



**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**

**Збірник матеріалів наукових доповідей**



**Київ – 2021**



Проблематика психологічного забезпечення розвитку особистості в освітньому просторі посідала чільне місце в науково-дослідній роботі Інституту психології від початку його заснування в 1945 році. Лабораторія психології навчання як окремий підрозділ Інституту психології була створена з відділу педагогічної психології у 1960 році за ініціативою Іван Омеляновича Синиці.

Іван Омелянович Синиця (06.08.1910 – 08.11.1976) – видатний український психолог і педагог; доктор психологічних наук, професор. З 1951 року і до кінця життя працював у Інституті психології: з 1955 року завідувачем відділом педагогічної психології, а з 1960 року – завідувачем лабораторією психології навчання. І. О. Синиця є автором близько 200 наукових праць з психології писемного та усного мовлення учнів, психології педагогічної

майстерності. Серед його робіт 12 монографій і популярних брошур для батьків та вчителів. Його праці й сьогодні залишаються настільними книгами багатьох педагогів-практиків і науковців.

Від початку створення основним напрямком роботи лабораторії психології навчання була комплексна розробка генеральної теми української психологічної школи: співвідношення навчання, виховання і розвитку особистості. Характерною рисою дослідницької роботи лабораторії від початку її створення був тісний зв'язок із практикою навчання та виховання дитини.

З 1978 р. по сьогоднішній день лабораторію психології навчання очолює дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор Сергій Дмитрович Максименко. Створена самостійна психологічна школа психології навчання, яка спирається на концепцію генетичної психології, розроблену С. Д. Максименко. Розроблені ним теорія генетичної психології особистості та генетико-моделювальний метод покладені в основу роботи лабораторії.

Лабораторія є провідним в Україні науковим координуючим центром в галузі психології навчання, осередком наукової школи, що динамічно розвивається. Задачею лабораторії в цьому контексті є інтеграція досліджень лабораторії в українську психологічну науку, використання психологічного інструментарію, що відповідає сучасним світовим стандартам, створення сучасних спільних програм досліджень із залученням різних дослідницьких центрів України, організація спільних експериментальних баз і використання отриманих дослідницьких даних. Поряд із дослідницькою роботою суттєвим напрямком діяльності лабораторії протягом усього існування була підготовка наукових кадрів української психології.

Опора на кращі здобутки української психологічної школи в галузі вікової та педагогічної психології дозволяє колективу лабораторії робити вагомий внесок у розбудову новітньої психологічної науки і практики. Лабораторія психології навчання носить почесне ім'я видатного українського вченого-психолога і педагога Івана Омеляновича Синиці.



**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**

**Збірник матеріалів наукових доповідей  
круглого столу з міжнародною участю,  
присвяченого творчій спадщині І.О. Синиці**

**Київ - 2021**

*Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 12 від 28.10.2021 року).*

**Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору:** збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу з міжнародною участю, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 4 листопада 2021 року) / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. 156 с.

**ISBN 978-617-7745-08-1**

**Редакційна колегія:**

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

До збірника наукових праць увійшли матеріали наукових доповідей круглого столу «Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору», присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 4 листопада 2021 року). У науковому заході взяли участь психологи з України та Республіки Узбекистан: науковці, викладачі, практики, студенти психолого-педагогічних спеціальностей. Були обговорені теоретичні проблеми та прикладні завдання психологічного супроводу взаємодії учасників освітнього простору, зокрема розглянуто питання психологічного аналізу (експертизи) складових взаємодії у навчально-виховному процесі, психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Була приділена увага новітнім реаліям сьогодення – особливостям впливу дистанційної (змішаної) форми освіти на якість спілкування, ефективності взаємодії під час навчально-освітньої діяльності. Представлено теоретичні розробки і практичні здобутки формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності.

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 978-617-7745-08-1**

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

## ЗМІСТ

***Бафаев М. М., Бафаева В. М.***

Психологические составляющие толерантности и обобщенная классификация компонентов, видов, типов, уровня и форм ее проявления 7

***Брик О. М., Кочаровський М. С.***

Психологічні особливості дистанційного ведення практичних занять у тренінговій формі 10

***Бучма В. В.***

Діалогічність взаємин підлітків як партнерів по спілкуванню 12

***Гнатюк О. В.***

Проблема адаптації та адаптаційних розладів в учнів початкової школи в сучасних умовах навчання 16

***Гудінова І. Л.***

Смисл навчального тексту та способи упорядкування смислових блоків 21

***Гурлева Т. С., Журавльова Н. Ю.***

Комунікативна компетентність як важлива складова освіти дорослих у реаліях сучасності 24

***Гурова О. В.***

Психологічні ресурси конвергенції видів освіт 29

***Дзюбко Л. В.***

Організація експертизи мотиваційної складової учбової діяльності школярів 32

***Зубіашвілі І. К.***

Соціально - психологічний супровід формування монетарної культури старшокласників 37

***Каплуненко Я. Ю.***

Професійний розвиток особистості викладача: сучасні світові тенденції 42

<b><i>Кісарчук З. Г., Гребінь Л. О.</i></b> Метод кататимно-імагінативної психотерапії як предмет викладання у вищій школі	<b>45</b>
<b><i>Komilova M. O., Toxirjonova A. Sh.</i></b> Hybrid learning technologies	<b>47</b>
<b><i>Kurbanov Ihtiyor H.</i></b> Tasks of innovative activities in the sphere of development of culture of healthcare of Uzbekistan	<b>51</b>
<b><i>Литвинчук Л. М.</i></b> Психологічні фактори особистої вразливості щодо зловживань та формування залежностей	<b>55</b>
<b><i>Мар'яненко Л. В.</i></b> Психологічні компоненти міжособистісної взаємодії вчителя з учнями	<b>58</b>
<b><i>Маслюк А. М.</i></b> Особливості взаємодії суб'єктів освітнього простору	<b>63</b>
<b><i>Мойзріст О. М.</i></b> Форми самодеструктивної поведінки у підлітків	<b>66</b>
<b><i>Невмержицький В. М.</i></b> Шляхи підвищення психологічної стійкості суб'єктів освітнього простору	<b>70</b>
<b><i>Павлик Н. В.</i></b> Форми духовно-психологічного супроводу, спрямованого на гармонізацію характеру студентів ЗВО	<b>73</b>
<b><i>Папуца М. В., Наконечна М. М.</i></b> Дослідження взаємодії в контексті соціальної ситуації розвитку в юності	<b>79</b>
<b><i>Пархоменко Н. Є.</i></b> Діяльнісний складник підручників для 1-4 класів Нової української школи	<b>83</b>

<b><i>Пророк Н. В.</i></b> Психологічна культура в контексті педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього простору	<b>88</b>
<b><i>Пушкарська Л. П.</i></b> Поняття потенціалу та його роль у житті людини	<b>90</b>
<b><i>Скальська Л. О. Горбачов В. О.</i></b> Роль історико-психологічного знання у побудові образу психологічної науки	<b>93</b>
<b><i>Середіна І. А.</i></b> Соціально-психологічні особливості професійної реалізації молодих фахівців	<b>93</b>
<b><i>Слободяник Н. В.</i></b> Педагогічна діяльність як процес гуманістично-орієнтованої взаємодії в освітньому процесі	<b>98</b>
<b><i>Стратійчук Л. Л.</i></b> Реалізація компетентнісного підходу через впровадження «технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності» у Херсонському НВК №15	<b>103</b>
<b><i>Тарнавська С. С.</i></b> Діяльнісна основа розвитку обчислювальних навичок учнів 1-2 класів	<b>109</b>
<b><i>Терещенко Л. А.</i></b> Психологічна діагностика невротичних порушень у молодших школярів	<b>114</b>
<b><i>Тоирова Г. И.</i></b> Использование возможностей дистанционного обучения в преподавании родного языка для эффективного взаимодействия участников образовательного пространства	<b>116</b>
<b><i>Усманова М. Н.</i></b> Темперамент педагога и индивидуальный стиль педагогической деятельности	<b>119</b>

<b><i>Федько В. В.</i></b>	
Проблема розвитку рефлексії молодших школярів у системі «особистість – соціум»	<b>126</b>
<b><i>Чудакова В. П.</i></b>	
Психологічні складові формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності: експертиза і корекція	<b>130</b>
<b><i>Чудакова О. М.</i></b>	
Винахідливість і кмітливість як психологічні показники креативності особистості	<b>137</b>
<b><i>Шатирко Л. О.</i></b>	
Теоретичні проблеми та прикладні завдання психологічного супроводу взаємодії учасників освітнього простору	<b>142</b>
<b><i>Якимчук Г. В.</i></b>	
Робота команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах законодавчих змін	<b>146</b>
<b><i>Відомості про авторів</i></b>	<b>149</b>



## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ И ОБОБЩЕННАЯ КЛАССИФИКАЦИЯ КОМПОНЕНТОВ, ВИДОВ, ТИПОВ, УРОВНЯ И ФОРМ ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ

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

Бафаева В. М. (г.Ташкент, Республика Узбекистан)

В развитом общественном сознании толерантность представляет собой качество, которое характеризуется принятием личностью или обществом интересов, убеждений, вероисповеданий, привычек других людей или сообществ.

Категория толерантности существует во всех языках народов, живущих на земле, но смысл ее разный. Например, в английском языке – это «способность восприятия без протеста», во французском – «уважение инакомыслия», в китайском – «проявление великодушия», в арабском – «снисходительность», в персидском – «терпимость, готовность к примирению и т.д.». В узбекском языке суть понятия толерантности не столь категорична и означает «широту души». В Узбекистане происходят коренные социально-экономические и исторические преобразования, которые интенсифицируют становление новой национально-государственной идентичности в менталитете узбекистанцев. Более того, толерантность, как один из основополагающих демократических принципов, предполагающий проявление великодушия и терпимости к образу жизни, поведению, чувствам, мнению, идеям и верованиям людей различных этнических групп, все более утверждается не только на государственном, но и на личностном, межгрупповом уровне [3, с. 35; 4]

Воспитание толерантности – это лишь начало, первая ступень в более длительном процессе развития культуры мира. *Толерантность* – это минимальное требование к общественным отношениям о недопустимости насилия и принуждения. В условиях толерантного общества может быть осуществлено полное раскрытие действительных возможностей человека и общества, включая эволюцию культуры мира и развития дружественных

сообществ, которые ее принимают. *Толерантность* – это «активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между народами, социальными группами для позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды» [1; 3]. Важнейшая цель воспитания толерантности состоит в утверждении ценности человеческого достоинства и неприкосновенности каждой человеческой личности. Это – главная и основополагающая ценность во всех теориях прав человека и во всех международных стандартах прав человека; это – главный мотив для осуществления усилий по достижению мира и главный стимул для установления демократических форм правления [3]

Результаты анализа показывают, что в литературе отмечается широкое разнообразие мнений авторов о границах, структурных компонентах, параметрах, индикаторах толерантности. Однако в настоящее время эти подходы пока не только не совпадают, но и в целом трудно сопоставимы. Нам представляется это закономерным на этапе становления новой научной области, каковой является социальная психология толерантности. В литературе также отсутствует системное описание разнообразных видов толерантности-интолерантности. В связи с этим мы предлагаем обобщенную классификацию, в которой подразделяем компоненты, виды, типы, уровни и формы проявления толерантности (Табл.1), а также собственную типологию толерантности-интолерантности, основанную на сочетании обозначаемых многими авторами трех структурных компонентов: аффективного, когнитивного, конативного.

Отметим, что избранная в Узбекистане государственная стратегия, направленная на обеспечение мира и стабильности в Узбекистане, является верной и дальновидной и находит поддержку у большинства его граждан. Годы независимости страны убедительно подтверждают это [2; 3, с.26]. Нами осуществлен теоретико-методологический анализ исследуемой проблемы в процессе научного исследования «социально-психологические детерминанты

формирования межнациональной толерантности в условиях глобализации».

Таблица 1

Классификации проявлений толерантности

Классификации	Критерии	Составляющие
<b>Компоненты</b>	По аспектам социального отношения (аттитюда)	Аффективный, когнитивный, конативный
	По компонентам активности личности	Потребности, мотивы, нормы, ценностные ориентации, стиль деятельности, личностный смысл, личностная и социальная (групповая) идентичность
<b>Виды</b>	По видам различий	Межпоколенная, межполовая (гендерная), межличностная, межкультурная, межконфессиональная, профессиональная, управленческая, социально-экономическая, политическая толерантность
<b>Типы</b>	По субъектам толерантности	Личностная, групповая
	По объектам толерантности	Личностная, групповая, а также ситуативная (включающая толерантность к неопределенности)
<b>Уровни</b>	По уровням функционирования психики	Психофизиологическая, психологическая, социально-психологическая
	По степени проявления	Низкая, средняя, высокая
<b>Формы проявления</b>	По направленности интолерантности	Гетероинтолерантность, аутоинтолерантность
	По степени открытости	Открытая, скрытая
	По степени осознанности	Неосознаваемая, осознаваемая, декларируемая

Это позволило расширить терминологический аппарат, сформулировать рабочее определение понятия «*толерантного сознания*», под которым следует понимать систему установок, ценностных ориентаций, создающих предпосылки для установления межличностных отношений, характеризующихся открытостью, позитивным эмоциональным восприятием партнера по взаимодействию, проявлением эмпатии по отношению к поведенческим реакциям и ценностям, мировоззрению других людей. Воздействуя на все эти факторы, можно оказывать целенаправленное влияние

на формування толерантного поведіння в молодіжній середі.

### Список использованных источников

1. Бафаев М.М. Психологические основы толерантности / М.М. Бафаев // Замоновий психология фанининг амалий имкониятлари: мавзусида хорижлик мутахассисликлар иштирокидаги илмий-амалий конференция материаллари. Ташкент, 2018. Б. 128–131.
2. Бафаев М.М. Роль феномена толерантности в развитии современного общества. *Вестник НУУз*. Ташкент, 2017. №1/3. Б. 9-11.
3. Бафаев М. М. Национальная толерантность как фактор детерминации социально-психологического поведения личности. «*Освіта та розвиток обдарованої особистості*». Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. № 2 (73). С. 35-38. DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-35-38](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-35-38) ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8501-8458> URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2019/2/7.pdf>
4. Солдатова Г.У. Межэтническая напряженность. Москва : Смысл, 1998. 196 с.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО ВЕДЕННЯ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ У ТРЕНІНГОВІЙ ФОРМІ

Брик О. М. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4527-2408>

Кочаровський М. С. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1481-1918>

Сучасний освітній простір протягом останніх двох років переживає фундаментальну трансформацію, викликану до життя як вимогами загального наукового та технологічного прогресу, так і вимогами, пов'язаними з забезпеченням здоров'я учасників освітнього процесу під час пандемії COVID – 19. Самоочевидно, що така ситуація актуалізувала необхідність максимального перенесення будь-яких форм навчання в медіапростір, тобто дистанційного їх проведення. Увійшовши в загальну повсякденну практику навчального процесу, дистанційна форма навчання виявила ряд різноманітних, в т.ч. психологічних особливостей її функціонування. Загалом, особливості дистанційної форми навчання часто-густо, особливо на початку її впровадження, були пов'язані з певними складнощами, які в той же час відкривали перспективи та можливості пошуку нових навчальних підходів та форм і методів навчальної взаємодії. Так, на відміну від узвичаєної стандартної аудиторної форми навчання, дистанційна форма

значно утруднила проведення творчих практичних занять у формі тренінгу, змусивши шукати релевантних способів перенесення їх в онлайн, з тим, щоб не втратити ні в навчальній, ні в комунікативній їх цінності. Особливо важливо і значимо це виглядає для курсів з психологічних дисциплін. За нашим майже дворічним досвідом онлайн ведення таких курсів нами було зроблено деякі спостереження щодо психологічних особливостей дистанційного їх проведення. Так, наприклад, заняття тренінгового характеру завжди вимагають контролю ведучим тренінгової взаємодії як всередині групи, так і між групою і тренером, а також отримання активного фідбеку від тренінгової групи. Якщо за умов живого аудиторного спілкування означені аспекти заняття практично не викликають значимих утруднень ні у ведучого, ні у самої тренінгової групи, то за умов дистанційного ведення такого заняття іноді важко буває навіть організувати саму тренінгову взаємодію, не кажучи уже про її контроль та активний зворотній зв'язок. Почасти це може бути викликано тим, що слухачі не завжди можуть відчувати групову підтримку та часто хибно інтерпретують настрій і думки інших учасників тренінгу через утруднення з отриманням невербальної, зокрема оптико-кінетичної інформації. Відтак, перебуваючи під впливом уявного групового тиску, такі слухачі вважають за краще відмовчатися і бути досить пасивними, в той час, як тренінгове заняття вимагає від них якраз протилежного. В такому разі користь, отримана такими учасниками від заняття, очевидно, є значно меншою, ніж за звичайних умов. В той же час є завжди і певна кількість учасників, що є надактивними в онлайн-тренінгах. Така активність може бути пов'язана як з браком живого спілкування, так і з особливостями характеру – демонстративністю, гіперактивністю, емотивністю чи екзальтованістю натури, а також з тим, що онлайн-спілкування дає відчуття захищеності порівняно із спілкуванням наживо і учасник сміливішає та відчуває себе впевненіше і розкутіше. Варто також зауважити і можливе краще технічне забезпечення таких учасників та більше уміння поводження з ним. Все згадане може створити додаткові труднощі для тренера, оскільки йому потрібно забезпечити і активну участь для всіх учасників тренінгу, і рівні можливості для вираження ними своєї позиції, і конструктивну

групову взаємодію, що сприяє засвоєнню навчального матеріалу, і активний фідбек від групи тощо. Тож ведучому необхідне балансування часу заняття таким чином, щоб виконати всі поставлені завдання, не втративши в навчальній якості заняття. Все це досить непросто в умовах жорсткого таймінгу тренінгу в онлайн-форматі. І, очевидно, потребує від тренера додаткових зусиль як щодо ведення такого тренінгу, так і щодо пошуку можливостей його подальшої адаптації до медіапростору, а також – щодо розробки і впровадження нових видів та форм дистанційного тренінгового навчання. Відтак, можна стверджувати, що онлайн формат тренінгового процесу, що знаходиться в стані активного розвитку, і з усіма притаманними йому особливостями безумовно потребує якнайдетальнішого подальшого дослідження та розробки, враховуючи і особливості його майбутнього розвитку, оскільки є уже очевидним, що і після зняття обмежень, викликаних пандемією COVID – 19, цей формат навчального процесу ніскільки не втратить своєї актуальності.

## **ДІАЛОГІЧНІСТЬ ВЗАЄМИН ПІДЛІТКІВ ЯК ПАРТНЕРІВ ПО СПІЛКУВАННЮ**

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

Взаємодія між однолітками є визначальною в підлітковому віці. Адже провідною діяльністю цього віку є інтимно-особистісне спілкування (Д.Б. Ельконін, Т.В. Драгунова, Л.Ф. Обухова, В.С. Мухіна, І.Ю. Кулагіна та ін.). Найважливіша потреба підлітка – прагнення до рівноправного діалогу з дорослими. Проте, дорослі люди (батьки, вчителі) не завжди готові сприймати підлітка як партнера по спілкуванню, на противагу, його однолітків. Тому, основною тенденцією взаємодії підліткового віку є взаємодія в системі «підліток-одноліток» [2]. Взаємодія між підлітками є важливою складовою їх соціального становлення.

Проблема взаємодії між дітьми підліткового віку завжди залишається актуальною для психологів, педагогів. Особливого значення вона набуває і в зв'язку з тим, що сучасні підлітки є представниками нового покоління Інтернету. На протилежність особистісному спілкуванню значна перевага віддається ними спілкуванню в Інтернет-мережах, яке характеризується мобільністю, доступністю, а іноді і анонімністю. Комунікативно-мовленнєвий компонент спілкування в Інтернеті представлений у вигляді лайків і репостів на відміну від діалогу як форми усного мовлення, характерної для підліткового віку. Отже, внаслідок залежності від Інтернету відбувається порушення діалогічного спілкування як форми партнерської взаємодії між підлітками.

Відомо, що через діалог з іншими людьми задовольняється потреба у спілкуванні як базова потреба людини до саморозвитку, самореалізації. Вивченням діалогу як форми взаємодії присвячені праці Р. М. Грановської. Вона розглядає діалог не тільки як обмін інформацією, а і як обмін думками, пошук спільних шляхів [1]. Діалог є взаємодією, яка істотно визначає ефективність комунікативної діяльності, веде до виявлення спільних поглядів на розв'язання проблем. Цінність діалогу як здатності до партнерської взаємодії полягає в тому, що він сприяє розумінню самого себе, своїх власних мотивів і можливостей у сфері спілкування, обміну досвідом між партнерами по спілкуванню. Діалог також сприяє розвитку вміння відстоювати власні погляди та планувати подальші кроки на шляху вдосконалення партнерської взаємодії.

Для визначення сутнісних характеристик партнерської взаємодії «підліток-одноліток» звернімося до трактування діалогу М.М. Бахтіним. Він визначає діалог як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії, при якій різні смислові позиції розвиваються різними партнерами зі спілкування (зовнішній діалог) або одним суб'єктом спілкування (внутрішній діалог). Отже, М.М. Бахтін дає визначення людині перш за все, як людини діалогічної, в діалозі бачить не тільки засіб взаємодії суб'єктів спілкування, а вираження сутності свідомості

особистості. Спираючись на цей постулат в теорії М.М. Бахтіна можна сказати, що розвиток діалогічного спілкування у підлітків це є розвиток їх внутрішньої психічної діяльності, свідомості як важливого показника особистісного розвитку. Навички діалогічності виробляються у підлітків, насамперед, у спілкуванні з однолітками. Зазначимо, що для підлітків важливо не просто спілкування з однолітками, вони прагнуть зайняти в їх середовищі те становище, яке б відповідало їхнім потребам. Це і потреба у лідерстві, і потреба користуватись авторитетом серед однолітків, і бажання знайти близького друга. У підлітків розвиваються вміння орієнтуватись на вимоги товаришів, здатність до взаєморозуміння з оточуючими. Отже, в підлітків вже наявна орієнтація на розкриття внутрішнього світу свого та іншої людини, а тому вони прагнуть до партнерської взаємодії з однолітками.

Партнер по спілкуванню розглядається підлітками як особистість, тобто, як суб'єкт спілкування; розвиток спілкування відбувається від монологічності до діалогічності; спілкування стає більш контрольованим; особистісний розвиток підлітків відбувається під впливом групи однолітків у процесі спілкування [2]. Також, важливою характеристикою взаємодії є встановлення між підлітками, як рівноправними партнерами, діалогічних відносин, що являється суттєвою ознакою партнерської взаємодії.

Здатність до партнерської взаємодії виявляється крізь високий рівень емпатії, вміння прийняти партнера спілкування таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйманні інших, гнучкість мислення, а також в адекватній оцінці власної особистості. У спілкуванні з однолітками гармонійно задовольняються і потреба в оцінці, і потреба оцінювати партнера. Таким чином, рівність однолітків як партнерів по спілкуванню служить передумовою формування у підлітків адекватних уявлень про навколишній світ.

У контексті нашого дослідження важливими є умови, під час яких, завдяки діалогічним відносинам між підлітками, будуть набуті вміння партнерської взаємодії. Слід зазначити, що діалогічні відносини будуються на



взаєморозумінні та взаємоповазі, які можливі за таких умов як, спрямованість уваги на партнера по спілкуванню, контакт очей, персональне звернення, уважне слухання, зацікавленість особистістю партнера, відчуття задоволення від спілкування.

