрямоване на побудову поля актуальних проблем, пов’язаних із розв’язанням загальної проблеми: “Що треба зробити для того, щоб наша група стала ще дружнішою?”

Кожен учасник у відповідності з організацією кола висловлює свої ідеї з приводу того, що треба зробити, які часткові проблеми треба розв’язати, щоб вирішити загальну проблему. При цьому забороняється повторювати вислови попередніх виступаючих, пропонується знаходити нові ідеї, реалізуючи комбінаторні дії, здійснюючи пошук аналогів і антиподів, структурувати всі згадані проблеми за ступенем їх важливості і за можливою послідовністю розв’язання. Кожен попередній виступаючий конспектує (бажано дослівно) наступного виступаючого і здає свої записи керівнику.

Керівник по ходу структурує проблеми за їх важливістю і взаємопов’язаністю, не втручається в обговорення, не нав’язує своєї думки. Якщо в учасника, який виступив, з’явилися нові ідеї, доповнення або заперечення щодо ідей наступних виступаючих, він фіксує це і передає аркуш керівнику.

Оцінка проблемного поля. Керівник обґрунтовує структуру проблемного поля. Кожен учасник може уточнити розуміння проблеми за допомогою запитань (у відповідності із структурою кола). Підсумковий список проблем у порядку їх значущості фіксується на дошці.

У процесі побудови проблемного поля школярі висловлюють різні ідеї, як конкретного характеру (наприклад, піти всім разом у похід, на екскурсію), так і більш загальні за змістом (поставити групу у екстремальні умови; добитись у групі взаєморозуміння, взаємоповаги та ін.). У порівнянні із старшокласниками підліткам важко здійснити змістовний, масштабний аналіз задачі. Порівняно з підлітками старшокласники конструюють більш змістовне і більш масштабне проблемне поле. Учні молодшого шкільного віку також з великою цікавістю ставляться до побудови проблемного поля, намагаються сформулювати якомога більше проблем. Однак і старшокласники, і підлітки, і молодші школярі в решті решт приходять до висновку про необхідність реалізації таких справ, щоб вони були і колективними і творчими.

Після того як проблемне поле побудоване (сформульовані всі часткові проблеми, котрі треба вирішити для розв'язування загальної проблеми про структуровані за рівнем складності розв'язання і за послідовністю розв'язування), здійснюється перехід до наступного кола.

Побудова поля розв'язків. Кожен учасник пропонує ідеї щодо розв'язування конкретних проблем, реалізуючи комбінаторні дії, здійснюючи пошук аналогів і антиподів (інформація фіксується таким же чином, як і в попередньому колі) і в першу чергу тих, які ще не розв'язувались попередніми учасниками, а потім робить оцінку і доповнення відносно проблем, яких вже торкались попередні виступаючі.

Оцінка поля рішень. Керівник доповнює, розвиває і обґрунтовує найбільш вдалі на його думку розв'язки на основі тієї роботи, яку він здійснив під час цього кола полілога. Інформація коротко записується на дошці поряд із відповідними проблемами.

Наступне коло передбачає фіксацію і узагальнення рішень. Відповідно колу перший учасник пропонує своє формулювання по відповідній частині проекту постановки, розв'язання проблем і їх обґрунтування (спосіб фіксації інформації той же, але протокол не передається керівнику, а переходить по колу). Кожен наступний виступаючий вносить свої доповнення. Керівник

здійснює остаточну редакцію даної частини тексту. По такій же схемі обговорюються решта частин проекту.

В залежності від можливостей групи, КАРУС у формі полілога можна проводити в скороченому варіанті. Наприклад, обмежитись проведенням лише двох кіл: пошуком проблем і пошуком розв'язків, а коло обґрунтування розв'язків у формі протокола не проводити. Можна після побудови проблемного поля вибрати такі проблеми, які необхідно розв'язати в першу чергу (це може бути і одна проблема) і розглянути їх на другому колі, присвяченому побудові поля рішень. Якщо потрібно, між колами можна робити паузи для відпочинку.

Проблемне поле містить матеріал для розробки плану роботи групи. На основі проблемного поля можуть бути розроблені програма-мінімум і програма-максимум, спрямовані на розв'язання загальної проблеми, оскільки з тих чи інших причин частина проблем не може бути розв'язана найближчим часом і тому доводиться їх об'єднати у програму-максимум. В програму-мінімум входять задачі, для розв'язування яких в даний час вже є реальні умови.

Перше заняття по вивченню даного методичного засобу може бути присвячене лише побудові проблемного поля і розв'язанню однієї-двох актуальних задач, оскільки учням важко протягом одного заняття розв'язати масштабну проблему до кінця (для цього, наприклад, може знадобитись 4 – 6 годин). Тому розв'язування решти проблем можна перенести на інші заняття, але при цьому слід враховувати, що інтервали між заняттями мають бути такими, щоб творчий настрій учасників полілога на розв'язування проблеми, бажання її розв'язати не згасли.

Слід відзначити, що цей методичний засіб є ефективним для розв'язування задач учнями будь-якого віку, навіть молодшого шкільного. Необхідно лише відповідно “дозувати” тривалість “кіл”, щоб школярам було цікаво працювати. Адже він передбачає творчий аналіз проблемних ситуацій, завдяки чому школярі вчаться аналізувати властивості оточуючих об'єктів,

ситуацій, знаходити в добре відомих їм об'єктах нові властивості, нові функції.

В процесі спільного розв'язання задачі відбувається не лише осмислення самого її змісту, але й самоаналіз з боку розв'язуючого задачу, усвідомлення ним своєї ролі в цьому процесі; спілкування учасників групи під час спільного мислительного пошуку, що дозволяє подолати пасивність практично всіх учасників обговорення проблеми. Заборона на “повторення” примушує кожного прогнозувати хід думки інших учасників, рефлексувати, уважно слідкувати за ходом мислительного процесу в групі і на основі аналізу суджень, висунутих іншими, формулювати свої пропозиції.

Хоча на початкових етапах роботи з цим методичним засобом деякі труднощі в учнів викликає необхідність поєднання кожним учасником функцій критики щодо попередніх виступаючих і генератора щодо всіх наступних, однак у процесі набуття досвіду вплив цього фактора зменшується, підсилюється здатність школярів до саморегуляції, самоуправління.

На певному етапі наступить момент, коли учні перед початком роботи будуть розміщуватись по “колу” від найменш компетентного до найбільш компетентного, орієнтуючись не на рекомендацію керівника, а на самостійну оцінку своїх можливостей і можливостей інших учасників, коли функцію керівника буде виконувати хтось із школярів.

Розв'язування задач за допомогою такої технології дозволяє сформувати психологічні механізми взаємодії, взаєморозуміння між самими учнями, між школярами і дорослими, долати конфліктність у їх стосунках, створює умови для співробітництва.

Висновки. Продуктами конструктивного мислення на рівні побудови задуму є інформаційні структури, які характеризуються різним ступенем організації, що пов'язано з реалізацією щодо їх елементів різного рівня конструктивних перетворень. Отже, образно кажучи, взаємодіють потоки інформації: актуалізована інформація неначе просіюється через фільтр (шукані умови задачі), потім трансформуючий потік здійснює “доводку”

взятої похідної відповідно до шуканих умов задачі та можливостей інструментального апарату того, хто розв'язує задачу, оснований на вмінні реалізувати аналогізування, комбінаторні та реконструюючі дії, щоб шукана конструкція (розв'язок задачі) характеризувалась оптимальністю, яку можна було б структурувати до рівня “згорнутості”.

Перспективи подальших досліджень полягають в тому, що передбачається розробка комплексу методичних засобів розвитку творчого мислення старшокласників.

Список використаних джерел

1. Лутошкин А. Н. Как вести за собой. Москва: Просвещение, 1986. 208 с.
2. Моляко В. А. Психология конструкторской деятельности. Москва: Машиностроение, 1983. 134 с.
3. Моляко В. А. Психологическая система тренинга конструктивного мышления. *Вопросы психологии*, 2000. № 5. С. 136-141.
4. Степанов С. Ю. Организация развивающего проблемно-рефлексивного полилога в процессе группового творчества. *Творчество и педагогика*. Т.IV. Москва, 1988. с. 40-46.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНИКОВ И СЛОВАРЕЙ ВО ВРЕМЯ УРОКОВ РОДНОГО ЯЗЫКА

Турсунова Озода Фахритдиновна (г. Бухара, Республика Узбекистан)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7243-0996>

В статье анализируются методы и возможности использования академических словарей на уроках родного языка в школе. В частности, учебники на родном языке предоставляют учащимся информацию из различных словарей (информационных банков), энциклопедий, справочников, знания и информацию по другим предметам, преподаваемым в школе, опытными людьми. (родственники учеников) для достижения дополнительных целей, которые могут быть достигнуты только при разработке системы творческой работы над материалом, не приведенным в учебнике.

Ключевые слова: *творчество, самостоятельное мышление, словарный запас, образование, язык, навыки и опыт.*

The article analyzes the methods and possibilities of using academic dictionaries in the native language lessons at school. In particular, textbooks in the native language provide students with information from various dictionaries (information banks), encyclopedias, reference books, knowledge and information on other subjects taught at school by experienced people. (relatives of students) to achieve additional goals that can only be achieved by developing a system of creative work on material not given in the textbook.

Keywords: *creativity, independent thinking, vocabulary, education, language, skills and experience.*

В «Государственных образовательных стандартах общего среднего образования» предмет «Родной язык» (или «Родной язык») определен как цель обучения в связи с формированием и развитием творческого мышления: **Актуальность.** Основной целью обучения на родном языке является научить детей творчеству, самостоятельному мышлению, формированию и развитию умения выражать продукт творческой мысли в устной и письменной формах в соответствии с условиями речи. Таким образом, основная цель обучения родному языку - посеять семена «мышления, творчества, независимого мышления» и выразить продукт творческого мышления в устной и письменной формах в соответствии с условиями речи. Когда дело доходит до тренировок, чтобы добиться успеха, нам нужно сосредоточиться на трех аспектах этой цели:

- 1) научить учеников творчеству, самостоятельному мышлению;
- 2) научить ученика говорить правильно, плавно, разумно и логично.
- 3) научить ученика писать правильно, плавно, разумно и логично.

Цель статьи - проанализировать методы и возможности использования академических словарей на уроках родного языка в школе.

Для достижения основной цели обучения родному языку в программе «Родной язык» излагается ряд «важных знаний, которые необходимо

приобрести учащимся 5-х классов» следующим образом:

Изложение основного материала. Важность языка в жизни человеческого общества. Узбекское языкознание, узбекский литературный язык, узбекские народные диалекты, принадлежность к тюркской языковой семье, язык и письменность, происхождение языка, отношения между языками, мировые языки, письменная литературная речь, устная литературная речь. Узбекское языкознание: фундаментальные разделы [4, с.5,6].

Историческое и социальное значение закона: «О государственном языке».

Синтаксис. Фраза, предложение, тип предложения по цели выражения (глагол, вопросительное предложение, повелительное предложение, эмоциональное предложение) - это часть речи. Основные части речи: да, вырезать.

Простое предложение. Второстепенные части речи: дополнение, определитель, падеж. Пунктуация, кавычки. Связные предложения.

Фонетика. Правильное произношение (ортоэпия). Графика, орфография. Динамики. Звуки и буквы речи, буквосочетания. Гласные и согласные. Громкие и глухие согласные. Обмен звуками одним словом. Правописание гласных и согласных.

Открытые и закрытые слоги. Правила переноса слогов. Разделите слово на слоги. Словесное ударение и логическое ударение.

График: алфавит, окончание слова, заглавная буква, знак препинания, знак копирования, сочетание букв, согласные буквы одной строки, основные принципы узбекской орфографии, правила орфографии.

Словарь узбекского языка. Основные источники пополнения словаря. Значение слова, лексическое значение - это одно слово. Основное значение слова. Буквальное и переносное значение слова.

Использование самого слова и его значения как средства ясного и символического выражения бытия. Синонимы, синонимы, антонимы, омонимы и паронимы. Фразы, их лексическое значение, методическое место и

функции в речи.

Глоссарий, орфографический словарь, словарь синонимов. Словарь и виды словарей.

Узбекский орфографический словарь. Аннотированный словарь узбекского языка. Словарь синонимов узбекского языка. Анонимный словарь узбекского языка. Фразы на узбекском языке.

Морфология. Структура слова. Ядро. Словообразование. Строительный блок. Части речи. Связанные слова. Типы суффиксов: словообразовательные, словообразовательные, словообразовательные суффиксы.

Критерии категоризации слов. Самостоятельные группы слов (существительное, прилагательное, число, рифма, глагол, форма).

Вспомогательные типы слов (связующее, вспомогательное, загрузочное, местоимения, модальные слова, имитационные слова).

Существительное, его лексическое значение, морфологические особенности и синтаксическая функция. Типы значений существительного. Методическое употребление широко распространенных существительных. Категории числа существительных. Суффикс множественного числа. Вариация. Соглашения. Вложения собственности. Структурные типы существительных (простые, парные, комбинированные и сокращенные существительные).

Глагол, его лексическое значение, морфологические особенности и синтаксическая функция.

Владение буквами со звуками речи, гласными и согласными, звонкими и глухими согласными, словами с ограниченным объемом употребления с общими словами, библейской лексикой с разговорной лексикой, владением словами с вариациями и спряжением слов изменение существительных, лексическими и грамматическими значениями слова, искусственные слова с примитивными словами: простые, составные и двойные слова; уметь различать группы слов, независимые вспомогательные слова, словосочетания, типы простых предложений, части речи, простые предложения и составные

предложения.[4, с.3]

Умение анализировать фонетически, лексически, лексически, морфологически и частично синтаксически.

Уметь запоминать грамматический термин и правило на основе грамматического термина, грамматический термин и правило, основанное на грамматическом термине.[5, с.4,5]

Умение составлять предложения на уровне создания текста, связывать независимые предложения, определять правильную структуру слов в предложении.

Уметь использовать знаки препинания (в мотивированных предложениях) в связных частях, в отдельных частях речи, в мотивах и в соединительных частях речи, в цитатах, в диалогах.

Уметь использовать грамматические термины и понятия, правила и определения в процессе составления текста. Используйте разнообразные словари. Создавайте текст, соответствующий выученным структурам предложений.

Выразительное чтение наречий, вопросительных местоимений, составных предложений, отдельных пояснительных предложений, составных и цитатных предложений.

Правильное произношение гласных и согласных по правилам орфоэпии.

Уместное использование синонимов, омонимов, антонимов и согласных в речи.

Используйте орфографический словарь и двуязычные словари, аннотированные и другие словари.

Уметь приводить примеры связанных слов.

Различайте слова и стиль слов, чтобы выявить духовные различия между ними.

Требования ДТС гласят, что учащийся 5-го класса должен уметь «пользоваться различными словарями», такими как орфографический словарь и двуязычные словари, глоссарии и другие словари. В конце концов, учитель

должен формировать и развивать навыки и умения учеников посредством правильного и эффективного использования учебников на каждом уроке родного языка в средних школах. Преподавание дисциплины на родном языке служит основой для достижения поставленной выше цели.[1, с.304,305]

Так как же пользоваться словарями на уроках родного языка в 5-м классе?

Обычно наши учителя используют учебники на уроках родного языка. Учебник представляет собой учебник, основанный на учебной программе, в которой отражено содержание образования, методы его усвоения студентом, необходимый студенту анализ, материал для обобщения, законы, гармонизирующие содержание учебных материалов включает. Учебник - это ресурс, призванный помочь учащемуся приобрести определенный объем знаний, навыков и привычек. Однако работа только с учебником тормозит формирование и развитие творческого мышления.

Задания в учебнике могут иметь отношение к цели образования только тогда, когда они служат руководством для самостоятельных исследований учащегося, удовлетворяют его постоянную потребность в информационных банках и поощряют творческую активность. Поэтому не следует путать учебник с системой заданий, которые ученик выполняет во время урока, и необходимым учебным материалом.

Под учебником мы понимаем набор интерпретаций темы, учебный материал, систему упражнений, задач и заданий, которые должен выполнить ученик. Учебник, предназначенный для формирования и развития настоящего творческого мыслителя, должен отличаться от имеющихся сегодня учебников. Это означает, что для достижения новой цели образования необходим учебник нового типа. Для развития творческого мышления учебный материал должен быть намного шире, чем материалы учебника.

В частности, учебники на родном языке предоставляют учащимся информацию из различных словарей (информационных банков), энциклопедий, справочников, знания и информацию по другим предметам,

преподаваемым в школе, опытными людьми. (родственники учеников) для достижения дополнительных целей, которые могут быть достигнуты только при разработке системы творческой работы над материалом, не приведенным в учебнике.

Учитель должен спланировать процесс обучения, расширяя учебные материалы на каждом уроке за счет материалов, которых нет в учебнике. Для достижения новой образовательной цели нужен учебник нового типа. С помощью таких учебников предприниматель сможет получить глубокие знания об источниках информации, из которых он сможет быстро найти нужную информацию.

Образец-1.

Синонимы

1. Что вы подразумеваете под синонимами? Привести примеры.
2. Найдите синонимы в данном отрывке и попытайтесь сказать, что уникально в каждом слове.
3. Попробуйте заменить каждое слово в отрывке синонимами. Есть ли разница?
4. Находите синонимы слова, составляйте из них предложения, раскрывайте тонкости смысла.
5. Каковы синонимы многозначных слов?

Образец раздаточного материала

Он жил в старом дворе старой улицы в древнем городе,

Он провел остаток своей жизни на пути языка, который искалечил
Даврон.

(Самандар Вохид)

Образец раздаточного материала

Любая высокая башня начинается с земли, с первого поворота.

(Амир Темур)

Образец раздаточного материал

Монумент Независимости и гуманизма, воздвигнутый на Майдане

Независимости, является свидетелем каждого нашего праздника и обряда.

Поле заморозило многих,
Сколько повествований здесь рассказано,
Однажды мать и ребенок пришли
Наконец-то нашла своего хозяина.

(А. Орипов)

Образец раздаточного материала
Один угол - вода, один угол - холмы,
Сколько стран я видел, сколько судеб,
Куда бы я ни пошел, наклоняйся вперед и держи голову прямо,
Ваши горы следуют за мной.

(Мухаммад Юсуф)

Чтобы организовать уроки в такой ситуации, конечно, перед ребенком должен быть словарь для школьников, глоссарий и словарь синонимов. Представьте себе, что если в классе 25-30 учеников, и каждый ученик работает с самостоятельным словарем, справочниками и энциклопедиями, то потребуется не менее 20 минут, чтобы раскрыть суть темы. Птичка готова, и дети обогащают и расширяют произношение друг друга.[3, с. 49]

Образец-2.

Антонимы

1. Что вы подразумеваете под антонимами? Привести примеры.
2. Найдите в данном отрывке слова, содержащие антонимическую пару, и попытайтесь сказать, что уникально в каждой антонимической паре.
3. Найдите антонимы для каждого слова в отрывке. Объясните разницу между антонимами и простым отрицанием.
4. Находите антонимы слова, составляйте из них предложения, раскрывайте тонкости значения.
5. Какие антонимы многозначных слов?

Образец раздаточного материала

Ты улыбаешься, а я бедный соловей,

Итак, я бандит.

Скажу вам - это было страшное место.

Шохмен эльга, грабитель долины сенга.

(З. М. Бобур)

Образец раздаточного материала

Кто на пути истины научил тебя письму с обидой,

Обернуться невозможно, сто ганч стоит.

(Алишер Навои)

Образец раздаточного материала

Золотая шапка живого часа

Время идти.

Вселенная сейчас вышла из-под контроля

Новый мир может быть создан

(Г. Гулом)

Студент найдет в Словаре противоречивых слов следующие слова:

1) Бедный - богатый, богатый, государственный, государственный деятель [2, с. 12]

2) Слово «Шула» не дано в словаре «Противоречивые слова», в этом случае ученику помогает «УТИЛ»: находит свет, свет, ясность и т. Д. И ищет одно из них в словаре » Противоречивые слова »: свет-тьма [2,с. 33];

3) раб-царь, царь, царь, хаган, элиг;

4) Нет, есть и б.

Учитель может подготовить раздаточный материал индивидуально для каждого ученика или попросить класс работать в небольших группах. В этом случае ученик привыкает работать в команде. Естественно, детям необходимо иметь энциклопедию, глоссарий и словарь антонимов для школьников.

Главное, что ребенок сможет самостоятельно работать, находить, сортировать, различать сходства и различия, применять их на практике.

Или в этом классе «Фонетика. Использование словарей также уместно и

полезно при обучении на уровне «Графика».

Образец-3.

Произношение и написание гласных

Класс разделен на шесть подгрупп, и каждой подгруппе дается отдельное задание. Это,

До группы 1 - работайте над / i / unli: (сравнивая произношение этого *touch* с другими звуками, встречающимися в разных кругах и особенностями произношения в этом круге, находя примеры слов, произносимых / u / as / u /, в первом слоге / o ' /, произношение и написание li / i / гласных во втором слоге. / i / - / e /, / i / - / u /, / i / - / a / zlar find v),

До 2 группы - / э / по муке,

До 3 группы - / а / по муке,

До 4 групп - / у / на муке,

До 5 группы - / о ' / на муке,

Группе 6 будет дано задание поработать над / o / unli. Студенты используют орфографический словарь. Хорошей идеей будет выделить учащимся 7-8 минут на выполнение задания.

Учащиеся найдут и произнесут почти все слова, начинающиеся с гласной в орфографическом словаре, по мере выполнения задания. Когда они найдут алфавитное представление звука искомой речи, они обязательно попытаются произнести их, а их орфография и произношение смогут различать другие слова. Конечно, для выполнения таких заданий студенту необходимы орфографический и толковый словари.

Выводы. Учебники на родном языке предоставляют учащимся информацию из различных словарей, энциклопедий, справочников. Разработка системы творческой работы над материалом позволит получить дополнительную информацию, не приведенную в учебнике.