Взаємодія між підлітками відбувається на основі усного мовлення. На думку видатного вченого І.О. Синиці, діалог для них є найбільш звичайною формою усного мовлення. Вони не відчують у діалозі певних труднощів, з якими стикаються у монологічному та писемному мовленні. Діалогічне мовлення не вимагає від дітей підліткового віку самостійності мовної діяльності, яка їм бракує. Усне діалогічне мовлення характеризується різним темпом перебігу: скоромовне (учні квапляться, перебивають один одного, нерідко повторюють вже сказане) і уповільнене (учні більше прислухаються один до одного, а, іноді, взагалі замовкають на певний час). Також характерним для нього є довільність (кожний новий вислів у діалозі обумовлений ситуацією і попередніми висловами), ситуативність (співрозмовники вже розуміють один одного тільки завдяки перебуванню в одній ситуації), підтриманість (співрозмовники впродовж діалогу міняються ролями, а також допомагають один одному) [3, с. 128]. Діалогічне мовлення в багатьох випадках імпровізоване (наступна фраза одного зі співрозмовників залежить від останньої фрази іншого) і недостатньо сплановане (планується в самому процесі діалога). В діалогічному мовленні також використовується багато невербальних засобів комунікації. Вони замінюють окремі слова, словосполучення і навіть речення.

Діалог як процес взаємовпливу на основі відкритої особистісної позиції, діалогічного розуміння, забезпечує розвиток умінь партнерської взаємодії підлітків.

### **Список використаних джерел**

1. Грановская Р. М. Элементы практической психологии. Ленинград, 1988. 560 с.
2. Дзюбо Л. В., Бучма В. В. Роль конструктивної взаємодії між підлітками у створенні психологічно безпечного освітнього простору. *Освітній простір в контексті гуманістичної парадигми: психологічні пріоритети сучасності*: збірник наукових праць

/ за ред. С. Д. Максименка. Київ-Оттава: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Canadian publishing office “Accent Graphics Communications & Publishing”. 2021. С. 68–79. URL:<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725180>

3. Синиця І.О. Психологія усного мовлення. Київ: Рад. Школа, 1974. 206 с.

## **ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ НАВЧАННЯ**

Гнатюк О. В. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2445-6283>

В сучасних умовах постійних змін, швидкого зростання ритму життя, стрімкого розвитку інформаційних технологій, що спричиняють підвищення вимог до людини як члена суспільства взагалі та як творчої, активної особистості зокрема, дослідження проблеми адаптації та адаптаційних розладів в учнів молодшого шкільного віку набуває все більшої актуальності. Цим питанням приділяється значна увага в методологічних, теоретичних експериментальних і прикладних дослідженнях психологів, педагогів, фізіологів та ін. Так, питання адаптації дитини до школи висвітлено у працях Л.С. Виготського О.В. Запорожця, О.М. Леонтьєва, В.О. Сухомлинського тощо. Проблема адаптації та адаптаційних розладів розкрита такими авторами, як: Ю.О. Александровський, П.К. Анохін, Ф.Б. Березін, М.Р. Бітянова, Л.І. Божович, Д. Брікер, А.Л. Венгер, О.М. Вержиховська, В.Є. Каган, Л.П. Пономаренко, Г.І. Царегородцев та ін.

Зазначена проблема є важливою для закладів освіти, адже педагоги працюють із підростаючим поколінням, найбільш відкритим для усього нового. Особливої уваги потребують учні початкових класів, адже, молодший шкільний вік є тим етапом онтогенезу, в якому активно і стрімко розвиваються соціальні емоції, самосвідомість, формується самооцінка, відбувається вибудовування ієрархії мотивів і їх супідрядність у генезі соціального розвитку дитини, закладається специфіка спілкування з дорослими та

однолітками. Молодший шкільний вік – це період, коли формуються психічні новоутворення, завдяки чому діти виходять на новий рівень пізнання світу і самопізнання, відкривають нові власні можливості і перспективи.

Провідною діяльністю молодшого школяра є навчальна діяльність, яка з першим кроком до школи опосередковує систему його стосунків з навколишнім світом. В процесі навчальної діяльності розвиваються основні психологічні новоутворення молодшого шкільного віку: довільність психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення, організації діяльності); вміння свідомо ставити мету, шукати засоби її досягнення, долати труднощі; внутрішній план дій; уміння організувати навчальну діяльність; рефлексія. Саме у цьому віці закладаються основи знань, умінь і навичок, необхідних для подальшого навчання, а також часто від бажання учитися в початковій школі залежить і прагнення до навчання у наступних класах.

Початкова школа – важливий етап у житті школярів, оскільки саме в цей період відбувається перебудова свідомості дитини, її емоційної сфери, соціальна та психологічна адаптація до умов школи. Перед дитиною постає завдання успішного оволодіння навчальною діяльністю. Однак, навчальна діяльність через свою специфіку має об'єктивні труднощі, оскільки школяр постійно освоює щось нове, те, чого він раніше не знав, чим не володів – це і новий режим життя, і нові стосунки з учителями та однолітками, і новий колектив тощо. Все це впливає на емоційну, соціальну і особистісну сфери дитини і на кожному рівні проявляється по-різному. На емоційному рівні дитина може відчувати підвищену тривожність, занепокоєння, страх, невпевненість, гнів чи агресію; на соціальному рівні проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими в школі і в сім'ї, на особистісному рівні можуть спостерігатися проблеми із самооцінкою, відсутність бажання вступати в контакт з оточуючими тощо. Тому, стикаючись з труднощами, що виникають у навчальній діяльності, не всі учні молодшої школи через свої особисті та інтелектуальні особливості здатні їх подолати, що і призводить до адаптаційних розладів.

Адаптаційні розлади в учнів молодшого шкільного віку заважають успішній соціалізації дітей, їх гармонійному розвитку, перешкоджають подальшому навчанню та загальній соціально-психологічній адаптації молодших школярів.

Адаптація може здійснюватися на фізіологічному, психічному, соціальному та психофізіологічному, соціально-психологічному рівнях.

Адаптація (від лат. *adapto* - пристосування) – це здатність живого організму пристосовуватися до змін навколишнього середовища, зовнішніх (внутрішніх) умов існування шляхом збереження і підтримання фізичного гомеостазу.

Фізіологічна адаптація являє собою стійкий рівень активності і взаємозв'язку функціональних систем, органів і тканин, а також механізмів управління, що забезпечує нормальну життєдіяльність організму і трудову активність людини в різних (у тому числі й соціальних) умовах існування.

Психічна – пристосування психічної діяльності людини до мінливих умов середовища шляхом збереження психічного гомеостазу.

Соціальна – активне пристосування індивіда до умов середовища і результату цього процесу. Психофізіологічна – це процес, зумовлений зміною в психофізіологічному стані людини під впливом дезадаптаційних факторів, що потребує одночасної та узгодженої взаємодії функціональних підсистем на всіх рівнях цілісної системи з метою ефективного забезпечення діяльності в нових умовах.

Соціально-психологічна – специфічно людська форма адаптації, що забезпечує особистісний розвиток шляхом спрямованої, активної взаємодії з природними і соціальними умовами життєдіяльності.

Шкільна дезадаптація, – це утворення неадекватних або відсутність механізмів пристосування дитини до школи, які проявляються у вигляді порушень навчальної діяльності, поведінки, конфліктних відносин з однокласниками і дорослими, підвищеного рівня тривожності, порушень особистісного розвитку. [3] У загальному вигляді під шкільною дезадаптацією

мається на увазі, сукупність ознак, що свідчать про невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини вимогам ситуації шкільного навчання, оволодіння якими з ряду причин стає важким.

Шкільна дезадаптація у школярів може проявлятися у зниженні інтересу до навчання, негативної мотивації, у небажанні відвідувати школу; повільному темпі засвоєння навчального матеріалу; погіршенні успішності; неорганізованості, неуважності, повільності або гіперактивності; конфліктності, невпевненості у собі тощо.

Встановлено, що характер та тривалість адаптаційного періоду молодших школярів залежить від певних чинників:

- стану здоров'я та рівня розвитку дитини (здорова, добре розвинена дитина значно легше переносить труднощі соціальної адаптації);
- індивідуальних особливостей дитини (поведінка залежить від типу нервової системи);
- досвіду спілкування з дорослими та ровесниками (уміння позитивно ставитися до вимог дорослих та адекватно спілкуватися з іншими дітьми);
- рівня натренованості адаптаційних механізмів (діти, які перед приходом до школи перебували в різних умовах життя, спілкувалися з людьми різного віку, часто змінювали звичне оточення, легше пристосовуються до шкільного устрою та нових товаришів);
- віку дитини (легше адаптуються до нових умов життя діти, яким на момент першого ознайомлення зі школою, знайомство з учителем уже є шість років) [2].

Показниками адаптованості першокласників до систематичного навчання в школі виступають: спокійний та врівноважений стан, стриманість та уважність на уроках, жвавість та рухливість на перервах, здатність до налагодження нових стосунків із навколишніми (дорослими та однолітками). Крім того такі діти успішно засвоюють навчальний матеріал, добре розуміють і виконують вимоги учителя, не очікуючи заохочення. Негативна оцінка

сприймається ними адекватно. Їх навчальна діяльність та процес спілкування мають ініціативний характер. Вони активні на уроках, самі відповідають і ставлять запитання; заводять знайомства з учнями інших класів, проявляють різні види активності (мовленнєву, пізнавальну, рухову тощо). Вони орієнтуються в приміщенні школи, спостерігають за старшокласниками; через тиждень вже добре орієнтуються у школі, демонструють свою обізнаність батькам [1].

У віковий період від 6-7 років до 10-11 найбільш важливим є вплив оточуючого середовища на розвиток особистості дитини. Дестабілізація у суспільстві, деяких сім'ях, відсутність сприятливих екологічних, економічних, а також належних побутових умов для батьків і дітей, недоліки дошкільного, шкільного, сімейного виховання ускладнюють ситуацію щодо навчання та виховання, що також може призвести до адаптаційних розладів особистості.

Перехід дитини до систематичного шкільного навчання вважається одним із найскладніших етапів її життя та пред'являє високі вимоги до їх розумової працездатності, яка у молодших школярів ще нестійка, а опірність стомленню є низькою. І хоча протягом зазначеного вікового періоду ці параметри підвищуються, в цілому продуктивність і якість діяльності молодших школярів приблизно наполовину нижче, ніж відповідні показники старшокласників.

Отже, вступ дитини до школи і молодший шкільний вік є важливими етапами життєвого шляху дитини, оскільки пов'язані із багатьма змінами. До важливих змін належать зміни, що пов'язані з характером його спілкування з оточуючими людьми, зміни соціальної позиції та соціального інституту навчання і виховання, зміна провідної діяльності, розширення прав та обов'язків дитини. Увага до проблеми адаптації та адаптаційних розладів молодших школярів в сучасній психолого-педагогічній теорії і практиці зростає у зв'язку з тим, що зростає кількість дітей, які мають труднощі в навчальній діяльності, які відчують підвищену тривожність, проблеми у встановленні міжособистісних взаємин та ін.

## Список використаних джерел

1. Битянова М. Р. Адаптация ребенка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. Москва: Владос, 2002. 112 с.
2. Варламова А. Я. Школьная адаптация. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2005. 204 с.
3. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640с.

## СМИСЛ НАВЧАЛЬНОГО ТЕКСТУ ТА СПОСОБИ УПОРЯДКУВАННЯ СМИСЛОВИХ БЛОКІВ

Гудінова І. Л. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5297-8340>

Проблема розуміння тексту і питання про співвідношення цілого і частини в процесі розуміння тексту має давні історичні традиції дослідження, що приводять нас до герменевтики. Філософське поняття «герменевтичне коло» трактується, як ціле що розуміється через частини, а частини опановуються через ціле.

Одиниця смислу тексту (ОСТ) є тим продуктом аналізу, який на відміну від елементів, володіє всіма основними перевагами цілого, і які є далі неподільними живими частинами єдності. Так на думку М.М. Бахтіна під смислом тексту розуміється цінність, істина, краса і т.д. Смірнов А.А. під «смисловими опірними пунктами» розумів теми і підтеми. Жинкін Н.І. вважав, що в основі смислового змісту тексту знаходиться ієрархічно організована система денотатів. Денотати в сучасній науці це об'єкти, предмети діяльності реально існуючі в індивідуальній свідомості і представлені у вигляді понять, категорій, концептів. Їх система відображає логіку відносин предметів реальної дійсності незалежно від представлення її в поверхневій структурі тексту. (Зимня І.А., Жинкін Н.І., Новіков А.І., Чистякова Г.Д., Путіловська Т.С., Серова Т.С., Ермолович В.И., Юртайкін В.В.)

При пригадуванні осмисленого інформація якісно переструктурується відповідно внутрішній суб'єктивній схемі де схема - активно організовує

минулий досвід. Основи смислового змісту тексту утворюють ціннісно-культурні норми здійснення діяльності.

Спосіб схематизації смислів тексту, має відображаючий характер його смислового читання і достатньо стійкий характер реципієнта. Особистість структурує свій особистісний досвід в простір великої кількості змін.

Зазначені смислові структури організують і отримують фактичне наповнення, ґрунтуючись на індивідуальних комплексах і концептуальних знаннях комунікантів.

Повідомлення ніколи не утримує всього необхідного для розуміння так як ціль комунікації - змінити направити в інший напрямок, якимось перебудувати власний процес пізнання реципієнта. Це не з'єднання розрізнених елементів, а залучення їх і нових знань, фактів, зв'язків, відношень, в уже існуюче ціле, оцінка і перебудова, переосмислення нового уже з точки зору наявного досвіду у реципієнта. При цьому конкретна ситуація, в яку ми помістили контекст, структуру в яку ми його залучили, виявляють сильний вплив на розподіл властивостей в ієрархії.

Смислові поля чи комунікативні макроситуації визначають основні типологічні особливості смислових діалогічних взаємодій, можуть утворювати ієрархічні структури, системно входячи одне в інше.

Здобутий у процесі розуміння тексту структурований «смысл для себе» ще називають «перевизначенням» чи «перейменуванням». При цьому, зберігається суттєвий зміст, надається додатковий зміст того ж роду. В зарубіжній літературі вживається поняття «рефреймінг», що є віддієслівним «reframe», яке означає «вставити в нову рамку ту ж текстуальну картину», «по новому пристосувати її», тобто перевизначити, переназвати щоб зберегти зміст та доповнити його [Халперн Д. 11,112].

Г. Д. Чистякова в описі структури навчального тексту та його розуміння використовувала блок-схему зображення предметів та зв'язків між ними про які говориться в тексті. Л.Б. Слід відмітити, що найбільш ефективним є створення конспекту, що відбиває авторські структурування змісту



повідомлення в: 1. Лінійній - просторове уявлення матеріалу. 2. Ієрархічній - графічний систематизатор зручний для відображення класифікацій. 3. Сітковій - із виділенням типових смислових зв'язків. 4. Матричній - для систематизації порівняльних показників текстових елементів (суб'єктивна матриця, суб'єктивний простір). Матрична система, побудована на закономірності природного взаємозв'язку текстових елементів використовується для опису категорій розташованих послідовно чи в закономірних зв'язках по наростаючій складності, який організує інформацію по семантичних категоріях, котрі потім можна використовувати як ознаки для відтворення. У свою чергу, добре структурована пам'ять дозволяє швидко класифікувати нову інформацію (когнітивна економія.)

Усачова І.В., Ільясов І.І. вважають, що в послідовному викладенні тексту фіксуються всі текстові суб'єкти, а в схематично структурованих конспектах чітко відображаються логічні зв'язки між ними (частини-цілісність, рід-вид, та ін.), і у звідному чи підсумковому структурованому систематизаторі коротко приводяться текстові предикати [159,79-90].

Саме конспекти схематично упорядковані є очевидним монтажем мислення, а також, систематизаторами, які допомагають згортати інформацію до смислового стрижня і розгортати її. Такі форми, організовуючи смислову сторону тексту, безсумнівно спрямовані на керування когнітивним компонентом діяльності, в якій задіяні такі механізми переробки інформації: 1) інформаційно-орієнтувальні; 2) операційно-виконавчі; 3) контрольні - корекційні. Також, слід відмітити, що такі форми фіксації смислів виконують інформаційно-комунікативні, структуруючі, регулятивно - комунікативні функції [168].

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

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

Спосіб структурно-схематичного упорядкування смислових блоків стає засобом для психодіагностики, дозволяє виявити рівень навчальних умінь та особливостей ментальних структур.

### **Список використаних джерел**

1. Бахтін М.М. Эстетика словесного творчества. - Москва: Искусство, 1979. С. 304-305
2. Смирнов А.А. під «смисловими опірними пунктами» розумів теми і підтеми. Смирнов А.А. Психология запоминания. Избранные психологические труды: В 2 т., Т.2, Москва: Педагогика, 1987. С. 6-294
3. Жинкин Н.И. Развитие письменной речи учащихся 111-У1 кл. Изд. АПН РСФСР, Вып. 78, Москва: 1956. С.141-250
4. Усачёва И.В., Ильясов И.И. Формирование учебно-исследовательской деятельности. Обучение чтению научного текста. Москва: МГУ, 1986. 123с.
5. Халперн Д. Психология критического мышления. Москва: Питер, 2000. С.130-145
6. Чистякова Г.Д. Психологические исследования содержательной структуры текста в связи с проблемой понимания. *Вопросы психологии*. №4. 1974. С.115-127.

## **КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РЕАЛІЯХ СУЧАСНОСТІ**

Гурлева Т. С. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6518-5216>

Журавльова Н. Ю. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3575-9776>

Поняття комунікативної компетентності є частиною культури спілкування сучасної людини, є одним з найголовніших понять, які вживаються для характеристики і професійної майстерності сучасного психолога, педагога, викладача, усіх, хто задіяний у процес виховання дітей і молоді. Комунікативна компетентність стає особливо актуальною у сприянні оптимізації професійної підготовленості й діяльності фахівців в умовах

соціально-економічної турбулентності і нових соціальних реаліях інформаційного суспільства.

Питання комунікативної компетентності розкриті у працях багатьох вчених, таких як О.О.Бодальов, І.Г. Єрмаков, І.О. Зимня, Л.М. Карамушка, О.М. Корніяка, С.Д. Максименко, М.Л. Смульсон та ін. Ознакою комунікативної компетентності вважається вміння встановлювати діалог як співтворчість, продуктивну взаємодію, зокрема у процесі психологічного консультування і психотерапії (В.О. Кудін, О.В. Копьйов, В.А. Моляко, В.Г. Панок та ін.). Діалог сприяє здатності особистості осмислити конкретну життєву ситуацію, пошуку можливостей її конструктивного вирішення на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків між партнерами. У ході діалогу надзвичайно важливим є відкриття людиною сутнісних, буттєвих смислів та орієнтирів, особливо у кризових соціокультурних умовах з метою збереження цілісності і подальшого розвитку особистості як суб'єкта індивідуального і суспільного життя.

На думку вчених, структурними компонентами комунікативної компетентності особистості виступають знання (усвідомлення того, яка комунікативна поведінка є найбільш влучною в конкретній ситуації), вміння (здатність застосувати цю поведінку в даному контексті) та мотивація (прагнення ефективної та компетентної комунікації) [1]. Комунікативна компетентність психолога, вважає Ю. В. Анікеева, передбачає наявність таких умінь: доводити до партнера зміст інформації на доступній для нього мові; надавати критичну інформацію з позитивних, конструктивних позицій; дотримуватись у комунікації загальноприйнятих у людському суспільстві цінностей, принципів, ідеалів; бути уважним, не принижувати гідність партнерів спілкування, не виявляти агресивні наміри; доказово, переконливо відстоювати свій погляд на предмет обговорення; концентруватись на змісті інформації, обговорюваної теми, не зачіпаючи особистісних якостей співбесідника; контролювати час комунікації, надавати можливість партнеру реагувати на отриману інформацію [2, с. 11]. Наголосимо, що комунікативна

компетентність психолога є умовою розвитку вмінь і якостей взаємодії в отримувачів психологічної допомоги.

Разом з тим зауважимо, що означені вище характеристики комунікативної компетентності важливі не тільки для психолога, вони є вкрай необхідними для кожної дорослої людини в сучасних реаліях. Це важлива складова і професійної компетентності фахівця, і спілкування у родині і спільноті, вона створює соціально-психологічну основу міжособистісної взаємодії людей, сприяє інтенсивному включенню особистості у різні форми діяльності (навчальну, виробничу, виховну, сімейну, товариства), забезпечуючи її якісний результат [1]. Інтенсивні зміни багатьох сфер сучасного життя вимагають від людини широкого кола знань, умінь, відповідальності за власне буття, ставлять перед необхідністю постійного навчання, розвитку у будь-якому віці, у тому числі і дорослому. Крім того, дорослі люди мають відповідальність і за молодше покоління: батьки, вихователі у дитячому садку, педагоги, психологи тощо є прикладом для наслідування дітей і молоді, вони задають певний алгоритм спілкування, закладають його морально-етичне підґрунтя. Як вчать прислів'я: «Яке волокно, таке й полотно», «Яке коріння — таке й насіння».

Оглянемо причини комунікативного характеру, з яких можливе виникнення суперечностей та негараздів у спілкуванні людей: слабка рефлексія різних аспектів міжособистісної взаємодії — потреб і очікувань інших людей, нюансів ролевих ситуацій, причинно-наслідкових взаємозв'язків своїх реакцій і партнера по спілкуванню, нерозуміння власних почуттів, невміння їх висловлювати в адекватний спосіб, з повагою до співбесідника, особливо в емоційно-напруженій ситуації, повідомляти про свої потреби і бажання без ризику спровокувати ворожість чи інші захисні прояви оточуючих (праці Журавльової Н.Ю.). Ймовірно, спілкування буде ускладнене у людей із зниженою чутливістю до прохань і проблем партнера, а також у тих, хто має надто високі вимоги до оточуючих, нереалістичні очікування, схильність до образ, упертість, негнучкість, агресивність, має проблеми з відчуття

психологічних меж, не вміє спиратися на регулюючу функцію цього поняття у міжособистісній взаємодії. Іншими словами, не виключні ускладнення у спілкуванні в тих людей, у кого немає навику співставлення своїх інтересів з інтересами інших як у плані відстоювання особистісної позиції, так і в умінні йти на поступки, знаходити компроміси.

Дисфункції у взаємодії виникають також через переважність замаскованих комунікацій (висловлювання допускає різноманітні тлумачення ситуації, не є ясным, прозорим щодо розуміння автора тексту, його бажання, чи ставлення до чогось) чи непрямих комунікацій (посилання висловлюється не безпосередньо особі, якій воно адресоване, а через когось, через третю особу), заборону на метакомунікаційні повідомлення (стосується рефлексії партнерів щодо аналізу специфіки їх спілкування, а саме з'ясування того, що є ресурсним у спілкуванні, а що знаходиться у дефіциті чи спотворює взаємодію), порушення зворотного зв'язку. В цілому неувага людини до стосунків як таких, до їх формування та розвитку є серйозною причиною проблем спілкування. Підвищення загальної комунікативної культури людини самостійно чи за допомогою психолога є адекватним рішенням у подібній ситуації.

У контексті теми комунікативної компетентності приділимо увагу поняттю текстової компетентності у зв'язку з тим, що і фахівець, і пересічна людина у теперішній час нерідко стикається з необхідністю комунікації у соціальних мережах, у науковій роботі, в інших форматах саме через текст. У текстову компетентність входить, зазначає В.В. Ніколаєнко, широкий спектр знань, умінь, навичок, здібностей, пов'язаних з написанням, сприйняттям, розумінням, інтерпретацією, проголошенням текстів різних за жанровою і стилістичною приналежністю, а також готовність застосовувати набуті знання на практиці. Вона сприяє формуванню ціннісно-сислової, загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, соціальної орієнтації людини [3, с. 159]. Водночас, автор тексту «керує процесом розуміння» читача, вчить його правильно сприймати та розуміти зміст повідомлення, впливає на когнітивну й смислову сферу особистості.

Через виклад діалогічного тексту та засоби ведення діалогу автор сприяє формуванню у читача навичок, вмінь, досвіду діалогового спілкування з текстом і його автором, розвитку читацької компетентності (А.А. Брудний, Т.М. Дрідзе, В.І. Скрипник, Н.В. Чепелєва та ін.). Тому важливо уміти будувати текст, аби читач міг його зрозуміти, отримати через нього важливу інформацію чи допомогу і вчився сам передавати набуті знання і досвід іншим людям, з якими він вступає у діалогічну взаємодію, а отже – набував би комунікативної компетентності. Через діалогічний текст читач не лише удосконалюється у сприйманні, розумінні та інтерпретації прочитаного, а й сам у змозі правильно, компетентно передавати отриману й осмислену інформацію, ділитися своїми думками з іншими людьми, сприяючи тим самим розвитку і їх читацької компетентності.

Наголосимо на важливості розвитку здатності громадянина опиратися будь-яким маніпулятивним впливам, що, на жаль, присутні у нинішньому комунікативному просторі. Останнім часом збільшилась кількість робіт, в яких розкриваються питання впливу інформації, тексту на свідомість людини, ризику маніпуляції нею в обставинах «інформаційної війни» (роботи Г.О. Балла, Б.І. Мотузенка, Г.І. Остапенко, В.В. Різуна та ін.).

Актуальним вважаємо дослідження особливостей діалогового спілкування з населенням через друкований текст, зокрема через друковані ЗМІ (роботи Гурлевої Т.С.), який дозволяє читачеві через діалогічність автора (психолога, педагога, медика, журналіста, блогера та ін.), способи і прийоми ведення ним текстового діалогу, дослідити свою (або подібну на свою) життєву ситуацію, обміркувати причини її виникнення, проаналізувати своє ставлення до неї, віднайти можливі шляхи розв'язання власної проблеми, відчувати себе суб'єктом життя. А значить, перед фахівцем майже будь-якої професії стоїть завдання підвищувати свою комунікативну компетентність і впливати на розвиток та вдосконалення її у споживачів текстової інформації. Діалогічна текстова взаємодія, розвиток читацької компетентності сприяє опору будь-яким маніпулятивним технологіям, бо допомагає думанню людини (особливо

дітей і молоді), формуванню власних оцінок і переконань, що є несумісним з прийняттям чужої думки без критичного її осмислення.

Комунікативна компетентність торкається усіх сфер життя людини, пронизує та забарвлює різноманітні прояви її самовиразу, поєднує життєві цінності, мотиви, знання, вміння та навички, риси та якості. Найбільш вагомими складовими є вміння та готовність будувати контакти з людьми, спілкуватися, управляти своїм емоційним станом, вирішувати конфліктні ситуації. Комунікативна компетентність є інтегрованим, комплексним явищем, особистісним ресурсом, який поєднує в собі як індивідуальні здатності людини, так і показники її загальної культури, знання, уміння та навички спілкування з оточуючими, взаємодії зі світом [1]. Орієнтація людини на розвиток, вдосконалення власної комунікативної компетентності є проявом її особистісної зрілості, здатної давати відповідь на вимоги і виклики сучасності.

#### **Список використаних джерел**

1. Альохіна Н.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Х., 2013. 51-56 с.
2. Аникеева Ю.В. Психолог как субъект коммуникативной компетентности. *Прикладная психология и психоанализ: электрон. научн. журнал*. 2012. № 1. URL: <http://ppip.idnk.ru>.
3. Ніколаєнко В. В. Організація текстової діяльності студентів-іноземців у процесі навчання мови. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2013. Вип. 20. С. 158–163.

#### **ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ КОНВЕРГЕНЦІЇ ВИДІВ ОСВІТ**

Гурова О. В. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4258-6666>

Час диктує нові форми взаємодії. В площині освіти стрімко формуються нові підходи до використання освітніх видів діяльності, які будуть актуальні і найкраще підходити до умов, які пропонуються обставинами. В даному випадку - пандемією COVID-19.

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

В цьому контексті особливо актуальною, в період впровадження Концепції «Нова Українська Школа», стала проблема взаємодії формальної, інформальної та неформальної освіти.

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

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

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



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

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

### **Список використаних джерел**

1. Жукевич І. П. Інформальна освіта як фактор трансформації сучасної освіти. Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. 2017. Вип. 79(1). С. 140-144. URL: Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn\\_2017\\_79\(1\)\\_\\_30](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_79(1)__30)
2. Закон України «Про освіту»: чинне законодавство станом на 18.03.2020 року: Офіц.текст. Київ: Алерта, 2018. 120с.
3. Краснощеков В.В. Разграничение и интеграция типов образования по международной стандартной классификации ЮНЕСКО//Научное обозрение. Педагогические науки.2018.№3. С.24-28.

## ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРТИЗИ МОТИВАЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Дзюбко Л.В. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1972-3482>

У найбільш загальному визначенні, експертиза – оцінка на підставі цілеспрямованого дослідження компетентним фахівцем, спеціалістом (експертом) будь-яких питань, вирішення яких потребує спеціальних знань і компетенцій у певній галузі, яка підлягає аналізу.

Психологічна експертиза є одним з основних видів (підвидів) експертної діяльності. Традиційно до психологічної експертизи звертались у судовій практиці, коли необхідно встановити ті особливості психічної діяльності та такі їх прояви в поведінці особи, які мають юридичне значення та викликають певні правові наслідки [1]. «Основними завданнями психологічної експертизи є визначення у підекспертної особи:

- індивідуально-психологічних особливостей, рис характеру, провідних якостей особистості; мотивовірних чинників психічного життя і поведінки;
- емоційних реакцій та станів;
- закономірностей перебігу психічних процесів, рівня їхнього розвитку та індивідуальних її властивостей».[1]

Практична необхідність удосконалення освіти, на що і спрямоване її реформування, актуалізувало появу нових видів експертиз, застосування експертної діяльності в педагогічно-психологічному процесі навчального закладу. Зростання уваги до проблем вчителів, викладачів, учнів поставило питання про необхідність кваліфікованої оцінки соціальної ситуації навчання і життєдіяльності підростаючого покоління, про пошук нових підходів запобігання та подолання деструктивних ситуацій та проектування сприятливих умов розвитку всіх суб'єктів освітнього простору.

Психологічна експертиза характеризується наявністю діагностичної мети, предметною спрямованістю, об'єктивним та позаособовим характером діяльності експерта, використанням перевірених і загальновідомих у науковій

практиці психологічних методик, які відбираються з урахуванням мети і специфіки експертного дослідження, наявність однозначного експертного висновку щодо досліджуваних фактів.

Методологічно доцільна, доказова, виражена незалежна зовнішня оцінка наявного стану досліджуваного об'єкту дозволяє не тільки прогнозувати близькі та відтерміновані наслідки дій, а й намітити адекватні шляхи виправлення, удосконалення ситуації.

Одним з важливих напрямків психологічної експертизи в освіті, зокрема в середній загальноосвітній школі, є аналіз учбової діяльності учнів, що має велике практичне значення, адже є умовою вироблення ефективних засобів навчання школяра. Необхідно зазначити, що специфіка учбової діяльності в тому, що її метою і результатом є зміни самого учня, які полягають в оволодінні ним способами дій, що особливо важливо для розвитку дитини. Г. С. Костюк зазначав: «Мотиви навчальної діяльності визначають її смисл для учня, його ставлення до навчання, а тому й енергію, старанність, з якою він вчиться...і результати навчання...Від мотивів залежать як ближчі, так і віддаленіші результати розвитку» [3, с. 403]

Учбова діяльність є фундаментом ключової компетенції, якою має оволодіти сучасна людина – вмінням вчитись впродовж життя.

Фундаментом ключової компетенції, якою має оволодіти сучасна людина – вмінням вчитись впродовж життя, є учбова діяльність, яка відбувається під впливом певних спонукань учня: мотивів, прагнень, потягів. Останні утворюють мотиваційну сторону учбової діяльності. Важливість мотивації в тому, що це внутрішні рушії, які спонукають до дії, роблять учіння внутрішньо, особисто важливою справою: щоб учень по-справжньому включився до роботи, потрібно, аби завдання, які ставляться перед ним в процесі навчання, були не лише зрозумілими, але і внутрішньо прийнятими ним, тобто, знайшли емоційний відгук, стали особистісно значущими. Практична потреба у дослідженні мотиваційної сфери з'являється переважно на перехідних етапах навчання дітей: вступ до школи, переходи до середньої

школи, до старшої (тепер ще й профільної), вступі до колежу, ВНЗ. Адже зміна самої діяльності (як при вступі до навчального закладу) чи форм її організації (як під час переходу до середньої школи) закономірно веде за собою зміни в мотиваційній сфері особистості. Саме тому найбільше спрямованих на дослідження мотиваційної сфери методик орієнтовані на ці перехідні періоди (6-7 років; 9-11 років; 14-15 і старші).

Відповідно до запиту, експертиза мотивації може бути як окремою задачею, так і складовою задачею аналізу сформованості учбової діяльності. Мету експертизи мотивації учбової діяльності в загальному вигляді можна сформулювати по різному: «Діагностика рівня сформованості і розвитку у школярів позитивної стійкої, зрілої (відповідно до віку) мотивації учбової діяльності»; «Спрямованість діяльності вчителя на формування мотиваційного компонента учбової діяльності (розуміння вчителем психологічної сутності мотивації учіння, представленість у діяльності вчителя засобів формування мотиваційного компонента тощо)». Під час експертизи доцільно, на наш погляд, проаналізувати відповідність мотивації віковим особливостям (супідрядність, ієрархія, провідний мотив, наявність «знаних» та реально діючих мотивів (яких?)), мотиваційну структуру, співвідношення і структуру видів мотивів, види мотивів, їх рівні і представленість у мотиваційній структурі школярів (пізнавальні – широкі пізнавальні, учбово-пізнавальні, мотиви самоосвіти; соціальні – широкі соціальні, позиційні мотиви, мотиви соціальної співпраці), груп зовнішньої і внутрішньої мотивації), динамічну характеристику мотивів (їх сталість або ситуативність).

Коротко зупинимось на вікових особливостях мотивації школярів.

Розвиток мотиваційної сфери дитини *молодшого шкільного віку* йде у напрямку збільшення ваги внутрішньої мотивації над зовнішньою, формуванню усталеності пізнавальних мотивів, мотивів новизни і самовдосконалення. Базуючись на супідрядності мотивів і їх ієрархічній будові – новоутвореннях дошкільного віку, вона є одним із найбільш важливих компонентів готовності дитини до шкільного навчання, формує таке

утворення як «внутрішня позиція школяра», сприяє формуванню центрального новоутворення молодшого шкільного віку – довільності. [2]

У віці від 11 до 19 років відбуваються корінні перетворення в структурі мотиваційно-особистісної сфери. Вона набуває ієрархічного характеру, мотиви стають безпосередньо діючими. Вони виникають на основі свідомо прийнятого рішення, та часто приймають характер стійкого захоплення. На навчальну мотивацію підлітків впливають кардинальні зміни, котрі відбуваються в сфері спілкування з особистісно значущими суб'єктами: втрачають актуальність стосунки з батьками, вчителями, набувають значущості стосунки з однолітками, яскраво виявляється аффіліативна потреба в належності до якої-небудь групи однолітків. У зв'язку з цим у *середніх класах* провідними мотивами є прагнення завоювати певне положення в класі, добитися визнання однолітків. У *старших класах* навчання починає визначатися мотивами, направленними на реалізацію майбутнього, усвідомлення своєї життєвої перспективи і професійних намірів. [2]

Інструментами експертизи мотивації учіння школярів необхідно вибирати знані і перевірені методики дослідження. Можна порекомендувати наступні методики (див. табл.1)

**Таблиця 1**

**Методики вивчення мотивації**

№ з/п	Назва	Автор	Призначення (вивчає)	Вік застосування
1	Метод спостереження		ставлення школяра до навчання	-
2	Оцінка шкільної мотивації учнів початкових класів	Н.Г. Лусканова	визначення готовності дітей до школи, оцінка динаміки шкільної адаптації	з 6 років (1-4 кл.)
3	Визначення мотивації молодшого школяра до навчання в школі	О.Ануфрієва, С.Костроміна	визначення готовності дітей до школи	з 6 років (1-5 кл.)
4	Методика дослідження мотивації учіння у першокласників	М.Р. Гінзбург	тип навчальної мотивації	з 6 років

№ з/п	Назва	Автор	Призначення (вивчає)	Вік застосування
5	«Тест кольорових виборів» (використовуються стандартні кольори!)	Л.Собчик	визначення мотивів та потреб молодшого школяра	з 6 років
6	Вивчення пізнавальної потреби	В.С. Юркевич	(для вчителів) інтенсивність пізнавальної потреби учня	3 1 класу
7	Визначення рівня шкільної тривожності (методика Філіпса)	Б.М.Філіпс	виявлення рівня тривожності в різних сферах навчальної діяльності	з 8 років
8	Мотиваційна структура навчальної діяльності школяра	М.І.Алексєєва, М.Т.Дригус	визначення ієрархії навчальних мотивів	з 9 років (4 кл.)
9	Мотивація успіху і уникнення невдачі	А.О. Реан	тенденції прагнення до на успіху чи уникнення невдачі	з 10 років (5 класу)
10	Вивчення спрямованості на здобуття знань (оволодіння знаннями) та на оцінку	Є. П. Ільїн , Н. А. Курдюкова	співвідношення внутрішньої і зовнішньої мотивації в навчальній діяльності	з 10 років (5 класу)
11	Методика діагностики на мотивацію до успіху	Т. Елерс	рівень мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху	3 14-15 років (9 клас - студенти)
12	Методика діагностики мотивації на уникнення невдач	Т. Елерс	рівень мотивації до уникнення невдач, захисту	3 14-15 років (9 клас – студенти)
13	Діагностика учбової мотивації студентів	Н.Ц. Бадмаєва	структура навчальної мотивації	3 14 років - студенти

Готуючи експертний висновок, зокрема його прогностичну частину, важливо враховувати, що становлення повноцінної навчальної мотивації школярів визначається не тільки віковими особливостями дітей і змістом навчання, але й побудовою навчального процесу, усвідомленими і цілеспрямованими зусиллями вчителя, спрямованими на її формування.

Вдумливий, доброзичливий підхід учителя, змістовна і емоційна допомога учням, позитивне оцінювання, спрямування організації навчальної діяльності на формування мотиваційного циклу школярів – все це сприятиме повноцінному розвитку мотиваційної сфери школярів.

### **Список використаних джерел**

1. Вікіпедія. Психологічна експертиза. [Режим доступу]: [https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php/Психологічна\\_експертиза](https://wiki.legalaid.gov.ua/index.php/Психологічна_експертиза)
2. Дзюбко Л. В., Гриценюк Л. І. Діагностика навчальної мотивації: збірник методик. Київ: Шк. світ, 2011. 128 с.
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ: Рад. школа, 1989. 608 с.

## **СОЦІАЛЬНО - ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ФОРМУВАННЯ МОНЕТАРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Зубіашвілі І. К. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3642-8159>

В умовах інтенсивних змін, що відбуваються в сучасній економіці та в суспільстві в цілому, одним з центральних питань освітнього процесу підростаючого покоління є формування монетарної культури на основі синтезу теорії та практики, а також соціально-психологічний супровід цього процесу.

Одним з ефективних методів вирішення цієї проблеми є застосування методів інтерактивного навчання, яке на відміну від традиційного – це спосіб пізнання, який характеризується тісною взаємодією всіх учасників освітнього процесу, націлений не лише на підвищення рівня знань, умінь, навичок учнів, але й на розвиток творчих здібностей та можливостей. В сучасному освітньому процесі застосовуються різні форми інтерактивного навчання – дискусія, презентація, ділові та рольові ігри, метод круглого столу, кейси, а також застосування метафоричних карт.

В основу розроблених метафоричних асоціативних карт – «Грошові типи особистості» – покладено дослідження українських (О. Блінов, Т. Бородулькіна, Н. Вернікова, О. Ковальчук, О. Канциренко, Л. Степанова та ін.) та зарубіжних (Н. Дмитриєва, Г. Кац, О. Казанцева, В. Кіршке, О. Морозовська, О. Мухаматуліна, Т. Ушакова, І. Шмулевич, Т. Шрір, М. Эгетмейер та ін.) вчених, які розробили методологічні принципи використання метафоричних карт у діяльності практичного психолога.

Ми пропонуємо використовувати в роботі зі старшокласниками метафоричні асоціативні карти (МАК) «Грошові типи особистості» із застосуванням метафоричних карт «Персона» та «Персоніта». Основною метою їх застосування в освітньому процесі є активізація економічної свідомості школярів, класифікація економічних понять, репрезентованих метафорами, що сприятиме їх подальшому формуванню монетарної культури.

За допомогою роботи з метафоричними картами «Грошові типи особистості» старшокласники зможуть побачити зі сторони та усвідомити свій грошовий тип особистості; усвідомити та побачити власне ставлення до грошей; ознайомитися зі своїми переконаннями та настановами стосовно грошей.

На основі наших досліджень ми виокремили грошові типи особистості : «грошовий гравець», «грошовий флегматик», «реаліст», «заздрісник», «шулер, авантюрист», «грошовий паразит», «марнотрат», «скнара» та написали їх назви на окремих картах. Ці карти пред'являються учням разом з колодами «Персона» та «Персоніта».

При використанні метафоричних карт потрібно враховувати такі рекомендації: не обов'язково бути буквальним в інтерпретації карти. Зображення на неї може розглядатися як символ або як метафора. Мистецтво є основою для творчості – потрібно дати повну свободу своїм асоціаціям. Немає «неправильних» відповідей або історій.



Розповідати історію потрібно в теперішньому часі, описувати події «в русі» та динаміці. Бажано використовувати більш власну фантазію, ніж логіку. Під час гри кожен може поміняти обрану карту, без пояснення причин.

Карти «Персоніта» можна використовувати разом з картами «Персона». «Персоніта» – зменшувальне від слова «персона». При застосуванні комбінації карт «Персоніта» і «Персона» стає можливим демонстрація зв'язків і відносин між різними поколіннями людей. Карти-взаємодії і карти-ситуації з цих колод можна використовувати разом.

Метафоричні асоціативні карти – дивовижній інструмент самопізнання. Він розкриває можливість проробити таку цінну якість характеру, як чесність стосовно самого себе, тому що дуже швидко та легко витягує з людини те, що вона старанно ховає від себе і те, що не дає їй рухатися вперед та розвиватися. МАК сприяють саморозкриттю, сприйманню себе та інших людей. Але працювати з метафоричними картами не розуміючи того, що таке метафора, просто неможливо.

Метафора – це використання слів, фраз в переносному смислі на основі аналогії, подібності, порівняння. Терапевтична метафора – це метафора, яка вирішує психологічні проблеми.

Метафоричні карти створюють атмосферу, яка сприяє глибокому спілкуванню людей, їх самовираженню, розкриттю та рефлексії. Крім того, до їх переваг відносяться: почуття довіри та безпеки, які виникають у клієнта, який сам обирає, наскільки глибоко він готовий розкритися в цей момент; створення спільного контексту для психолога і клієнта, спільної метафоричної мови при обговоренні тієї чи іншої ситуації з життя клієнта.

Існує багато форм роботи і технік використання проєктивних карт, психолог обирає ті чи інші в залежності від поставлених цілей. Загальним моментом усіх технік є те, що психолог ставить питання, стосовно актуальної для клієнта теми, а клієнт шукає відповіді на ці питання в тому, що зображено на картці, обраною ним. Отже, метафоричні асоціативні карти застосовуються для психодіагностики та психокорекції.

Слід зазначити, що ідея використання МАК для психодіагностики базується на тестах Роршаха, Сонді, ТАТ. Відповідно, працюючи з проєктивними картами з метою діагностики, можна спиратися на розроблені для вищеназваних тестів правила та принципи.

Як ми зазначали, в роботі зі старшокласниками ми застосовуємо метафоричні карти «Грошові типи особистості». В якості стимульного матеріалу для психодіагностики ми використовуємо карти з колод «Персона» та «Персоніта» та карти, на яких написані грошові типи особистості. Старшокласника просять скласти на основі запропонованих карт казку або історію. Йому пропонуються такі опорні питання: 1. Хто зображений на цієї картині? 2. Що тут зараз відбувається? 3. Як вони ставляться до грошей? 7. Що хорошого дають їм гроші? Що поганого?

Існує «феномен ідентифікації»: оповідач підсвідомо ідентифікує себе зі своїм героєм (грошовим типом особистості). Він розповідає про свої проблеми, ситуації, емоції, переживання, цінності, зовнішні та внутрішні конфлікти, ставлення до себе, інших, мотивів та бажань, сам того не підозрюючи. Цікаво, що в такому оповіданні можуть міститися події, яких не було в житті нашого клієнта, а такі події могли відбуватися з кимось з його рідних або друзів. Однак це не нівелює для нього актуальності цієї теми або проблеми. Але слід враховувати те, що поряд з індивідуальними цінностями, настановами та переконаннями в оповіданні можуть виявитися цінності та переконання, привнесені ззовні. У його оповіданні можуть відобразитися актуальні в цей момент проблеми, а можуть транслюватися конфлікти або настанови стійкого характеру.

Після діагностики логічно виникає питання психокорекції. І тут на допомогу психологу приходять також метафоричні асоціативні карти. Існує велика кількість вправ, що дозволяють вирішувати самі різні проблеми клієнтів. Інструкції з такими техніками, як правило, прикладаються до всіх карткових колод.

Розглянемо основні правила роботи з МАК.

1. Сприйняття карти психологом не має нічого спільного з тим, що бачить клієнт. У кожній людини своя унікальна реакція на карту. 2. У роботі з МАК клієнт сам обирає, про що йому говорити, а про що ні. Відповідно трактується те, що він готовий трактувати. 3. Проективні карти можна трактувати прямо, а можна за принципом антонімії. Наприклад, якщо на карті зображена банкнота, то це може означати, що зараз клієнт задоволений своїм матеріальним становищем, а може, навпаки, говорити про те, що в цей момент його матеріальне становище знаходиться в плачевному стані. 4. Спочатку клієнту більш доцільно запропонувати роботу з відкритими картами, а коли він буде відчувати себе комфортно, можна переходити до вибору карт всліпу. 5. У роботі з картами дуже важлива спонтанна реакція.

Важливою задачею психолога є вміння ставити запитання. В роботі з МАК виокремлюються загальні питання – це питання для кожної карти з будь-якої колоди, ось чому деякі психологи, наприклад, Н. Вернікова, називає їх чарівними: 1. Що ви бачите на карті? 2. Які почуття у вас викликає це зображення? 3. За якими обставинами ви можете відчувати ці почуття у своєму житті? 4. Який елемент на цьому зображенні приволикає вашу увагу більш всього? 5. Як будуть розгортатися події на цієї картинці?

Звернемо увагу на конкретні питання, які розробляються для кожної окремої карти. Наприклад, як вже було зазначено, працюючи зі старшокласниками з картами «Грошові типи особистості», ми використовуємо колоди карт «Персона» та «Персоніта». На карті зображена людина. Ми виокремили такі питання: 1. Що це за людина? 2. Який у неї настрій? 3. Яке у цієї людини матеріальне становище? 4. Як ця людина ставиться до грошей?