Список использованных источников

1. Государственный образовательный стандарт и учебная программа общего среднего

- образования. Родной язык.-Т .: Шарк, 1999.-304 с.
2. Словарь синонимов родного языка (для школьников) (Составители: Шукуров О., Бойматова Б.) - Т .: Поколение нового века. 2007, -52б.
 3. Словарь противоречивых слов узбекского языка (для школьников) (Составители: Тураева Ю., Шодмонова Д.) - Т .: Поколение нового века. 2007, -42стр.
 3. Турсунова О.Ф. Высокие человеческие чувства в творчестве Рудаки International Scientific Journal Theoretical & Applied Science p-ISSN: 2 308-4944 (print) e-ISSN: 2409-0085 (online) Опубликовано: 30.04.2020 [http:// T- Science.org](http://T-Science.org)
 4. Турсунова О.Ф. О составлении "Учебного словаря паронимов"// Языковое и литературное образование.-2021, - 49стр.
 5. Курбанова Г.Н. Роль родового наследия в развитии профессионального мышления будущих профессионалов Международный научный журнал «Теоретическая и прикладная наука» p-ISSN: 2308-4944 Опубликовано: 30.01.2020 <http://T-Science.org>

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА

Усманова Манзура Наимовна

(г. Бухара, Республика Узбекистан)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7020-7344>

В статье рассматривается вопрос организации дистанционного образования в условиях пандемии. Проанализированы достоинства дистанционного обучения, методы преподавания.

Ключевые слова: пандемия, дистанционное образование, дистанционное обучение, интернет, виртуальная реальность.

The article discusses the issue of organizing distance education in a pandemic. The advantages of distance learning are analyzed.

Keywords: pandemic, distance education, distance learning, internet, virtual reality.

Актуальность. Системы образования во всем мире принимают меры по организации образования в условиях пандемии коронавируса (COVID-19).

Инфекция коронавируса внесла свои коррективы в нашу повседневную жизнь. С 16 марта 2020 года в Узбекистане закрылись детские сады, школы и вузы из-за риска распространения болезни. Весь учебный процесс перешел на дистанционный режим, очевидным образом кризисная ситуация ускорила

процесс апробации и адаптации онлайн-обучения в подавляющем большинстве стран.

Стоит отметить, что во время карантина дистанционное обучение охватило 500 тысяч студентов и 7 миллионов учащихся более 10 тысяч образовательных учреждений.

В период пандемии коронавируса вузы нашей республики перешли на дистанционную технологию обучения путем создания электронной информационной образовательной среды, включающей широкий спектр средств: лекции с обратной связью, вебинары, видеолекции, логические схемы, интернет-консультации, формирование электронного портфолио обучающихся и обучающихся. Доступ к электронным образовательным ресурсам осуществлялся через «Личный кабинет» студента на сайте и электронной платформе MOODL, дистанционно через «Zoom» и другие онлайн-программы.

Дистанционное образование, телеобучение, основанные на Интернет-технологиях, выполняют ряд новых функций и предполагают реализацию определенных принципов, среди которых важное значение имеет принцип распределенного сотрудничества, интеграции, вхождения в мировое сетевое сообщество.

Цель статьи - изучение организации дистанционного обучения в условиях пандемии коронавируса.

Изложение основного материала. Дистанционное обучение сегодня входит в фазу интегрирования и сближения технологий. Этот период окажет существенное влияние на практику обучения. Среди ключевых тенденций в развитии дистанционного обучения необходимо указать следующие:

- одновременное развертывание (рост разнообразия) и сближение технологий;
- изменения в отношениях между преподавателями и студентами;
- изменения отношений между учебными заведениями;
- возникновение устойчивых традиций.

Сегодня дистанционное обучение является одним из наиболее активно развивающихся направлений в образовании. Существующие возможности аппаратно-программного обеспечения современных компьютеров и Web-серверов позволяют разрабатывать интерактивные программы для получения образования посредством глобальной сети. Базируясь на Интернет-технологиях, дистанционное обучение расширяет свои возможности и рассматривается как перспективная система обучения, представляющая собой синтез технологий конкретного обучения, телевидения и международной сети Интернет. Данный новый вид обучения не только способствует интенсификации распространения знаний для широкого круга потенциальных обучаемых, но и активно формирует рыночную среду обучения из потенциальных потребителей новых знаний и технологий.

Сейчас можно предсказать появление новых технологий в сфере дистанционного обучения. Почти все они - цифровые. Они включают в себя программы гипермедиа, что позволяет студенту самому контролировать порядок освоения информационного массива, а также базы данных, доступные через Internet и другие сети, и даже интегрированные комплексы данных, что рано или поздно даст обучаемым возможность соединиться с видеокурсами, аудиоматериалами, базами данных и другим программным обеспечением прямо из дома или с места работы.

Основные принципы дистанционного обучения:

- *Ответственность.* Каждый обучающийся с помощью дистанционного образования должен соблюдать дисциплину, за нарушение которой предусмотрена административная ответственность.

- *Подконтрольность.* Выполнение обязательств каждого объекта должно быть подконтрольным на предмет качества обучения.

- *Модульность.* Система дистанционного образования должна быть построена таким образом, чтобы иметь возможность развиваться и совершенствоваться. В основу программ закладывается модульный принцип. Каждая отдельная дисциплина, освоенная обучающимся, адекватна по

содержанию определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

- *Свободный* доступ. Право каждого учиться и получать образование.

При создании электронных образовательных ресурсов для дистанционного обучения характерен мультимедиа-подход, когда при помощи разнообразных средств создаются образовательные ресурсы: печатные, аудио-, видеоматериалы и, что особенно важно для дистанционного обучения, учебные материалы, *доставляемые по компьютерным сетям*. Это прежде всего:

- интерактивные базы данных;
- электронные журналы;

компьютерные обучающие программы (электронные учебники, симуляторы программных и аппаратных систем). [3, с.11.]

Вместе с новыми методами и технологиями обучения дистанционное обучение привносит в теоретическую педагогику и образовательную практику новые понятия и термины, в первую очередь к ним относятся:

Под *виртуальным классом (группой)* в практике дистанционного образования понимается общность учащихся, взаимодействие между которыми при совместном выполнении ими учебных заданий происходит по компьютерным сетям. Виртуальный класс – понятие, свойственное трансформационной модели дистанционного образования, так как можно предположить, что общение между учащимися с помощью компьютерной сети весьма существенно отличается от обычного.

Под *поддержкой обучения (или поддержкой обучаемого)* в дистанционном образовании понимают любые материалы, информацию, поступающую от преподавателя к учащемуся, находящемуся в другой географической точке.

Учебный телекоммуникационный проект – одна из форм трансформационной модели дистанционного обучения, основанная на совместной (коллективной) деятельности учащихся, направленной на достижение некоторой цели.

Обратная связь в дистанционном обучении – означает поток информации от педагога к ученику, обучающемуся по дистанционным технологиям, на стадии оценивания педагогом деятельности учащегося, его продвижения и успехов, несущий реакцию педагога на успехи учащихся, оценку его деятельности (одобрение или неодобрение).

Диалоговая технология – конфигурация программного обеспечения, оборудования, а также межличностного взаимодействия и деятельности, обеспечивающая свободное общение.

Телеконференция – способ обмена текстовыми сообщениями с некоторыми сообществами заинтересованных в этом людей.

Компьютерная связь – совокупность способов использования компьютеров и телекоммуникационных сетей в качестве инструментов для организации связи.

Компьютерная связь включает в себя:

- *электронную почту*, которая позволяет направлять сообщения в почтовые ящики пользователей сети;
- *телеконференции*, которые позволяют направлять сообщения всем участникам одновременно;

доступ к удаленным информационным источникам, например библиотечным ресурсам, базам данных, специальным серверам. [2, с.135-137]

Выделяют следующие методы преподавания:

1. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимоотношения одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «*один к одному*»). Эти методы реализуются в дистанционном образовании в основном посредством таких технологий, как телефон, голосовая почта, электронная почта.

2. Методы, в основе которых лежит представление студентам учебного материала преподавателем или экспертом: обучающиеся не играют активную роль в коммуникации (обучение

«один к многим»).

3. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие к многим»). Значение этих методов и интенсивность их использования существенно возрастает с развитием обучающих телекоммуникационных технологий. Иными словами, интерактивные взаимодействия между самими обучающимися, а не только между преподавателем и обучающимися, становятся важным источником получения знаний.

В педагогической практике выработались хорошо известные формы (виды) обучения. Наиболее распространенные из них: лекции, семинары, лабораторные занятия, контрольные работы, экзамены и др. Система дистанционного обучения должна поддерживать следующие формы обучения:

- *Лекции* в дистанционном обучении в отличие от традиционных аудиторных исключают живое общение с преподавателем. Однако имеют и ряд преимуществ. Использование новейших информационных технологий (гипертекст, мультимедиа, виртуальная реальность и др.) делает лекции выразительными и наглядными.

- *Семинары* в дистанционном обучении являются активной формой учебных занятий. Семинары в дистанционном обучении проводятся с помощью видеоконференций. Они позволяют войти в дискуссию в любой точке ее развития, вернуться на несколько шагов назад, прочитав предыдущие высказывания. Преподаватель может оценить усвоение материала по степени активности участника дискуссии. Увеличивается количество взаимодействий студентов между собой, а сам преподаватель выступает в роли равноправного партнера.

- *Консультации* в дистанционном обучении являются одной из форм руководства работой обучаемых и оказания им помощи в самостоятельном изучении дисциплины. Используется телефон и электронная почта, а также телеконференция. Консультации помогают педагогу оценить личные качества

обучаемого: интеллект, внимание, память, воображение и мышление.

- *Лабораторные работы* в дистанционном обучении предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют: специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажеров, химических реактивов и т. д. Возможности ДО в дальнейшем могут существенно упростить задачу проведения лабораторного практикума за счет использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т. д. Виртуальная реальность позволяет продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или вообще невозможно.

- *Контроль* в дистанционном обучении – это проверка результатов теоретического и практического усвоения обучаемым учебного материала. В дистанционном обучении оправдал себя и заслужил признания тестовый контроль.

При дистанционном обучении используются различные программные средства учебного назначения, создающие электронные образовательные комплексы.

Например, вебинар представляет собой виртуальную лекцию или семинар в синхронном режиме, позволяющий слушателям принимать активное участие в процессе обучения, задавая вопросы, комментируя услышанную информацию, общаясь со всеми участниками. Применение вебинаров позволяет привлекать к процессу обучения и консультирования специалистов самого высокого уровня, что делает более доступным получение качественных знаний студентов, молодых ученых и всех заинтересованных специалистов. К участию в вебинаре предъявляются невысокие технические требования: необходимы компьютер с доступом в сеть Интернет; наличие оборудования для конференц-связи (микрофон, наушники, веб-камера), программное обеспечение для аудио и видеотрансляции.

Опишем процесс проведения вебинара с организационной точки зрения. Администратор назначает время проведения вебинара, осуществив его

согласование с преподавателем и слушателями. Также он регистрирует участников и оповещает их в случае каких-либо изменений в режиме проведения вебинара. Преподаватель проводит запланированные лекции и семинары, организует онлайн-тестирование и т.п. Отметим, что у преподавателя есть возможность планировать и создавать свои мероприятия, используя личный кабинет. В личном кабинете размещается расписание мероприятий, список заданий, основные и дополнительные учебные материалы и т.д. Наряду с этим, преподавателю предоставляется возможность ведения статистики проведенных семинаров, сохранения видеозаписей и их правка. Возможно коллегиальное ведение вебинаров, то есть участие нескольких преподавателей. [2; 4, с.95-96.]

Интернет очень успешно используется при таком системном, смешанном подходе к дистанционному образованию, соединяя в себе все достоинства вышеперечисленных средств и используя и образы, и текст, и звук, и поиск, и реальное общение. [1, с.49]

Использование Интернета для дистанционного образования требует большего планирования и подготовки, чем все другие виды образования. Подготовка материалов и программ, использующих эти материалы, становится важнейшим компонентом образования.

Особо следует обратить внимание на следующие педагогические аспекты обучения, которых должны придерживаться преподаватели при использовании дистанционных образовательных технологий:

- преподаватель не должен быть просто механизмом доставки содержания курса. Преподаватель должен прежде всего помочь студентам вырабатывать свое собственное понимание материала курса;

- обучение является в высшей степени интерактивным процессом. Студенты приносят с собой целый набор понятий и верований. Преподаватель и студент являются полноправными участниками диалога, в ходе которого знания каждого из них трансформируются, уточняются, проверяется глубина понимания материала;

- совместное обучение является системной стратегией, когда студенты работают в небольших группах над одной общей проблемой. Работая в группе, студенты не могут оставаться пассивными наблюдателями, вклад каждого из участников является значимым. Командная работа становится все более широко используемой организационной стратегией в большинстве сфер человеческой деятельности.

Налаживание эффективного дистанционного обучения - один из наиболее передовых методов современного образования. Важность развития цифровых технологий в Узбекистане, как это ни парадоксально, еще раз доказала пандемия.

Выводы. Но, несмотря на очевидные негативные последствия пандемии, она тем не менее дала ряд возможностей и понимание того, что в современном непредсказуемом мире крайне необходимо преодолеть цифровой разрыв и привить навыки сопротивления различным угрозам от стихийных бедствий до насилия. Преодоление цифрового разрыва сможет обеспечить устойчивость в самом важном секторе человеческого развития – образовании.

Перспектива дальнейших исследований. В современных условиях возникает необходимость формирования гибкой распределенной системы непрерывного пожизненного образования, с помощью которой человек может иметь доступ к мировым ресурсам информации и базам данных, непрерывно в течение жизни повышать свои профессиональные навыки, и которая позволяет ему быть профессионально мобильным и творчески активным.

Список использованных источников

1. Соколова С.А. Современные инновационно-информационные технологии в образовательном процессе. //Журнал «Педагогические науки». № 36-1, 2015. - С. 45-53.
2. Моисеева М.В. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Интернет в образовании. Специализированный учебный курс. - М.: Изд.Дом «Обучение Сервис», 2006. 248с.
3. Гогицаева О.У., Кочисов В.К. Роль дистанционного образования в современных условиях //Азимут научных исследований: педагогика и психология. - № 4. - 2013.- С. 10-12.
4. Баранников А.В. Образование нового поколения. – М.: УЦ «Перспектива», 2013. – 223с.

МОТИВАЦИОННЫЕ КОМПОНЕНТЫ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Холйигитова Насиба Хабибуллаевна

(г. Ташкент, Республика Узбекистан)

Обиджанова Зебунисо Ойбек кизи

(г. Ташкент, Республика Узбекистан)

Суть мотивации - описать взаимосвязь между различными компонентами или различными мотивами. Также были рассмотрены теоретические подходы к адекватной взаимосвязи структуры мотивации в деятельности субъекта и представлены выводы.

Ключевые слова: *мотивационный синдром, мотивационное поведение, профессиональные интересы в учебной деятельности, личностное развитие, учебная деятельность, профессиональная подготовка, самостоятельная мотивация, профессиональная мотивация, профессиональная ориентация.*

The essence of motivation is to describe the relationship between different components or different motives. Also, theoretical approaches to the adequate interrelation of the structure of motivation in the activity of the subject were considered and conclusions were provided.

Key words: *motivational syndrome, motivational behavior, professional interests in educational activity, personal development, educational activity, vocational training, independent motivation, professional motivation, professional orientation.*

Актуальность. Основной проблемой профессионального обучения является вопрос перехода от обучения к учебе на основе противоречий между содержанием, и формой учебного плана и профессиональной деятельностью: необходимо «культивировать» другой вид в рамках одного вида деятельности. Как уже отмечалось, этот переход в первую очередь направлен на трансформацию мотива, поскольку он является мотивом или содержанием конкретной деятельности.

Хорошо известно, что мотивы обучения актуальны, а практическая работа мотивирует профессионала. Предметом «естественного» перехода к

профессионализму профессиональной деятельности студента в теории и практике открытости является превращение обучающих мотивов в профессиональные мотивы.

Целью статьи является изучение мотивационных компонентов в учебной деятельности.

Изучение мотивационного аспекта человека как иерархического образования зависит от необходимости различать «мотивы» и другие понятия (ценности, цель, интересы, стремление, склонность), которые представляют разные субъективные формы, мотивационную мотивацию как блок психологического анализа. В литературе есть достаточно оснований: мотивация выступает в качестве основной категории во всех теориях мотивации; Было доказано, что более выгодно изучать конкретные мотивы; Есть несколько подходов, которые утверждают, что девиз является единицей анализа кругов мотивации. [2]

Изложение основного материала. Идея постоянно динамично развивающегося круга предполагает существование определенных субъективных форм отношений и их взаимосвязи, которые происходят в движениях движений в результате трансформации. Мотивационные мотивы являются основными формами мотивационного процесса.

В качестве форм этого типа мы изучаем, с одной стороны, самостоятельное обучение, а с другой - обучающую и профессиональную мотивацию, которые взаимодействуют друг с другом в развитии системного компонента.

Чтобы понять генезис системы Я.А.Пономарева, термин «взаимодействующая система» понимается с помощью системы и ее компонентов, процесса и его продуктов. Система представляет собой не только набор компонентов, но даже больше.

Теоретический анализ кругов мотивации основан на системе и ее компонентах, ее аналитической единице, концепции процессов и продуктов.

Понимание сложной динамики круга мотивации посредством этих понятий создает потребность в разделении единиц в его анализе.

Основы мотивации должны быть предметом психологических исследований в круге мотивации генетического взаимовыгодного анализа. Существуют также много исследований, посвященных анализу.

Концепции, используемые для характеристик круга мотивации (оптимизм, интерес, стремление и т. Д.), Концепции, используемые в соответствии с концепцией мотива как единицы психологического анализа, разнообразия мотивационных компонентов, взаимосвязанного динамического характера этого круга, для того, чтобы выразить свой эффект, необходимо включить «пояснительную структуру».

Необходимо ввести такую теоретическую конструкцию, потому что нет обобщенного понятия «мотив». Была принята относительно широкая «систематическая» концепция, отражающая весь круговорот мотивации в ее компонентах и взаимосвязанности, системных и процедурных особенностях.

На первый взгляд, концепция «мотивации» адекватна в этом отношении. Однако в психологии нет четкого определения различных интерпретаций таких понятий, как, в частности, сходная ссылка, функциональная тенденция, личное расположение, отношение. Трудно определить внутренние отношения между различными психологическими теориями, концепциями школы и линии.

Сущность мотивации часто определяется путем описания взаимосвязи разных компонентов или характера различных мотивационных событий. Из-за широкого спектра концептуализированных интерпретаций трудно различить доступные варианты и классификацию, которые полностью раскрывают сущность круга мотивации как системы.

Во время деятельности субъекта компоненты круга мотивации достаточно тесно взаимосвязаны и отражают субъективные формы существования мотивации.

По словам А. Орлова, консенсуальные отношения между терминами плохо понимаются в иностранной психологии, и в нас это не единственно. Мотивационные интерпретации отличаются от агрегации.

Мотивационный синдром понимается как система и процесс. Как система, она включает разнообразие и сложность различных мотивационных компонентов и позволяет анализировать структурные изменения в кругах мотивации в своем развитии. Синдром мотивации как динамический процесс включает в себя механизмы различных типов движений, взаимосвязь и развитие мотивов. [5]

В теоретическом анализе мотивационного круга под понятиями продукции и процесса понимаются система компоненты.

По словам А. Леонтьева, деятельность не является мотивом; Деятельность - мотивированный мотив поклонника; «Психологический анализ потребностей неизбежно станет мотивирующей аналитикой». Развитие потребностей означает развитие конкретных предметов.

В исследовании Р. С. Вайсмана, в случае конкретных predetermined мотивов, а также взаимодействия и обмена мотивационных обменов и их изменений в процессе онтогенетического развития. Мнения о такого рода взаимном общении и обмене стали одним из ключевых моментов в формировании мотивационного синдрома.

Идея анализа единства любого психологического феномена является обычным явлением для психологии. «Когда мы говорим о единстве, мы понимаем продукт анализа, который обладает всеми существенными характеристиками, присущими элементам, и которые являются незаменимыми частями этого союза», - пишет Л. Выговский. [3]

В. П. Зинченко и Е. Г. Моргунов отмечают, что единство - это начало процесса, а не конец анализа. Авторы выполнили требования психологического анализа подразделения следующим образом: он должен иметь психологическую структуру; сохранение имущества в неприкосновенности; развития и саморазвития; имеют конечные

характеристики - возможность другого преобразования, в отличие от аналогичных форм; отличающийся от таксономического подхода; Синтетическое исследование комплексных единичных (интегральных) свойств; позволяя исследованию (или процессу) исследовать весь разум.

Во многих случаях обсуждается идея анализа мотивации человека, а также ряд представлений о действии как единицы человеческого развития, но нет анализа содержания блока анализа действий и взаимосвязи между блоком анализа мотивационного круга.

А.Айламазян подчеркивает необходимость выхода из границы одной деятельности и ее мотивов мотивации, и важно определить мотив мотивационных отношений с задачей выбора индивидуальных мотивов субъекта в более широком контексте, необходимости устранения возникающего желания других ценностей или мотивов. [1]

Этот выбор является одним из важнейших аспектов человеческого управления и выступает в качестве элементарного элемента человеческой деятельности. Мотив выбора мотивов состоит в том, что субъект направлен на его мотивы и характеризуется ограниченным интервалом времени.

Он достоин механизма, который отражается в понятии «мотивационное поведение» и «мотивационный процесс», который понимается как желание В. А. Иваникова добровольно добавлять дополнительный контент к действиям, выполняемым субъектом.