Отже, метафоричні карти представляють собою терапевтичний інструмент, який практичний психолог може використовувати в своїй роботі. Вони можуть застосовуватися в рамках проективної діагностики, корекційній та консультативній практиці, можуть бути включені в зміст як індивідуальної, так і групової форми роботи.

Самою основною перевагою проєктивних карт є їх універсальність. За допомогою проєктивних карт можна працювати із самими різними запитами, такими як Я-концепція, сімейні проблеми, травма, самореалізація, проблеми з грошима тощо. Метафоричні карти є ключом до підсвідомості людини, оскільки активують праву півкулю мозку. Метафора допомагає самовираженню клієнта.

За допомогою асоціативних карт «Грошові типи особистості», яку ми пропонуємо використовувати в роботі зі старшокласниками, молода людина може усвідомити своє несвідоме ставлення до грошей, ознайомитись зі своїми переконаннями та настановами стосовно грошей, визначити свій грошовий тип особистості, а також знайти ресурси для побудови благополучних відносин з грошима.

Перспективами подальших досліджень із заявленої проблеми може бути емпіричне вивчення застосування метафоричних карт у соціально-психологічному забезпечення становлення монетарної культури особистості.

## **ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ВИКЛАДАЧА: СУЧАСНІ СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ**

Каплуненко Я. Ю. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7369-8495>

Сучасний світ актуалізує значні виклики перед викладачами всіх освітніх рівнів, які стосуються не тільки професійної підготовки майбутніх фахівців, але й здійснення професійної діяльності в постійно змінних умовах розвитку новітніх технологій, різноманітних інформаційних впливів, пришвидшення темпу життя та обумовленого ним зростання психологічного напруження у учнів, студентів та, загалом, у суспільстві. Структури, що забезпечують таку підготовку є одними з найбільш стабілізуючих суспільство та, водночас, спрямованих у майбутнє, вони не тільки передають знання, а й формують його.

Європейський досвід свідчить про вагоме значення, яке надається світовою спільнотою розробкам міжнародних стратегій та національних програм педагогічної освіти, з урахуванням стратегій та моделей ЄС, ЮНЕСКО, та інших міжнародних організацій; забезпечення досліджень в предметних галузях, в сферах викладання та навчання, залучення та активізації пізнавального інтересу учнів та студентів, у вивченні та розвитку їх мотивації та потреб. В центрі уваги, також, дослідження факторів професіоналізму викладача, його індивідуальність, структура та джерела його знань, передумови розвитку його психологічного здоров'я та стресостійкості, а також, методи оцінки його ефективності - зворотній зв'язок від студентів та колег, експертна оцінка навчальних програм, тощо. Базовою передумовою та розвитком тут є національні програми та достатнє фінансове забезпечення їх виконання.

Велику роль відіграє, також, відбір майбутніх спеціалістів. Так, наприклад, у Фінляндії, відбір студентів педагогічних спеціальностей проходить в 2 етапи: на першому етапі – абітурієнти складають тест на загальну ерудованість, тест на знання предмету, представляють атестат зрілості з високими балами, а на другому етапі – співбесіда, метою якої є визначення мотивації майбутнього студента, його схильність до педагогічних викладів, здатність до навчання, рішучість для закінчення освіти [1]. Неабияке значення в адаптації до майбутньої діяльності має можливість застосування набутих знань: наявність курсів введення до професії, розгалужена мережа співробітництва між університетами та закладами освіти, інститут менторства, курси підвищення кваліфікації, тощо.

Серед загальних цілей в галузі підготовки викладачів (початкова педагогічна підготовка, введення у професію, підвищення кваліфікації) виділяють розвиток таких груп компетенцій: *широкі базові компетенції* – знання предмету, спеціальні та загальні педагогічні знання (методики, технології, тощо), цінності, етика, соціально-емоційний інтелект, критичне мислення та ініціювання нових досліджень, навички стійкого розвитку та

побудови стосунків; *трансформуючі компетенції та здатність до інновацій* – креативне підприємницьке мислення та пізнавальна активність, знання навчальних програм та середовища навчання, розробка та впровадження освітніх інновацій, зокрема віртуальних освітній простір та інклюзивна освіта; *особистісні компетенції* – готовність до безперервного розвитку разом зі студентами на основі зворотнього зв'язку, самовдосконалення, лідерські якості, тощо [1].

Викладачі не тільки передають знання, але й є носіями національних та загальнолюдських цінностей, тому стрижнем їх підготовки є персоналізований та ціннісний підхід. Наприклад, до професійних компетенцій викладачів ВНЗ Сінгапуру відносять професійну етику, сукупність сучасних наукових знань та опанування інформаційними технологіями, здатність до самостійного мислення, до поєднання теорії та практики, здатність до безперервної освіти й самовдосконалення. Таким чином, крім спеціальних знань та навичок, на перший план виходить формування особистості фахівця, його цінностей й етики [2].

Швидкий розвиток нових технологій та, зумовлені ним зміни, зокрема в структурі сприйняття та опрацювання інформації, а саме, «кліпове мислення», фрагментарність уваги, мислення за допомогою образів, відсутність необхідності запам'ятовувати великі масиви інформації, безперервне інформаційне перевантаження та віртуалізація спілкування спонукають розвиток нових стратегій та технологій навчання, пріоритезуючи його практичну спрямованість, мультидисциплінарність, орієнтованість на пошук рішень; виділяючи досвід в якості основи й стимулу навчання, а пробудження інтересу як передумови до креативності та створення нових знань; здатність до обміну думками та конструктивної взаємодії. До новітніх педагогічних технологій можна віднести: онлайн-платформи для проведення лекцій та семінарів, відеофільми й різні форми інтерактивного освоєння знань, відеоігри для самостійного та спільного навчання, 3-D додатки з використанням

доповненої реальності (AR) для візуалізації змісту, онлайн засоби для контролю та оцінки успішності, тощо.

Глобалізація та необхідність міжнародного співробітництва актуалізують розширення мережі професійних та особистісних зв'язків, залучення майбутніх фахівців до суспільно корисної діяльності, як на рівні національних спільнот, так і на міжнародному рівні. Тому, до базових складових професійної підготовки викладачів відносять мовну компетентність, комунікативні навички та лідерські якості, тощо. А реалізація цієї тенденції відбувається в межах міжнародних програм стажування, програм академічного обміну, тощо.

Таким чином, сучасні суспільні, економічні й технологічні зміни спонукають педагогіку видозмінюватись, не тільки щодо змісту, але й щодо засобів передачі та засвоєння знань.

### **Список використаних джерел**

1. «Сучасна педагогічна освіта Фінляндії як фактор стійкого розвитку фінського суспільства» від 11.11.21 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=-mIj9qgu7o> (дата звернення: 12.11.2021).
2. «Підхід Сінгапуру до підготовки вчителів 21 сторіччя» від 10.11.21 URL: <https://www.youtube.com/watch?v=nuG6Gw7saN4> (дата звернення: 10.11.2021)

## **МЕТОД КАТАТИМНО-ІМАГІНАТИВНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ ЯК ПРЕДМЕТ ВИКЛАДАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Кісарчук З.Г. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4461-954X>

Гребінь Л. О. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2248-9655>

Метод кататимно-імагінативної психотерапії (КІП, символдрами) останні тридцять років активно розвивається в Україні. Перш за все навчання як набуття другої освіти (для психологів та лікарів), практика та підвищення кваліфікації відбувається в рамках професійних організацій, які забезпечують увесь комплекс цього багатогранного процесу. Для оволодіння методом КІП

потрібно отримати власний досвід в якості клієнта, оволодіти загальною теорією психотерапії та психоаналізу, основами психіатрії, методикою КП, здійснювати практику під супервізією. В умовах вищої школи зазвичай немає можливості забезпечити всі ці лінії спеціалізованого навчання в межах годин для набуття психологічних та медичних спеціальностей. Отож викладаються основи методу КП. Програми КП для ВУЗів частіше забезпечують тільки певний мінімум: студент отримує загальне уявлення про метод та має можливість оволодіти кількома базовими навичками, отримати мінімальний власний досвід роботи з імагінаціями як протагоніст та консультант. На додаткових заняттях або спеціалізації інколи виникає можливість повністю пройти так званій основний ступінь та отримати певний досвід групової психотерапії. Враховуючи те, що програма навчання прогресивних ВУЗів містить курси, які знайомлять з різними сучасними напрямками психологічної допомоги, такий підхід забезпечує студентам можливість подальшого свідомого професійного самовизначення.

Кататимно-імагінативна психотерапія ґрунтується на здатності продукувати сновидіння наяву, яка є загальнолюдською, використовується у багатьох напрямках і школах психотерапії. При цьому в КП практикується психодинамічний спосіб роботи та для концептуалізації використовується психоаналітична теорія, що забезпечує глибину та екологічність. Процес малювання робить метод ще й наочним. Це дає можливість старшим підліткам та юнакам, якими є студенти у своїй більшості, безпечно заглянути у власне несвідоме, краще зрозуміти себе, відчувати та актуалізувати власні ресурси, зорієнтуватись у просторі внутрішніх символічних ландшафтів, зменшити тиск від травмівних подій, які тривають у світі.

Отже, викладання курсу основ кататимно-імагінативної психотерапії у вищій школі дає можливість не тільки виконати основну задачу знайомства з методом, а й одночасно здійснити своєрідну профілактику, практику піклування студентами про свій душевний стан.



## Список використаних джерел

1. Кісарчук З. Г., Гребінь Л. О. Метод кататимно-імагінативної психотерапії в контексті особливостей його викладання. *Актуальні проблеми психології Т. III : Консультативна психологія і психотерапія*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / За ред. 39 Максименка С. Д. Київ: 2017. Вип. 13. Консультативна психологія і психотерапія. С. 203–255.
2. Кататимно-імагінативна психотерапія у вітчизняному соціокультурному контексті (теоретико-методологічні та практичні аспекти): збірка вибраних праць/З.Г.Кісарчук, Я.М. Омельченко, Л.О. Гребінь, Г.П. Лазос; за ред. З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко. - Вінниця: ФОП Рогальська І. О., - 2018, 504 с.
3. Кісарчук З. Г., Гребінь Л. О., Омельченко Я. М. Кататимно-імагінативна психотерапія / З. Г. Кісарчук, Л. О. Гребінь, Я. М. Омельченко // *Основи психотерапії : навч. посіб.* / В. І. Банцер, Л. О. Гребінь, З. В. Гривул [та інш.] ; під заг. ред. К. В. Седих, О. О. Фільц, Н. Є. Завацька. — Полтава : Алчевськ : ЦПК, 2013. — 329 с. — С. 73-97.
4. Leuner H. *Lehrbuch des Katathym-imaginativen Psychotherapie: Grundstufe, Mittelstufe, Oberstufe*. 3 korr. Und erw. Aufl. Bern; Gottingen; Toronto; Seattle: Huber, 1994.

## HYBRID LEARNING TECHNOLOGIES

Komilova M.O., Toxirjonova A.Sh.

Generally speaking, this new sort of blended learning is a program in which students learn partly through the delivery of content digitally. This mostly pertains to online media, but it also involves a degree of control over this delivery's time, pace and place. Even while attending a traditional school setting with other students, computer mediated activities are part of the program.

To successfully adopt more technology in a program, adjustments are necessary. It begins with an evaluation of content, and for classes slowly making the transition; this is the ideal place to start. Rethink the textbook. Today, there is a plethora of ways to bring content to a course of study. Beyond this step, getting creative with lecture style learning means teaching with more “active-learning” style assignments.

Consider online group projects, tutorials, self-tests, case studies and other clever means of engaging students in the learning process. Allow the students to be more involved and to work more on their own. What will emerge will be time management skills, more computer literacy, critical thinking and problem-solving skills. It's possible that with a hybrid form of instruction a greater knowledge of subject matter knowledge emerges.

Being fairly new, the results are varied. Some teachers are slowly transitioning their classrooms and courses of study so feedback is sporadic. Where given more exciting opportunities for group discussions and online collaborations, students who are hesitant in "front of the group" styled presentations do better. Students should learn how to improve public speaking. "Speaking" online is a little less evasive. Where these opportunities still exist in the blended classroom, it may help.

From a classroom management perspective, teachers can provide more regular guidance and feedback, without the feeling of looking over the student's shoulder or leading a group discussion. Teachers can steer students toward success, rather than waiting for poor results on tests or papers. The process, not just the final product is paramount.

Disadvantages of hybrid learning.

Any program that has a heavy reliance on technical resources has to ensure they are those that deliver up-to-date and reliable experiences. In some cases, the degree of IT literacy among the students has to be considered. Being unable to access course tools or material either through lack of knowledge or quality of devices can be a hindrance.

In some cases, in higher education settings, it has been proven that students can fall behind when there is an excess of online material to watch and learn from. Watching excessive amounts of videos in one sitting can be no better than being in the lectures themselves.

And what about distance learning?

The advantages of virtual education are numerous for both schools and for students. Among them are:

Removing geographic barriers

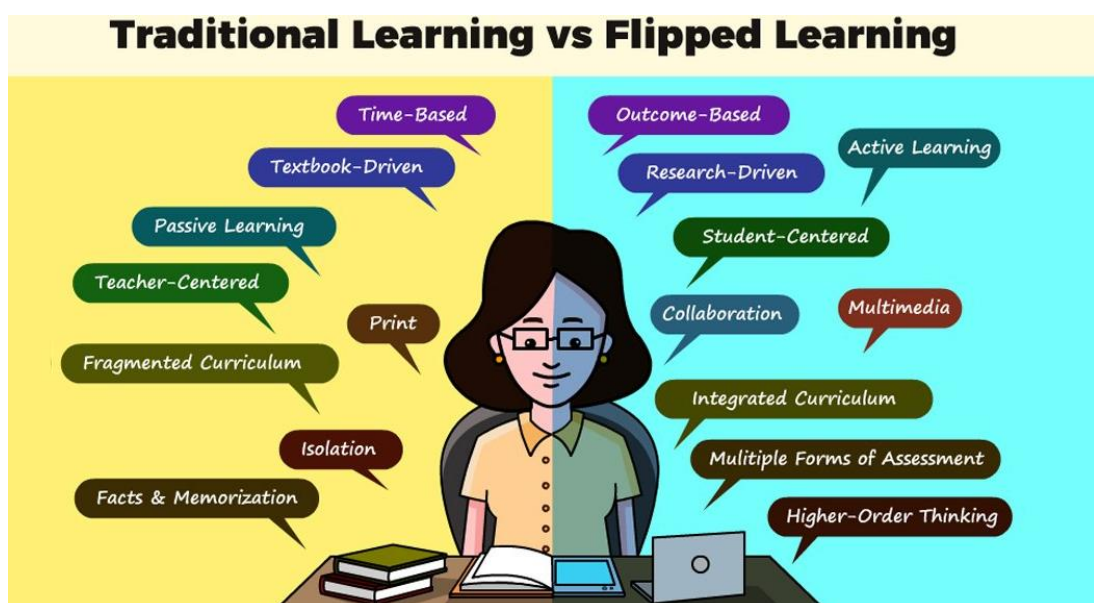
Flexible school hours

Reduced costs (housing, transportation and materials costs)

Developing a sense of responsibility, discipline and commitment from the student – they manage their own learning

Incorporating technology into the learning process

Distance learning is a logical step in the evolution of education. As we have seen throughout this post, its advantages are irrefutable and much of the technology is already freely available. However, the last step needed for distance learning is for it to expand and become the norm rather than the exception. Education is a very traditional industry that has hardly changed in the last century when compared to other sectors. However, we may be seeing the beginning of the end. With a new generation of teachers, these “technology natives” will take command. For them, incorporating technology is the default and that’s why we can expect even more explosive growth in distance learning in the coming years. A powerful example of this new generation of educators who demand change, set the trends and inform others about new learning technology is Kristen Swanson, author of the highly popular blog “Teachers as Technology Trailblazers“.



To facilitate education to students, the traditional set-up utilises a variety of factors such as the infrastructure and study material (textbooks, journals). In comparison to distance learning, traditional learning is more organised and enables

a free flow of communication and an open interaction between the students and teachers.

Back in the day, when distance learning was not a widely opted mode of education, it was known by the term "correspondence courses". The course content is delivered to the recipient through webinars, online streaming, live/recorded video lectures, Learning Management System, or PowerPoint presentations to name a few. Group discussions and communication between students and teachers take place via emails, text messages and various other forms of messaging platforms.

### What's The Difference Between Online Learning And Distance Learning?

#### 1. Location

Online learning can include the use of online tools and platforms while still being in a regular classroom setting. Distance learning, however, is remote and does not include any face-to-face interaction between student and teacher.

#### 2. Interaction

Online learning, as seen above, can include interaction with teachers and peers, whereas distance learning does not have in-person interactions.

#### 3. Intention

Online learning can be used as a supplement for teachers in their courses, while distance learning replaces teachers with instruction that is pre-set on the learning platform.

### References

1. А.А. Андреев, В.И. Солдаткин “Дистанционное обучение: сущность, технология, организация.” Москва 1999 УДК 378 ББК 74.58 А – 655 Андреев А.А.,
2. Зайченко Ю. А. Основы дистанционного обучения: теоретические и практические основы: учеб.пособие. Изд-во Российского государственного педагогического университета им.А. И. Герцена, 2004
3. Иванченко Д.А. “Системный анализ дистанционного обучения”: Монография. — М.: Изд-во РГСУ «Союз», 2005 — 192 с.: табл. и диагр.
4. Калмыков А.А. и другие Дистанционное обучение. Введение в педагогические технологии. - М., 2005.
5. Yusupova G. Yu “Methods and models of distance learning”.

## **TASKS OF INNOVATIVE ACTIVITIES IN THE SPHERE OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF HEALTHCARE OF UZBEKISTAN**

Kurbanov Ihtiyor H. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3353-571X>

Innovation activities and the development of innovations have their own management characteristics. In any area, including sports, enterprises need a well-developed infrastructure. In sports institutions, this means the provision of equipment, the training of personnel in the field of health care, the conditions for the introduction of innovations, which are also priority aspects of the development of new technologies.

Innovations in the field of healthcare are aimed at increasing the efficiency of primary care, effective use of funds, the introduction of resource-saving technologies and the development of new organizational and legal forms of organizations of physical culture and sports.

Against the background of the development of scientifically based approaches to the formation of standards for the development of health care for various types of assistance at all levels of its provision.

The introduction of innovations is required not only at the level of the healthcare institution itself, but at the state level through the implementation of state innovation policy.

Investments in innovations in the healthcare sector are the most risky, and with an increase in their size, the economy approaches a technological barrier, when the lag between knowledge and their practical implementation decreases, which reduces the possibility of testing alternatives and increases overall uncertainty [1, 8]. High level of public interest in health problems. Broad public support, increased volumes, increased funding. Significant increase in private investment in healthcare innovation. Prioritization of the country's state policy to increase life expectancy and improve the quality of life. [2, 5; 6, 7].

It should be understood that the result of innovation in healthcare is the development of healthcare technologies, scientific achievements and best practices aimed at obtaining a qualitatively new idea of health improvement, managing

industry processes in healthcare, obtaining new sports goods, technologies or services that have competitive advantages.

The innovative development of health care is the most optimal way to radically improve the health and quality of life of the population, to combat premature mortality and to solve the country's demographic problems [3].

Innovation in health care is a result realized in the market of medical services, obtained from investing in a new product or operation (technology, process. The incentive mechanism for the development of innovations in the health sector, first of all, is market competition. In a market environment, institutions providing sports services. We are constantly forced to look for ways to reduce production costs and enter new markets for the sale of their services.

In the scientific literature, there are many definitions of the concept of "innovation process", which differ in meaning and content. The generally accepted interpretation today is the definition of the innovation process as “the process of transforming scientific knowledge into innovation” [4, 5; 6; 7].

The innovation process in physical culture and sports is a sequential chain of events, as a result of which innovation turns from an idea into a specific product, technology or service and spreads in practical use to achieve general sports and developmental goals.

The innovation process is a part of scientific and technical progress and consists in the launch of a new product (service, technology) on the market up to a full return on investment.

Innovation activity also occurs in subsequent phases of the life cycle of a product (service, technology) with its partial improvement on the basis of improving innovations or when creating a new model.

The innovation process, as noted earlier, includes 6-8 stages, depending on the industry and the specifics of the enterprise. For healthcare organizations, there are usually 6 main stages:

Initiation of innovation - this process is the input to the entire innovation process, however, it includes the largest number of important works and interrelated

processes.

Marketing - in essence, this process is decisive for the design of the next stages of the innovation cycle. However, the work tools of this process function throughout the entire cycle of innovation.

Formation stage of future production

Production of an innovative product (provision of services) - small-scale, serial and mass production.

Commercialization of innovations - the implementation of innovations based on the sale of innovative sports products and technologies.

Efficiency assessment - involves the formation of constant monitoring on the basis of formed innovations, the purpose of which is to create or improve a functioning technology or product.

Among the factors influencing the innovative development of health care should be highlighted:

- search and implementation of advanced technologies in healthcare practice;
- development of new economic relations aimed at the formation of a market in health care;
- conducting resource-saving policy, rational use of available human and material resources;
- creation of a system of rational, mutually beneficial from an economic point of view, relationships between physical culture organizations, enterprises and citizens;
- pursuing a policy aimed at encouraging and equal opportunities for various forms of ownership in health care, expanding the market for sports technologies and services;
- formation of a business climate conducive to investment attractiveness of sports for private partners.

One of the methods of development and management of the sports system is considered to be program-targeted management. The main feature of state regulation based on the use of a target-oriented model of innovative development of healthcare is its focus on the final result. With regard to the sphere of physical culture, the end



result of program-targeted management is expressed in a reduction in mortality, disability and morbidity of the population, an improvement in the demographic situation.

Thus, based on all of the above, it is possible to highlight the key features of innovation in the field of medicine. First of all, this is the most optimal, but at the same time, a very costly way to radically improve the health indicators and quality of life of the population, which requires a developed infrastructure in the form of the availability of advanced equipment and technologies, knowledge and skills of innovative specialists.

### **Список использованных источников**

1. Шлафман, А.И. Инновационная деятельность предприятия и особенности конкуренции на кластерном уровне / А.И. Шлафман // Известия ИГЭА. – 2009. – № 1 (63). – С. 86-91

2. Назарова Е.А. Пространственная поляризация инновационного развития муниципальных образований Новосибирской области // Креативная экономика -2012 № 1 (61)-С. 119-127

3. Жариков В.В. Управление инновационными процессами: учебное пособие / В.В. Жариков, И.А. Жариков, В.Г. Однолько, И.А. Евсейчев, -Тамбов: Изд-во Тамб. Гос.техн. 2009.-180 с.

4. Филин, С.А. Страхование инвестиционных рисков: учебное пособие / С.А.Филин.- М.:Благовест,2005.-216с.

5. Чудакова В. П., Курбанова Г. Н., Курбанов І. Х. Інноваційна політика та інструменти підтримки інноваційної діяльності і трансферу технологій в умовах прогресивних перетворень в Узбекистані: українсько-узбецький досвід. *Актуальні проблеми інноваційної діяльності та трансферу технологій*: матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції, з міжнародною участю (сміт Сергіївка, Білгород-Дністровський р-н, Одеська обл., 24–26 червня 2019 р.) / МОН України; УкрІНТЕІ; Одеський НЕУ. Київ: УкрІНТЕІ, 2019. С. 113–120.

6. Чудакова В. П., Курбанов І. Х. Формирование компетентностей инновационности и конкурентоспособности личности в условиях инновационной деятельности: технологии успешных жизненных стратегий. *Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави* : матеріали ХІІ-ї Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чорноморськ, Одеська область, 1–8 липня 2019 року). Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2019. 390 с. С. 352–355.

7. Чудакова В.П., Величко В.В. Курбанов І.Х., Скалозуб А.А. Инновационная политика, терминологический аппарат и инструментарий реализации инновационной деятельности: украинско-узбекский опыт . *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2020. № 1. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> URL [pem.esrae.ru/27-296](http://pem.esrae.ru/27-296)

8. Чудакова В. П., Курбанов І. Х., Величко В. В. Скалозуб А. А. Терминологический аппарат и методический инструментарий формирования психологической готовности к инновационной деятельности, как основа развития инновационной компетентности:



українсько-узбекський опыт. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць / В. М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2019. Вип. 2 (24). 145 с. С. 118–131. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2019-2-118-131> URL: [http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2019\\_2/17.pdf](http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2019_2/17.pdf)

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ФАКТОРИ ОСОБИСТОЇ ВРАЗЛИВОСТІ ЩОДО ЗЛОВЖИВАНЬ ТА ФОРМУВАННЯ ЗАЛЕЖНОСТЕЙ**

Литвинчук Л. М. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5085-4499>

Основними напрямками підготовки спеціаліста до профілактичної діяльності є: превентивна робота з учнями (виховні години, позакласна робота з учнями, спеціальні навчальні курси чи факультативи, групи продовженого дня); індивідуальна і групова робота з „групами ризику” (позакласна робота та робота за індивідуальним графіком); просвітницька робота з батьками учнів (інформаційнопросвітницькі семінари, батьківські збори, спецкурси для батьків); інформаційнометодична та інформаційно-консультативна робота з педагогічним колективом (педагогічні наради, методичні години, науково-практичні семінари, спецкурси для вчителів); співробітництво із соціальними та іншими структурами щодо підвищення ефективності профілактичної роботи у закладі (взаємодія із фахівцями, пошук партнерів, донорів, керівників соціальними проектами тощо) [2; 3].

Основу підготовки студента до превентивної діяльності складає теоретична підготовка – оволодіння загальними психолого-педагогічними та спеціальними знаннями, які є інформаційно-методичним підґрунтям розуміння суті адиктивної поведінки неповнолітніх, її детермінант, механізмів взаємодії умов та факторів „наркотичного ризику”, особливостей психолого-педагогічної діагностики осіб та наркогенно-орієнтованих груп, профілактичних можливостей навчально-виховного процесу на основі використання загальних та спеціальних методів корекційновиховної роботи тощо.

Наркотична залежність у молодих людей більш вірогідна у випадках, коли вони мають близьких родичів, які є залежними, а також, вони зростали в неблагополучних сім'ях, негативне оточення, однолітки, що демонструють антисоціальну поведінку. Підвищений ризик розвитку більш проблемного вживання психоактивних речовин також може бути пов'язаний деякими індивідуальними факторами, це і проблеми із контролю щодо спонукань, синдром дефіциту уваги та гіперактивність, опозиційно-зухвалий розлад.

Можна вказати і на інші проблеми, що призводять до залежності:

- тривожність і депресивні розлади;
- суїцидальні думки та спроби самогубств;
- психотичні симптоми та психотичні розлади;
- гемоконтактні інфекції, набуті в результаті спільного використання брудного ін'єкційного інструментарію;
- передозування наркотичних засобів з летальним або нелетальним результатом.

Критеріями когнітивної оцінки складних життєвих ситуацій є їх наступні ознаки: значущість, не підконтрольність, не визначеність, не прогнозованість, стресогенність, співвіднесення власних ресурсів з вимогами ситуації. А когнітивна оцінка складних життєвих ситуацій опосередкована як індивідуально-психологічними особливостями особистості (тривожність, локус-контроля), так і ситуаційними факторами. Переважаючими копінг-стратегіями у людей, які вживають психоактивні речовини є стратегії уникнення через особистісні зміни, що призводить до неможливості адекватної оцінки ситуації.

В МКБ – 10 синдром залежності визначається як комплекс фізіологічних, поведінкових та когнітивних явищ, при яких вживання психоактивних речовин займає важливе місце в системі цінностей людини. В наш час в літературі виділяють до семидесяти різноманітних факторів ризику вживання психо-активних речовин (Л.Л. Авраменко, Л.К. Козакова, А.А. Козлов, В.К. Смірнов). Дослідниками вказується на той факт, що не завжди їх

наявність є гарантією залучення людей до вживання ПАР та розвитку залежності в майбутньому, а йдеться про високий ризик цього. Дослідники використовують до сорока теорій при розгляді питання про причини розвитку залежностей, виділяючи три компоненти:

- біологічний;
- психологічний;
- соціальний.

Важливо відмітити, що вплив кожного з них може бути різним, в залежності від конкретного випадку.

В Україні, за даними останнього біоповедінкового дослідження, оціночна кількість людей, які вживають психо-активні речовини інекційно становила 317 тисяч осіб (на підконтрольній території України). Серед них споживають опіоїди – 200 тисяч (63% від загальної кількості). 38 600 осіб вживали стимулятори (12,2% від загальної кількості), 77 600 осіб вживали змішані наркотичні речовини, це 24,5%. Вживання психо-активних речовин однозначно призводить до збільшення чисельності ВІЛ-позитивних людей.

Оновлені оцінки констатують, що на початок 2019 року в Україні мешкало 239 000 ВІЛ-позитивних людей віком від 15 років і старші (0,64% від чисельності населення цієї вікової категорії). Під наглядом у медичних закладах перебувало 137 000 громадян України. Тобто, майже третина із загального числа ВІЛ-позитивних людей в Україні знаходиться поза медичним наглядом [1].

Можемо відзначити, що професійна підготовка до профілактичної діяльності має реалізуватися на кількох рівнях: 1) науково-теоретичному – поглиблення теоретичної бази з проблеми наркотичної залежності неповнолітніх; 2) психологічному – формування емоційної стійкості і психологічної готовності до роботи з проблемними категоріями з адиктивною поведінкою; 3) методично-технологічному – підвищення професіоналізму в організації профілактичної роботи, вміння застосовувати широке різноманіття існуючих засобів, методів і досвіду профілактики у світі.

## Список використаних джерел

1. European Monitoring Center for Drugs and Drug Addiction EMCDDA / ESPAD, 2020. [https://www.emcdda.europa.eu/publications/joint-publications/espac-report-2019\\_en](https://www.emcdda.europa.eu/publications/joint-publications/espac-report-2019_en)
2. Шабанов П.Д. Наркология. Практическое руководство. Москва: Ритос, 2012. 823 с.
3. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями. *Вестник Московского университета*. Москва: Право, 2011. Серия 14, №1. С.100-110.

## ПСИХОЛОГІЧНІ КОМПОНЕНТИ МІЖСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

Мар'яненко Л. В. ORCID: <https://orcid.org/0000-008-1111-1111>

У соціально-психологічному плані поняття «взаємодія» розкривається через аналіз взаємовідносин між людьми: нормальних (взаємодопомога, взаєморозуміння) або ненормальних (конфлікт, відчуження, опір, перешкода). У психологічній структурі міжособистісної взаємодії дослідники виокремлюють три компоненти: праксичний, афективний і гностичний [1]. Гностичний (інформаційний) компонент взаємодії відповідає за процеси сприйняття і розуміння. В афективному (емоційному) компоненті взаємодії превалюють переживання. Праксичний (поведінковий) компонент містить у собі результати діяльності, вчинки. М. М. Обозов, досліджуючи три компоненти взаємодії, встановив, що проявами праксичного компонента позитивної взаємодії є успішність сумісної діяльності, позитивні емоційні стани протягом її виконання, нормальне самопочуття, добрі мовленнєві характеристики учасників. Проявами емоційного компонента позитивної взаємодії є позитивні емоційно-енергетичні витрати на взаємодію, задоволеність учителя й учнів собою та іншою стороною у процесі взаємодії, навчанням та учінням (для учнів), педагогічною діяльністю (для вчителя). А проявами гностичного (інформаційного) компонента є адекватність взаєморозуміння та досягнення ідентифікації учасників взаємодії.

Визначають такі прояви поведінкового (практичного) компонента взаємодії (позитивної та негативної): взаєморозуміння, взаємовпливи, взаємні дії (співдія або протидія), стосунки, міжособистісне спілкування. Взаєморозуміння є основним феноменом поведінкового компонента. В основі взаєморозуміння функціонує порівняння себе з іншими учасниками й ідентифікація себе як учасника взаємодії.

Розуміння вчителем особистості учня розглядають як компонент педагогічних здібностей, а також визначають як важливу умову керівництва навчально-виховним процесом і розвитком учня. Учителі розуміють учнів по-різному, на різних рівнях. У своєму дослідженні В. С. Кондратьєва виділила й описала три рівні розуміння вчителем кожного учня під час міжособистісної взаємодії в процесі навчання. **Нижчий рівень** розуміння характеризується тим, що вчитель сприймає лише зовнішній малюнок вчинку учня без проникнення у приховані мотиви і цілі його поведінки. Характер оцінювання особистості учня у такого вчителя суб'єктивний, з високою залежністю від навчальної успішності учня. Такий вчитель не виявляє інтересу до внутрішнього світу учнів. **Середній рівень** розуміння характеризується тим, що у вчителя превалює сприйняття лише окремих якостей і фактів, що розглядаються без зв'язку з особистістю учня в цілому, вчитель розуміє мотиви і цілі лише окремих вчинків дитини. Оцінювання особистості учня у вчителя є суб'єктивним і залежить від рівня успішності учня у навчанні. **Вищий рівень** розуміння характеризується відображенням вчителем стійких інтегративних особистісних властивостей кожного учня, виявленням головних цілей і мотивів поведінки, встановленням міжособистісних взаємин між вчителем і учнем, об'єктивністю оцінних суджень щодо учня, незалежністю оцінювання учня від його успішності-неуспішності у навчанні, умінням учителя проникливо відчувати приховані резерви розвитку особистості учня, здібністю передбачати виникнення тих чи тих вчинків у поведінці і дій у навчальній діяльності учня. На цій основі вчитель може проєктувати подальше стимулювання розвитку особистості кожного учня. Учителі з вищим рівнем

розуміння особистості дітей використовують різноманітні впливи на дітей, і репертуар цих впливів ширший, ніж у вчителів нижчих рівнів: організаційні впливи вчителів вищого рівня розуміння застосовують частіше, ніж оцінювальні. Серед оцінювальних впливів превалюють позитивні. Сильні вчителі частіше використовують непрямі впливи, ніж прямі. Наприклад, запобігання помилкам у роботі дітей, запобігання можливим порушенням учнями дисципліни, гумор, заспокійливі зауваження [2, с. 158–174].

З підвищенням рівня розуміння особистості учнів у вчителя підвищується адекватність позитивних впливів на учнів, поліпшується їх формувальна, виховна ефективність. Необхідним для вчителів є правильне розуміння причин дій кожного конкретного учня, його станів, учинків.

Отож, наступний важливий феномен поведінкового компонента міжособистісної взаємодії – це взаємовпливи. Взаємовплив – це вплив одного учасника взаємодії на особистість іншого учасника, що приводить до зміни поведінки, думок, почуттів обох сторін. Скажімо, вчитель має позитивний вплив на учнів. Позитивний взаємовплив виявляється у схожості думок, оцінок, і учасники взаємодії швидше досягають згоди з основних питань виконання тієї сумісної діяльності, що закладає фундамент психологічної структури взаємодії.

Третій важливий феномен поведінкового компонента міжособистісної взаємодії – це взаємні дії. Взаємні дії – це співробітництво, допомога, підтримка або ж байдужість, нейтралітет, бездіяльність, ще гірше – опір, неприйняття один одного, негативні вчинки, перешкоджання учасникам у процесі виконання сумісної діяльності. Співдія — це допомога одного учасника взаємодії в діях іншого учасника (учасників). На противагу, бездіяльність – це пасивна неучасть одного учасника в сумісній діяльності з іншим і, як наслідок, небажання або неможливість учасника взаємодії проявити співдію або допомогу. Така ситуація часто трапляється у вчителя з ліберальним стилем спілкування. Протидія – така поведінка одного співучасника, за якої його дії не просто заважають діям іншого, але й чинять

опір із їх здійснення, і є протилежними за результатом. Отже, негативна взаємодія містить у собі негативні ставлення, протидію – і ці її прояви провокуються саме таким різновидом негативної взаємодії, як суперництво. І навпаки, співдія (стимуляція, допомога, підтримка) – ці прояви позитивної взаємодії можливі за умови налагодження такого її різновиду, як співробітництво.

Між учителем і учнями можуть бути усі три види взаємодії: позитивна, нейтральна, негативна. На жаль, в умовах традиційного навчання, де вчитель застосовує переважно авторитарний стиль спілкування, а також культивується оцінна система, що провокує суперництво між учнями й неправильне оцінювання, можуть бути наявні усі три види взаємодії. Тому за традиційного навчання вчитель може організовувати позитивну взаємодію і досягати в процесі навчання такого різновиду взаємодії, як співробітництво учнів, тільки за умови, якщо він досягає рівня майстерності педагогічної праці і застосовує демократичний стиль спілкування.

У поведінковому компоненті міжособистісної взаємодії обов'язково функціонують певні взаємини, стосунки. Міжособистісні взаємини визначаються як готовність до переживань і дій певного змісту, залежно від типу взаємодії. Позитивна міжособистісна взаємодія має такі різновиди взаємин, як приятельські, товариські, дружні. Приятельські взаємини мотивовані потребою у спілкуванні. Товариські – мотивуються потребою у співробітництві у рамках сумісної діяльності (навчальної, пізнавальної, ігрової, спортивної). У дружній взаємодії превалює потреба у вибіркового міжособистісному спілкуванні, спілкування спрямоване на створення спільних думок і почуттів та виконує функцію стабілізації, розвитку, підтримки учасниками один одного.

Товариські взаємини у взаємодії між учителем і учнями в умовах навчання вважаються найбільш сприятливими для розвитку учнів.

Найвагомішим складником поведінкового компонента міжособистісної взаємодії є спілкування, оскільки переважно у спілкуванні формуються всі

складники взаємодії. Міжособистісне спілкування – це специфічна форма контакту між людьми, що включає взаємний обмін думками й почуттями і створенням їх загального фонду. Міжособистісне спілкування може або оптимізувати, або знижувати ефективність сумісної діяльності. У міжособистісній взаємодії більш вагомим є вербальне спілкування, але невербальне спілкування є більш важливим у передачі емоційних станів. Емпіричні дослідження міжособистісної взаємодії дали змогу М. М. Обозову виділити такі стилі спілкування у міжособистісній взаємодії, як колегіальний, ліберальний і директивний. Ця класифікація застосовується у багатьох психологічних дослідженнях, присвячених вивченню міжособистісного спілкування і взаємодії.

Успішна сумісна діяльність забезпечується низькими емоційно-енергетичними витратами на взаємодію, високим задоволенням від праці і її результатів, високою адекватністю взаєморозуміння, високою когнітивною ідентифікацією. За низької успішності сумісної діяльності міжособистісна взаємодія орієнтована на спілкування, а не на результат. Можливе також і взаємне нехтування, взаємне негативне ставлення, незадоволеність взаєминами, низька успішність сумісної діяльності на фоні значних негативних емоційно-енергетичних витрат.

За індиферентних (нейтральних) ставлень також можлива успішна діяльність. У таких умовах виявляються мінімальні емоційно-енергетичні витрати, достатньо висока задоволеність стосунками саме через задоволеність успішністю сумісної праці. Досягається і адекватність взаєморозуміння через відсутність вираженого емоційного фону. Надто позитивній або надто негативній емоційний фон виникає за міжособистісної симпатії-антипатії, що небажано для сумісної навчальної діяльності вчителя і учнів.

На думку І. А. Зязюна, розв'язання педагогом інтегрального завдання формування учня як суб'єкта навчальної і пізнавальної діяльності є надто важливим, тобто формування мотивів учіння, прилучення до предметної і операційної сторін навчального процесу, розвиток рефлексивного мислення



учнів, їх активності і творчості в ході отримання знань, навичок [3, с. 398].  
Таке формування досягається за умови забезпечення вчителем позитивної міжособистісної взаємодії з усіма її компонентами.

Діагностичний вимір здатності учня до міжособистісної взаємодії залежить від теоретичної розробки структури міжособистісної взаємодії, куди увійшли такі компоненти: поведінковий (моральний), гностичний (духовний), афективний (душевний), що наповнюють і визначають позитивний чи негативний зміст складників цих компонентів, а саме: організацію виконання спільної діяльності, впливи (позитивні-негативні), розуміння (високий, середній, низький рівні), спілкування (позитивне, нейтральне, негативне); результат: успіх-неуспіх у виконанні спільної діяльності; розвиток або блокада особистісного розвитку в результаті тієї чи тієї взаємодії. На базі цієї теоретичної структури ми розробляємо діагностичну методику і здійснюємо підбір додаткових діагностичних опитувальників.

### Список використаних джерел

1. Бодалёв А. А. Формирование понятия о другом человеке как о личности. Ленинград., 1980. 135 с.
2. Кондратьева В. С. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга. *Психология межличностного познания* / под ред. А. А. Бодалёва ; Акад. пед. наук СССР. Москва : Педагогика, 1981. С. 158–174.
3. Теорія особистості у філософії, психології та педагогіці добра і культури І. А. Зязюна. Рибалка В. В. *Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці* : навчальний посібник. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович. 2009. С. 398.

## ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Маслюк А. М. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0530-9969>

Сучасний український освітній простір перебуває в зоні турбулентності. Постійні зміни, нові виклики пов'язані з політичними, медичними, економічними аспектами буття в Україні. Освіта не може стояти осторонь тих глобалізаційних процесів, які відбуваються у світі. Хочемо ми того чи ні, але

потяг історії невпинно летить вперед. Може так статися, що залишимося стояти на пероні й дивитися як останній вагон зникає з горизонту. А можемо самі стати творцями власної історії. Вибір залежить від нас. І шлях самотворення нації, як і окремої особистості, пролягає крізь призму освітнього простору. Ми розглядаємо освітній простір як комплексне явище, що охоплює не тільки навчання в школі або ЗВО, а й дошкільне освітнє середовище. Простір, який допомагає дитині й дорослому розкрити власний потенціал. Знайти себе у цьому житті, бути щасливою людиною, яка прагне до самоздійснення. Але тиск глобалізаційних процесів настільки потужний, що стираються кордони і втрачається власна ідентичність. Це, на наш погляд, матиме негативні наслідки для майбутнього української нації. В Європі можна проїхати декілька країн і не помітити, що це вже інша країна, бо кордони досить умовні. Звісно, що зручно здійснювати покупки онлайн або мати доступ до освітніх програм провідних університетів світу не виходячи з власного помешкання. Це комфортно й швидко. Однак глобалізація поширюється як ракова пухлина в тілі людини. Якщо пухлину не зупинити вчасно, то людину чекає смерть. Те саме відбувається й з українським суспільством, яке поступово втрачає свою унікальність, автентичність. Тому освітній простір побудований на засадах патріотичного виховання, на наш погляд, має бути панацеєю від надмірного глобалізаційного втручання. Маємо зробити все можливе, щоб українська молодь не емігрувала закордон, а залишалася в Україні. Нам імпонує думка класика української психології С. Д. Максименко про те, що особистість починається з любові. Відповідно любов до української землі, традицій, культури, побуту необхідно закладати з самого раннього віку, починаючи з колискової пісні. Досить потужну систему патріотичного виховання розробив Г. Ващенко [1]. Вчений ґрунтовно підходить до проблеми любові до Батьківщини, всебічно розглядаючи її форми прояву. Патріотизм стихійний полягає в несвідомій любові до української природи, людей, культури, традицій, мови, пісні. Тобто спрацьовують навички сформовані безумовними рефлексами. Особистість

повністю інтегрується з оточенням, в першу чергу, фізично. Ми звикаємо до зовнішнього світу (клімату, соціуму, стилю життя, харчуванню тощо). Нам імпонує природа, яка протягом століть впливала на формування психіки як окремої особистості, так і народу в цілому. На думку Г. Ващенка, суттєвіше за природу на особистість впливає соціум. Під його дією в процесі онтогенезу формується світогляд особистості, релігійні переконання, розуміння природи, вміння взаємодії з іншими тощо. Традиції, звичаї, колективне несвідоме, досвід людства сприяють кращій адаптації особистості в соціальному середовищі.

Таким чином, патріотизм стихійний є проявом неусвідомленої любові до Батьківщини, яка заповнює сутність особистості, вона органічна, природна. Така особистість дійсно любить свою землю, мову, найближче оточення, поважає інших, дотримується звичаїв, традицій і сильно переживає за свою Батьківщину, знаходячись поза її межами. Відомі факти, що досить часто українці намагалися, хоча б перед смертю, побачити свою Батьківщину. Стихійна любов притаманна більшості українського народу.

Патріотизм свідомий полягає в приналежності до певної нації і відокремленні її від інших; знанні своєї історії, природи; розумінні позитивних і негативних рис свого народу тощо. Свідомий патріот не може бути пасивним спостерігачем відносно свого народу, культури, традицій, мови. Він навпаки є активним й прикладає всіх зусиль, щоб захистити українську землю від військового, політичного, економічного, освітнього, культурного втручання інших держав. Він прагне стати кращим й своєю працею намагається долати негативні риси притаманні українському народу. Тобто своє життєве призначення свідомий патріот вбачає в самоздійсненні на користь служінню українській державній незалежності. Отже, система свідомого патріотичного виховання Г. Ващенка, на наш погляд, має не тільки вивчатися, а й застосовуватися в сучасній освітній системі України.

## Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховання любові до Батьківщини: (націоналізм і інтернаціоналізм). Лондон: Вид. КК СУМ, 1954. 40 с.

## ФОРМИ САМОДЕСТРУКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКІВ

Мойзріст О.М. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9780-5643>

У сучасних дослідженнях у галузях психології, педагогіки, соціології, юриспруденції соціально несхвалювані форми активності особистості позначаються як «девіантна», «деструктивна», «дезадаптивна» поведінка. Часто ці поняття виступають у вигляді синонімів, підміняючи одне інше, що вносить певну плутанину, не сприяє правильному розумінню і розширенню теоретико-методологічного знання.

Деструктивна поведінка особистості – це дезадаптивно-спрямований процес взаємодії особистості з середовищем, опосередкований індивідуальними особливостями особистості, що має форму вчинків чи реакцій. Соціально деструктивна поведінка пов'язана з соціальною дезадаптацією - відсутністю розуміння правил, за якими існує і функціонує людське суспільство. Характер деструктивної поведінки визначається ситуаційними реакціями, психологічними станами, що відхиляються від загальноприйнятих норм, а також розвитком особистості, який призводить до дезадаптації у суспільстві. Дезадаптивність деструктивної поведінки проявляється в руйнівному характері дій і вчинків, результатом яких є знищення або пошкодження чи змінення структури.

Деструктивні форми соціальної поведінки людей не завжди супроводжуються застосуванням насильства і не є суміжними з агресією. Звернення до явищ деструктивності дозволяє окреслити форми поведінки, що не зводяться до агресії або насильства, але призводять до руйнування.

У контексті соціальних відносин можна виділити три напрямки проявів деструктивної поведінки: інтраперсональний, інтерперсональний і метаперсональний.

**Мета даної роботи** – проаналізувати форми і контексти інтраперсональної деструктивної (самодеструктивної) поведінки в підлітковому віці.