Таким образом, область мотивной мотивации следует изучать как единицу анализа, и необходимо проанализировать синдром мотивации и ее трансформацию, которая отражает динамику поля и их временные характеристики. Все мотивационные компоненты можно рассматривать как источник мотивов, конкретного предмета в их динамике. Мотивация является четким «знаком», который актуализирует синдром мотива. Основным звеном мотивного мотивационного синдрома как системы и процесса является, однако, его основной компонент, который выражается и определяется в очень субъективных формах (в этом смысле пестрый является сложным). По словам

Я. Пономарева, система сама себя определяет во взаимодействии с другими системами и идентифицирует ее точность не только с ее компонентами, но и через процесс и особенность системы. Этот синдром мотивации также имеет отношение к аналитической группе и к самому синдрому. Это одновременно целая система, как более широкая система, как компонент структуры мотивации субъекта, его аналитической единицы, переходов мотивации и ее результатов. [4]

Мотивационный синдром является мотивационным анализатором, который позволяет наблюдать теоретические отношения в понимании различных психологических школ и направлений, которые исследуют мотивацию человека. Мотив - это концепция, используемая почти во всех исследованиях мотивации (отношения, потребности, индивидуальные установки, интересы, ориентация, тенденция) в разных направлениях и в различных теоретических перспективах. В разных подходах эта концепция пересекает различные области исследований и служит уникальным теоретическим мостом, который ставит круги мотивации в единую систему знаний.

Теоретические абстракции, позволяющие понять взаимозависимость различных мотивационных изменений, концепция «мотивационного синдрома» отражает определенную ментальную реальность, наполненную точным содержанием, что связано с появлением входящих мотивов. Преподавание и профессиональные мотивы возникают из-за того, как мы развиваем наше видение мотивационного синдрома. Поэтому желательно изучать как учебные, так и профессиональные мотивационные синдромы как самостоятельное обучение, как более широкий, более общий образовательный мотивационный синдром, отражающий динамику их трансформации.

Выводы. Таким образом, разнообразие мотивационных и мотивационных событий, которые провоцируют образовательную деятельность субъекта, представляет собой общий мотивационный синдром

образования. Их основными формами являются изучение мотивационного синдрома (ОМС) и синдрома профессиональной мотивации (СМС).

Список использованных источников

1. Айламазян А.М. Выбор мотивов деятельности: теоретические аспекты проблемы и экспериментальное изучение // Вопросы психологии. 1990. № 4 С. 123-130.
2. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: Изд. МГУ, 1990. С.45-50.
3. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: - 2 –е изд. - СПб: Питер; М.: Смысл, 2003. - 860 с: ил. - (Серия «Мастер-психология»).
4. Кругликов В.Н. Формирование мотивации познавательной действенности в контекстном обучении. Автореферат дисс... канд. пед. наук. М., 1996. 26-34
5. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990. С. 87-91

РОЛЬ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В РАЗВИТИИ МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ

Худайбердиева Дилафруз Абидовна
(г.Ташкент, Республика Узбекистан)

Учтемирова Бибимаржона Учтемир кизи
(г.Ташкент, Республика Узбекистан)

В статье обсуждается роль руководства в классе в развитии у студентов любознательности, смелости, уверенности и мировоззрения как результат личных и профессиональных качеств учителей.

***Ключевые слова:** вежливость, лидерство, мотивация, культура, принцип.*

The article discusses the role of classroom leadership in developing students' curiosity, courage, confidence and worldview as a result of the personal and professional qualities of teachers.

***Keywords:** politeness, leadership, motivation, culture, principle.*

Актуальность. Одним из основных источников развития любого коллектива является деятельность руководителя. Будь то руководитель коллектива или предприятия, большое значение имеет роль реализуемых им

стилей управления. Об этом говорится в докладе главы нашего государства “... необходимо уметь выбирать и обеспечивать эффективное использование персонала, обучать и воспитывать подчиненных труду, воспитывать сплоченность коллектива, целеустремленность, умение управлять в непредвиденных ситуациях”. Эти идеи также целесообразно применять к руководителям классов, которые управляют группой учащихся. Здесь же можно рассмотреть различные таблицы о методике организации работы классных руководителей. Классный руководитель-это лицо, ответственное за уровень воспитанности учащихся (совместно с родителями) в школе и в коллективе. Целью классного руководителя является осуществление всестороннего гармоничного духовного, умственного, физического, зрелого воспитания личности, проявление способностей учащихся в классе. При проведении этой работы совместно с педагогами школы, учащимися и их родителями предусматривается правильная ориентация младших школьников на те особенности, которые они воплощают в себе.

Изложение основного материала. Учителя начальных классов руководят классом, к которому он прикреплен. Классный руководитель должен воплощать духовно-воспитательные, нравственные качества как в своей трудовой деятельности, так и в основе своих личных поступков. Потому что дети погружаются в школьную жизнь после дошкольного учреждения, где человек, с которым они больше всего общаются, является непосредственным классным руководителем. У каждого ученика будет представление о том, чтобы принять своего учителя как обладателя самых высоких знаний и потенциала. Классный руководитель не должен допускать, чтобы такое отношение переросло в негативное впечатление. Основная задача классного руководителя-ориентировать учащихся на конкретную цель, сформировать сплоченный коллектив, то есть группу, и воспитать их как людей с хорошим образовательным будущим. Классный руководитель должен проявлять любовь к своим ученикам, быть готовым к тому, что они вырастут компетентными, контролировать учеников своими педагогическими

навыками. Классный руководитель организует работу с учетом возрастных особенностей и общего уровня развития учащихся, их способностей, исходя из комплексной воспитательной работы и конкретных критериев [1].

Воспитание учащихся в духе национальной идеи и духовности осуществляется в основном совместно с классным руководителем и родителями. Основной задачей классного руководителя и родителей является воспитание у учащихся чувства любви к Родине, верности нашим символам, национальной идее, привитие у учащихся чувства любви к родной земле, уважения к наследию предков. Совместная работа с классным коллективом, подбор активистов в классе работа с учебными часами, определение посещаемости также планируются классным руководителем, и здесь классный руководитель использует различные методики, различающиеся по видам обучения и способам усвоения предмета [2].

Каждый ученик создает повестку дня для себя, и контроль над этой повесткой дня также осуществляется классным руководителем. Роль руководителя начальных классов в том, чтобы найти свое место в школе для повышения грамотности учащихся, считается большой. Мы знаем, что классные руководители работают вместе с учащимися с низкой успеваемостью и принимают их как хороших учеников. Учащиеся сами принимают участие в экзаменах самостоятельно.

В этой связи стоит еще раз подчеркнуть, что, как мы знаем, у классных руководителей есть два типа качеств: профессиональные и личные качества. Если и у руководителя начальных классов, и у руководителя старших классов есть эти качества, учитель воспитывает в учениках уверенность в себе, интерес к предмету, культуру поведения, они становятся достойными детьми нашего государства. Ответственность за это несет не только классный руководитель, но и родители. Воспитание требует, чтобы обе стороны вели себя одинаково.

В японском начальном образовании все просто разговаривают с классным руководителем, потому что ребенок делает первый шаг из детского сада в школу. Их уроки похожи на зритель. В Японии нет специальной формы для

учащихся начальных классов. Начальное образование составляет шесть лет. В японских школах ученики не наказываются. Когда у детей возникают какие-либо проблемы, они идут на компромисс с классным руководителем или психологом и проводят с ними разъяснительную работу. Ученики не пропускают занятия. Когда ребенок не может прийти в школу из-за болезни, учитель идет к нему домой и дает задания, а ученик с помощью родителей самостоятельно осваивает предмет. В японских школах классные комнаты убирают не фарши, а сами ученики. Комнаты начальных классов будут очень просторными, с одной стороны будут одноместные парты, стулья, а с другой – ковры. Ученик на свое усмотрение выбирает удобное для себя место на уроке. Они выполняют задания, сидя или лежа на ковре, если они хотят. Учителя начальных классов сами проходят все предметы в 1-2 классе, то есть до тех пор, пока ученик не адаптируется к школе. А с 3 класса эта ситуация может измениться. На этом этапе обучения это 8 предметов, и “сценарный урок” для занятий, отличных от тех, которые у нас есть, также включен в качестве предмета. С 3 - го класса добавляются и лабораторные занятия. Для учащихся начальных классов предусмотрены отдельные библиотеки. В библиотеках классов steamlander в некоторых школах более 10 000 книг, а в некоторых до 32 000 книг по детской литературе. Читатели будут висеть в коридоре, отражая содержание прочитанной книги на белой бумаге с помощью изображений и короткого текста. Японцы уделяют большое внимание чтению. Ученик начальной школы читает 2 книги в неделю. Библиотечный формуляр заполняется самим читателем. Время от времени библиотекарь ставит печать. Некоторые уроки чтения для начальных классов проходят в библиотеке. Школьная библиотека обеспечивается книгами, газетами и журналами за счет государственного бюджета [3].

Вывод. Мы считаем необходимым, чтобы все это было эффективно использовано классными руководителями для воспитания мировоззрения и развития мышления учащейся молодежи. В этом большую роль играет классный руководитель.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Jamalovna J.D. et al. The importance of marketing strategies in the provision of physical education and sports services //South Asian Journal of Marketing & Management Research. – 2020. – Т. 10. – №. 4. – С. 111-119.
2. Khudayberdiyeva D., Raupova D. Consistency of reforms in education //ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal. – 2020. – Т. 10. – №. 11. – С. 1671-1680.
3. Махаммадиев А.Т. Образование-источник новых идей, творческого мышления и нововведений //Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. – 2018. – С. 156-157.

РІЗНІ ТИПИ РАЦІОНАЛЬНОСТІ: ДІАГНОСТИКА МОТИВАЦІЇ ДО НАВЧАННЯ

Царенко Людмила Григорівна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0116-4667>

У статті представлено результати дослідження мотивації до навчання дорослих, що переживають хронічне стресове навантаження, та специфіку психологічної діагностики цієї мотивації із застосуванням методик характерних для різних типів наукової раціональності. На основі умов, що у психотерапії сприяють розвитку людини, подано алгоритм формування мотивації до навчання.

Ключові слова: класичний, некласичний та постнекласичний типи раціональності, мотивація до навчання, стрес, криза.

The article presents the results of the study of motivation for learning for adults experiencing significant stress, and the specifics of psychological diagnostic of this motivation using techniques specific for different types of scientific rationality. Based on the conditions that contribute to human development in psychotherapy, an algorithm for the formation of motivation for learning is presented.

Keywords: classical, non-classical and post-classical types of rationality, motivation for learning, stress, crisis.

Актуальність. Сучасний світ сповнений можливостей для отримання нових знань. Важливо, щоб людина вмiла орієнтуватися в інформаційних

потоках, і в неї була належна мотивація скористатися наявними можливостями. Формуванню стійкої усвідомленої мотивації до навчання та навичок отримання знань сприяє поєднання в навчальних книжках та в навчальному процесі кращих досягнень притаманних класичній, некласичній та постнекласичній психологічній парадигмі.

Парадигма – сукупність стійких значимих для наукового загалу норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, цінностей і переконань, що виступає як зразок наукової діяльності: передбачає єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних досліджень та інтерпретації отримуваних даних. Загальнонаукові парадигми (*типи наукової раціональності*) відрізняються уявленням про об'єкт пізнання, природу знань, завдання науки, роль суб'єкта. Парадигмальний аналіз досліджень у соціогуманітарних науках був предметом уваги таких дослідників як Т. Кун, І. Лакатос, К. Поппер, В.С. Стюпін та ін. У психології над цим питанням працювали К. Роджерс, Ф. Є. Василюк, М. С. Гусельцева, Л. Я. Дорфман, С. Д. Максименко, Г. О. Балл, В. В. Андрієвська та ін.

Сучасна психологія і психологія мотивації зокрема характеризуються співіснуванням різних наукових напрямків, які впродовж століття розвиваються від природничих класичних моделей до гуманітарних (некласичних) і соціокультурних (постнекласичних). Д. А. Леонт'єв [1, с. 4–13] виділяє чотири етапи становлення психології мотивації:

1) *класичний етап*, час, коли вивчалися внутрішні чинники, що впливають на поведінку індивіда, розпочався ще до появи наукової психології (К. Левін, В. Макдугалл, З. Фройд, ранні біхевіористи);

2) *антропологічний (некласичний етап)* – мотиви поведінки визначають розвиток і особистість загалом: (перехід від причини (З. Фройд) до цілі (А. Адлер); мотивація як породження системи «індивід-світ» (Г. Мюррей); теорія прагнення до смислу (В. Франкл); теорія метамотивації (А. Маслоу); екзистенційна теорія людських потреб (Е. Фромм); теорія особистості К. Роджерса);

3) перехід від статичних до динамічних теорій мотивації: вивчення механізмів мотивації конкретної діяльності, трансформації стійких мотиваційних тенденцій у конкретних умовах (когнітивні теорії Дж. Келлі, Л. Фестінгера; когнітивні версії біхевіористського підходу до мотивації (Дж. Роттер, А. Бандура); парадигма мотивації досягнення (Д. Мак-Клелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен); смислові зв'язки як основа для розгортання мотиваційних процесів (А. Н. Леонт'єв, Ж. Нюттен);

4) на особистісному (*постнекласичному*) етапі розвитку – мотивація визначається особистістю (моделі вольової регуляції (Х. Хекхаузен, Ю. Бекман; теорія самоефективності (А. Бандура); теорія внутрішньої мотивації і самодетермінації Е. Десі і Р. Райан); проблема вибору, свободи, волі, контролю над мотивацією, життєвих цілей, перспектив майбутнього, саморегуляції у широкому розумінні, можливостей, автономії і самодетермінації (Б. С. Братусь, І. А. Васильєв, Ф. Є. Василюк, Б. В. Зейгарник, В. А. Іванніков, Д. О. Леонт'єв).

Для класичної, некласичної та постнекласичної парадигм характерні різні логіки досліджень, різні способи отримання та осмислення знань. Карл Роджерс [5] виокремлює три основні шляхи отримання знань у психології: суб'єктивне, об'єктивне та міжособистісне пізнання. Відповідно, класична наукова парадигма орієнтована на об'єктивне пізнання, експериментальні, здебільшого кількісні методи дослідження; некласична – на суб'єктивне пізнання, якісні методи дослідження, використання мов опису, а постнекласична наукова парадигма у психології, вбираючи в себе здобутки попередніх парадигм, орієнтується на міжособистісне пізнання в конкретній ситуації, на отримання знань у процесі психологічних практик (психологічне консультування, психотерапія, сімейна терапія, тренінги тощо).

Наукова парадигма формує дослідницьку позицію людини, що освоює світ, визначає особливість основ мислення науковця – культуру пізнання чи культуру розуміння. На необхідність формування культури розуміння в психологічному дослідженні вказує С. Д. Максименко. Він пише, що «сучасна психологія досягла тієї межі, коли «рух по прямій, просте продовження тієї

самої роботи, постійне накопичення матеріалу виявляється безплідним і навіть неможливим. Отриманих у сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони, засвоєні суб'єктом пізнання, використовувалися в дослідженні особистості» [2, с. 8]. Логіка пізнання, за Максименком, це «логіка дослідника», а логіка розуміння здійснює дослідження без поділу об'єкта на частини.

Мета дослідження: здійснення діагностування, із застосуванням методик характерних для різних типів наукової раціональності, для з'ясування різних аспектів проблематики мотивації до навчання у дорослих людей, що переживають суттєве стресове навантаження.

Виклад основного матеріалу. Протягом 2018–2019 років нами було проведено соціально-психологічне дослідження «Діагностика мотивації до навчання психологів, що надають психологічну допомогу постраждалим від воєнного конфлікту». Дослідження було організоване в межах соціально-психологічного тренінгу (не обов'язкового, такого, що не впливає на підвищення заробітної плати чи соціального статусу) і здійснювалося на основі постнекласичного підходу із застосуванням методів класичної та некласичної парадигм. У межах проектів Координатора проектів ОБСЄ та Міністерства соціальної політики України відбулося 25 соціально-психологічних тренінгів «Психологічна реабілітація населення, постраждалого внаслідок конфлікту». Всього було охоплено 603 особи віком від 25 до 67 років, з різним стажем роботи: (з них 92 – чоловіки, 501 – жінка) – працівники соціальних служб (соціальні працівники та психологи) з усіх областей України, які надають соціальну допомогу та психологічну підтримку постраждалим від воєнного конфлікту, а також працюють із сім'ями, що перебувають у складних життєвих обставинах.

У дослідженні ми опиралися на теорію автономії та самовизначення Е. Десі і Р. Райан [1, с. 47-103] та роботу Карла Роджерса «Вчитися бути вільним» [4, с. 38-61]. Спираючись на емпіричні та клінічні дані щодо умов, які у психотерапії сприяють розвитку людини, а також на тодішні експерименти «дозволити свободу в освіті», Карл Роджерс виділив умови, що

мотивують до навчання: 1) зустріч із проблемою, з об'єктами значущими і придатними для того, хто вчиться; 2) можливість обирати власний шлях у своєму учінні («учнецентрований» підхід у навчанні), що базується на довірі до людського потенціалу. Адже «якщо ми не довіряємо людині, то повинні наповнювати її інформацією за нашим власним вибором, бо інакше вона припуститься помилок» [там же, с. 52]; 3) роль учителя: щирість, здатність толерантно приймати різні почуття (від апатії до задоволення) й думки учня та цінувати його; емпатійність; надання ресурсів, себе й свого досвіду цілком доступним учневі; заохочення учнів навчатися бути вільними, поєднуючи свободу з відповідальністю.

Процес учіння (згідно з Роджерсом) «бути вільним» відбувається в такій послідовності: 1) початкова фрустрація; 2) індивідуальна ініціатива і праця (учень проявляє ініціативу і сам оцінює свою роботу); 3) індивідуальні зміни до більшої свободи і спонтанності: слідування власним цінностям, а не запропонованим зовні, більша довіра до себе. Соціально-психологічний тренінг був організований відповідно до зазначеного вище алгоритму.

Згідно з Роджерсом [4], щоб сформувати у дорослої людини мотивацію до навчання, потрібно виділити *значущу проблему*, але таку, що її людина може освоїти. Навчання має спрямовуватися на задоволення реальних потреб, а не розгортати поверхневі формальні теми. Проблематика «стрес та стресові розлади» відповідала актуальним потребам учасників. Тому тематика і завдання тренінгу були спрямовані на реалізацію не тільки професійних, а й особистих запитів слухачів, серед яких: познайомити учасників тренінгу з особливостями та наслідками переживання екстремальної ситуації; формувати навички самодіагностики та саморегуляції як профілактику емоційного вигорання.

Визначення проблеми та початкова фрустрація – перший етап у формуванні мотивації до навчання. Одним із завдань нашого дослідження було визначити як впливає стресовий стан (напруження) на мотивацію до навчання дорослих, що перебувають у стресовій ситуації. Діагностування цього аспекту проводилося в межах класичного підходу. Слід зазначити, що

переважна більшість досліджень мотивації до навчання (зарубіжних і вітчизняних) виконана в класичному причинно-наслідковому підході: це кількісні дослідження, в яких виділяються окремі ознаки (параметри), що впливають на мотивацію.

Поширена серед учасників тренінгу проблема – хронічний стрес, супутні розлади стали предметом опрацювання на тренінгу. Для актуалізації цієї проблеми була проведено: скринінгове дослідження рівня стресового навантаження; кількісне дослідження стресової симптоматики та визначення основних запитів щодо можливості отримання психологічної допомоги.

Серед виділених досліджуваними *емоційних станів* домінували: підвищена тривожність, страх, дратівливість або спалахи гніву, агресія, відчуття туги, смутку. Більша половина учасників із категорії постраждалих внаслідок воєнного конфлікту (переселенці з тимчасово окупованих територій, ветерани АТО і т. д.) виділяли *когнітивні прояви* характерні для ПТСР, а саме: повторне переживання подій («спалахи»); нав'язливі думки, спогади, флешбеки. У цьому випадку, а також, якщо в поведінкових проявах спостерігалось уникнення думок і почуттів; уникнення всього, що нагадує про травму, ми пропонували методики для визначення посттравматичного стресового розладу [3]. Найчастіше серед *поведінкових проявів*, що впливають на мотивацію до навчання, учасники виділяли порушення сну, погані сни, кошмари та низьку продуктивність діяльності.

Наступним етапом [4] має бути *можливість вибору матеріалу актуального для учасників та оцінювання своєї активності*. Для діагностування мотивації до вивчення тієї чи іншої теми на початку тренінгу учасникам пропонували заповнити анкету, з метою з'ясування мотивації до ознайомлення з тими чи іншими темами. В оцінювальних анкетах пропонувалося оцінити, як змінилася обізнаність із зазначених тем. Окрім того в оцінювальних анкетах була запропонована якісна методика оцінювання результатів навчання, а саме, запитання, такі як: Що з отриманого Ви використаєте в особистому житті?, Що з отриманого Ви використаєте в професійній діяльності.

Третій етап «*учіння бути вільним*» передбачає індивідуальні зміни до більшої свободи, слідування власним цінностям [4]. У відповідності з неklasичним підходом психології мотивації бажання, потреби спонукають людину до особистісних змін, до розвитку. Започаткував і впродовж багатьох років працював у руслі неklasичної мотиваційної психології Абрахам Маслоу (чи не найбільш відомий дослідник цього питання). Опираючись на його твердження про дефіцитарні і буттєві потреби та ієрархію потреб, ми запропонували учасникам методику визначення дефіцитарних потреб, щоб виявити актуальність потреби в навчанні. Було виділено шість груп потреб (усього 60): 1) безпека; 2) прийняття (бути побаченим і почутим); 3) дія (у цій групі було «бажання вчитися»; 4) визнання; 5) автономія, незалежність; 6) буттєві потреби (цінності). Незалежно від регіону, в якому проводився тренінг, у всіх домінували потреби *в безпеці* (усунення загрози, зайнятість, захищеність, житло, стабільність, здоров'я, мир, порядок) і у *прийнятті*. Значно менше зазначалося потреб із групи *визнання*. І одиничні вибори стосувалися *автономії* і *буттєвих потреб*.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У випадку стресових станів, постстресових та супутніх розладів мотивація до будь-якої активності суттєво знижується, люди потребують якісного відновлення та психотерапевтичної допомоги. Збільшити мотивацію до навчання можна застосовуючи в навчальному процесі елементи психологічного тренінгу, а також у випадку перенесення алгоритму психологічної допомоги на процес навчання.

Дослідження підтвердили наявність у більшості учасників проявів хронічного стресу, постстресових та супутніх розладів, а також ознак стресозалежних захворювань. Результати досліджень стресових проявів підтверджують, що короточасний стрес, кризові ситуації поліпшують працездатність, витривалість, мотивацію до діяльності, зокрема до навчання. А хронічний – погіршує ці показники. Стрессова симптоматика досить різноманітна і часто діаметрально протилежна залежно від того хронічний це стрес чи короточасний. У мотиваційній сфері відбувається мобілізація сили або,

навпаки, відмова від активності (уникнення, втеча від стресових чинників), втрата мотивації та інтересів.

У ситуації здійсненого нами дослідження (хронічного стресу) жоден учасник не визначив *потреби вчитися*, що підтвердило твердження Мітху Стороні про те, що одна з семи ознак стресу – апатія і зниження мотивації до діяльності [6]. Проте у кризових ситуаціях, у нашому випадку – в кожній групі, в усіх регіонах України – домінували два шляхи подолання: *когнітивно-поведінковий* – активний збір інформації, вирішення практичних проблем, пошуки виходу через «самонавігацію», внутрішні діалоги і дискусії, визначення пріоритетності нагальних справ тощо; а також *віра, переконання і цінності* (буттєві цінності), як дороговказами для пошуків шляхів подолання стресу. Це стосується не лише релігійних переконань, а й патріотичних цінностей, відчуття своєї місії у світі, переконання, що в житті є сенс тощо.

Список використаних джерел

1. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 343 с.
2. Максименко С. Д. Генезис существования личности. К., 2006. 240 с. С. 8.
3. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи : навчальний посібник. Том 1 / загальна редакція Н. Пророк. Київ, 2018. 208 с.
4. Роджерс К. Вчитися бути вільним. *Гуманістична психологія: антологія* : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів: у 3-х томах / упорядники й наукові редактори Роман Трач (США) і Георгій Балл (Україна). К. : Пульсари, 2001. Т. 1: Гуманістичні підходи в західній психології ХХ ст. С. 38–61.
5. Роджерс К. К науке о личности. *История зарубежной психологии (30–60-е гг. XX в.)*. М., 1986. С. 200–230.
6. Сторони Митху. Без стресса. Научный подход в борьбе с депрессией, тревожностью и выгоранием. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. 320 с.

РОЗВИТОК ДЕЦЕНТРАЦІЇ ЯК ОДНА ІЗ УМОВ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДИТИНИ

Чекстере Оксана Юріївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2435-3831>

У даній статті представлено аналіз таких понять як соціально-психологічна адаптація, децентрація, егоцентризм, проаналізовано наукові підходи до дослідження феномену децентрації в процесі становлення особистості дитини вітчизняними та зарубіжними психологами абсолютно різних напрямків. Показана залежність соціально-психологічної адаптованості дитини від рівня розвитку її децентрації.

Ключові слова: *децентрація, егоцентризм, соціально-психологічна адаптація.*

This article presents an analysis of such concepts as socio-psychological adaptation, decentralization, egocentrism, analyzes scientific approaches to the study of the phenomenon of decentralization in the process of developing a child's personality by domestic and foreign psychologists in completely different areas. The dependence of the socio-psychological adaptation of the child on the level of development of its decentralization is shown.

Keywords: *decentralization, egocentrism, social and psychological adaptation.*

Актуальність. Постійно зростаючі темпи і масштаб перетворення навколишнього середовища, які набувають в умовах інформаційного суспільства глобальний характер, а також ускладнення і зміна форм взаємодії людей в сучасному суспільстві зумовили динамізм соціальних процесів, значно ускладнили процес адаптації людини до середовища і пред'являють до неї підвищені вимоги. Вже у дошкільному віці дитина повинна уміти узгоджувати свої дії з партнерами по спільній діяльності, відчувати межі прийнятної активності та дистанції, самостійно встановлювати та підтримувати ділові та особисті контакти з однолітками та дорослими, приймати думку та позицію іншого, поважати чужий вибір, вміти розв'язувати

конфліктні ситуації, реально оцінювати ставлення інших людей до себе та свій статус у групі однолітків. Важливим компонентом реального бачення себе у світі, об'єктивного сприймання дійсності, взаєморозуміння з оточуючими, тобто, успішної адаптації в соціумі виступає рівень розвитку децентрації дитини. Соціальна важливість, необхідність підготовки особистості, яка здатна успішно функціонувати в нових соціальних відносинах роблять проблему вивчення розвитку децентрації особливо актуальною.

Мета статті: показати залежність соціально-психологічної адаптованості дитини від рівня розвитку її децентрації.

Поняття «адаптація» (adjustment) спочатку виникло в рамках біологічних наук як позначення процесу пристосування організму до зовнішніх умов в процесі еволюції. В даний час воно відноситься до загальнонаукових понять в сфері природних і соціальних наук.

З усіх видів адаптації (біологічна, фізіологічна, психологічна і соціальна), основним напрямком нашого дослідження є соціально-психологічна адаптація. Проблеми соціальної адаптації розглядаються Гулиною М. А., Зотовою О. І., Кряжевою І.К., Милославським Ю. А., Свіридовою Н. А. та ін. В тому числі з позиції системного підходу соціально-психологічна адаптація розглядається Абульхановой-Славської К.О., Коном І. С., Кузьміною В. П., Марковою А. К., Налчаджяном А. А. та ін.

Налчаджян А. А в своїх працях систематизував і узагальнив концепції і підходи по вивченню соціально-психологічної адаптації, визначивши, що «соціально-психологічна адаптація - це такий стан взаємовідносин особистості і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, в повній мірі йде назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей»[5].

Специфіка адаптаційного процесу визначається психологічними властивостями індивіда, його особистісним розвитком, що проявляється в

досконалості конструктів особистісного регулювання поведінкових і діяльнісних проявів.

Протягом багатьох років у психології велика увага приділяється вивченню того, як у ході психічного розвитку дитина усвідомлює, з одного боку, оточуючий її реальний світ, а з іншого боку – як вона бачить себе у цьому світі. Одним із проявів особистісного розвитку дитини є здатність змінити власну точку зору, поставити себе на місце іншого, зрозуміти цілі й мотиви його поведінки або діяльності. Цей процес визначається як процес децентрації.

Виникнення проблеми децентрації в дитячій психології тісно пов'язане з вивченням мислення дітей. Саме в процесі вивчення дитячого мислення Ж.Піаже відкрив таке явище, як егоцентризм – особливу розумову позицію дитини. Егоцентризм Ж.Піаже розглядав як нездатність дитини змінити пізнавальну позицію мислення на певному етапі розвитку когнітивної сфери.

Поняття «децентрація» було введено Ж.Піаже для характеристики переходу мислення дитини на таку стадію розвитку, на якій вона починає враховувати точки зору інших осіб і координувати їх зі своєю позицією [7].

Досліджуючи децентрацію в дітей Ж. Піаже спочатку припускав, що вона виникає в індивідуальній предметній діяльності дитини завдяки прагненню її процесів асиміляції й акомодации до рівноваги, але згодом він дійшов висновку про те, що децентрація – результат потреби дитини у взаємодії з іншими людьми, яка вимагає урахування їх точок зору.

На відміну від Ж.Піаже, Виготський Л.С. пояснював особливості дитячої думки відсутністю систематичності спонтанних понять дитини, недостатнім розвитком відносин спільності між ними. Дитина не чутлива до протиріччя, синкретична (тенденція зв'язувати все з усім), не може поєднувати судження «у єдину структуру вищого поняття» (відсутність причинно-наслідкового зв'язку між судженнями), саме тому, що в її мисленні панує логіка сприйняття, а не логіка думок. Висловлювання дитини, на думку Л.С.Виготського, суперечливі не з погляду дитини, а з погляду дорослого.

На жаль, у роботах Виготського Л.С. не розглядалося питання про шляхи й методи розвитку децентрації, а був наданий тільки загальний напрямок пошуку, у відповідності з яким подолання егоцентризму відбувається в практичній діяльності дитини.

Ствердження про спонтанне подолання егоцентризму до початку підліткового віку спростувала й Н.Мізіна, провівши серію експериментів з дорослими [4]. Результати експерименту «Розкажи дорогу по телефону» показали, що в завданнях типу завдань Ж.Піаже навіть у частини дорослих егоцентризм повністю не переборюється. Значить, у певної частини дітей в процесі їх розвитку й соціалізації егоцентризм повністю не долається, і тому зустрічається й у дорослих.

Дж. Смедслунд багато в чому дотримувався концепції Ж.Піаже. На його думку, джерела виникнення децентрації криються не тільки в появі диференціації частини й цілого, виникненні «угруповань» і т.п., але й у виникненні ставлення дитини до позицій інших людей [10]. Він припускав, що логіко-математичні завдання, за допомогою яких найчастіше визначають наявність децентрації, не дуже цікаві дітям.

Отже, розвиток децентрації пов'язаний не стільки з індивідуальною предметною діяльністю, скільки із взаємодією з іншими людьми. Важливу роль у виникненні децентрації Дж. Смедслунд відводив комунікативним конфліктам, завдяки яким діти починають розуміти відносність своїх позицій і співвідносити їх з точками зору інших людей.

Ще один напрямок у дослідженні феномена егоцентризму особистості пов'язаний із психодинамічною школою психології – класичним психоаналізом, неофрейдизмом, а також – его-психологією.

Представники психоаналітичного підходу, такі як А. Фрейд, М. Кляйн, Х. Кохут, Е. Еріксон та ін., вважають, що дитячий егоцентризм виступає захисним механізмом цілісності внутрішнього світу дитини. Він є необхідним щаблем розвитку дитини, тому що дозволяє центруючись на внутрішніх почуттях і відчуттях, усвідомити себе як цільну особистість, не відволікаючись на урахування позицій, думок і поглядів інших людей.

Для нашого дослідження дуже важливим є підкреслення послідовниками фрейдизму значущості зовнішніх умов для розвитку децентрації. Але ми не поділяємо певний фаталізм фрейдистів з приводу раннього досвіду дитини, якому надається провідне значення в її подальшому розвитку. На нашу думку, акцент на «самореалізацію» не повинен бути головним у вихованні дитини, тому що за певних умов він може сприяти поглибленню егоцентризму. Ми бачимо основне завдання саме в подоланні егоцентризму і єднанні з оточуючими. Шлях самореалізації дитини, на нашу думку, нерозривно пов'язаний з знаходженням свого місця у родині, колективі, суспільстві.

Як свідчить Андреева Г.М., за ствердженнями У.Джеймса, Ч.Кулі, Дж.Г.Міда з його концепцією «символічного інтеракціонізму», взаємодія є основною умовою децентрації особистості [2, с.144]. Особистість формується, не просто вдивляючись в інших людей, але й діючи разом з ними. Механізмом взаємодії виступає встановлення контролю дій особистості тими уявленнями про неї, які складаються в оточенні дитини.

Отже, децентрація, що розглянута в якості властивості особистості, тісно пов'язана з такими особистісними компонентами як ставлення людини до самої себе, до інших людей і навколишнього світу.

Представники гештальт-підходу (К. Левін, М. Вертхеймер, Ф.Перлз, П.Гудмен) ефект центрації у соціально-психологічному плані розглядають стосовно проблематики міжособистісних стосунків, коли він проявляється в реальному викривленні цілісного бачення партнера по взаємодії і спілкуванню, коли стереотипи міжособистісного сприйняття набувають консервативний і багато в чому деструктивний характер, стаючи серйозною перешкодою на шляху адекватного сприйняття партнера, а отже, і вибудовування продуктивних стратегій і тактики співпраці з ним. Вчені концентрують свою увагу на полюсах континууму «Я - Інші», на відновленні свободи вибору на цьому континуумі в безперервному процесі творчого пристосування. Ф.Перлз неодноразово підкреслював, що індивід може

існувати тільки у середовищі, разом з яким він в кожен момент становить єдине цілісне поле [6].

В житті ставлення до іншої людини виявляється насамперед у діях, спрямованих на неї, у тому числі у спілкуванні. Психологи Андреева Г.М., Абульханова-Славська К.О., М.І.Лісіна, Т.О.Рєпіна, Я.Л.Коломинський та ін. розглядають стосунки як внутрішню психологічну основу спілкування і взаємодії людей. Спілкування виступає як особлива комунікативна діяльність, спрямована на формування взаємостосунків. Тому від рівня розвитку децентрації багато в чому залежить успішність міжособистісних стосунків.

Таким чином, перцептивна сторона спілкування виступає умовою пізнання іншої людини з метою встановлення з нею взаємодії.

Досліджуючи феномен децентрації в процесі становлення особистості дитини, психологи абсолютно різних напрямків (Піаже Ж., Виготський Л.С., Запорожець О.В., Гальперін П.Я., Ельконін Д.Б., Проскура О.В., Смедслунд Дж., Перре-Клермон А.Н., Фрейд А., Кляйн М., Кохут Х., Еріксон Е. та ін.) прийшли до розуміння наявності серед безлічі психічних явищ особливого феномену сприйняття людиною самої себе й інших людей. Сутністю цього феномену є переважна центрованість, спрямованість на самого себе, коли власна позиція (Ж.Піаже) чи «нарцисичний катексис» (А.Фрейд, Х.Кохут) визначають не тільки внутрішній психічний світ, але й особливості міжособистісного спілкування і взаємодії.

У сучасних психологічних джерелах поняття «децентрація» визначається в основному як:

- здатність поставити себе на місце іншого і зрозуміти його мотиви, психічний стан, цілі поведінки або діяльності, побоювання та ін. Чим вища здатність до децентрації, тем рідше й більш мотивовано виникають конфлікти. Найкраще здатність до децентрації формується в дитячому віці: у родині, дитячому садку, школі [3];

- один з механізмів розвитку пізнавальних процесів особистості, формування її моральної зрілості й удосконалювання навичок спілкування, що

функціонує на основі здатності до сприйняття точки зору іншої людини. Здатність до децентрації найбільше ефективно формується при відповідному виховному впливі. Недостатній розвиток цієї здатності не тільки породжує утруднення в міжособистісних контактах, але й може відігравати провокуючу роль у виникненні деяких психічних захворювань [1];

- механізм подолання егоцентризму особистості, що полягає в зміні точки зору, позиції суб'єкта в результаті зіткнення, співставлення й інтеграції її з позиціями, відмінними від власної. Джерелом децентрації виступає безпосереднє або інтеріоризоване спілкування з іншими людьми (внутрішній діалог), у ході якого відбувається зіткнення суперечливих точок зору, що понукає суб'єкта до перетворення змісту образів, понять і уявлень у власній пізнавальній позиції. Формування навичок децентрації лежить в основі здатності суб'єкта до прийняття ролі іншої людини, воно пов'язане з рівнями розвитку когнітивної емпатії, визначає ефективність комунікативної взаємодії. Здатність суб'єкта до децентрації може суттєво змінюватися на різних вікових стадіях, підвищуючись від дитячого до зрілого віку й трохи знижуючись до старості; вона також варіює в різних сферах діяльності суб'єкта: так, у професійній взаємодії децентрація звичайно здійснюється успішніше, ніж в сімейно-побутових стосунках [8].

Ми приєднуємося до точки зору авторів останнього визначення й вважаємо, що децентрацію слід розуміти як інтегральну властивість особистості, яка відображає здатність людини змінювати власну позицію, координувати різні точки зору.

Розвиток децентрації – це складний багатоаспектний процес, нормальне протікання якого відбувається в умовах, коли дитині надана можливість:

- розвинути просторове мислення, оволодіти предметним світом, зрозуміти своє місце в просторі та часі;
- зрозуміти закономірності і розвинути здатності соціальної взаємодії;

- усвідомити свій особистісний статус; навчитися виражати своє емоційне ставлення до навколишнього, з перенесенням знань, сформованих щодо іншої людини, на себе; в міру розвитку інтелекту й свідомості навчитися емпатійній здатності до засвоєння чужої точки зору й оцінок оточуючих.

Найбільш сприятливим середовищем для визрівання децентрованої позиції Ельконін Д.Б. вважає сюжетно - рольову гру, основним змістом якої є норми людських стосунків. Гра виступає не тільки як реальна практика зміни позиції при прийнятті на себе ролі, але і як практика стосунків з партнером по грі з погляду тієї ролі, яку виконує партнер; не тільки як реальна практика дій із предметами відповідно до наданих їм значень, але і як практика координації точок зору на значення цих предметів без безпосереднього маніпулювання ними [9].

Рольова гра стає для дитини способом освоєння моральних норм. Лише у рольовій грі дитина отримує навички соціальної взаємодії, в цій взаємодії, в переходах «Я – я-в-ролі» і узгодженні «моя роль – роль партнера» відбувається пізнавальна і емоційна децентрація. Рольова гра, в якій здійснюється систематичне “розхитування” уявлень людини про абсолютність свого становища у світі речей і людей, і є механізмом децентрації особистості.

Саме гра, виступає кооперативною діяльністю дітей і є засобом розвитку процесу децентрації. Але індивідуальна гра, в якій у дитини немає необхідності ні в зміні позицій, ні в координації своєї точки зору з точками зору інших учасників (наприклад, коли партнером у цій грі виступає комп'ютер), може навпаки стимулювати егоцентричність дитини.

У традиційній грі при узгодженні своєї ролі і ролі партнера запускається механізм розвитку децентрації. У віртуальній грі дитина перебуває у світі, який крутиться навколо неї: всі персонажі і декорації залежать від гравця, всі вони до нього прив'язані, якщо його звідти прибрати – вони перестануть існувати. Як би ми не повертали комп'ютерний світ, він завжди буде центрований на гравці, а позиція гравця є незмінно егоцентрованою. Такий

розподіл ролей у комп'ютерній грі, що нав'язується програмою, сприяє посиленню егоцентризму, гальмує розвиток децентрації. Адже саме децентрація пов'язана з виконанням функцій координації й урахування точок зору учасників міжособистісної взаємодії.

Висновки. Ефективна міжособистісна взаємодія, заснована на розумінні партнерами один одного, перебуває в прямої залежності від децентрації і сама є ефективним засобом її розвитку. Становлення і розвиток особистості неможливі без соціалізації в суспільстві, яка починається в ранньому дитинстві, і її процес буде залежати від того, наскільки успішно дитина зможе адаптуватися в світі дорослих і однолітків, чи зможе вона після звичного для себе середовища успішно адаптуватися до дошкільного, потім до умов шкільного середовища, чи зможе вона знайти своє місце в житті і реалізувати власний потенціал. Децентрація виступає інтегративною властивістю, від рівня розвитку якої залежить успішність взаємодії людей в процесі міжособистісного спілкування і сумісної діяльності.

Перспективи подальших наукових пошуків. Вікові рамки етапів розвитку децентрації є досить розмитими, ще не до кінця вивчені причини затримки децентрації, у науковій літературі немає чіткого визначення умов розвитку децентрації. І хоча проблема егоцентризму й децентрації не втрачає актуальності та є предметом вивчення протягом багатьох років, крапка в її дослідженні дотепер не поставлена.

Список використаних джерел

1. Аверин В. А., Дандарова Ж. К., Деркач А. А. Психология человека от рождения до смерти. Младенчество, детство, юность, взрослость, старость. Полный курс психологии развития : учеб. пособие для вузов. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2002. 656 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва: Из-во Моск. универ., 1990. 416 с.
3. Анцупов А. Я., Шипилов А. Я. Словарь конфликтолога. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 528 с.
4. Мизина Н.А. Формирование психологических механизмов пространственной децентрации у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дисс. канд. психол. наук. : 19.00.07 / Казань, 2000. 141 с.
5. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. Москва: Эксмо, 2010. 368 с.

6. Перлз Ф. Гештальт-подход. Свидетель терапии: пер. с англ. Москва: Изд-во института психотерапии, 2001. 224 с.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 192 с.
8. Социальная психология. Словарь под ред. М.Ю. Кондратьева. Психологический лексикон: в 6 т. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды Москва: Педагогика, 1989. 534 с.
10. Smedslund J. Piagetian Psychology in practice. *British Journal of Educational Psychology*. 1978. Vol. 47. Part. 1. P. 3–9.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РЕАЛІЗАЦІЇ «ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ», ЯК РЕСУРС РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Чудакова Віра Петрівна (м. Київ, Україна)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545>

У публікації піднімається питання психологічного супроводу реалізації «технології формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності» (автор Чудакова В. П.), як ресурсу реформування сучасної освіти. Представлено загальний дизайн, методи психодіагностики і корекційно-розвивальні методи, моделі та програмне забезпечення реалізації технології. Розкрито складові технології, яка складається з двох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих моделей: 1) Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості; 2) Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидко мінливих умовах інноваційної діяльності організацій».

Ключові слова: *концептуальні засади, психолого-організаційна технологія, формування компетентностей конкурентоспроможності*

особистості, інноваційна діяльність, організація, інноваційність, експертиза, корекція, рефлексивно інноваційний тренінг, коучинг.

The publication raises the issue of psychological support for the implementation of the “technology of forming the competencies of the competitiveness of an individual in the context of innovative activity” (by V. Chudakova), as a resource for reforming modern education. The general design, methods of psychodiagnostics and correctional and developmental methods, software for the implementation of technology are presented. The components of the technology are disclosed, which consist of two interrelated and complementary models: 1) Diagnostic model for the examination of the competence of a person's competitiveness; 2) Correctional and developmental model of reflexive and innovative training, coaching "Modern psychological technologies for the formation of the competencies of a competitive person in the rapidly changing conditions of innovative activities of organizations."