Carolyn A. Curtis (2008) виділяє три групи самодеструктивної поведінки підлітків( хлопчиків і дівчат):

- 1.Порушення харчової поведінки (Eating Disorders)
- 2.Самокалічення (Self-Mutilation)
- 3.Зловживання психоактивними речовинами (Substance Abuse) [1]

За іншими джерелами [2,3], самодеструктивність може бути представлена діями:

1. самознищення і самоушкодження (цілеспрямовані поранення)
2. самозміна (модифікації тіла, зміни психічного стану через використання психоактивних речовин і алкоголю тощо)

Деякі дослідники, в залежності від виду діяльних актів, таким чином класифікують різновиди самодеструктивної поведінки: самознищення, самозміна (модифікації тіла: шрамування, татуювання, пірсинг; трансформації психічного стану: зловживання алкоголем, вживання наркотиків), самопошкодження (ігнорування вітальних і соціальних потреб, прагнення до ризику).

Різноманітність самодеструктивних практик пояснюється тим, що визначаються вони безліччю факторів: статтю, віком, соціальним оточенням тощо.

Наприклад, дівчата і молоді жінки частіше вдаються до модифікацій тіла і самоушкодження як пасивних і ізольованих форм саморуйнування, а хлопці і чоловіки часто схильні до активних і поєднаних форм самодеструкції: вживання алкоголю і ризикована поведінка, кримінальні історії, зловживання психоактивними речовинами і самозміни (татуювання, пірсинг).

Встановлено вплив віку на практики самодеструкції: у підлітків і молоді вони посилюються під впливом однолітків, а також дорослих людей. Саморуйнування залежить від соціального оточення: група може як прискорювати/посилювати, так і «гальмувати» руйнівну поведінку. Відзначено, що розлади харчової поведінки (РХП), самоушкодження та вживання психоактивних речовин чутливі до цього фактору. Інша сторона проблеми самодеструкції в тому, що самоушкоджуючі і самозмінюючі практики можуть поєднуватись у своїх проявах. Деякі самозміни (татування, пірсинг) можуть бути індикаторами порушень харчової поведінки, зловживань психоактивними речовинами і, в цілому, говорити про самоушкоджуючі схильності людини. [1] Деструктивна самозміна проявляється у впливі людини на власне тіло, будучи націленою на модифікацію або навіть знищення його властивостей. Самозмінююча поведінка яскраво проявляється у підлітків і молоді, а у дорослих - у меншій мірі.

Поширені форми самозміни - зміни власного тіла (статі, фігури, зміна форми рис обличчя, шкіри, волосся і т.д.), на думку О.Т. Соколової і Л.Т. Баранської (2007), обумовлені перфекціонізмом і нарцисійними спонуканнями, прагненням удосконалювати себе, подобатися собі і оточуючим. Але, спостерігаючи за особами, що зробили косметичні оперативні втручання, авторки висувають гіпотезу про наявність ще одного спонукання, вважаючи, що пацієнт/пацієнтка маніпулює тілом, щоб позбутися від почуттів тривоги і невпевненості.

Аналогічні зв'язки між емоціями, образом тіла і самоушкодженням були показані J. Muehlenkamp (2012) на вибірці підлітків. Нею встановлено, що сприйняття власного тіла відіграє роль медіатора між самоушкодженням і негативними емоціями. Переживаючи негативні почуття, підлітки схильні наносити собі порізи, шрами, уколи в тому випадку, коли власне тіло сприймається ними негативно.

Важливо відмітити, що мотиви самодеструкції не завжди співвідносяться з деструктивною поведінкою і, навпаки, дії відверто

руйнівного характеру не завжди мають на увазі заподіяння шкоди суб'єкту. Також потрібно зауважити, що самодеструктивні практики у психічно здорових людей мають широкий діапазон проявів і динаміку, через що, на початку або взагалі, можуть бути помітні оточуючим тільки при уважному спостереженні.

Наприклад, саморуйнація поширюється на зневажання вітальними й соціальними потребами (навмисне самозараження, повне нехтування гігієною тощо), ризикованою поведінкою. Нарешті, соціальні аспекти самоушкодження орієнтовані на ізоляцію (через навмисне уникнення спілкування з оточуючими), зниження свого соціального статусу (наприклад, через публічне самозвинувачення і самокритику) (J.M. Twenge, K.R. Catanese, R.F. Vaumeister, 2002).

**Висновки:** На основі аналізу наукових досліджень можна зробити наступні висновки: виділено і описано контексти всіх форм самодеструктивної поведінки підлітків, але ні одна з існуючих на даний час класифікацій форм самодеструктивної поведінки не є досконалою, що враховувала би й неочевидні/приховані форми, а також поєднання різних форм.

Самодеструктивна поведінка проявляється у двох «глобальних» своїх формах - самоушкоджуючих і самозмінюючих практиках.

Розрізняючись мотивами виникнення і цілями, вони руйнівним чином впливають на фізичне і психічне здоров'я, ускладнюють міжособистісну і соціальну взаємодію

**Перспективи наукових пошуків.** Феномен самодеструктивної поведінки потребує подальшого комплексного теоретико-методологічного аналізу з метою уточнення і доповнення області психологічного знання про причини, умови, форми та зміст саморуйнівної поведінки в підлітковому віці. Це дозволить сформулювати єдиний методологічний підхід до психологічної діагностики різноманітних проявів самодеструктивної поведінки підлітків, створити можливості для розробки відповідних програм для превенції і психологічної корекції.

## Список використаних джерел

1. Curtis, Carolyn A., "Self-destructive Behaviors of Adolescent Girls and Boys" (2008). Honors Theses. Paper 295. <https://digitalcommons.colby.edu/honorstheses/295>
2. Feldman M.D. The challenge of self-mutilation: A review //Comprehensive Psychiatry. 1988. N 29. P. 252-269
3. Winchel R.M., Stanley M. Self-injurious behavior: A review of the behavior and biology of self-mutilation. America Journal of Psychiatry. 1991. N 148 P. 306-317.

## ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Невмержицький В. М. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7489-0726>

В останні роки явище стійкості, яке досліджується багатьма науковими галузями (у тому числі і психологією) набуває все більшого значення, як з теоретичної, так і практичної точки зору, зокрема в контексті освітнього простору. Це пов'язане з такими завданнями освіти у XXI сторіччі, як: вчитися знати, вчитися робити, вчитися бути і вчитися жити разом. При цьому, велику увагу необхідно приділяти питанням творчості, критичного мислення, спілкування, співпраці, цифрової грамотності, саморегуляції, навичкам вирішення проблем та соціальним навичкам. Психологічна стійкість має безпосереднє відношення до вищезазначеного.

Психологічно стійку людину характеризують:

1. Спокійне сприймання фактів, ситуацій і подій (зокрема, перебіг яких вона не може змінити).
2. Орієнтація на рішення проблем, здібність до імпровізації («рух вперед, не оглядаючись назад»).
3. Засвоєння уроків з попереднього досвіду і пошук нових ефективних дій, на його основі.
4. Вміння легко встановлювати контакти з іншими людьми, зокрема при пошуку різноманітних рішень.



5. Особиста ефективність (здатність успішно виконувати певну діяльність).

6. Сприйняття себе та інших такими, якими вони є, перебування у внутрішній гармонії.

Явищами, які негативно впливають на психологічну стійкість школярів, можна визначити:

- розлучення або повторний шлюб батьків;
- смерть одного з батьків;
- насильство та погане поводження з дитиною;
- відсутність роботи у батьків;
- низький матеріальний рівень сім'ї;
- погані житлові умови;
- часта зміна місця проживання;
- складність встановлення емоційних зв'язків;
- низька самооцінка;
- проблеми у спілкуванні;
- проблеми у сімейних відносинах.

Підвищенню рівня психологічної стійкості тих, хто навчається, сприяють такі фактори:

1. Позитивне ставлення до себе (самооцінка).
2. Впевненість у своїх силах та здібностях (самопізнання).
3. Постановка перед собою реалістичних та таких, що мають вимір, цілей.
4. Вміння керувати своїми почуттями.
5. Комунікативні навички.
6. Навички у вирішенні проблем.
7. Оптимізм (очікування майбутнього, сповненого позитивних можливостей).
8. Соціальна підтримка.
9. Почуття гумору.

10.Рівень емпатії.

11.Рівень інтелекту.

12.Коло інтересів.

Важливими детермінантами розвитку психологічної стійкості осіб шкільного віку можливо визначити: сприятливий психологічний *клімат* у школі; добре налагоджений освітній процес; наголос, крім набуття знань, на формуванні відповідальності та моральності, забезпеченні відчуття безпеки. Психологічній стійкості сприяє створення умов для розвитку самоповаги; взаємна довіра та толерантні міжособистісні відносини з однолітками, педагогами і батьками; перебування у позитивних референтних групах, які є джерелом підтримки для школяра у важких ситуаціях. Іншими факторами, також, є участь в діяльності громадських організацій, наявність наставника, проживання в безпечній місцевості.

Таким чином, у підвищенні психологічної стійкості школярів велику роль відіграють заклади середньої освіти. Вони є установами, в яких не тільки відбувається навчання та виховання цих школярів, але й інтеграція з суспільством, підготовка майбутніх громадян демократичного суспільства: людей, здатних формулювати та висловлювати особисту думку; таких, що мають критичне мислення, усвідомлюють свої права та виконують обов'язки перед суспільством. При цьому, також, необхідно перейматися такими питаннями, як: створення сприятливого середовища та формування психологічної стійкості осіб з особливими потребами; розв'язання сімейних проблем; визначення потреб дітей та молоді; захист прав неповнолітніх. Природньо, вивчення різноманітних дисциплін тими, хто навчається, залишається головною метою школи. Але, більш ефективно, це відбуватиметься в контексті формування їх психологічної стійкості. Тоді, подібно до того, як певні рослини культивуються в визначених умовах, діти повинні навчатися та виховуватися у стимулюючому та позитивному, для їх особистості, оптимальному середовищі.

## ФОРМИ ДУХОВНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ, СПРЯМОВАНОГО НА ГАРМОНІЗАЦІЮ ХАРАКТЕРУ СТУДЕНТІВ ЗВО

Павлик Н. В. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5828-606X>

Гармонійне особистісне становлення студентів ЗВО забезпечується шляхом організації психологічних умов не тільки професійного, але й духовного саморозвитку особистості. Зважаючи на це, психологічний супровід навчання випускників закладів вищої освіти має спрямовуватися на створення умов моральної самоактуалізації та духовної життєтворчості студентів.

Нами розроблено систему духовно-психологічного супроводу випускників закладів вищої освіти, яка має основою насичення навчально-виховного процесу заходами духовно-творчого та морально-психологічного змісту.

**Цільова аудиторія** духовно-психологічного супроводу: студенти (магістри, бакалаври), педагоги (викладачі, куратори студентських груп).

**Метою** духовно-психологічного супроводу є створення в межах процесу навчальної взаємодії сприятливих психолого-педагогічних умов, що сприяють успішності навчання, оптимізації духовно-особистісного, гармонійно-характерологічного та професійного розвитку випускників університетів.

Мета супроводу може бути досягнута шляхом виконання таких **завдань**:

- 1) адаптація до нових умов самостійного життя, корекція професійного самовизначення;
- 2) психодіагностика психологічного стану студентів (професійних здібностей, інтересів, особливостей характеру, духовного потенціалу, психологічних проблем);
- 3) духовно-психологічна просвіта студентів, практичних психологів, педагогів, кураторів;
- 4) розширення духовно-моральної самосвідомості;
- 5) підтримка у вирішенні життєвих проблем (комунікативних, сімейно-побутових);
- 6) духовно-моральне і психологічне оздоровлення студентів та викладацького

складу;

- 7) актуалізація духовного потенціалу, духовно-творча самоактуалізація особистості;
- 8) гармонізація характерологічного розвитку усіх учасників навчально-виховного процесу;
- 9) формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

Конкретизованим **змістовим** наповненням завдань психологічного супроводу є:

- соціально-психологічна адаптація до умов самостійного життя і навчання в університеті;
- ідентифікація себе з певною професією, розвиток професійних здібностей;
- корекція професійного вибору (професійна переорієнтація (за потребою));
- психологічна допомога у подоланні життєвих та вікових криз особистості;
- психологічна підтримка у складних життєвих ситуаціях;
- усвідомлення психологічних проблем і реальних життєвих перспектив;
- допомога у розв'язанні міжособистісних та внутрішньоособистісних конфліктів;
- опанування навичками конструктивного спілкування з особами протилежної статі;
- гармонізація стосунків з оточуючими (взаємин з коханою людиною, родинних відносин, стосунків з викладачами тощо);
- розвиток духовної та психологічної культури особистості;
- орієнтація на всебічний особистісний розвиток, духовну самоактуалізацію;
- опанування вищими цінностями: духовності, творчості, саморозвитку;
- розвиток психологічних механізмів духовного розвитку (самопізнання, рефлексії, децентрації тощо);
- усвідомлення психологічного механізму знецінення та неузгодженості між декларованими і реально діючими цінностями;
- усвідомлення помилковості орієнтації на суто матеріальні й прагматичні

- цінності, ідеалізації сімейно-шлюбних стосунків;
- розвиток саморегуляції, навичок самовідновлення від стресу, набуття емоційного комфорту;
  - гармонізація характеру (формування позитивного мислення, позитивних почуттів, морально-комунікативних якостей, сили волі, стресостійкості тощо);
  - набуття навичок здійснення морального вибору у проблемних ситуаціях;
  - допомога у духовному та релігійному самовизначенні особистості;
  - сприяння духовно-моральній і творчій самоактуалізації особистості.

**Напрями** духовно-психологічного супроводу: психодіагностичний, соціально-адаптаційний, профорієнтаційний, психолого-консультативний, духовно-розвивальний (гармонізація характеру, розвиток здатності до моральних вчинків, духовна самоактуалізація).

Модель системи духовно-психологічного супроводу викладачів, кураторів та студентів закладів вищої освіти представлено у вигляді схеми (Мал. 1).

Для здійснення психологічного супроводу студентської молоді доцільно використовувати як *індивідуальні* (психологічне консультування) так і *групові* (психодіагностичні, лекційні, тренінгові) форми психологічної роботи; насичувати навчально-психологічний простір заходами духовно-творчого спрямування.

**Індивідуальними** формами психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування студентів, викладачів, кураторів, батьків.

До *групових* форм належить духовно-психологічна просвіта, яка має три етапи (психодіагностичний, культурно-освітній та гармонійно-поведінковий), що передбачає роботу з усіма учасниками навчально-виховного процесу – студентами, педагогами, кураторами, практичними психологами.

**Етапи** психологічної просвіти:

*1. Психодіагностичний етап* має на меті вивчення психологічних якостей студентів: особливостей характеру, духовного потенціалу, мотивації до навчання, професійних намірів, здібностей, інтересів, психологічних проблем (психодіагностика проводиться анонімно); розвиток рефлексії та самоусвідомлення студентів шляхом

надання їм інформації стосовно результатів діагностики. На зазначеному етапі можуть застосовуватися як форми групової психодіагностики, так й індивідуального психологічного консультування.

2. Метою *культурно-освітнього* етапу є підвищення рівня духовно-моральної просвіти студентів, педагогів, психологів, кураторів. *Психологічними засобами* виступають лекційні заняття, масові свята, тематичні фестивалі, творчі конкурси, рольові ігри, диспути, міні-конференції, тематичні засідання кафедр, просмотр фільмів з наступним їх обговоренням.

Необхідною проміжною підструктурою культурно-освітнього етапу психологічного супроводу виступають *методологічні семінари* для педагогів та кураторів щодо проведення масових заходів. Розробка сценаріїв масових заходів належить психологічній службі вищого навчального закладу.

3. Метою *гармонійно-поведінкового* етапу є допомога студентам і педагогам у набутті досвіду гармонійної поведінки.

Масові заходи (тематичні свята, ярмарки, фестивалі, диспути, просмотр фільмів тощо) присвячені висвітленню проблем духовно-морального розвитку особистості, формування дбайливого ставлення до власного духовного світу, до інших людей, до природи, до світу в цілому. Заходи можна проводити в позанавчальний час (або у факультативній формі) як на загально-університетському рівні (змагання між факультетами), так і в менш масштабній формі (презентаціях у межах факультету або

в групі). Заходи пропонуються проводити у великій аудиторії (актовій залі, холі).



**Мал. 1.** Структура духовно-психологічного супроводу навчання дорослих в системі закладів вищої освіти.

Тематичні *художні та фотовиставки* пропонуються організовувати у холах навчального закладу 3-4 рази на рік. На виставках презентуються авторські фото або

живопис студентів та викладачів. Тематикою виставок можуть бути: «Пори року», «Природа», «Наше місто», «Наш університет», «Глобальні світові події», «Гармонія кохання», «Гармонія Всесвіту» тощо. За бажанням авторів можна влаштовувати індивідуальні виставки й проводити їх урочисту презентацію. Ці заходи надихають усіх витвори мистецтва.

«*Свято гармонії*» – масовий захід для студентів, педагогів, кураторів полягає у презентації групами (або підгрупами) студентів художніх, музичних, хореографічних, архітектурних, дизайнерських, флористичних тощо творів.

Мета заходу – створення атмосфери краси, гармонії, піднесеного настрою, що зумовлює набуття досвіду перебування особистості у вищих психічних станах («Пікових переживаннях» – за висловом А. Маслоу). «Свято гармонії» можна проводити під час однієї з пар гуманітарно-естетичного курсу або у позанавчальний час. Організацію та проведення «Свята гармонії» пропонується проводити у великій аудиторії (актовій залі) у вигляді містерії або концерту на фоні художньої виставки.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: студенти під керівництвом кураторів (педагогів) розбиваються на підгрупи, заздалегідь готуються до презентації певного твору (класичного або власного) и в день свята по черзі презентують «свій» твір (картину, архітектурний макет, вокальний спів, інструментальну, хореографічну або флористичну композицію тощо). Головний організатор «Свята гармонії» (педагог, куратор, психолог) супроводжує коментарями все, що відбувається (оголошує твір, що презентується, надає слово студентам, звертає увагу слухачів на важливі моменти та художню значущість того чи іншого твору). Це не конкурс, тому переможців тут бути не може.

«*Свято моральності*» – полягає у презентації різноманітних моральних чеснот і протилежних їм пороків. Мета заходу: усвідомлення студентами дихотомічних якостей характеру, поведінкових форм їх прояву у житті, набуття навичок саморефлексії, ознайомлення з методами корекції власних вад характеру і перетворення їх у моральні чесноти.

Метою *рольових ігор* є корекція власної поведінки і набуття навичок довільної саморегуляції на основі програвання своїх стереотипів, групового



обговорення і аналізу особливостей власної поведінки. Розігрування ролей використовується для усвідомлення поведінки й можливості її зміни.

При організації психологічного супроводу студентів важливо залучити педагогів до створення духовно-розвивального простору у навчальному закладі.

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ СИТУАЦІЇ РОЗВИТКУ В ЮНОСТІ**

Папуча М. В. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5264-3241>

Наконечна М. М. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2437-0853>

Дослідження взаємодії з психологічної точки зору – це комплексна задача, яка вимагає зусиль спеціалістів у галузях вікової, соціальної, педагогічної, спеціальної, клінічної психології та передусім психології особистості. Важливими є також і міждисциплінарні дослідження – на перетині з соціологією, політологією, історією, культурологією тощо. Основною лінією міркувань у нашій роботі буде те, що взаємодія може розглядатися як соціальна ситуація особистісного розвитку в юнацькому віці. Це вводить культурно-історичні методологеми як основні в нашому дослідженні та ставить проблематику в коло питань вершинної психології, якою займався Л.С. Виготський та його послідовники.

Витоки взаємодії можна віднести до найраніших первинних суспільств, де для виживання, добування їжі і захисту треба було кооперуватися з іншими індивідами. У більш розвинених суспільствах та культурах взаємодія стає більш витонченою та пронизує собою все людське буття, адже актом взаємодії може бути будь-яка суспільна дія – від слова до різних невербальних способів самовираження.

Взаємодія як даність людського існування підкреслює те, що індивіди не можуть функціонувати ізольовано. Онтогенетичний розвиток людини показує, наскільки глобальною та фундаментальною є роль іншої людини, наприклад, матері поруч з маленькою дитиною. Без інтерсуб'єктних зв'язків

не зможуть адекватно розвинути мовлення та мислення, в цілому вищі психічні функції. Поодинокі випадки, коли дитина виховувалася не людьми, а, наприклад, мавпами чи вовками – так звані «Мауглі» – показують, що соціалізація та інкультурація – це вкрай важливі процеси, які мають свої сензитивні періоди та необхідні умови, зокрема наявність соціального оточення, життя людей поряд з людиною, що починає свій розвиток.

У роботі «Проблема віку» Л.С. Виготський писав: «Соціальна ситуація розвитку являє собою вихідний момент для всіх динамічних змін, які відбуваються в розвитку протягом даного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми і той шлях, йдучи яким дитина набуває нові і нові властивості особистості, беручи їх з соціальної дійсності як з основного джерела розвитку, той шлях, на якому соціальне стає індивідуальним» [1, с. 258-259]. Л.С. Виготський створив культурно-історичну теорію розуміння психічного в його розвитку та динаміці особистісних сенсів, де важливими поняттями стають інтеріоризація, сензитивність, криза, провідна діяльність, мислення, мовлення, значення, сенси, міжфункціональні психологічні системи. Теорія Л.С. Виготського є відкритою системою, яка дозволяє інтерпретувати складні психологічні феномени, такі як взаємодія в юнацькому віці.

О. Солдатова писала: «В кризі ранньої дорослості ситуація включення особистості в навчально-професійні взаємовідносини надає більш широкі можливості для переоцінки системи цінностей, життєвих цілей, самоактуалізації в тій чи іншій сфері її життя та діяльності, рівня її особистісного розвитку» [2, с. 174]. У дослідженні О. Солдатової, виконаному в межах культурно-історичної методології Л.С. Виготського, доводиться комплексний характер реальної соціальної ситуації особистісного розвитку в юності. Зрозуміти шлях вікового та індивідуального розвитку на етапі юності означає досягнути динаміку реальної та ідеальної форм, взаємодію соціальних та біологічних контекстів.

О. Карабанова зазначала: «Взаємозв'язок між різними компонентами структури соціальної ситуації розвитку забезпечується тим фактом, що

дорослий виступає посередником соціальних вимог та компетентностей – стандартним набором «ідеальної форми» розвитку» [3, с. 150]. Складна структура опосередкованостей взаємодії – контекстом спілкування, особливостями учасників, змістом інтеракції тощо – обумовлює комплексний характер особистісних змін та трансформацій. Соціальна ситуація особистісного розвитку в юнацькому віці виступає як така, що обумовлюється процесами активного самопізнання, інтимно-особистісним спілкуванням (дружбою, коханням) та навчально-професійною діяльністю. Особистість юнацького віку з великою віддачею включається в міжособистісну взаємодію та розвивається в ній.

Взаємодія, зокрема в її інтерсуб'єктних формах, тобто за умови спрямованості на взаємний розвиток учасників, коли кожен сприймається як рівноцінний партнер, сприяє особистісному становленню в юнацькому віці та позитивному вирішенню кризи ідентичності. Особистості юнацького віку прагнуть знайти рівних собі людей, з якими буде цікаво, з якими можна розвиватися, з якими ініціюються активність та суб'єктні прояви. І вони знаходять інших таких особистостей, з якими утворюють діадні, тріадні групи, малі соціальні групи, де відбувається інтерсуб'єктна взаємодія. Деякі з цих взаємодій переростають у відносини дружби або кохання. Інтерсуб'єктна взаємодія в юнацькому віці пропонує простір для особистісного становлення та розвитку, де розкривається та розвивається найкращі психологічні якості юнаків та юнок.