Keywords: *conceptual foundations, psychological and organizational technology, the formation of competencies of a person's competitiveness, innovative activity, organization, innovativeness, expertise, correction, reflexively innovative training, coaching.*

Актуальність. Особливого значення в умовах інноваційних трансформацій, реформування сучасної освіти актуальним є вивчення і вирішення проблеми науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості, одного з ключових факторів, підготовки вчителя до реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання, в умовах інноваційної діяльності [5-9]. Про актуальність названої проблеми свідчать законодавчі ініціативи, закони, постанови, концепції на державному рівні. Зокрема:

– у Законі України «Про освіту» (2017) наголошено, *метою освіти України є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації*

компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України [3];

– у Концепції *«Нова українська школа»* зазначено, що випускник нової української школи – це: цілісна всебічно розвинена особистість, *інноватор*, здатний змінювати навколишній світ, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя. 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 володіють іншими вміннями [4].

Характеристикою сучасного суспільства і сфери освіти ХХІ століття стає ринок компетенцій та компетентностей в умовах швидкозмінних інноваційних перетворень. У процесі реалізації Концепції *«Нова українська школа»* запроваджено новий державний стандарт початкової освіти та базової середньої освіти; а в подальшому заплановано затвердження державного стандарту профільної освіти, з урахуванням компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості, формування її конкурентоздатності, що є основою для створення конкурентоспроможної освіти і країни в цілому [4]. У Законі України *«Про освіту»* зазначено, що *«компетентність – 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»* [3, с.3].

Звертаючись до проблеми, розробки класифікаторів спеціальностей і кваліфікацій в умовах стандартизації освіти, можна зазначити особливості сучасного ринку компетенцій: – з *одного боку*, це пропоновані закладами

освіти знання, вміння і навички, необхідні для *освоєння предметних компетенцій* в процесі освітнього процесу. – з *іншого боку*, це компетенції, якими вже володіють окремі особи, а також компетенції, затребувані сферою праці та в яких зацікавлені роботодавці, тобто так звані *ключові компетенції*, які в подальшому складаються в *компетентність*. У сучасних соціально-економічних умовах *роботодавці зацікавлені в таких випускниках* закладів загальної середньої освіти і закладів професійної освіти, які *мають високий рівень* компетенцій: *інноваційних, адаптивних, соціально-професійних, інтелектуальних, психолого-педагогічних, інформаційно-комунікаційних* тощо [5; 9].

У сучасних соціально-економічних умовах розвивається «ринок праці» і «ринок особистостей», які пред'являють до підростаючого покоління високі вимоги. Сьогоднішнім випускникам в недалекому майбутньому належить прийняти на себе весь тягар проблем, які необхідно вирішувати в постіндустріальному суспільстві сучасних цивілізованих ринкових відносин. У зв'язку з цим, одним із пріоритетних завдань сучасної освіти стає створення умов для *формування конкурентоздатної особистості*, здатної самостійно, результативно, відповідально і морально вирішувати суспільні і свої особисті (професійні і непрофесійні) проблеми. Створення відповідних умов для розвитку особистості учасників освітнього процесу *дозволить*, закладам освіти *підвищити якість підготовки* випускників і фахівців-професіоналів, до *професійного самовизначення, самостійного життя, самореалізації, соціалізації, та сформувати високий рівень їх конкурентоздатності* в швидкозмінному інноваційному середовищі [6; 9].

Саме тому особливого значення сьогодні набуває вирішення соціально значущої проблеми «психології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організації». **Метою даної публікації** є представлення *авторської інтегративну комплексну систему науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах*

інноваційної діяльності. З метою її реалізації нами розроблена і впроваджується авторська *«психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організації»* (далі «Технологія»). Результати її впровадження підтверджують необхідність та *можливість* надання психологічної допомоги психологам, управлінцям всіх рівнів, менеджерам та персоналу організацій, спрямованої на вирішення певних психологічних і організаційних проблем, пов'язаних з формуванням компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організації.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо загальний дизайн, зміст та структуру кожної зі моделей (складових) авторської «Технології». *Технологія складається з двох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих моделей, що відповідають діагностичному етапу дослідження (пошуковому і констатувальному) та корекційно-розвивальному етапу (формуальному) дослідження, а саме:*

1) *Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості;*

2) *Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидко мінливих умовах інноваційної діяльності організації»* (В. Чудакова, 2019; 2020; 2021) [7].

Кожна з моделей «Технології» містить основні блоки: інформаційно-смысловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний та прогностичний, і корекційно-розвивальний.

З метою психологічного супроводу і ефективної реалізації авторської «Технології» нами використані інтегративні психологічні методи:

– *діагностичні методи* для експертизи стану сформованості компетентностей конкурентоспроможності особистості на пошуковому, констатувальному і контрольному-аналітичному етапі експерименту;

– *корекційно-розвивальні методи* корекції компетентностей особистості

з метою формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності, на формуючому етапі експерименту [7; 8].

Розглянемо загальний дизайн, методи і потенційні можливості першої складової «Технології» – **«1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоспроможності особистості»** (В. Чудакова) [5; 6; 7].

Для її реалізації нами підібрано, експериментально перевірено, надійні та валідні інтегративні психодіагностичні методи експертизи (опитувальники, тести); експеримент; методи математичної статистики (кореляційний, факторний аналіз тощо) з використанням сучасних програм обробки даних. За результатами поточного дослідження проведено математично-статистична обробка емпіричних даних експерименту в ході констатуючого етапу і контрольної-аналітичного етапу «до» і «після» формуючого корекційно-розвивального впливу за допомогою рефлексивно-інноваційного тренінгу та коучингу (про що буде іти мова нижче).

Реалізація зазначеної моделі «технології» надає можливість визначити стан сформованості компетентностей конкурентоспроможності особистості, зокрема: компетентність інноваційності; особистісні якості; практиологічні компетентності (психолого-професійні), когнітивні (пізнавальні) компетентності; комунікативні компетентності; компетентності рефлексивності та самоусвідомлення себе як професіонала; мотиваційної компетентності; самоактуалізації; компетентностей психологічної стійкості, стресостійкості і здатності до швидкої адаптації; емоційно-вольової саморегуляції; вирішення конфліктів; цілепокладання тощо.

Розкриємо загальний дизайн, методи і потенційні можливості другої складової «Технології» – **«2. Корекційно-розвиваючої моделі рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу»** (В. Чудакова) [5; 6; 7]. Для її реалізації нами розроблено, апробовано і впроваджено навчальні освітні модулі авторської програми спеціальної психологічної підготовки «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатної

особистості в умовах інноваційної діяльності» (В. Чудакова, 2019-2021) [5; 6; 7; 8; 9]. У процесі розробки цього спецкурсу враховувалися основні фактори (за результатами факторного і кореляційного аналізу), що впливають на формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності. Які виявлено нами у ході дослідження на етапі реалізації «1. Діагностичної моделі», за результатами математично-статистичного аналізу.

Для експериментальної перевірки та впровадження цієї моделі «технології» нами підібрано, розроблено *інтегративні методи спеціальної психологічної підготовки і корекції*. Які сприятливі для навчання дорослих: мультимедійні лекції та презентації; креативні корекційні методи; розвивучі навчально-рольові та ділові ігри; виконання творчих завдань; між групова дискусія; соціально-психологічні тренінги, рефлексивно-інноваційний тренінг, рефлексія завдань, вправ, технік і занять; коучинг [1; 5; 6; 7; 8; 9]., психотерапевтичні практики, консультування. Їх реалізація сприяла оволодінню спеціальними прийомами вирішення типових проблем і забезпечення створення сприятливих умов і факторів сформованості компетентностей конкурентоздатної особистості в швидко змінних умовах інноваційної діяльності (В. П. Чудакова, 2020, 2021) [5-9] .

Основним методом в процесі формуючого експерименту дослідження виступив рефлексивно-інноваційний тренінг та коучинг, в процесі реалізації «2. Корекційно-розвиваючої моделі РІТ, коучингу». Які нами представлені у авторських публікаціях (В. П. Чудакова, 2020) [5; 6; 7; 9]. В яких нами розкрито зміст основних освітніх модулів, їх цілі, і пріоритетні можливості реалізації програми спеціальної психологічної підготовки авторського курсу рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу (РІТ) «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в швидко мінливих умовах інноваційної діяльності» (В. Чудакова). РІТ реалізовується за очною та дистанційною формою навчання. Розглянемо основні теми І-го освітнього модуля авторського РІТ (В.

Чудакова) [9] :

1. Формування комунікативної компетентності. *Мета:* оволодіння – мистецтвом ефективної взаємодії та взаєморозуміння між людьми. (Як розпізнати хто «я» та інший для ефективної взаємодії; як установлювати відносини довіри і співробітництва та розвинути вміння делікатно розривати контакт, коли це необхідно; як відрізнити, коли Вам говорять правду або неправду; як почути те, що Вам сказали, і зрозуміти, про що промовчали; як розпізнати і протистояти маніпулюванню інших людей)

2. Формування компетентності стресостійкості та здатності до швидкої адаптації. *Мета:* оволодіння технологією розвитку стресостійкості та здатності до швидкої адаптації. (Як упоратися зі стресом і синдромом професійного вигорання; як переформувати: страхи, наслідки психологічних проблем, спогадів, що травмують; як позбутися почуття образи, провини, комплексів, шкідливих звичок, міжособистісної залежності тощо)

3. Формування компетентності самоусвідомлення себе і рефлексії. *Мета:* оволодіння стратегією створення адекватної самооцінки і впевненості в собі. (Як розвинути рефлексивні навички, сформувати адекватну самооцінку, впевненість в собі та вміння здійснювати новий можливий вибір).

4. Формування компетентності вирішення конфліктів. *Мета:* Оволодіння технологією вирішення міжособистісних протиріч і конфліктних ситуацій. (Як розпізнати і переформувати в собі фактори, що провокують, за рахунок чого відбуваються міжособистісні протиріччя і конфлікти; набути навичок розуміння, що саме необхідно Вам зробити, щоб урегулювати відносини як мінімум до нейтральних).

5. Формування компетентності постановки та досягнення стратегічних та тактичних цілей (цілепокладання). *Мета:* оволодіння ефективними стратегіями постановки і досягнення цілей. (Які умови необхідно виконати, щоб досягти запланованого результату (цілі); як зрозуміти, за рахунок чого ви раніше не досягали результату; пізнати, які параметри і критерії необхідні, щоб правильно сформулювати мету; як

сформувати підсвідому готовність до досягнення цілей; опанувати стратегією постановки і досягнення стратегічних та тактичних цілей) .

6. Формування компетентності самодіагностики. Мета: пізнати теорію й *оволодіти* практикою самодіагностики характеристичних особливостей особистості, та набуття навичок усунення виявлених проблем (*за розробленням Центру підготовки космонавтів*). (Визначення потенціалу людини, виявлення «сильних» і «слабких» сторін особистості; виявлення і розуміння причин міжособистісних суперечностей і конфліктних ситуацій; вироблення власної стратегії поведінки щодо вирішення виявлених проблем та врегулювання відносин).

Висновки. Запропонований інструментарій психологічного супроводу реалізації «Психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності організації» («Технології») є дієвим ресурсом реформування сучасної освіти. Це відкриває перспективи подальшого вивчення досліджуваної проблеми, вдосконалення системи підготовки / перепідготовки / підвищення кваліфікації; створення системи психологічного консультування з питань відбору, підбору, корекції, розвитку, прогнозування: доцільності першочергового залучення до здійснення інноваційної діяльності, ефективності здійснення професійної діяльності в умовах реалізації інноваційних проектів; формування конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. Здійснення поставлених перспективних завдань виявилось можливим в умовах реалізації міжнародних проектів, які успішно здійснюються в рамках міжнародних проектів співдружності освітніх програм Віри Чудакової: в Україні (2016-2021); в Республіці Узбекистані (2018-2021) і Республіці Казахстан (2020-2021). Запропонована авторська «Технологія» надає можливість вирішити суспільно значущої задачі – формування компетентносте конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності організацій.

Список використаних джерел

1. Аткинсон Мэрилин, Чоис Т. Ре. Коучинг - новые возможности лидерства: наука и искусство трансформационного коучинга / Marilyn Atkinson, Rae Choisis /. Пер. с англ. под редакцией А. Ястреб. Київ: Companion Group. 2009. 208 с.
2. Величко В. В., Максименко С.Д., Чудакова В. П. Психологічне та професійне (юридичне) забезпечення – головний ресурс ефективності професійної діяльності працівників Національного центрального бюро Інтерполу в Україні: стратегії, моделі, технології: навч.-метод. посібник. Київ: ТОВ «Інформаційні системи». 2016. 87 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Концепції «Нова українська школа. URL: <http://osvita.ua/school/reform/54276/>
5. Чудакова В. П. Интеграция диагностических и коррекционно-развивающих методов формирования компетентностей конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности. *Вестник интегративной психологи:* журнал для психологов. Бухара: Бухарский государственный университет. Вып. 20. 2020. С. 169-172.
6. Чудакова В. П. Інтегративні методи і технологія експертизи і корекції формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності (частина 1). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал.* Київ: ІОД, 2020. № 4 (79). С. 63-69. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-4\(79\)-63-69](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-4(79)-63-69) URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2020/4/12.pdf>
7. Чудакова В. П. Концептуальні засади «психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій» (частина 2). *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* Київ: ІОД, 2021. № 1 (80). С. 55-62. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545>, URL: [http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/1/IOD_1\(80\)2021-04-21-55-62.pdf](http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/1/IOD_1(80)2021-04-21-55-62.pdf) DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1\(80\)-55-62](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1(80)-55-62)
8. Чудакова В. П., Шарипов Ш. С., Чупров Л. Ф., Баратов Ш. Р. Психологическое обеспечение образовательного процесса: психологическая служба в школе – создание, современное состояние и перспективы. *«Освіта та розвиток обдарованої особистості».* Київ: ІОД. 2019. № 2 (73). С. 39-46 DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46)
9. Чудакова В. П. Забезпечення реалізації Технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. *Реалізація компетентнісно орієнтованого навчання в освіті: теоретичний і практичний аспекти:* Зб. наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 4 листопада 2019 р.). Київ: Пед. Думка 2019. С. 364-369. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf>

ДО ПИТАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОЇ ЛЮДИНИ

Чудакова Олена Миколаївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1486-7874>

У статті показано провідну роль педагога у створенні психолого-педагогічних умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їх здібностей, в організації розвивального освітнього середовища для забезпечення їх креативно-творчої діяльності. Охарактеризовано дослідницьку діяльність молодших школярів як прояв креативності й умову їх творчого розвитку. Пошукова активність розглядається як психологічна основа дослідницької діяльності, пов'язаної з прагненням дитини досліджувати навколишній світ.

Ключові слова: *дослідницька діяльність, обдарованість, обдарована дитина, психолого-педагогічні умови розвитку, розвивальне освітнє середовище, пошукова активність.*

The article shows the leading role of a teacher in creating psychological and pedagogical conditions for identifying gifted children and developing their abilities and organizing a developing educational environment to ensure their creative and creative activity. The research activity of junior schoolchildren is characterized as a manifestation of their creativity and a condition for creative development. Search activity is viewed as the psychological basis of research activity associated with the child's desire to explore the world around him.

Keywords: *giftedness, gifted child, psychological and pedagogical conditions of development, developing educational environment, research activity, search activity.*

Актуальність дослідження. В умовах нинішньої соціально-політичної та гуманітарної нестабільності суспільства особливої значущості набуває проблема обдарованості особистості. Це пов'язано передусім з потребою української держави в неординарній творчій особистості, використанні її творчого потенціалу як запоруки успішного функціонування суспільства. В цих умовах важливими є усвідомлення соціумом необхідності бережливого

ставлення до свого внутрішнього ресурсу в особі обдарованих дітей, а відтак, задоволення потреби обдарованих у наданні їм психолого-педагогічної підтримки в розвитку творчих здібностей.

Тим часом сучасна система освіти поки що не може створити належних умов, потрібних для реалізації творчого потенціалу дітей в процесі їх навчання і виховання. Нинішня освітня система з її традиційним характером навчання забезпечує здебільшого транслявання знань, вироблення в учнів умінь та навичок і контроль за їх засвоєнням, але здебільшого нехтує вже наявні у дітей творчі можливості. Це нерідко призводить до спотворення природного розвитку дитини і служить причиною багатьох негативних явищ психологічного і соціального плану. За таких обставин є вкрай потрібним формування передумов творчої діяльності дітей, створення в процесі навчальної діяльності умов для розвитку їх пізнавальної активності та реалізації дослідницьких потенцій.

Звідси одним з найважливіших завдань сучасної освіти стає розкриття провідної ролі вчителя у створенні психолого-педагогічних умов для виявлення обдарованих дітей і розвитку їх здібностей, в організації розвивального освітнього середовища для реалізації їх потенційних можливостей, у створенні стимулів для творчої діяльності, починаючи з молодшого шкільного віку як сенситивного до проявів у дітей обдарованості.

Теоретичне підґрунтя дослідження. Проте сучасна освіта, як показало дослідження, зосереджується переважно на психофізичному розвитку дитини й оцінює його за зовнішніми ознаками. При цьому обдарованість розуміється як наявність у дитини певних здібностей, які гарантують успішність навчання. До того педагоги в роботі з креативними дітьми орієнтуються зазвичай на результат, вихолощуючи саме поняття «дитяча обдарованість», зводячи його до продуктивності діяльності. Тим часом обдарованість дитини – це скоріше обіцянка високих результатів у майбутньому; це здатності й якості дитини, які можуть тривалий час перебувати в латентному стані. За словами М.А.

Холодної (2001), обдарованість виступає як стан індивідуально-психологічних ресурсів, які забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності.

Обдарованість вчені зазвичай пов'язують із ступенем креативності, тобто без креативності немає обдарованості. При цьому креативний потенціал розглядається у зв'язку з вивченням обдарованих і талановитих дітей і виявляється у будь-якої дитини, яка нормально розвивається.

Сама ж природа креативності розуміється двояко. Дехто з дослідників (Дж. Гілфорд, 1967; Е.П. Торренс, 1988; Я.А. Пономарьов, 1998; К. Тейлор; Г. Грубер, 2001; М.О. Холодна, 2001) пояснює її особливими якостями інтелекту, що дають змогу віднаходити розв'язання задачі декількома рівноправними шляхами. Інші вчені (Ф. Баррон, 1981; Л. Холлінгуорт, 1981; Дж. Рензуллі, 1992; А. Танненбаум, 1998; А. Маслоу, 1999; Е. Ландау, 2002; Д.Б. Богоявленська, 2001 й ін.) розглядають креативність як інтегральну характеристику особистості, що включає не тільки когнітивний компонент, а й особливості мотивації та поведінки. Узагальнюючи зазначимо, що креативність є умовою перебігу і якісно нового результату творчого перетворення. Та й сама креативність дістає свій розвиток у процесі цієї перетворювальної діяльності. В основі зазначеного явища лежать психофізіологічні задатки, досвід в обраному виді діяльності, вплив середовища, виховання і саморозвиток особистості. В цьому разі дослідники включають до складу креативності такі особливості особистості, як винахідливість, кмітливність, схильність до ризику, самостійність, енергійність, емоційна активність, ініціативність, схильність до метафоричності, критичність, нестандартність поведінки тощо.

Сучасні дослідження з проблем навчання і виховання обдарованих учнів стосуються здебільшого вивчення питань, пов'язаних з тим, як і чому треба вчити таких дітей (Ю.Д. Бабаєва, В.Т. Кудрявцев, Н.С. Лейтес, О.М. Матюшкін, В.О. Моляко, О.М. Поддяков, С.Л. Рубінштейн, О.І. Савенков, Н.Б. Шумакова, О.І. Щєбланова, В.С. Юркевич й ін.), а також вивчення системи взаємодії вчителів зі школярами в процесі їх розвитку на різних

вікових етапах (Л.І. Божович, Л.С. Виготський, В.М. Дружинін, О.М. Дьяченко, Д. Джонсон, Р. Джонсон, М.С. Каган, В.Т. Кудрявцев, М.М. Поддьяков, К. Роджерс, С.М. Юсфін, І.С. Якиманська й ін.). Ці дослідження здійснено головним чином у руслі гуманістичної психології.

Дослідження в цій сфері показали, що загальною закономірністю в розвитку обдарованих дітей є «дисинхронія» – вкрай нерівномірний розвиток різних сторін їх особистості. Парадокс у розвитку креативності у дітей, на думку Т.В. Якимової (2007), полягає в тому, що випереджаючі вікові нормативи щодо формування у них інтелектуальних операцій часто поєднуються із запізненням фізичного розвитку в цілому – і зокрема, емоційного розвитку, саморегуляції та навичок спілкування. Обдарована дитина характеризується нерідко емоційною нестійкістю, недорозвиненням психомоторної сфери. Ця особливість розвитку властива здебільшого високообдарованим дітям. Тому вони, за твердженням М.А. Холодної (2001), часто сприймаються дорослими й однолітками як «важкі» і «дивні», їх поведінка не вписується в рамки традиційних шкільних правил, що багато в чому обумовлює проблеми в навчанні й взаємодії з педагогами та однокласниками.

Саме через це висококреативні учні початкової школи є, як вважає Т.Ф. Сергеева (2011), своєрідною групою ризику, а отже, вимагають підвищеної уваги психологів і вчителів, створення умов для гармонійного природного розвитку їх творчих здібностей та індивідуальних можливостей. Разом з тим треба зауважити, що вчителі нерідко обділяють своєю увагою обдарованих дітей з менш вираженими креативними здібностями, або не вірячи в їх спроможність до творчості, або не маючи можливостей для посиленого розвитку всіх дітей у класі.

Виклад основного матеріалу. У зв'язку з вищесказаним одним з основних завдань сучасної освіти стає створення освітнього середовища розвивального (творчого) типу, тобто середовища, що забезпечує можливість прояву і розвитку потенційних здібностей усіх без винятку учнів.

Як відомо, поняття навколишнього середовища, тобто соціуму, який здійснює безпосередній вплив на розвиток креативної особистості, належить до сучасних теорій обдарованості. Маємо зауважити, що різні концепції обдарованості по-різному враховують фактори її розвитку. Водночас у всіх цих концепціях (Ю.Д. Бабаєва, В.І. Панов, В.В. Рубцова, В.І. Слободчиков, І.М. Улановська, В.А. Ясвін й ін.) наголошується на значущості взаємовідношень генотипічних і середовищних факторів у розвитку обдарованості. Так, у динамічній теорії обдарованості Ю.Д. Бабаєвої взаємозв'язок обдарованості і соціального середовища розглядається як найважливіша умова в розвитку обдарованої особистості.

Як показали дослідження, на проблеми в організації розвивального середовища і відсутність проблемної співпраці з учителями найбільш гостро реагують у класі саме обдаровані школярі, оскільки це призводить до недостатнього задоволення їх пізнавальної потреби. Звідси очевидно, що педагогам, які працюють з обдарованою дитиною, потрібні розуміння природи обдарованості, з'ясування особистісних факторів, які сприяють розвитку ранньої дитячої обдарованості, правильний погляд на самостійну дитячу активність, організація розвивального середовища на більш якісному рівні: через діалогічне спілкування компетентного дорослого зі школярем, використання в роботі нових освітніх технологій і відповідного їм освітнього простору для розвитку здібностей дітей.

На користь створення варіативного, збагаченого практичним досвідом й індивідуалізованого освітнього середовища свідчить і той факт, що обдаровані діти вже з раннього віку вирізняються високим рівнем здатності до самонавчання, а відтак, не потребують спеціальних навчальних впливів.

У зв'язку з цим треба усвідомлювати, що джерелом психічного розвитку дитини є не сам по собі навчальний процес, тобто присвоєння нею загальнолюдського соціокультурного досвіду: пізнавального, комунікативного, естетичного, рухового і т.п., а його специфічне перетворення. Важливу роль тут відіграє включення дитини у продуктивну

діяльність, цінність якої полягає в можливості прояву нею своїх сутнісних сил і набуття досвіду творчого ставлення до реальності, нагромадження досвіду такого ставлення. У процесі перетворювальної діяльності дитина відкриває і пізнає себе як суб'єкта творчої дії стосовно об'єкта або іншого суб'єкта. До найважливіших характеристик продуктивного типу діяльності особистості дослідники відносять, по-перше, напруження сил для розв'язання протиріч, нових завдань (фізичних, розумових), посилену рефлексію й усвідомленість; по-друге, створення нового продукту, відкриття нового способу дії як результату діяльності і, нарешті, розвивальний потенціал соціального середовища реалізується практично у «породженні» серії завдань, виховних ситуацій різного ступеня складності.

Тим часом для реалізації продуктивного типу діяльності, стимулювання розвитку творчості у дітей потрібне також додержання кількох важливих зовнішніх умов. Це, за К. Роджерсом, психологічна безпека і свобода; свобода від оцінок, атмосфера дозволеності, які визначають внутрішні умови розвитку творчості. При цьому основними показниками психологічної безпеки обдарованих дітей виступають, як свідчать дослідження, відсутність страху і негативізму у відносинах з педагогами, можливість виявляти самостійність, вільно висловлювати свої думки та почуття, успішна побудова взаємин з однолітками, задоволення умовами шкільного середовища, низький рівень тривожності та фрустрації.

Створення психологічно безпечних умов для обдарованих з необхідністю передбачає побудову на новому рівні взаємодії вчителя з ними. В основі такої взаємодії лежать розуміння, прийняття, співпраця, співпереживання, задоволення пізнавальних потреб обдарованих школярів. Здатність до діалогічного спілкування з учнем, розуміння його переживань, обрання психологічно правильної тактики реагування на ті чи інші його поведінкові прояви – важливі психолого-педагогічні характеристики вчителя, украй потрібні у взаємодії з обдарованим учнем, який має виражені індивідуально-особистісні особливості.

З цього випливає, що розвиток творчої особистості дитини – це процес організованої взаємодії з авторитетним дорослим: вчителем, вихователем, батьками і дитиною. Д.Б. Богоявленська зазначає, що обдарованість у дитинстві не є якістю психіки самої дитини. Вона є інтрапсихічною характеристикою тієї со-буттєвої спільності (за визначенням В.І. Слободчикова), яка вибудовується між дитиною і значущими для неї дорослими [1].

У роботі з розвитку у дітей креативності педагог схильний до експериментування, він ефективний у спілкуванні з дітьми, має творчий стиль діяльності, прагнення до саморозвитку, внутрішню мотивацію до праці. Разом з тим він має володіти такою якістю, як гнучкість у мисленні, поведінці, емоційному реагуванні, що дає йому змогу легко відмовлятися від сумнівних ситуацій, завдань чи засобів та способів діяльності і виробляти нові, оригінальні підходи для вирішення виниклих проблем.

Творче, або дослідницьке, навчання в школі: особливо на її найпершому етапі – в початкових класах, яке має ґрунтуватися на самостійному здобутті дитиною знань про навколишній світ, – найбільш природна і продуктивна форма навчання для обдарованих дітей, яких вирізняє невиситима пізнавальна потреба і висока дослідницька активність. Готовність до пошуку нової інформації, знань, нових способів мислення і поведінки, характерна для креативних дітей, – це те, що може істотно допомогти їм реалізувати себе, свій творчий потенціал. З цієї точки зору виховання у школярів «дослідницького настановлення» щодо життя і діяльності є головним завданням школи [3].

Саме збагачене новим досвідом освітнє середовище виступає, на думку Н.Б. Шумакової (2004), найважливішою умовою розвитку обдарованості дитини, досягнення нею високих інтелектуальних і творчих результатів як у молодшому, так і старшому шкільному віці. Воно забезпечує можливість здійснення дитиною підвищеної дослідницької активності в процесі навчання і пізнання навколишнього світу.

Тому в організації роботи з дітьми пріоритетною повинна бути не освітня програма – хай навіть найідеальніша, і не плани, написані педагогом, а власна активність дитини. Адже допитливість, дослідницька активність і широта пізнавальних інтересів обдарованих дітей забезпечують створення своєрідної освітньої основи для творчості. Для дітей дослідження в цей період – це частина їхнього життя. У зв'язку з цим головним завданням вчителя стає не просто підтримка дитячого інтересу до дослідницької діяльності, а й розвиток цього інтересу.

Крім того, молодшим школярам притаманні певні вікові психологічні особливості, які сприяють дослідницькій діяльності. У зв'язку з цим О.С. Обухов (2006) зазначає, що найважливіша характеристика молодшого школяра – це його природна допитливість. Діти в цьому віці із задоволенням фантазують, експериментують, намагаються встановити причинно-наслідкові зв'язки і залежності, роблять маленькі відкриття [9]. Саме тому, вважає О.І. Савенков, навчально-дослідницька діяльність ідеально підходить для вгамування жаги дітей до знань, для розвитку таких якостей, як ініціативність, винахідливість і кмітливість [2].

За визначенням О.І. Савенкова, дослідницька діяльність – це така діяльність учнів, яка пов'язана з виконанням ними творчих дослідницьких завдань із заздалегідь не відомим розв'язком. Вона передбачає низку етапів: постановку проблеми, вивчення теорії, присвяченої цій проблематиці, підбір дій для дослідження і практичне їх опанування, спостереження і збір матеріалу, потім його аналіз, узагальнення та власний висновок [4].

У свою чергу, дослідницька активність дитини розглядається, згідно з дослідженням О.М. Матюшкіна, не тільки як основний прояв креативності в дитячому віці, а й як центральна ланка творчого розвитку дитини, що виявляється в різних формах. Дослідницька активність забезпечує самостійне відкриття дитиною світу і становить передумову його подальшого творчого розвитку [6].

У зв'язку із значущістю дослідницької активності для освоєння дитиною світу О.М. Матюшкін (1989) розглянув еволюцію пізнавальних потреб у дітей. У своїх працях він показав, що у процесі розвитку дослідницька активність (прагнення до експериментування) обдарованої дитини до 3-5 років перетвориться на більш високі форми, забезпечуючи тим самим можливість для переходу до наступного етапу розвитку. Обдаровані діти виявляють інтерес до вивчення відносин, їх причин і наслідків, визначення зв'язків – навіть не явно представлених. З 5-6 років основним структурним компонентом обдарованості і творчого розвитку дитини стає проблемність. Вона забезпечує відкритість дитини новому, виражається в пошуку нею протиріч, у власній постановці нових питань і проблем.

І в цьому пошуку, постановці і вирішенні проблемних ситуацій особливого значення набуває в період шкільного навчання предметне розвивальне середовище. Завданням останнього є створення можливостей для вирішення власних проблем кожною дитиною, в тому числі обдарованою.

При цьому слід враховувати ту обставину, що на етапах старшого дошкільного і молодшого шкільного віку обдарованість менш диференційована, ніж на більш пізніх етапах розвитку особистості. На думку психологів, у цей період вона має розглядатися як універсальна (загальна) здатність дитини до творчого розв'язання поставлених перед нею чи обраних самостійно завдань. І саме в дошкільному та молодшому шкільному віці у дітей складаються особливо сприятливі внутрішні передумови для розвитку дослідницького ставлення до світу. Однак у системі традиційного навчання ці передумови молодших школярів часто залишаються без уваги вчителя.

Як показує практика, далеко не завжди в дитячому експериментуванні спостерігається наростання дослідницької активності і прагнення дитини переходити до розв'язання більш складних і цікавих завдань, оскільки не кожен учитель може правильно організувати цей процес і брати в ньому участь. Тому за час навчання в школі обдарованих дітей стає дедалі менше. А в дорослому житті з тих школярів, які виявляють ознаки обдарованості, тільки

половина досягає успіху в розвитку своєї креативності і може застосувати її у своїй професійній діяльності. Причин для такого поступового зменшення обдарованості багато – це і ставлення оточуючих до обдарованих дітей, і недостатність ресурсів для повноцінного розвитку здібностей у всіх дітей в сенситивний період їх розвитку, і емоційні особливості обдарованих.

Слід також враховувати, що ознаки обдарованості, які проявляються в дитинстві, навіть за найсприятливіших обставин можуть з часом зникнути. В дитячій психології навіть існує термін «загасання обдарованості». Подібне загасання може бути обумовлене відсутністю у структурі обдарованості творчого компонента, а також зміною зовнішніх умов, до чого дитина не була готова. Таку готовність до змін і творчої діяльності в обдарованого виховує, на думку Т.М. Тихомирової (2010) і Т.В. Якимової (2007), найближче соціальне оточення, забезпечуючи йому безумовне прийняття, підкріплюючи потребу в самовираженні, свободі експериментування, що дає можливість розвитку креативності без особливих перешкод. Вступивши до школи, дитина занурюється в середовище, яке кардинально відрізняється від того, яке сприяло появі та розвитку її креативності. Будучи незатребуваною в освітньому середовищі, креативність пригнічується або трансформується.

Тому І.С. Шемет бачить перспективу поєднання освіти і творчості не як навчання творчості, яка є природним процесом, а як використання творчості в якості інструмента навчання. Адже «навчання вбиває творчість, творчості не потрібно вчити як алгоритму. Алгоритми, патерни, зразки, смисли – це процеси наступної стадії інтеграції – розумової, яка приходить на зміну творчості» [7, с.107]. Дослідники твердять, що для розвитку творчості потрібно, по-перше, дати людині різноманітне предметне середовище, сприятливий емоційний клімат, свободу в діяльності; по-друге, забезпечити творчу безоціночну комунікацію з референтними особами; по-третє, створити ігрові (рольові) ситуації, дати приклади творчої поведінки і діяльності, включити в спільну творчу діяльність.

Однак у процесі навчання в школі самостійність і незалежність обдарованих дітей в пізнанні часто наштовхується на брак толерантності педагога і зайве дотримання правил. Тому розширення свободи у відповідях, віднайдення «правильних варіантів відповідей», заохочення до продукування власної думки і особистих гіпотез розширяють можливості для вияву дітьми обдарованості у школі. Але це стосується окремих видів інтелектуальної обдарованості, тоді як спеціальні види пізнавальної обдарованості, а також художньо-естетична, комунікативна і практична обдарованість, затребувані школою ще менше.

За час навчання в школі й спілкування з дорослими та однолітками частина дітей набуває рис конформності: прагне не виділятися з маси, не відстоювати свої погляди і право на особистісне самоствердження, погоджуватися з більшістю, некритично сприймати інформацію та ін. Все це згубно позначається на розвитку обдарованості й перебігу дослідницької діяльності.

Тим часом, характеризуючи сутність дослідницької діяльності, вчені говорять про взаємозв'язок таких понять, як «пошукова активність», «дослідницька активність» і «дослідницька поведінка». Так, О.М. Поддьяков (2006) під дослідницькою активністю (ініціативністю) розуміє активне творче ставлення особистості до світу, яке виражається в мотиваційній готовності та інтелектуальній здатності до пізнання реальності шляхом практичної взаємодії з нею, до самостійної постановки різних дослідницьких цілей та віднайдення нових способів і засобів їх досягнення, до отримання непрогнозованих результатів дослідження і їх використання для подальшого пізнання.

Психологічною основою дослідницької діяльності учнів є їх пошукова активність, пов'язана з прагненням досліджувати навколишній світ, вона є вродженою якістю людини. Застосування дослідницького методу в навчанні передбачає власну активність дитини з пошуку і вирішення проблеми,

забезпечуючи «суб'єктивне відкриття самою дитиною» світу з його закономірностями, суперечностями і загадками.

У роботі з обдарованими дітьми педагогові слід враховувати ще й ту обставину, що для ефективності цієї роботи потрібні не тільки аналіз проблем і з'ясування механізмів, що породжують ці проблеми, а й розуміння того, що обдарованість – це не просто результат високих здібностей дитини, а передусім проблема становлення її особистості. В особистісному плані дитяча творчість не стільки ґрунтується на наявних задатках, знаннях, уміннях та навичках, скільки розвиває їх, сприяючи становленню особистості, творенню самої себе.

Психологічне дослідження проблеми розвитку обдарованості школярів дало змогу дійти таких **висновків:**

- Забезпечення психолого-педагогічного супроводу розвитку обдарованості молодших школярів вимагає зміщення акценту в практичній роботі з ними від діагностики обдарованості і розвитку явної чи прихованої обдарованості до створення умов для її прояву як системної якості їх психіки, а потім до розвитку і збереження обдарованості вже в дорослому житті. Педагогу належить ключова роль у повноцінному наданні школярам психолого-педагогічної підтримки у психічному розвитку, збагаченні їх творчих здібностей. До найважливіших психолого-педагогічних характеристик вчителя відносимо здатність до діалогічного спілкування з обдарованим, розуміння його переживань, обрання психологічно правильної тактики реагування на його поведінку.

- Головною умовою розвитку обдарованості дитини, досягнення нею високих інтелектуальних і творчих результатів є *розвивальне освітнє середовище*, що відповідає високим пізнавальним потребам та можливостям обдарованих і забезпечує досягнення ними якісно вищого рівня дослідницької активності в процесі навчання і пізнання навколишнього світу.

- Основними складовими розвивального середовища виступають зміст, організація і методи навчання, а також певна форма «дитячо-дорослої»

спільності, що створює можливості для співпраці, діалогу і творчості в процесі пізнання. При цьому провідними методами навчання стають пошукові, проблемні, евристичні й дослідницькі методи. А сама дослідницька діяльність молодших школярів виступає як творча діяльність, спрямована на розуміння навколишнього світу, відкриття дітьми нових для них знань і способів діяльності.

У перспективі дослідження – розробка психолого-педагогічного супроводу розвитку та реалізації творчих можливостей обдарованої дитини у молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1. Москва: МИОО, 2005. 176 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=44618>.
2. Обухов А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Национальный книжный центр, 2015. 280 с.
3. Поддьяков А.Н. Противодействие исследовательскому поведению и исследовательское поведение как защита от противодействия. *Исследовательская работа школьников*. 2006. № 3. С. 34-49.
4. Савенков А.И. Концепция исследовательского обучения школьников. *Школьные технологии*. 2008. № 4. С. 47-50.
5. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. Москва: Институт психологии РАН, 2010. 232 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86263>
6. Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / ред. А.М. Матюшкина, А.А. Матюшкиной. Москва: ЧеРо, Омега-Л, МПСИ, 2008. 368 с.
7. Шемет И.С. Творчество как интегративный механизм психики. *Психология творчества и одаренности: материалы всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 20–21 апреля 2018 г.): сборник статей / ред. Д.Б. Богоявленская*. Москва: МПГУ, 2018. С. 102-107.

ВАРІАТИВНІСТЬ ФОРМ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Шатирко Лариса Олексіївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1953-0656>

Дзюбко Людмила Віталіївна (м. Київ, Україна)

ORCID ID: orcid.org/0000-0002-1972-3482

В контексті сучасних соціальних викликів та ризиків розглядаються принципи побудови на основі генетичного підходу форм і змісту психологічного супроводу взаємодії суб'єктів освітнього простору, як найважливішого чинника психічного розвитку учнів, успішної професійної діяльності педагогів, активної участі батьків і всього суспільства в рішенні освітніх завдань

Ключові слова: *розвиток особистості, освітній простір, взаємодія, психологічний супровід.*

In the context of modern social challenges and risks, the principles of construction based on the genetic approach of forms and content of psychological support of interaction of subjects of educational space are considered as the most important factor of mental development of students, successful professional activity of teachers, active participation of parents and society in solving educational problems.

Keywords: *personality development, educational space, interaction, psychological support*

Актуальність. Трансформація сучасної системи освіти, викликана змінами в соціальній, гуманітарній, культурній, політичній сферах актуалізує пошук ефективних шляхів психологічного супроводу становлення та розвитку особистості в реальному просторі міжособистісної взаємодії в спільній освітній діяльності. Актуальні соціальні виклики посилюють значення та практичну відповідальність психологічної науки у визначенні нових підходів до вирішення найскладніших завдань освіти в умовах глибоких соціальних перетворень, реалізації освітніх завдань суспільства. Пріоритетне завдання

сучасної освіти – формування у дитини в освітньому просторі суб’єктних характеристик активного діяча, здатного приєднуватись до взаємодії в різних видах діяльності, в різних спільнотах, залучатись до нових форми діяльності, активно й конструктивно взаємодіяти з іншими учасниками.

Продуктивним засобом, ресурсом формування в освітньому просторі компетенцій активної й конструктивної взаємодії його учасників, запобігання негативним явищам взаємодії являється її психологічний супровід, цілеспрямований на процес спільної учіннєвої, педагогічної діяльності, допомогу в організації діяльності, індивідуальної та групової активності учасників, оптимізації їх виконавчих та управлінських дій. Психологічний супровід здійснюється засобами діагностичних, корекційних, розвивальних, просвітницьких, консультативних впливів, формування психологічної культури, грамотності та психолого-педагогічної компетентності, психологічного аналізу та експертизи освітніх навчальних програм, навчальної та методичної літератури, практики навчального процесу.

Взаємодія проявляється через взаємний вплив (безпосередній, опосередкований, внутрішньо або зовнішньо представлений) різних учасників (педагогів, учнів, спеціалістів, батьків, адміністрації) стосовно один одного, через обумовленість їх життєдіяльності, існування в освітньому просторі. Узгодженість позицій, стосунків учасників освітнього простору, продуктивність їх взаємодії є вагомим ресурсом успішного вирішення освітніх завдань суспільства. Соціальний практичний смисл, успішність та ефективність психологічного супроводу безпосередньо залежить від адекватного запитам практики спрямування завдань та напрямків роботи, від узгодженості цілей педагогічної та психологічної практики.

Метою статті є розгляд основних складових та напрямків психологічного супроводу взаємодії учасників освітнього простору в методологічних координатах генетичного підходу й в контексті викликів і ризиків сучасної соціальної ситуації розвитку дитини.

Виклад основного матеріалу. Гуманістична парадигма сучасної освіти України визначає необхідність розвитку та практичне втілення ідеї психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу, забезпечення освітньої практики кваліфікованою психологічною допомогою, що для української психології є традиційно важливим завданням. Багаторічний досвід співпраці свідчить, що успішне застосування здобутків психологічної науки в практиці освіти потребує постійного відслідковування актуальної освітньої соціальної ситуації й відповідного осмислення, до визначення, корекції психологічних впливів із врахуванням потреб практики. Поряд з тим, що потужні соціальні зміни спонукають до швидких практичних кроків, які часом робляться без опори на теоретичний ґрунт, концептуально-методологічне обґрунтування психолого- педагогічного супроводу продовжує залишатись актуальним. Наразі для психологічної науки нагальною потребою є осмислення теоретичних підґрунть психологічного супроводу та визначення практичних напрямків роботи з огляду на комплекс різного рівня непередбачуваних викликів та ризиків сьогодення, які центруються навколо соціальної ситуації пандемії та помітного збільшення присутності цифрових технологій в освітньому просторі. На рівні психологічного відображення ці особливості ситуації відчутно позначаються на чутливій сфері взаємодії учасників освітнього простору.