Взаємодія як категорія наукового пізнання ставала предметом досліджень багатьох галузей. Виходячи з філософських підвалин, можна окреслити міцний методологічний зв'язок категорії взаємодії з категоріями активності та практики, а також із поняттям взаємності у людській культурі. Ці методологічні міркування дозволяють окреслити орієнтири подальших конкретно-наукових психологічних пошуків.

Взаємодія як поняття психологічне пов'язане, на нашу думку, передусім із взаємністю та спільною діяльністю. Взаємність підкреслює тісний взаємозв'язок учасників інтеракції, а спільна діяльність показує множинність

векторів можливих конкретно-життєвих наповнень міжособистісної взаємодії. Предметом взаємодії та задачею, яку виконують учасники, може стати будь-що, що людина може помислити або пережити.

Діалектична єдність і протидія особистісних ставлень та дій у взаємодії виступають психологічним механізмом людської інтерації.

Наукова розробка психологічного поняття взаємодії є важливою, оскільки, зокрема, різні види психологічних практик – психологічне консультування, психотерапія, психодіагностика, психологічний тренінг, психопрофілактика тощо – невідворотно припускають міжособистісну взаємодію психолога та клієнта(-ів). Тому успіхи на шляху пізнання психології взаємодії означають також більш оптимальну організацію професійної діяльності психолога як людини, покликаної взаємодіяти з іншими для їхнього блага.

Взаємодія – важлива складова соціальної ситуації особистісного розвитку в юнацькому віці. Впливаючи на те, щоб взаємодія мала конструктивний, позитивний зміст, можна сприяти гармонійному розвитку особистості в юності. Вивчаючи особливості взаємодії в юнацькому віці, можна уточнити специфіку соціальної ситуації розвитку в важливому та складному періоді становлення особистості – юнацькому.

### **Список використаних джерел**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В. 6-ти т. Т. 4. Детская психология. Москва: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Солдатова Е. Л. Исследование социальной ситуации развития в кризисе перехода к взрослости. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки*. 2005. №7 (47). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-sotsialnoy-situatsii-razvitiya-v-krizise-perehoda-k-vzroslosti> (дата звернення: 09.10.2021).
3. Karabanova O. A. Social situation of Childs development the key concept in modern developmental Psychology. *Psychology in Russia*. 2010. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/social-situation-of-childs-development-the-key-concept-in-modern-developmental-psychology> (дата звернення: 09.10.2021).

## ДІЯЛЬНІСНИЙ СКЛАДНИК ПІДРУЧНИКІВ ДЛЯ 1-4 КЛАСІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Пархоменко Н. Є. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1313-3323>

Реформа «Нова українська школа» відкрила орієнтири для модернізації освітнього середовища закладів загальної середньої освіти, зокрема було поставлено завдання розроблення сучасного підручника [1].

Запит на підручники Нової української школи передбачав, що нові видання наскрізно охоплять потреби всіх своїх користувачів: для учнів/учениць стануть цікавою навчальною книгою, ефективною в особистісному зростанні; для вчителів – основою для побудови власної методичної системи розгортання освітнього процесу, професійної самореалізації вчителя, визначення напрямів самоосвіти з підвищення методичної підготовки; для батьків – зрозумілим порадином задля надання допомоги дітям у навчанні.

Очікувалось, що підручник забезпечить здобувачам освіти рух освітньою траєкторією навчання, перетворюючи на реальні досягнення обов'язкові результати навчання, визначені Державним стандартом початкової освіти [2]. З цією метою підручник як модель цілісного процесу навчання мав конкретизувати зміст навчання і зорієнтовувати взаємодію вчителя з учнями, учнів між собою щодо опрацювання змісту і набуття навчального досвіду. Такий образ підручника Нової української школи зумовлений необхідністю впровадження компетентісно орієнтованого навчання та новими вимогами до результатів навчання здобувача освіти. Це вплинуло і на зміну пріоритетності функцій, які має реалізувати підручник.

Фахівці підручникотворення провідними функціями підручника для школи першого ступеня називають інформаційну, розвивальну, виховну та мотиваційну функції [4]. У контексті впровадження концептуальних засад реформи загальної середньої освіти пріоритетності набувають управлінська й мотиваційна функції підручника.

Управлінська функція передбачає розвиток пізнавальної самостійності здобувачів освіти, критичного й креативного мислення, формування ключових і предметних компетентностей. Реалізується вона через методичних апарат навчальної книжки, який має забезпечувати формування в учнів системи розумових дій, способів діяльності.

Актуальність мотиваційної функції підручника зумовлена визначенням концепцією Нової української школи спрямуванням освітнього процесу на активну взаємодію його учасників та формування суб'єктності здобувачів освіти. Мотиваційну функцію підручника реалізують емоціогенний зміст навчального матеріалу, персоніфіковані формулювання завдань/запитань, збільшення частки практико-орієнтованих, дослідницьких завдань, спрямованість пропонованих організаційних форм на інтеракцію в освітньому процесі, реалізація засад педагогіки партнерства тощо [3].

На сьогодні очікування щодо забезпечення закладів загальної середньої освіти сучасною навчальною книжкою представлені у 267 підручниках для 1-4 класів Нової української школи (виданих у 2018-2021 рр.). Особливістю нової лінійки підручників є те, що одна назва має від 8 до 13 варіантів підручників, представлених різними авторськими колективами. Це відкрило можливість школам обрати ту навчальну книгу, яка є найбільш близькою до бачення педагогічних колективів щодо організації освітнього процесу, його методичного і змістового наповнення. Також під час вибору підручників можливим було враховувати регіональні особливості й потреби. Окрім того, пропонований у підручниках спектр методичних систем розгортання програмового матеріалу, що є різними за складністю, став передумовою забезпечення особистісно орієнтованого навчання.

Аналіз змісту підручників для 1-4 класів нової української школи засвідчив їх якісні зміни.

Змістове наповнення підручників, у цілому, є необхідним і достатнім для досягнення очікуваних результатів навчання освітньої галузі/галузей, реалізацію яких забезпечує предмет вивчення/інтегрований курс. До того ж, у

більшості підручників матеріал навчальних завдань представлений цікавим сучасним змістом, близьким світосприйняттям учнів.

У значній частині підручників представлені системи завдань на формування способів дій, які передбачають активне включення учнів у навчальну діяльність. Для того, щоб учень міг самостійно діяти, випробовувати свої можливості на сторінках підручників широко представлені пам'ятки, алгоритми, схеми дій тощо. Усім підручникам притаманна діалогова взаємодія автора з читачем/учнем у представленні змісту (прочитай, вислови думку, доведи, запропонуй тощо), чим забезпечується особистісна значущість пропонованої роботи. Діалогізація освітнього процесу, як правило, забезпечена засобами комплексних вправ і завдань до текстів, спонуканням учнів/учениць до роздумів; заохоченням їх до постановки запитань одне одному.

Нові підручники реалізують завдання формування інформаційної культури. Зокрема використання різних форм представлення інформації у підручниках формує в учнів уміння зчитувати інформацію та інтерпретувати її з однієї форми в іншу. Інноваційним компонентом підручників є системне представлення роботи з медіатекстами, що окрім формування медіакультури спрямовує і на роботу з цифровими пристроями.

Позитивною ознакою чинних підручників вважаємо вміщення завдань, що активізують досвід учнів, мають практичну зорієнтованість змісту. Це і мотивує навчальну діяльність, і забезпечує розуміння учнями того, для чого вони це опановують.

Нові підручники мають достатній потенціал для формування навичок застосування набутого навчального досвіду. Залучення учнів до проєктної діяльності забезпечено не лише визначеними темами навчальних проєктів, а покроковими інструкціями щодо їх виконання.

Нові підручники, в основному, стимулюють набуття рефлексивного досвіду учнів через вміщення завдань на самоперевірку, що суттєво відрізняє їх від підручників попередніх років.

Поряд з позитивною оцінкою якісних змін підручників для 1-4 класів Нової української школи зазначимо і про виявлені некоректності у представленні навчальних матеріалів.

Мають місце порушення логіки у розгортанні змісту програмової теми, коли поняття і явища, на основі яких мають бути досліджені інші поняття і явища, пропонують для опанування пізніше. Не завжди доречно, у тому числі з урахуванням пропонованого змісту в освітній програмі, дібраний практичний матеріал, що підтверджує певні висновки, правила. В окремих випадках пропедевтичне введення позапрограмових понять здійснено без урахування опанованих тем з інших освітніх галузей, що подвоює складність сприйняття позапрограмового змісту й створює передумови ймовірного зниження усвідомленості матеріалу, а значить і можливості його практичного застосування. Таким чином порушено доступність змістового наповнення підручника для повного розуміння його сутності учнями, що є одним із чинників досягнення результативності навчання.

Загалом, здійснений аналіз підручників для 1-4 класів Нової української школи дозволяє констатувати, що пропонований у них навчальний матеріал компетентнісно орієнтований, пов'язаний з повсякденним життям і спрямований на організацію діяльнісного навчання.

Задля забезпечення наступності між рівнями початкової і базової освіти важливо враховувати діяльнісний складник підручників для 1-4 класів Нової української школи під час розроблення підручників для базової школи, зокрема 5 класу. Збагаченню набутого у початковій школі навчального досвіду здобувачів освіти сприятимуть:

- завдання, що спонукають до діалогу, висловлювання власних думок, міркувань, позицій, способів розв'язання проблеми (навчальної чи життєво-практичної);
- завдання творчого характеру, під час виконання яких учні/учениці виявляють ініціативу, самостійність вибору, аргументації тощо;



- завдання, що спонукають до моделювання життєвих ситуацій; включають спеціально сконструйовані ситуації вибору, авансування успіху, самоаналізу, самооцінки, самопізнання;

- завдання, що заохочують співпрацю учнів/учениць між собою, учнів/учениць з дорослими;

- завдання, що сприяють формуванню загальних життєвих цілей та цінностей учнів/учениць, розвитку здібностей, нахилів та творчості кожної дитини в діяльності.

Під час розроблення підручників Нової української школи важливо враховувати, що реалізація компетентнісного підходу через діяльнісне навчання передбачає достатню кількість інформації для розв'язання запропонованих ситуацій; пропозиції учням самостійно вибирати вид діяльності; наявність вказівок, що дають можливість учню зберігати самостійність у виконанні завдання; методів розв'язання типових ситуацій; інструкцій, що допоможуть учню набути навичок в організації роботи; наявність практичних робіт, творчих завдань у доцільній кількості; створення умов для самовираження, організації комунікативного спілкування, застосування в освітньому процесі елементів дискусії, що є ефективними засобами розвитку тих якостей, які передбачено програмою.

### Список використаних джерел

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. / Уклад.: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. / За заг. ред. М. Гриценка. [Електронний ресурс]. / Кабінет Міністрів України // Офіційний сайт Верховної Ради України. – URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> – (дата звернення: 06.11.2021).

2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 22.08.2021).

3. Бучма В. В. Мотиваційна функція підручника як навчального засобу Нової української школи. *Сучасні психологічні вимоги до підручника для Нової української школи* : збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу (м. Київ, 26 серпня 2021 року). Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2021. 140 с.

4. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. Київ.: Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. 368 с.

## ПСИХОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Пророк Н.В. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-95101108>

Ефективність педагогічної взаємодії в освітньому просторі значно підвищується при наявності психологічної культури у суб'єктів цього простору. Адже психологічна культура визначає, зокрема, якість взаємодії людини з навколишнім світом, її спрямованість на гармонійні стосунки, прагнення звіряти свої вчинки з загально визнаними принципами гуманізму та людяності (В. В. Семикін, І. С. Якиманська, Г. І. Марасанов, М. М. Обозов та ін.). Тому більшість дослідників серед компонентів психологічної культури виділяють розуміння і знання себе та інших людей, вміння адекватно оцінювати інших людей, вміння регулювати особистісні стани, регулювати відносини з іншими людьми. Критеріями психологічної культури також можуть бути проникливість, чуйність, доброзичливість (Н. В. Чепелєва). Підкреслимо, що для педагогів, психологів, вихователів особливої значущості набувають комунікативні якості, оскільки через них відбувається вплив на тих, із ким вони працюють. Отже, вчителі в силу своїх професійних обов'язків повинні не тільки уміти будувати ефективний процес навчання, а й бути людьми, здатними до позитивної взаємодії зі своїми учнями, уміти розуміти психологію іншої людини, уміти відчувати настрої дитини, її внутрішній світ, поважати гідність дитини як особистості, бути відповідальними, уміти щедро ділитися з дітьми знаннями, емоційною наснагою свого серця. Ці якості є професійно важливими психологічними якостями педагогів і є важливим аспектом психологічної культури. Узагальнюючи різні підходи до розуміння поняття «психологічна культура педагогів», Н.Ю.Певзнер визначає її як інтегральне новоутворення особистості, що охоплює взаємозв'язані психологічні властивості, є ядром структури професійно-важливих якостей, виконує ціннісно-регулятивну функцію психіки в професійній діяльності і забезпечує високий рівень її успішності, а також саморозвиток і самореалізацію особистості як у професії, так і в межах життєвої стратегії в цілому. Разом з тим психологічна культура сучасних працівників освіти – це зорієнтованість їхньої професійної діяльності на розвиток особистості учня; підтримання його психологічного здоров'я, психічної

рівноваги; максимальне врахування таких основних психологічних чинників, як духовні потреби, базові цінності, переконання та настановлення учнів, вікові особливості їх психічного та соціального розвитку; спрямованість на уникання стресогенних ситуацій та їх фрустраційних наслідків. Сучасне інформаційне суспільство, в якому ми живемо, потребує розуміння вчителем не тільки особливостей розвитку сучасних дітей (зокрема змін їхніх когнітивних здібностей, породжених раннім залученням до «цифрового» світу), але й розуміння психологічних закономірностей тих впливів, які інформаційне суспільство здійснює на дітей та їхніх батьків (зокрема, на психічний стан, особистісний розвиток, успішність навчальної та професійної діяльності).

Важливе питання: коли людина починає усвідомлювати необхідність розвитку власної психологічної культури, і коли вона стає здатною до її саморозвитку? Узагальнена відповідь звучить так: потреба в психологічній культурі виникає тоді, коли у людини в процесі її професійної діяльності накопичується ціла низка проблем, що вимагають наявності психологічних знань і вмінь працювати із врахуванням психологічного чинника (психологічної реальності, психологічних аспектів). Ці проблеми стають певним викликом для професіонала і стимулюють його до самовдосконалення.

Зауважимо на тому, що особливістю психологічної культури вчителя є нерозривна пов'язаність психолого-педагогічних компетентностей із професійно важливими психологічними якостями людини. Отже, психологічна компетентність (і, відповідно, високий рівень розвитку поведінкового складника психологічної культури працівника освіти) проявляється у таких якостях:

- 1) У розвинутій психологічній спостережливості. Фахівець має виражений і стабільний інтерес до особистості як об'єкта сприйняття і спостереження, до внутрішнього світу людини; він спрямований на виділення та пізнання психологічної реальності (психологічного аспекту поведінки й діяльності людини); уміє її виділяти в навколишньому світі; здатен до «фактичного аналітизму, систематизації та узагальнення». Зокрема, професіонал уміє розпізнавати внутрішні психічні стани особистості через специфіку її зовнішньої поведінки й виразу обличчя; вміє виявляти риси характеру іншої людини; бачить світ, наповнений різними людьми, з різними якостями і спрямуваннями; бачить

складні стосунки в групах; відстежує і розуміє ті прикрі моменти, які найбільше травмують дитину тощо. Психологічна спостережливість має високу значимість у соціальній взаємодії.

2) У високому рівні розвитку різноманітних якостей, які сприяють гарним стосункам із людьми. Це, зокрема, якості, що відображують доброзичливість і доброту: чуйність до людей, повага до іншого, любов до дітей, вміння поважати гідність дитини як особистості, щирість.

3) У емпатії й умінні співпереживати. Наприклад: учитель розуміє коло проблем, з якими зустрічаються його вихованці; вміє «вжитися» в життя іншої людини, глянути на світ її очима; вміє відчувати настрої дитини; він уважний, терплячий, тактовний.

4) У психологічній проникливості. Це особлива здатність розуміти психіку інших людей, їхній внутрішній світ; вміння правильно розшифровувати поведінку людей у конкретних умовах життєдіяльності (зокрема, і в ситуації стресу); вміння виокремлювати й утримувати у свідомості головне, що характеризує умонастрої, поведінку людей, спосіб їхнього життя, форми активності, способи привнесення порядку, впорядкованості в складне життя людини і суспільства (за Е. А. Клімовим). Узагальнено: це розуміння і знання себе та інших людей.

Отже, психологічна культура педагога, як складник загальної і професійної культури, є важливим чинником педагогічної діяльності і розвитку вчителя як особистості і професіонала. Психологічна культура збільшує ефективність вирішення широкого кола професійних повсякденних завдань працівників освіти. І тому вона, як психологічне явище, є одним із аспектів процесу формування професіоналізму, компетентності, професійної зрілості.

## **ПОНЯТТЯ ПОТЕНЦІАЛУ ТА ЙОГО РОЛЬ У ЖИТТІ ЛЮДИНИ**

Пушкарська Л.П. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4459-1319>

*«Человек – это зерно... с огромным потенциалом»*

*Ошо, індійський філософ*

У сучасному векторі розвитку людства, який все більше направлений на індивідуалізм та розкриття потенціалу кожної людини дуже гостро стоїть

питання про розкриття потенціалу кожного. Люди задаються питанням свого особистого дару, здібностей та унікальності.

Потенціал - це поєднання наявних ресурсів і укладених у них можливостей для розвитку. Але це загальне визначення потенціалу. Цей багатозначний термін використовується у фізиці, лінгвістиці, хімії, філософії, економіці, соціальних науках, через що точне визначення може різнитися. Етимологічно слово „потенціал” походить від латинського „*potentialis*” – „*що може бути*” [2]. У словнику української мови відмічається, що потенціал – це сукупність усіх наявних засобів, можливостей, продуктивних сил і т. ін., що можуть бути використані в якій-небудь галузі, ділянці, сфері.

Сучасні наукові дослідження дозволяють визначити потенціал як універсальну загальнонаукову категорію, що означає „сукупність наявних засобів, можливостей у конкретній галузі” [1, с. 223].

У психології широко використовується поняття «особистісний потенціал» – приховані можливості людини, які можуть проявитися у творчій, інтелектуальній, духовній, соціальній, кар’єрної чи моральній сфері життя. Людський потенціал завжди знаходиться в площині майбутнього. Якщо ви сьогодні зробили щось нове, ви розкрили свій потенціал. І неважливо, перемогли або зазначили невдачі [2]. Тобто це можливості індивіда, які слід відмітити, збагнути, віднайти та розвинути, щоб вони в подальшому були застосовані та реалізовані людиною унікальним способом та сприяли самовираженню та соціальній успішній реалізації.

Коли потрібно почати розкривати потенціал?

Потенціал слід відмічати, а в результаті і розвивати усе життя, адже не завжди батьки приділяли увагу дитині й можливо вона виховувалася як середньостатистична, утім потрапляння людини в певні умови, наприклад виконання конкретного завдання на роботі, може пробудити потенціал, який слід обов’язково зрощувати, щоб перевести в площину унікальних здібностей. Звісно, найкраще коли потенціал відмічається батьками і тут для його виявлення слід: спостерігати за дитиною, що її/його цікавить, звертати увагу на її/його здібності, де зупиняється її/його увага довше, як вона/він рухається, що їй/йому подобається робити, слухати про що вона/він говорить, направляти

більші зусилля (час, матеріальні ресурси) на конкретний напрямок, який дитині цікавіший. Дитина постійно розвивається, її розвиток сталий й її/його здібності можуть відкриватися постійно. Також, у віднаходження потенціалу у дитині гарну допомогу можуть дати вихователі, педагоги чи психологи, які на основі загального спостереження можуть вказати на потенціал дитини. Тому, їхніми порадами не слід нехтувати, а зосередити увагу та придивитися до дитини.

Потенціал – це саме сила конкретної дитини, який слід виявити та розвинути. Якщо не розвивати потенціал залишиться в стані «дрімоти», а людина так і не зрозуміє в чому вона унікальна та в чому її найкращі можливості для самоактуалізації та прояву у житті, творчого чи кар’єрного успіху. І без потенціалу та його розвитку неможливо по-справжньому себе відчувати реалізованим та унікальним.

#### **Список використаних джерел**

1. Василенко П.М. Словник – довідник соціального працівника: навч. посіб. К.: ППКСЗУ, 2007. 322с
2. <https://uk.exitdep.com/1953-realize-your-potential-technician-lists-from-experts.html>

## **РОЛЬ ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ У ПОБУДОВІ ОБРАЗУ ПСИХОЛОГІЧНОЇ НАУКИ**

Скальська Л. О. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0233-4034>

Горбачов В. О.

Інтерес до психологічного знання виявився вже тоді, коли інтегрована філософська думка намагалася поринути у таємниці світу. Спочатку - з філософією, кілька століть, фактично була одним із розділів філософії. Зв'язок із філософією не переривалася, то, послаблюючись (початок ХІХ ст.), то посилюючись (середина ХХ в.). Вплив на психологію надавав та надає розвиток природознавства та медицини. У роботах багатьох вчених проглядається зв'язок з етнографією, соціологією, теорією культури, мистецтвознавством, математикою, логікою, мовознавством. Тому в історії

психології аналізуються її зв'язки з іншими науками, їхній вплив один на одного, хоча значення філософії та природознавства залишалося пріоритетним. Зміна історичних епох породжує зміни і погляди на предмет психології, методи вивчення психіки, її зміст. Необхідно відзначити ту різницю, що існує між двома науками – психологією та історією психології. Психологія вивчає психічну реальність, тоді як ІІ вивчає становлення уявлень про психічну реальність різних етапах розвитку наукового знання. Історичний розвиток науки дає можливість простежити еволюцію її предмета. Так, можна виділити три її предмети: душа, свідомість, поведінка. Коли предметом вивчення стає свідомість, відбувається деякий перехід нам розуміння принципу діяльності, інакше кажучи, свідомість має подвійну функцію: вона і об'єктом вивчення, і пояснювальним принципом. З появою нового предмета – поведінки – науці вдалося подолати суб'єктивізм психології свідомості, що спричинило зникнення самого об'єкта вивчення – психіки та свідомості. Нарешті, на сучасному етапі свого розвитку виникає тісний зв'язок між свідомістю та поведінкою, або діяльністю, що є історичною необхідною умовою для розвитку психіки. Історія психології вивчає закономірності формування та розвитку поглядів на психіку на основі аналізу різних підходів до розуміння її природи, функцій та генези.

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДИХ ФАХІВЦІВ**

Середіна І.А. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4220-0006>

Умови ринкової економіки в нашій країні, пов'язані зі все більш зростаючою конкуренцією як на ринку праці, так і на ринку освітніх послуг, поставили заклади вищої освіти (ЗВО) перед необхідністю не лише давати студентам професійну освіту, але й серйозно займатися питаннями їх працевлаштування і майбутньої кар'єри.

В процесі переходу українського суспільства до ринкової економіки, відбувається неминуча трансформація значущих для людини цінностей, мотивів, професійних позицій і переконань, – як можливий шлях конструктивної активізації професійної реалізації особистості.

Професійна реалізація особистості на її життєвому шляху передбачає, на нашу думку, такі основні етапи: професійне самовизначення, професійне становлення у вибраній сфері діяльності, професійне зростання і розвиток компетенції. Проте, коли людина потрапляє в кризові ситуації (втрата роботи, банкрутство підприємства або економічна криза країни взагалі), то вона уточнює та коректує процес професійної самореалізації, звертаючись до свого життєвого і професійного досвіду.