Досвід опрацювання завдань психологічного забезпечення та дослідження питань взаємодії учасників освітнього простору, отриманий лабораторією психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка дозволяє зробити висновки про продуктивність побудови дослідницьких та практичних аспектів психологічного супроводу в контексті генетичного підходу [3]. В його основі системоутворювальним є пріоритет індивідуальних особистісних та діяльнісних характеристик дитини, як головного суб'єкта освітнього процесу. Розуміння мети та завдань психологічного супроводу означається координатами врахування індивідуальних освітніх можливостей, потреб та здібностей кожного учасника

освітнього простору; підтримкою процесів адаптації, самовизначення та самореалізації особистості; створення умов для оптимального здійснення педагогічних впливів. Відтак, варіативність індивідуальних особистісних та діяльнісних характеристик учасників освітнього простору обумовлюють й визначають варіативність форм психологічного супроводу їх взаємодії. Потенціал генетичного підходу розширює можливості опрацювання варіативних напрямків психологічного супроводу взаємодії учасників освітнього простору відповідно актуальним викликам соціальної ситуації. В методологічних координатах гуманістичної парадигми та генетичного підходу психологічний супровід спирається на вікові нормативи психічного розвитку дитини протягом шкільного навчання, особливості становлення основних психічних новоутворень й розглядає останні в якості критеріїв успішності, ефективності, адекватності психолого-педагогічних впливів. Разом з тим суттєвим орієнтиром побудови психологічного супроводу є цілісна логіка власного розвитку конкретної дитини, врахування потреб, інтересів, ціннісних спрямувань та індивідуальних траєкторій розвитку. Сутність психологічного супроводу потрактовується в межах розуміння освітніх завдань суспільства, окреслених в «Законі про освіту»[2] , відповідно яким освіта має зберігати та розвивати особистісний потенціал, забезпечувати право на повноцінний розвиток особистості, самореалізацію особистості в соціумі. Концепт становлення дитини, як суб'єкта освітнього простору, відтак особливості супроводу цього становлення в сучасному освітньому просторі виступає осереддям, навколо нього центруються змістовні складові психологічного супроводу.

Педагогічне опрацювання методологічних настанов генетичного підходу вимагає окреслення завдань психологічного супроводу в контексті сучасних соціальних особливостей, викликів, спрямовує особливу увагу до необхідності врахування психологічних складових розвитку суб'єктних характеристик дитини в системі соціальних часових культурно-історичних координат і адресує нас у визначенні орієнтирів психологічного супроводу

першочергово до необхідності з'ясування основних найбільш значущих характеристик, особливостей соціальної ситуації розвитку сучасної дитини, які потребують детального психологічного вивчення та осмислення, з метою їх врахування у побудові моделі нормативному розвитку дитини в контексті культурної системи нашого суспільства.

Зумовлені пандемію коронавірусу термінові зміни в організації навчального процесу в Україні (як і в інших країнах світу), дистанційні форм навчання, призупинення відвідування шкіл, вищих навчальних закладів, «домашнє навчання», домінування цифрових технологій та віртуального освітнього простору, з притаманним йому видом комунікації особливо виразно проявляються на рівні психологічні складових організації навчального процесу, що здійснюють формувальний вплив на становлення особистісних та діяльнісних характеристик учасників, їх компетенцій вибудовувати активну конструктивну взаємодію.

Серед сукупності актуальних соціальних викликів, здатних чинити потужний вплив на психологічні складові освітніх процесів, й які знаходять відображення на рівні психологічних особливостей взаємодії учасників освітнього простору, необхідно в першу чергу виокремити наступні:

— Зменшення присутності сюжетно-рольової гри в житті дитини, втрата формувального впливу гри на розвиток провідних новоутворень дошкільного та молодшого шкільного віку (довільної поведінки, мотиваційно-потребової сфери, ціннісних орієнтацій, самоконтролю, самооцінки, рефлексії). Психологічно це проявляється у зниженні діяльнісної активності, рівню довільного функціонування усіх психічних процесів (довільна увага, внутрішній план дій, довільна пам'ять).

— Трансформація комунікативного простору через домінування цифрових технологій, обмеження прямого живого спілкування; техногенний, віртуальний спосіб комунікацій з навколишнім світом (спілкування в мережі Інтернет – спілкування в соціальних мережах Skype, Facebook, Discord,

ВКонтакте, Steam, ігри-онлайн, життя в блогах, віртуальні розваги,). Втрата цінності живого спілкування, збільшення комунікативної дистанції. Психологічно це впливає на характер взаємодії з дорослими і з ровесниками, обмежує досвід живого спілкування; проявляється на рівні складності формування психологічних новоутворень (самооцінки та самоконтролю); зниженні соціальної компетентності та самостійності в прийнятті рішень; утворюються проблеми мотиваційно-ціннісної сфери (формування цифрових залежностей), проблеми емоційної сфери (несформованість навичок емоційного проживання ситуацій, почуття самотності, розгубленості, емоційний дискомфорт, складності інтерпретації емоційних аспектів поведінкових стратегій, формування шкільних неврозів). Сучасні діти не вміють вибудовувати проблемну комунікацію, конструктивну взаємодію, у них відсутній досвід живої багатоаспектної взаємодії, навички розуміння іншого, прогнозування стосунків, дій; вони не вміють конструювати взаємодію, опиратись деструктивним впливам в комунікаційних ситуаціях.

— **Метаморфози інформаційного простору, доступність, необмежений доступ до інформації, максимальна наближеність до великої кількості джерел доступної, різноманітної інформації; можливості швидкого отримання, перевірки, корекції інформації з усього світу.** Психологічно це змінює форми організації навчальної роботи, кардинально змінює взаємодію в системі педагог-учень, психологічний зміст взаємодії в системі учень-батьки, взагалі характер взаємодії учень-дорослий, оскільки останній втрачає атрибути носія унікальної інформації, відтак це впливає на ставлення отримувача до джерела та транслятора інформації, сприяє підвищеній критичності щодо дорослих, зокрема, батьків. Технології віртуального освітнього простору, цифровий освітній простір (сучасні діти практично всю інформацію отримують переважно з мережі, з цифрового середовища) чинить потужний специфічний психологічний вплив на способи отримання знань, - знецінюється самостійний пізнавальний пошук, який замінюється пошуком готової

інформації. Недиференційований інформаційний потік, відсутність обмежень та смислового відбору інформації зумовлюють фрагментарне сприймання інформаційних потоків без утворення цілісної картини оточуючої дійсності, зумовлюють формування специфічних особливостей пізнавальних процесів сучасних дітей, перш за все властивого їм типу «кліпового» мислення, що характеризується низьким рівнем аналітико-синтетичної діяльності, невмінням вибудувувати ланцюги логічних причинно-наслідкових зв'язків. Зміни в когнітивному розвитку, що проявляються, перш за все в особливостях пізнавальної сфери суттєво трансформують взаємодію учасників освітнього простору, ускладнюють взаємодію в системі «педагог -учень», оскільки учневі, звиклому до мозаїчного, уривчастого, з домінуванням візуальних символів, сприймання інформації, складно зосередитись та мисленнево сконцентруватись на опрацюванні певного значного обсягу інформації. Звикання до отримання готової інформації поза самостійним пошуком шкодить становленню самостійної пізнавальної діяльності, в її системі змінюється структура пізнавальних потреб, пізнавальної активності, допитливості, структура мнемічних процесів (більш розвинена короткострокова пам'ять й недостатньо сформована довгострокова), знижується стійкість уваги, на тлі більш швидкого перемикання уваги. Обмеженням потоків зовнішніх живих сенсорних сигналів оточуючого світу, притаманне соціальному простору з домінуванням цифрових технологій, змушує психологів ставити питання про явище сенсорної депривації, по відношенню до сучасних дітей. Ці психологічні прояви, в системі сучасних уявлень психологічної науки означаються й потребують додаткових ґрунтовних психологічних досліджень [3].

Враховання окреслених важливих складових розуміння соціальної ситуації та відображених психологічних особливостей максимально забезпечує успішне здійснення психологічного супроводу за основними напрямками: а/визначення й відслідковування наявних актуальних психологічних особливостей взаємодії учасників освітнього простору в різних

освітніх системах; б/ розробка психологічних умов успішної конструктивної взаємодії, що забезпечує продуктивний результат діяльності та розвиток особистості учасників. Завдання та пріоритети психологічного супроводу: сприяти розвитку варіативності системи освіти, залученню технологій, що створюють ґрунт для формування індивідуальних траєкторій розвитку особистості кожної дитини відповідно її здібностям, інтересам, потребам.

Психологічний супровід, як процес складається з кількох етапів: діагностика; розробка програми супроводження; визначення засобів, методів вирішення проблеми; обговорення, консультації на етапі прийняття рішення; етап реалізації програми. Напрямки супроводу: підвищення психологічної компетентності педагогів, батьків, адміністрації, усіх учасників освітнього простору; просвітницька робота, підвищення психологічної культури та грамотності; розробка психологічних рекомендацій стосовно ефективної конструктивної взаємодії учасників, спрямованої на забезпечення комфорту безпеки освітнього простору, ефективного вирішення освітніх завдань; профілактика явищ деструктивної, конфліктної взаємодії; запобігання ризикам в розвитку особистості, проблемам в інтелектуальній, емоційній, вольовій сфері учасників освітнього простору; організація практик активної розгалуженої протидії деструктивному інформаційному контенту медіа ресурсів, спрямованому на впровадження стратегій деструктивної взаємодії, маніпулятивних впливів на учасників освітнього простору; психологічна допомога педагогам; виявлення причин та механізмів зниження ефективності конструктивної освітньої взаємодії; визначення груп ризиків деструктивної взаємодії з метою запобігання; проведення індивідуальної профілактичної роботи з групами ризику з числа учасників освітнього простору.

Висновки. Продуктивною основою побудови дослідницьких та практичних аспектів психологічного супроводу взаємодії суб'єктів освітнього простору є методологічні концепти генетичного підходу. Системоутворювальним орієнтиром психологічного супроводу визначається сприяння розвитку й самовизначенню особистості, яка проявляє себе в

реальній системі міжособистісної взаємодії в спільній діяльності в сучасному освітньому просторі. Варіативність індивідуальних особистісних та діяльнісних характеристик учасників освітнього простору обумовлюють й визначають варіативність форм психологічного супроводу взаємодії учасників. Вибудова програми психологічного супроводу та її практична реалізація в системі означених методологічних координат забезпечує успішне рішення завдань супроводу в певній конкретній освітній ситуації в певному конкретному освітньому закладі.

Перспективи подальших наукових пошуків окреслюються завданнями системних психолого-педагогічних досліджень, які б дозволили отримати достовірну й надійну інформацію стосовно актуального стану психічних процесів, тенденцій, особливостей розвитку сучасних дітей, соціалізація яких відбувається в умовах широкого розповсюдження цифрових технологій в усіх сферах життєдіяльності й освітньому просторі, а також в умовах пандемії, що викликала стрімкі зміни форм організації освіти й трансформації способів взаємодії учасників освітнього процесу. Амбітним завданням психологічної науки на даному етапі є побудова психологічної моделі нормативного розвитку покоління сучасного дитинства, перегляд уявлень про періодизацію психічного розвитку сучасної дитини, а також уявлень про потенційні можливості розвитку в межах певного вікового періоду. Для психологічної науки це завдання побудови об'єктивної картини здібностей та можливостей сучасної дитини ускладнюється недостатньою інформативністю традиційних методів та методик; відсутністю сертифікованого інструментарію професійної діяльності педагога-психолога, відсутністю інституції сертифікованого користувача психологічного інструментарію.

Список використаних джерел

1. Деякі питання організації виховного процесу у 2020/2021 н. р. щодо формування в дітей та учнівської молоді ціннісних життєвих навичок. *Лист МОН № 1/9-385 від 20.07.20 року* http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/75232/
2. Закон України Про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

3. Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: Монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. – К.: 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>

ФОРМА И МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ НА ОСНОВЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

Юлдашева Машхура Музафаровна
(г. Бухара, Республика Узбекистан)

В статье рассматривается развитие толерантности у студентов медицинского направления на основе национальных традиций, раскрываются основные подходы воспитания молодежи в духе толерантности, гуманности, формирование у обучающихся высокой духовности, культуры и творческого мышления, привитию молодежи стремления к знаниям, потребности в самосовершенствовании сегодня как никогда важно.

Ключевые слова: толерантность, нация, достоинство, традиция, образование, межнациональное согласие, национальные традиции, высокая духовность.

The article discusses the development of tolerance in medical students on the basis of national traditions, reveals the main approaches to educating young people in the spirit of tolerance, humanity, developing high spirituality, culture and creative thinking among students, instilling a desire for knowledge in young people, and the need for self-improvement today as never before important.

Keywords: tolerance, nation, dignity, tradition, education, interethnic harmony, national traditions, high spirituality

Актуальность. Одним из таких эффективных учений является развитие толерантности на основе национальных традиций. Республика Узбекистан, признанная во всем мире как свободное демократическое государство, мудро

и творчески использует общечеловеческие и светские идеи, направленные на образование ислама, единство Корана, уважение к другим религиям, толерантности, честного и чистого проживания, бескорыстного, справедливого, сочувствия, прощения, солидарности, возвышения интересов Родины, народа, нации над личными интересами. Чем эффективнее мы используем религиозные и светские идеи и учения о нравственности, воспитании, духовности и просвещении, созданные на протяжении веков, тем надежнее будет наша национальная независимость. Следует отметить, что сегодня большинство членов общества не обладают достаточными навыками для оценки различных типов вредоносных информационных атак. Точнее, они не обладают необходимой терпимостью, способностью объективно и мирно обрабатывать события. Это, в свою очередь, усилило политическое и экономическое давление на жизнь стабильных и развивающихся стран в различных регионах. Различные члены общества начинают обмениваться информацией через диалог. В то же время субъекты, которые передают информацию друг другу, могут распространять свои собственные взгляды и перспективы. В большинстве случаев такие взгляды формируют общественное мнение, обладающее собственной властью. Таким образом, здоровое, стабильное и объективное общественное мнение во многом зависит от толерантности членов общества, традиций и убеждений представителей других национальностей. Было бы целесообразно ввести такие концепции на начальных этапах обучения узбекским и русским предметам у студентов-медиков. Каждое развивающееся общество требует от своих членов иметь стабильное, независимое мнение, различать личные взгляды от других, в свою очередь, иметь возможность объективно оценивать мнение других и придерживаться сложившихся вековых традиций. Невозможно построить стабильно развивающееся общество без формирования толерантности у членов общества. В истории много наблюдалось, что столкновение мыслей, взглядов привело к очень тяжелым последствиям в жизни человечества.

Цель статьи заключается в изучении форм и методов развития

толерантности на основе национальных традиций.

Изложение основного материала. Объектом исследования является учебно-воспитательный процесс, направленный на развитие толерантности на основе национальных традиций у студентов медико-педагогического направления.

Предметом исследования являются содержание, форма, методы и методы учебно-воспитательного процесса, направленные на развитие толерантности на основе национальных традиций у студентов медико-педагогического направления.

Задачи исследования:

- формирование на основе изучения научно-педагогических, философских, психологических источников по теме толерантности является актуальной педагогической проблемой;

- изучение и обобщение исторического опыта студентов медико-педагогического направления в области развития толерантности на основе национальных традиций;

- определяет состояние содержания развития толерантности на основе национальных традиций у студентов медико-педагогического направления;

- педагогические основы развития толерантности на основе национальных традиций у студентов медико-педагогического направления;

- разработка научно-методических рекомендаций, направленных на развитие толерантности на основе национальных традиций у студентов медико-педагогического направления и определение уровня их эффективности.

В настоящее время, когда процесс глобализации продолжается, важно уважать общечеловеческие ценности, терпеливо относиться к обычаям, образу жизни, убеждениям нашего народа. Одной из актуальных проблем педагогической науки является создание основ толерантности посредством национальных традиций в сознании студентов медицинского направления этих понятий. В толковом словаре узбекского языка понятие «толерантность»

описано в виде «широкого, открытого подхода к вопросу». Идея толерантности означает, что люди с разными убеждениями живут на одной земле, на одной Родине, в качестве единства и солидарности на пути к благородным идеям и намерениям. С древних времен национальные традиции воплощают в себе духовные ценности.

В словарях даётся значение к слову «толерантность»:

1) *Толерантность* (от лат. *Tolerantia* - терпение, терпеливость, принятие) - социологический термин, обозначающий терпимость к мировоззрению, образу жизни, поведению и обычаям. Толерантность не равносильна безразличию. Она не означает также принятия иного мировоззрения или образа жизни, она заключается в предоставлении другим права жить в соответствии с собственным мировоззрением.

Под толерантностью не подразумевается уступка, снисхождение и потворство. Проявление толерантности также не означает терпимости к социальной несправедливости, отказа от своих убеждений или уступки чужим убеждениям, а также навязывания своих убеждений другим людям.

Проблема *толерантности на уровне микросоциологии* была исследована Дж. Мидом и Г. Блумером. Для объяснения толерантности они пользовались описанием процессов межличностного взаимодействия и теорией символического интеракционизма. Личности и социальные действия обозначаются символами, в символы вкладывается отношение, позиция и социальная установка. В дальнейшем общающиеся индивиды интерпретируют символы друг друга. Присвоение знаков и символов есть процесс идентификации. При помощи знаков люди и группы людей находят своё место в системе «свой-чужой». Толерантность может существовать только в тех случаях, когда человек пробует посмотреть на ситуацию глазами «другого». Так же толерантность обеспечивается созданием символов, отвечающих общечеловеческим ценностям, таким как: права человека, демократия, мир.

Наиболее частыми векторами исследования толерантности в социологии

являются:

- Гендерная.
- Расовая и национальная.
- Толерантность по отношению к инвалидам.
- Религиозная.
- Сексуально-ориентационная.
- Политическая.
- Образовательная.
- Межклассовая.

Необходимо добиться того, чтобы каждый родитель осознал важность толерантного воспитания своего ребенка в период его дальнейшего развития, что этот период является важным этапом непрерывного образования и воспитания. Важно учитывать это и при преподавании в высших учебных заведениях и развить обучающим студентам нижеследующие навыки, как:

- формирование чувства патриотизма и национальной гордости;
- показать роль семьи в воспитании чувства патриотизма;
- межнациональное согласие общечеловеческих ценностей,
- толерантность, стремление к светским наукам;
- объяснить, что религия не противоречит светской;
- доказать широкий спектр вариантов повышения интеллектуального потенциала личности путём просвещения;
- раскрытие важности в создании философской основы истории и идеологии;
- увеличение информации о правовой культуре является важным фактором здорового мировоззрения.

Если рассматривать аспекты национальной политики государства в условиях глобализации и вопросы воспитания толерантности у молодёжи, важными показателями эффективности являются то, что преподавание в системе образования ведется на языке многих этносов, которые составляет большинство его. Воспитание подрастающего поколения всегда имело важное

и актуальное значение.

Распространение всяких угроз наносит урон основам прогрессирования государства и сесейным ценностям человечества. В проводимых научных реформах системы образования особенное внимание уделяется разработке и внедрению эффективных организационных педагогических форм и средств духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи, основанных на богатых национальных культурно-исторических традициях, обычаях народа и социогуманных ценностях. Обеспечивается приоритет воспитания и разностороннего развития личности. Совершенствуется просветительская работа, охватывающая все население страны с целью уважительного отношения к представителям других национальностей и конфессии, проживающих в Узбекистане.

В формировании толерантности у молодого поколения важное значение имеет религиозное образование. Оно основывается на принципах светского характера государства и его толерантности, т.е. веротерпимое и равноправное отношение ко всем религиям, стремление государства к развитию здорового и конструктивного сотрудничества с религией. В Узбекистане осуществляется последовательная политика по обеспечению свободы совести, возрождению и развитию исламской культуры, изучению и пропаганде богатого научного и культурного наследия предков, во восстановлению и благоустройству исламских святынь.

Духовным лидером молодежи является студенчество, имеющее свои психолого-возрастные особенности, характеризующиеся эмоциональной незрелостью, открытостью, внушаемостью, самоидентификацией не на основе общечеловеческих ценностей, а под влиянием коллизий в сфере этносоциальных и других отношений.

Важными принципами воспитания молодежи в духе толерантности являются:

- гуманизация и гуманитаризация образования;
- формирование у обучающихся высокой духовности, культуры и

творческого мышления.

В ходе занятий большое внимание уделяется формированию у студентов уважительного отношения к культуре и традициям других народов, воспитанию их в духе общечеловеческих ценностей. Приобретение студентами необходимого уровня знаний о толерантности, утверждения ценностного отношения к людям, независимо от их национальной принадлежности, профессии, возраста, взглядов, убеждений, а также выработке умений и навыков позитивного взаимодействия с ними.

Преподаватель воспитывает и образует в студенте толерантность гуманизм, которые являются смыслом и значением социально-гуманитарных наук, совершенствуя технологии их обучения, требует развитие молодежи быть независимым, равнодушным к позитивным изменениям, стремление к глубоким знаниям. Эффективное использование соответствующих форм исторического и культурного наследия в процессе обучения национальному менталитету путём проведения социальных тренингов помогает обучающим помимо глубокого изучения, обладать передовыми, современными знаниями и будет стимулом к увеличению стремления стать гуманным человеком.

Здоровое мировоззрение должно всесторонне поддерживаться с энтузиазмом в науке и необходимо мобилизовать их на совершенствование. Светские науки глубоко дают осознать каждому молодому поколению то, что совершенное знание не является признаком атеизма, а еще больше усиливает силу, которая призывает к вере, человечности нашей священной исламской религии.

Главным во взаимоотношениях между всеми национальностями, проживающими в Узбекистане, стала забота и внимание, особенно со стороны титульной нации, высокая гражданская ответственность за физическое и духовное выживание, сохранение каждой нацией своего собственного неповторимого национального облика и духа, достоинства и чести, признание права равенства, принципа паритета, чувства сотрудничества. В данном процессе огромную роль играют перечисленные выше качества менталитета

узбекского народа.

Национальная идея характеризует и представляет интересы и потребности нации с гармоничным отражением в себе общих принципов, соответствующих общечеловеческим интересам. Таким образом, каждое общество и государство в процессе своей эволюции опирается на идеологию. Следует отметить, что, различные социальные взгляды, социальные мысли, идеи и учения- это продукт человеческого мышления, отражающий реальность. Также любая идея, которую создали мышление, взгляд или точка зрения не может быть идеей. Идея, которая развивает интересы, мировоззрение и реальность общества, может быть признана и поддерживается обществом.

Историческими корнями национальной идеологии являются богатое культурное и духовное наследие, прошедшее испытания прошлого, национальные ценности, обычаи и традиции, песни, дух борьбы за свободу, мужество наших предков, проявленное на пути независимости. Она на протяжении многих лет национальная идеология выдержала многие испытания, но не сломалась, а крепилась. И поэтому на Востоке достоинство человека заключается в том, что человек должен быть оценен, ибо спокойная жизнь страны зависит от каждого живущего в ней человека, независимо от его нации и религии. Ибо соблюдение национальной идеологии в результате воплощения идей в жизнь ведёт к улучшению и развитию государства и общества, его социально-экономическому развитию к достижению поставленных целей, сохранению мира и спокойствия.

Выводы. Вышеуказанные слова приводят к тому, что в процессе образования нужно непосредственно обучать соблюдению национальных традиций и обычаев, которые ведут молодое поколение к образу идеальной личности. Целью преподавателей является обучение раскрытия способностей, талантов и творческого мышления студента воспитанием. Если раньше главной целью высшей школы было формирование у студентов системы знаний и практических умений, нужных для будущей работы специалиста

узкого профиля, то теперь этого недостаточно: необходимо добиться воспитания, образования и развития специалиста высоконравственной, социально зрелой, творчески активной личности, предприимчивой в сложных условиях рыночных отношений.

Перспектива дальнейших исследований будет заключаться в развитие толерантности на основе национальных традиций, профилактика терроризма и национальных конфликтов.

Список использованных источников

1. Yuldasheva M. M. Development of tolerance in the history of eastern culture /SJIF Impact Factor. – Т. 7
2. Yuldasheva M. M. The Development of Tolerance and Its Efficiency Based on National Traditions //Middle European Scientific Bulletin. – 2021. – Т. 8.
3. У.Р. Юлдошев, Г.Н. Курбанова, М.М. Юлдашева –Вестник, 2019. «Пути повышения эффективности обучения русскому языку студентов-медиков с использованием интерактивных технологий на занятиях по русскому языку». – 207с.
4. М.М.Юлдашева. Роль взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном процессе. Биология и интегративная медицина. 2020.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авезова Рохила Рузимбаевна, старший преподаватель, Технический институт YODJU (г.Ташкент, Республика Узбекистан)

Avezova Rohila R. (Scientific advisor), Senior lecturer, Technical Institute YODJU in Tashkent (Tashkent, Republic of Uzbekistan)

Бафаев Мухиддин Мухамматович (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8501-8458>), и/о доцента кафедры «Практическая психология» Ташкентского государственного педагогического университета им. Низами, доктор философии по психологическим наукам (PhD) (г.Ташкент, Республика Узбекистан)

Bafaev Mukhiddin M., Associate professor of the Department of Practical Psychology of Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Ph.D. in Psychology (Tashkent, Republic of Uzbekistan)

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

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

Бучма Вікторія Володимирівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6163-0223>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Buchma Victoria V., Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Ваганова Наталія Аркадіївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-9370>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Vaganova Natalia A., Senior researcher of the Laboratory of the psychology of creativity, Ph.D. in Psychology, G. S. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine, Senior researcher (Kyiv, Ukraine)

Володарська Наталія Дмитрівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1223-718X>), провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Volodarska Nataliia D., Leading researcher, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D. in Psychology, Senior researcher (Kyiv, Ukraine)

Величко Владимир Владимирович (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0282-368X>), Національна поліція України, доктор PhD філософії по психологічним наукам, здобувач Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Velychko Volodymyr V. National Police of Ukraine, Ph.D. in Psychology, applicant for the G.S.Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, (Kyiv, Ukraine)

Гнатюк Ольга Владиславівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2445-6283>), провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-

психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Hnatiuk Olga V., *Ph.D. in Psychology, Leading researcher, Laboratory of psychodiagnostics, and scientific and psychological information, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

Гриценюк Людмила Іванівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0055-2185>), науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (м. Київ, Україна)

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

Гудінова Ірина Леонідівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5297-8340>), науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Gudinova Iryna L., *Researcher, The Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of NAPS of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

Гурлєва Тетяна Степанівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6518-5216>), старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології і психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Hurlyeva Tetiana S., *Senior researcher, G.S. Kostyuk Institut of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Ph.D. in Psychology (Kyiv, Ukraine)*

Джабборов Хазрат Хусенович, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, Ташкентского государственного университета востоковедения, доктор философских наук (PhD) по психологии (г. Ташкент, Республика Узбекистан)

Jaborov Khazrat H., *Ph.D. in Psychology, Associate Professor of Pedagogy and Psychology, Tashkent State University of Oriental Studies (Tashkent, Republic of Uzbekistan)*

Дзюбка Людмила Віталіївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Dziubko Liudmila V. *Senior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S.Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Science of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

Дружиніна Альона Євгеніївна, магістрантка Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка (м. Київ, Україна)

Druzhynina Alona Y., *Master's student of Institute of Human Sciences, Borys Grinchenko Kyiv University (Kyiv, Ukraine)*

Зубіашвілі Ірина Костянтинівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3642-8159>), старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ Україна)

Zubiashvily Iryna K., *Ph.D. in Psychological Sciences, Senior researcher of Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

Капустюк Олена Миколаївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4657-8556>), старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Kapustiuk Olena M., Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Senior researcher of the Laboratory of the psychology of communication, Institute of Social and Political Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Карабаєва Ірина Іванівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4286-2103>), старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Karabayeva Iryna I., Senior researcher of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine, Ph.D. in Psychology (Kyiv, Ukraine)

Кариев Адлет Дюсембаевич, заместитель декана по научной работе и инновациям Высшей школы педагогики и психологи Казахстана Национального женского педагогического университета, доктор PhD по педагогическим наукам (г. Алматы, Республика Казахстан)

Kariiev Adlet D., Ph.D. in Pedagogical Sciences, Deputy Dean for Research and Innovation, Higher School of Pedagogy and Psychology of Kazakh National Women's Pedagogical University (Almaty, Republic of Kazakhstan)

Кенджабаева Дильноза, студентка 2 курса, направление «Дошкольное образование», Технический институт YODJU (г.Ташкент, Республика Узбекистан)

Kenjabayeva Dilnoza, 2nd-year student of the direction "Preschool education", Technical Institute YODJU (Tashkent, Republic of Uzbekistan)

Комилова Малохат Олимовна, старший преподаватель кафедры Педагогики и психологии Ташкентской медицинской академии, доцент (г.Ташкент, Республика Узбекистан)

Komilova Malokhat O., Senior lecturer, Associate professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Tashkent Medical Academy (Tashkent, Republic of Uzbekistan)

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

Kocharovskiy Mstyslav S., An assistant at the Department of psychology and pedagogy of the National University of "Kyiv-Mohyla Academy", Master of Finance (Kyiv, Ukraine)

Кривоконь Наталія Іванівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3783-7491>), професор кафедри соціальної роботи Національного університету «Чернігівська політехніка», доктор психологічних наук, професор (м. Чернігів, Україна)

Kryvokon Nataliya I., Doctor of Psychology, Professor, Professor of Department of social work, National University «Chernihiv Polytechnic» (Chernihiv, Ukraine)

Курбанов Ихтиёр Хикматович (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3353-571X>), преподаватель Бухарского государственного медицинского института имени Абу Али ибн Сино (г. Бухара, Республика Узбекистан)

Kurbanov Ihtiyor H., Lecturer at the Abu Ali Ibn Sino Bukhara State Medical Institute (Bukhara, Republic of Uzbekistan)

Курбанова Гулноз Негматовна, заведуюча кафедрою узбекського мови та літератури, Бухарський державний медичний інститут імені Абу Алі ібн Сіно, кандидат педагогічних наук, доцент (г. Бухара, Республіка Узбекистан)

Kurbanova Gulnoz N., Head of the Department of Uzbek Language and Literature, Bukhara State Medical Institute named after Abu Ali ibn Sino, Ph.D. in Pedagogical science, Docent (Bukhara, Republic of Uzbekistan)

Кутішенко Валентина Петрівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5597-705X>), доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук, доцент (м.Київ, Україна)

Kutishenko Valentina P., Associate professor of the Department of psychology of personality and social practices of Institute of human sciences, Borys Grinchenko Kyiv University, Ph.D. in Psychology, Docent (Kyiv, Ukraine)

Лавренко Ольга Василівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9943-9536>), провідний науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат філософських наук, доцент (м. Київ, Україна).

Lavrenko Olha V. Ph.D., Associate Professor, Leading researcher, Laboratory of organizational and social psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine).

Латиш Наталія Михайлівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0650-0834>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Latysh Nataliya M., Ph.D., Senior researcher of the Laboratory of the psychology of creativity, G. S. Kostyuk Institute of the psychology of NAES of Ukraine, (Kyiv, Ukraine)

Манилова Лідія Михайлівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0300-3827>), провідний науковий співробітник лабораторії науково-технічної інформації та психодіагностики Інституту психології імені Костюка Г.С. НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Manylova Lidia M., Ph.D. in Psychology, Leading researcher of the Laboratory of scientific and technical information, and psychodiagnostics of G.S. Kostyuk Institute of Psychology, of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Марценюк Марина Олексіївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2485-9624>), старший викладач кафедри психології Мукачівського державного університету, кандидат психологічних наук (м. Мукачево, Україна)

Martsenyuk Marina O., Ph.D. in Psychology, Senior lecturer, Department of psychology, Mukacheve State University, (Mukacheve, Ukraine)

Мар'яненко Ліана Василівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0008-1111-1111>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

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

Мельничук Тетяна Іванівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5205-9958>), старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту

психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший дослідник (Київ, Україна)

Melnychuk Tetyana I., *Ph.D. in Psychology, Senior research of the Laboratory of organizational and social Psychology in Institute of Psychology named by G.S. Kostyuk, of the National Academy of Pedagogical Sciences, (Kyiv, Ukraine)*

Мойзріст Олена Михайлівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9780-5643>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Mozyrist Olena M., *Junior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

Моляко Валентин Олексійович (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9109-2112>), завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Molyako Valentin O., *Doctor of Psychological Sciences, Professor, G.S. Kostyuk Institute of the psychology of NAES of Ukraine, Head of the Laboratory of the psychology of creativity, Full Member of NAES of Ukraine, (Kyiv, Ukraine)*

Москаленко Валентина Володимирівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6984-6835>), головний науковий співробітник лабораторії загальної та історії психології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, доктор філософських наук, професор (м. Київ, Україна)

Moskalenko Valentina V., *Doctor Philosophy, Professor, Chief researcher of Laboratory of history of psychology, Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

Наконечна Марія Миколаївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2437-0853>), доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат психологічних наук, доцент (м. Ніжин, Україна).

Nakonechna Maria M., *Associate professor at the Department of general and applied psychology, Nizhyn Gogol State University, Ph.D. in Psychology, Docent (Nizhyn, Ukraine).*

Невмержицький Володимир Максимович (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>), провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент (м. Київ, Україна)

Nevmerzhytsky Volodymyr M., *Ph.D. in Psychology, Leading researcher of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Assistant professor (Kyiv, Ukraine)*

Обиджанова Зебунисо Ойбек кизи, студентка 2 курсу напрямлення «Дошкільне образование», Технический институт YODJU в городе Ташкент (г. Ташкент, Республика Узбекистан)

Obidjanova Zebuniso Oybek kizi, *2nd-year student of the direction " Preschool education " of the Technical Institute YODJU (Tashkent, Republic of Uzbekistan)*

Онуфрієва Ліана Анатоліївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2442-4601>), завідувач кафедри загальної та практичної психології, Кам'янець-Подільський

національний університет імені Івана Огієнка, доктор психологічних наук, професор (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

Onufriieva Liana A., *Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of general and applied psychology, Ivan Ogienko Kamyans-Podilsky National University (Kamianets-Podilskyi, Ukraine)*

Острянюк Тетяна Сергіївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2402-7203>), доцент кафедри соціальної роботи НУ «Чернігівська політехніка», кандидат педагогічних наук (м. Чернігів, Україна)

Ostrianko Tetyana S., *Ph.D. in Psychology, Associate professor at the Department of social work, Chernihiv Polytechnic National University (Chernihiv, Ukraine)*

Павлик Наталія Василівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5828-606X>), старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Pavlyk Natalia V., *Senior researcher of the Department of labor's psychology, Institute of pedagogical education and adult education named after Ivan Zyazyun of NAPS of Ukraine, Doctor of Psychology, Senior researcher (Kyiv, Ukraine)*

Папуча Микола Васильович (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5264-3241>), завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор психологічних наук, професор (м. Ніжин, Україна)

Papucha Mykola V., *Doctor of Psychology, Head of the Department of general and applied psychology, Nizhyn Gogol State University, Professor (Nizhyn, Ukraine)*

Пастушенко Валентина Семенівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2689-2030>), науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Pastushenko Valentyna S., *Researcher of the Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)*

Подшивайлова Лідія Іванівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2902-3586>), доцент кафедри психології особистості та соціальних практик Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Київ, Україна)

Podshyvailova Lidia I., *Docent, Department of the psychology of personality and social practices, Borys Grinchenko Kyiv University, Ph.D. in Psychology (Kyiv, Ukraine)*

Подшивайлов Федір Михайлович (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0142-6172>), фахівець з обробки та аналізу даних відділу обробки та аналізу даних ТОВ «Тейлор Нельсон Софрез Україна», кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Podshyvailov Fedir M., *Ph.D. in Psychology, A specialist in data processing and analyses, Data processing, and analyses LLC «Taylor Nelson Sofres Ukraine» (Kyiv, Ukraine)*

Пророк Наталія Василівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9510-1108>), завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Prorok Natalia V., Head of the Laboratory of psychodiagnostics, and scientific and psychological information, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Ph.D. in Psychology, Senior researcher (Kyiv, Ukraine)

Пушкарська Леся Павлівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-1319>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)

Pushkarskaya Lesya P., Junior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the Psychology of Studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Рудоміно-Дусятська Олена Володимирівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0111-8348>), провідний науковий співробітник лабораторії екологічної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент (м. Київ, Україна)

Rudomino-Dusiatska Olena V. Ph.D. in Psychology, Senior researcher, Senior researcher of Laboratory of the ecological psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Рузієва Дилфуза Норсаидовна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3341-6849>), стажер-исследователь, начальник отдела Мониторинга и внутреннего контроля Бухарского филиала Ташкентского института инженеров ирригации и механизации сельского хозяйства. (г.Бухара, Республика Узбекистан)

Ruzieva Dilfuza N., Trainee researcher, Head of the Department of monitoring and internal control, of Bukhara branch of Tashkent Institute of Irrigation and Agricultural Mechanization Engineers. (Bukhara, Republic of Uzbekistan)

Савицька Ольга Вікторівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0917-3795>), доцент кафедри психології освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат психологічних наук, доцент (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

Savytska Olga V., Associate professor, Department of Educational Psychology, Kamianets-Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, Ph.D. in Psychology, Docent (Kamyanets-Podilsky, Ukraine).

Скалозуб Алена Андріївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4808-447X>), капітан поліції, Національна поліція України; здобувач Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (м. Київ, Україна).

Skalozub Alena A., National Police of Ukraine, Police Captain; an applicant for the of G.S.Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Слободяник Наталія Володимирівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2053-0688>), старший науковий співробітник лабораторії навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ Україна)

Slobodianyk Natalia V., Ph.D.in Psychology, Senior researcher of the Laboratory of psychology of studies, named after I.O. Synytsya, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences, Senior researcher (Kyiv, Ukraine)

Соловей Яніна Григорівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6125-116X>), старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Solovey Yanina G., Ph.D.in Psychology, Senior researcher at the Laboratory of giftedness psychology, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Ставицька Світлана Олексіївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0800-0876>), завідувачка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор психологічних наук, професор (м. Київ, Україна)

Stavytska Svitlana O., Head of the Department of general and social psychology, and psychotherapy of M.P. Drahomanov National Pedagogical University, Doctor of Psychology, Professor (Kyiv, Ukraine)

Ставицький Геннадій Анатолійович (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4737-0175>), доцент кафедри соціальної психології Київського Національного університету імені Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)

Stavytsky Gennadii A., Ph.D.in Psychology, Associate professor of social psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv (Kyiv, Ukraine)

Сторож Олена Василівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2197-1282>), доцент кафедри практичної психології та психотерапії Рівненського державного гуманітарного університету, кандидат психологічних наук, доцент (м. Рівне, Україна)

Storozh Olena V., Ph.D.in Psychology, Associate professor of the Department of Practical Psychology and Psychotherapy of Rivne State University for Humanities, Associate professor (Rivne, Ukraine)

Терещенко Людмила Анатоліївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4279-158X>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Tereshchenko Lyudmila A., Ph.D.in Psychology, 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, Senior researcher (Kyiv, Ukraine)

Третяк Тетяна Миколаївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1860-1440>), провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник (м. Київ, Україна)

Tretiak Tetiana M., Ph.D.in Psychology, Senior researcher of the Psychology of Creativity Department, G. S. Kostyuk Institute of the psychology of NAES of Ukraine, Leading researcher (Kyiv, Ukraine)

Турсунова Озода Фахритдиновна ([ORCID.org/0000-0002-7243-0996](https://orcid.org/0000-0002-7243-0996)), преподаватель Бухарского государственного медицинского института имени Абу Али ибн Сино (г. Бухара, Республика Узбекистан)

Tursunova Ozoda F., Lecturer at the Abu Ali Ibn Sino Bukhara State Medical Institute (Bukhara, Republic Uzbekistan).

Усманова Манзура Наимовна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7020-7344>), доцент кафедри психології Бухарського державного університету, кандидат психологічних наук (г. Бухара, Республіка Узбекистан)

Usmanova Manzura N., Ph.D. in Psychology, Associate professor of the Department of psychology, Bukhara State University (Bukhara, Republic of Uzbekistan)

Учтемирова Бибимаржона Учтемир кизи, студентка 2 курса направление "Начальное образование" Технического института YODJU (г.Ташкент, Республика Узбекистан)
Uchtemirova Bibimarzhona U. kizi, 2nd-year student of the direction "Primary education" of the Technical Institute YODJ (Tashkent, Republic of Uzbekistan)

Холйигитова Насиба Хабибуллаевна, PhD по психологическим наукам Технического института YODJU (Ташкент, Республика Узбекистан)
Kholyigitova Nasiba Kh., Ph.D. in Psychological Sciences at the YODJU Technical Institute (Tashkent, Republic of Uzbekistan)

Худайбердиева Дилафруз Абидовна, старший преподаватель Технического института YODJU (г.Ташкент, Республика Узбекистан)
Khudaiberdieva Dilafruz A., Senior lecturer at the YODJU Technical Institute in the city of Tashkent. (Tashkent, Republic of Uzbekistan)

Царенко Людмила Григорівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0116-4667>), старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)
Tsarenko Liudmyla G., Senior researcher of the laboratory of psychodiagnostics and scientific and psychological information of the G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Чекстере Оксана Юрїївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2435-3831>), старший науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)
Chextere Oksana Yu., Ph.D. in Psychology, Senior researcher of Laboratory of the psychodiagnostics, and scientific and psychological information, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Чудакова Віра Петрівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545>), старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (г. Київ, Україна)
Chudakova Vira P., Senior researcher Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, of G.S. Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Ph.D. in Psychology (Kyiv, Ukraine)

Чудакова Олена Миколаївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1486-7874>), молодший науковий співробітник лабораторії імені І.О. Синиці Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)
Chudakova Olena M., Junior researcher of I.O. Synytsya Laboratory of the psychology of studies, G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Шатирко Лариса Олексіївна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1953-0656>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (м. Київ, Україна)
Shatyrko 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 (Kyiv, Ukraine)

Швецова Юлія Григорівна, аспірантка кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (м. Київ, Україна)
Shvetsova Julia G., A graduate student of the Department of general and practical psychology, Mykola Gogol Nizhyn state university (Kyiv, Ukraine)

Шепельова Марія Володимирівна (ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0691-3252>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук (м. Київ, Україна)
Shepelova Mariia V., Ph.D.in Psychology, Senior researcher of the Department of psychology of creativity, G. S. Kostyuk Institute of the psychology of NAES of Ukraine (Kyiv, Ukraine)

Юлдашева Машхура Музафаровна, преподаватель Бухарского государственного университета (г. Бухара, Республика Узбекистан).
Yuldasheva Mashkhura M., Lecturer of Bukhara State University (Bukhara, Republic of Uzbekistan).

Юлдашова Шахло Тойировна, ассистент кафедры общественного здоровья, управления здравоохранением Бухарского государственного медицинского института (г. Бухара, Республика Узбекистан)
Yuldasheva Shakhlo T., Assistant at the Department of Public Health, Healthcare Management, Bukhara State Medical Institute named after Abu Ali ibn Sino (Bukhara, Republic of Uzbekistan)

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

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Ум. друк. арк. 24,7

Комп'ютерна верстка: Бучма В.В., Дзюбко Л.В.

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
01033, м. Київ, вул Паньківська 2;
тел./факс: (044) 288-33-20

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів
і розповсюджувачів видавничої продукції
№ 6418 від 03.10.2018 р.

Контакти лабораторії психології навчання:
Україна, 01033, Київ-33, вул. Паньківська, 2.
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
2 поверх, кімната 24.
e-mail: psynav4annja@gmail.com