Таким чином, ситуація, що складається на сучасному ринку праці, виявляє суперечності між ринком освітніх послуг і реальним сектором економіки. Для його подолання закладам вищої освіти необхідно, по-перше, формувати у абітурієнтів усвідомлений вибір професії, по-друге, гнучко реагувати на затребуваність фахівців на ринку праці.

Кар'єра випускника ЗВО починається не в момент закінчення навчання, а набагато раніше – при виборі професії. Як відомо, на вибір професії впливає цілий ряд чинників соціальних, психологічних, економічних. Спостереження за практикою набору абітурієнтів у ЗВО показують, що молоді люди при виборі спеціальності, по якій вони вчитимуться, орієнтуються в основному на думку батьків і друзів, престижність професії і вартість навчання. При цьому «за кадром», як правило, залишаються такі важливі аспекти, як можливість самореалізації в професійній діяльності і затребуваність професії. В той же час, сьогодні має місце перенасичення ринку праці фахівцями певних професій, яке викликане, з одного боку, інерційністю системи вищої школи, а з іншого – високою динамічністю соціально-економічних процесів.

Розгляд проблеми психологічних внутрішніх тенденцій професійного особистісного розвитку [1] є одним з найскладніших в науці, оскільки самореалізацію особистості можна розглядати як характеристику всього її



життєвого шляху в контексті професійної сфери від етапу початкового професійного становлення до передвиходу на пенсію.

Успішній професійній самореалізації в кризових умовах життєдіяльності людини сприяє професійна компетентність, яка дає особі можливість не просто адаптуватися до професії, а більше, – адаптувати професію до себе [2]. І такий широкий спектр особистісних властивостей, здатний вплинути на зовнішні обставини розгортання індивідуального професійного буття, яке відрізняється від інших специфічних способів існування в світі. Смысловим осередком цієї проблеми є визначення самою людиною потенційних ознак індивідуального буття для успішної професійної адаптації в мінливому просторі людського буття.

На нашу думку, високомотивовані індивіди схильні виявляти значні зусилля в реалізації професійного потенціалу (зокрема у навчанні) і досягати значних результатів. Так, будь-який індивід (студент, робітник, службовець) з належною мотивацією до праці схильний добросовісніше і наполегливіше працювати і, як правило, досягати помітніших успіхів в своїй діяльності, чим його низькомотивований партнер. Для особистісної професійної самореалізації характерною є сама цінність, саморозкриття, раціональне використання потенціалу індивідуального буття.

Самореалізація особистості є важливим показником її життєдіяльності, а особливо в професійній сфері – однієї з провідних сфер людської життєдіяльності. Необхідним атрибутом самореалізації майбутнього спеціаліста є саморозвиток як прояв суб'єктної активності починаючи від навчання і закінчуючи вибором роботи. У зв'язку з цим важливо виділити самореалізацію молодих спеціалістів, її якісний рівень як показник продуктивності життєвого шляху [2], успішності, в професійній діяльності.

Вивчення думки працедавців про якість випускників ЗВО показало, що підприємства і організації сьогодні відчувають потребу в молодих фахівцях, які б адекватно оцінювали як свої кар'єрні домагання, так і можливості приймаючої організації, були б готові почати кар'єру з низових ступенів, а

також відрізнялися б мобільністю, адаптивністю і здатністю швидко перенавчатися. Важливою якістю, з погляду працедавця, є клієнт-орієнтованість молодого фахівця, під якою розуміється підпорядкування своїх інтересів інтересам клієнта як на рівні свідомості, так і на рівні буденної поведінки.

Тим часом сучасні молоді фахівці мають ряд характерних особливостей, серед яких часто наголошується необґрунтована амбітність: установка ЗВО «готувати лідерів бізнесу» виявляється в неадекватній самооцінці, завищених домаганнях випускників, нереалістичних очікуваннях на початку кар'єрного шляху.

Реальна ситуація на ринку праці в даний час така, що випускникові мало мати відмінні оцінки по предметах, навіть невеликий досвід роботи і організаторські здібності можуть виявитися вирішальними чинниками при ухваленні рішення про прийом на роботу. Працедавці відзначають як негативну характеристику молодих фахівців відсутність первинного трудового досвіду, досить низько оцінюють їх готовність вирішувати конкретні практичні завдання і брати на себе відповідальність за ухвалені рішення. Зайвий академізм і теоретична спрямованість вищої професійної освіти приводять до чергової суперечності – виникнення невідповідності між достатньою теоретичною підготовкою і малим (або повністю відсутнім) досвідом трудової діяльності випускника закладу освіти.

Аналізуючи суперечності між якістю підготовки молодих фахівців і вимогами ринку праці, можна зазначити, що підвищення практичної спрямованості навчання може бути досягнуте як традиційним шляхом – в результаті проведення практичних занять студентів в умовах реального виробництва, запрошення для викладання фахівців-практиків, виконання курсових і дипломних робіт по конкретних замовленнях підприємств, організацій і фірм, так і сучасними формами роботи – організацією проектної діяльності і розвитком студентського бізнесу, поєднанням навчання з роботою за обраною спеціальністю.

Професійні і ділові якості молодих фахівців можуть по-різному сприйматися працедавцями залежно від кадрової стратегії і політики, а також від стадії розвитку організації.

На стадії інтенсивного зростання і розвитку при підприємницькій стратегії ведення бізнесу і відкритій кадровій політиці відсутність первинних трудових навиків молодих фахівців може бути позитивно сприйнято працедавцем. У цих умовах цінними якостями випускників ЗВО стають готовність до ризику на користь компанії, ініціативність, контактність, вміння ставити завдання і оперативно їх вирішувати.

Крім того, працедавці можуть виявитися зацікавленими в молодих співробітниках, орієнтованих на «ідеальні» уявлення про майбутню роботу, особливо коли ці уявлення відповідають організаційній культурі компанії.

Більшість компаній, що знаходяться на стадії стабілізації і досягли певного рівня стійкості у бізнесі, висувають до молодих спеціалістів достатньо жорсткі вимоги: наявність досвіду, професіоналізм, володіння сучасними технологіями, зокрема інформаційними. Така позиція властива компаніям із закритою кадровою політикою, яким випускник ЗВО не підходить через відсутність професійного досвіду.

Той факт, що молоді працівники характеризуються тривалішим періодом працездатності, представляє інтерес для стабільно функціонуючих організацій з кадровою політикою, в якій важливе місце займає планування і реалізація кар'єри співробітників.

Таким чином, характерні особливості молодих спеціалістів, незалежно від специфіки розвитку організації, дозволяють їм бути потенційно успішними в різних компаніях. Ключовими особливостями для випускника є його власна позиція, а також володіння навиками пошуку роботи і ефективного працевлаштування. У цьому відношенні ЗВО може надати реальну допомогу молодому фахівцеві через створення комплексної системи працевлаштування випускників.

**Висновок.** Підводячи підсумки, слід зазначити, що розглянуті питання проблеми працевлаштування та самореалізації молодого фахівця у професійній діяльності характерні для більшості ЗВО України. В той же час кожний ЗВО накопичує власний досвід вирішення проблеми працевлаштування випускників, і в даний час необхідна координація зусиль всіх зацікавлених сторін у створенні умов для підтримки молоді в її кар'єрних устремліннях.

### **Список використаної літератури**

1. Коростылева Л. А., Никонова А. Н. Психологические проблемы самореализации личности. Санкт-Петербург.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001. С. 24 – 41.
2. Морозова О.А. Проблеми молодіжного сектора ринку праці України. *Формування ринкових відносин в Україні*: Збірник наукових праць. Вип. 7: Київ: НДЕІ Мінекономіки України, 1999 С. 125 – 130

## **ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ПРОЦЕС ГУМАНІСТИЧНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ**

Слободяник Н. В. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2053-0688>

Проблема взаємодії людини з оточуючою дійсністю має історичне значення. Вона безпосередньо пов'язана зі зміцненням економічних, політичних, науково-технічних та культурних відносин між людьми світової спільноти. Від того, якою є міра розуміння людиною свого місця та ролі в системі «Людина – Світ», як вона здійснює взаємодію із зовнішнім середовищем (природним і соціальним), якими способами реалізується її суб'єктна сутність у просторі ноосфери, залежать світ і життя на Планеті (В. Біблер, В. Вернадський, А. Кінг, К. Лоренц, К. Ясперс та ін.).

Категорія взаємодії є базовою для соціальних наук і завжди розглядається як центральна у філософії, соціології, психології. В науковому розумінні взаємодія – це форма існування всього існуючого, що відображає

процеси зв'язку, переходу, впливу об'єктів один на одного, в чому реалізується їх рух та розвиток.

Провідну роль у розвитку гуманістичного менталітету особистості, її соціалізації грає освіта, заснована на пріоритеті загальнолюдських фундаментальних цінностей і, яка висуває на перший план гуманітарні завдання : розвиток у підростаючого покоління цілісної картини матеріального та духовного світу; виховання культурних і моральних цінностей; оволодіння соціальними вміннями творчої взаємодії з людьми різних національностей, переконань, вірувань і здібностей.

Практична реалізація гуманітарних завдань освіти здійснюється вчителем, який стимулює та спрямовує процес соціалізації, а також персоналізації особистості шляхом трансляції та педагогічної інтерпретації молодому поколінню духовних і моральних цінностей соціуму (Н. Кузміна, А. Маркова, В. Петровський, А. Реан, Л. Регуш, В. Якунін та ін.).

Розвиток у сучасних юнаків та дівчат людиноцентрованої життєвої позиції, соціальних умінь і навичок взаємодії в процесі навчання можливий за умовою психологічної готовності самого вчителя до гуманістично-спрямованої взаємодії з Іншими (Інші – це суб'єкти соціуму: суспільство, автори освітніх текстів, педагогічний колектив, учні, батьки).

Теоретико-методологічною основою зазначеної проблеми є концепції активності суб'єкта (К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, А. Брушлінський, С. Рубінштейн та ін.); провідні положення гуманістичної психології (Е. Берн, С. Гроф, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Рудестам та ін.); концепції гуманістичної спрямованості сучасної освіти (А. Асмолов, В. Зінченко, Г. Сухобська, Ю. Шрейдер та ін.); концепції «діалогу культур» в освіті (В. Біблер, С. Курганова, В. Сафонова та ін.); концепції та ідеї особистісно-орієнтованого підходу у навчанні (О. Бондаревська, І. Зимня, А. Реан, В. Якунін та ін.).

Педагогічна діяльність за своєю психологічною сутністю є процесом гуманістично орієнтованої взаємодії вчителі зі всіма учасниками сучасного соціокультурного середовища, що проявляється як трансценденція, тобто

вихід за межі інтересів і потреб конкретного внутрішньошкільного середовища, і формує самотрансцендентність, тобто здатність особистості до поліфункціонального спілкування на рівні «Я – Інші».

У процесі гуманістично-орієнтованої взаємодії з іншими суб'єктами соціально-освітнього процесу у вчителя формується рефлексивна професійно-особистісна позиція, яка виступає за своєю природою як утворення, що дає змогу усвідомлювати себе соціальним посередником- комунікатором, інтерпретатором соціальних явищ, учасником і організатором педагогічного спілкування, що сприяє більш глибокому усвідомленню смислу своєї професії.

Психологічна готовність учителя до гуманістично-орієнтованої взаємодії в соціально-освітньому середовищі проявляється як особливий внутрішній стан особистісної включеності в системно-інтегрований процес інтросоціального та міжособистісного спілкування, зумовленого рівнем розвитку загальної спрямованості його особистості як гуманіста, комунікативної компетентності та педагогічних здібностей, реалізуємих в рефлексивно-перцептивній діяльності.

Показниками гуманістичної спрямованості особистості вчителя на інтереси, потреби та ефекти розвитку особистості іншої людини є: ставлення до освітнього процесу як до людиноцентрованої діяльності у всіх аспектах її прояву; рівень усвідомлення позитивного смислу будь-яких ситуацій міжособистісної взаємодії її учасників, настанови на розуміння особливостей світосприйняття та позиції в спілкуванні сучасної молоді як носія нових життєвих смислів та ідеалів.

Комунікативно-особистісна зрілість педагога (як компонент професійно-особистісної готовності вчителя до гуманістично-орієнтованої полісуб'єктної взаємодії) характеризується рівнем його комунікативно-поведінкових настанов та індивідуально-особистісних властивостей і проявляється в індивідуальному стилі педагогічної взаємодії, а також задоволеності потреб у творчій діяльності.

Основним показником рівня розвитку педагогічних здібностей до гуманістично-орієнтованого полісуб'єктного спілкування вчителя з іншими учасниками освітнього процесу, виступає заснований на рефлексивному самоаналізі вибір стратегії міжособистісної взаємодії, який має в основі проблемно-діалоговий характер.

Здатність учителя вступати в професійно-орієнтований діалог з авторами різних освітніх текстів виступає показником його можливостей не лише як споживача, але й творця соціально-значущого досвіду.

Що вище коло проблем, яке усвідомлюється молодим фахівцем в соціокультурному контексті як предмет педагогічного спілкування, то більш чітко стає його метасуб'єктна позиція в сфері міжособистісної взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, то вище його професійний статус в соціально-освітньому середовищі, то більше задоволення він отримує від педагогічної професії.

Стиль педагогічного спілкування регламентується, передусім, рівнем розвитку комунікативної компетентності педагога, виокремленого в якості важливого показника його професійно-особистісної готовності до взаємодії в освітньому середовищі та який характеризується спрямованістю його комунікативно-поведінкових настанов стосовно інших людей. Згідно результатів досліджень, головними чинниками, які блокують процес взаємодії вчителі з іншими учасниками освітнього процесу є, по-перше, сформовані у нього негативні комунікативно-поведінкові настанови (негативні комунікативні настанови стосовно оточуючих, низька комунікативна толерантність стосовно їх індивідуальних особливостей, прагнення до уникнення в конфліктних ситуаціях та ін. ); по-друге, недостатньо гнучка форма вираження емоцій в процесі спілкування, зумовлена індивідуально-особистісними властивостями (невротизм, сензитивність, схильність до депресії, неадекватний прояв емоцій, низький рівень розвитку емпатійних можливостей та ін.).

Як показали результати експериментального дослідження, в процесі взаємодії вчителя з іншими учасниками педагогічної системи та його рефлексивного аналізу з точки зору суб'єктних очікувань, творчих можливостей і пізнавальних запитів інших учасників, у вчителя формується метасуб'єктна професійно-особистісна позиція, яка виступає як багатомірне та інтерсуб'єктне за своєю природою утворення («Я – член соціуму, який здійснює зв'язок між особистістю, що розвивається та суспільством», «Я – вихователь, дослідник з проблеми виховання», «Я – методист, експерт з проблем навчання», «Я – організатор навчальної діяльності та учнів на уроці»). Сучасний вчитель виступає для себе та для інших учасників освітнього процесу одночасно в декількох професійних ролях. За результатами досліджень, найбільш вираженою в професійній картині світу сучасного вчителя є його позиція як суб'єкта- організатора навчальної діяльності учнів на уроці. Менш вираженими є позиції вчителя як педагога - інтерпретатора соціального досвіду, вихователя молодого покоління, а також педагога - дослідника, що здійснює інформаційно-пізнавальний діалоговий зв'язок з авторами освітніх текстів і залучаючих колег-вчителів до передових психолого-педагогічних ідей в сфері навчання та виховання. На відміну від учнів, які відчувають гостру потребу в міжособистісному спілкуванні з актуальних соціальних проблем реальної дійсності, вчитель більшою мірою орієнтований на зміст галузі предметних знань, які його цікавлять, їх вузько спеціалізованих наукових проблем, що не мають прямого виходу на рішення широких глобальних проблем сучасності. Головними способами педагогічної взаємодії вчителя з учнями є творчо- проектуємий монолог і методично обґрунтований інформаційний діалог, який відображає зміст навчального предмету адекватно пізнавальному досвіду учнів. Розуміння суб'єктної поведінки інших учасників освітнього процесу (учнів, батьків, колег-вчителів) обмежено, як правило, рефлексивним аналізом їх практичних дій, які часто не проявляють глибинні особистісні мотиви їх поведінки.



На активність формування професійно-особистісної готовності вчителя до гуманістично - орієнтованої взаємодії в освітньому середовищі суттєво впливає процес спеціальної психолого-педагогічної підготовки в умовах кооперативно-структурованої навчально-професійної діяльності студентів – майбутніх учителів у період навчання у закладі вищої освіти.

Отже, сформовані в умовах практичної педагогічної діяльності та індивідуального досвіду міжособистісної взаємодії гуманістичні орієнтації вчителя відображаються в його професійній свідомості, сприяють створенню гуманістично-орієнтованого освітнього середовища при організації навчальної взаємодії з учнями та колегами-вчителями

Перспективним напрямом дослідження є розробка моделі професійно-орієнтованої готовності вчителя до здійснення людиноцентрованого діалогу в різних функціональних ролях і виявленні чинників, стимулюючих та блокуючих цей процес.

**РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ЧЕРЕЗ  
ВПРОВАДЖЕННЯ «ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В  
УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»  
У ХЕРСОНСЬКОМУ НВК №15**

Стратійчук Л. Л.

У сучасних умовах інноваційної трансформації освіти проблема компетентісного підходу та формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності є пріоритетною. Це підтверджено багатьма дослідниками в Україні та світі.

Б. Г. Чижевський вважає, що компетентісний підхід має багатоаспектний вимір. Практична спрямованість компетентісного підходу була сформульована в матеріалах Симпозіуму Ради Європи, де підкреслювалося, що для результатів освіти важливо знати не тільки ЩО, але і ЯК робити практично. Тобто, поняття «компетентність», «компетентісний

підхід» органічно ввійшли у освітній простір і вчені намагаються дати визначення освітнім, життєвим, педагогічним та управлінським компетентностям, як таким, що посилюють практичну орієнтованість освіти, її прагматичний, професійний аспект. О. І. Пометун, трактує компетентність – як складну інтегровану характеристику особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи розв’язання проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності» [3].

І. Д. Бех зазначає, що реалізація компетентнісного підходу в освіті зумовлена світовою та загальноєвропейською тенденцією інтеграції, глобалізаційними процесами, змінами у соціально-економічному розвитку України та новими вимогами суспільства до освіти [1].

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) освітню галузь визначено як пріоритетну й таку, що забезпечує «інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства» та створення людського капіталу держави на засадах формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей [2, ст. 5, п.1]. Також, 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 та її європейського вибору* [1; 4-5].

*«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»*, зазначено у Законі України «Про

освіту» [1, с.3;]. Також, там же, говориться, що «інноваційність» є однією із ключових компетентностей, формування яких дасть змогу досягнути цієї мети освіти України [1, ст. 12].

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 [4-5].

В. П. Чудакова зазначає, що «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 школи 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» [4; 5; 6].

Саме тому особливого значення набуває актуальність та важливість вивчення і вирішення проблеми «науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності», що є однією із складових теми «Науково-методичне

забезпечення підготовки вчителя до реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання», яка реалізується на базі відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України.

З метою вирішення вище зазначених суспільно значимих проблем В.П. Чудаковою запропоновано авторську комплексну систему науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності. З метою її реалізації розроблена, адаптована і впроваджена авторська «Психолого-організаційна технологія формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності» (далі «Технологія») [4; 5; 6]. Вона складається із двох взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих моделей, що відповідають діагностичному етапу (пошуковому та констатувальному) та корекційно-розвивальному (формувавальному) етапу дослідження, а саме: «1. Діагностична модель експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості»; «2 Корекційно-розвивальна модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидкозмінних умовах інноваційної діяльності». Розкриємо деякі теми та пріоритетні можливості реалізації освітнього модуля рефлексивно-інноваційний тренінгу, коучингу (далі, РІТ) [4; 5; 6]. Розглянемо короткий зміст корекційно-розвивальної програми освітнього модуля авторського курсу РІТ, автором і тренером якого є В. П. Чудакова: 1. Формування комунікативної компетентності. 2. Формування компетентності стресостійкості та здатності до швидкої адаптації. 3. Формування компетентності самоусвідомлення себе і рефлексії. 4. Формування компетентності вирішення конфліктів. 5. Формування компетентності постановки та досягнення стратегічних та тактичних цілей (цілепокладання). 6. Формування компетентності самодіагностики [4; 5; 6].

«Технологія» містить основні блоки: інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний і прогностичний, та корекційно-розвивальний [4; 5; 6].

З метою апробації, експериментальної перевірки «Технології» і впровадження її в освітню практику, здійснено науково-дослідну експериментальну роботу за темою «науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності», яке проводиться під науковим керівництвом – В.П.Чудакової, доктора філософії у галузі психології, старшого наукового співробітника Інституту педагогіки НАПН України.

Зазначене вище наукове дослідження здійснюється з вересня 2017 р. на базі Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I-III ступенів» №15 Херсонської міської ради (відповідальний керівник є Л.Л. Стратійчук – директор (НВК №15).

Назване дослідження також реалізується і у інших у закладах освіти різних типів України: м. Херсона та області, м. Одеси, Києва і Київської області. Результати впровадження його реалізуються, також, на базі освітніх закладів Республіки Узбекистан, зокрема: м. Ташкент і м. Бухара.

Завдяки науково-методичній, творчій співпраці наукового керівника В.П.Чудакової, з керівництвом та педагогічним колективом Херсонського навчально-виховного комплексу НВК №15, та колективами закладів освіти України та Республіки Узбекистан, на різних етапах науково-дослідної експериментальної роботи:

- розроблено, апробовано і впроваджено комплексну системи науково-методичного забезпечення, відпрацьовувався інтегративний діагностичний і корекційно-розвивальний інструментарій;
- інформаційно-смісловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний і прогностичний, та корекційно-розвивальний блоки,
- відшліфувались окремі аспекти і компоненти модулів «Технології», кожний заклад і освітня установа внесли свій важливий і цінний вклад [4; 5; 6].

Впровадження «Технології» надасть можливість вирішити суспільно значиме завдання сформувати конкурентоздатну інноваційну особистість,

здатну до творення змін і сприйняття змінності. Тому що змінність, трансформація перестає бути винятком, а стає правилом, сутнісною ознакою функціонування суспільства і кожного його члена зокрема. «Змінність стає правилом для кожної людини в ХХІ столітті. Змінність, динамізм як сутнісні ознаки способу життя людини стає закономірністю. І українське суспільство в цілому, а освіта зокрема, мають підготувати людину до життя в нових умовах, *сформувати конкурентоздатну інноваційну людину*» (В. П. Чудакова, 1916 - 2021) [3; 4; 5]. Тільки в такому разі, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією.

### Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 10-11 квітня 2012 р.; Запоріжжя: «Акцент Інвест-Трейд», 2012. 252 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Чижевський Б. Г. Компетентнісний підхід в управлінні освітою в умовах децентралізації. 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. 380-384. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf> ORCID ID:0000-0002-7878-1180
4. Чудакова В. П. Діагностика та корекція «компетентності інноваційності» – показника конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи* : збірник наукових праць / В. М. Мадзігон (голов. ред.) та ін. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України. 2019. Вип. 1 (22). 130 с. С. 114–126. DOI: <https://doi.org/10.32405/2413-4139-2019-1-114-126> URL: [http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2019\\_1/16.pdf](http://pi.iod.gov.ua/images/pdf/2019_1/16.pdf)
5. 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.), м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; / наук ред. Горошкіна О. М., Доротюк В. І., Чудакова В. П. Київ: Пед. думка, 2019. 422 с. С. 364-369. URL: <http://undip.org.ua/upload/iblock/1b2/zbirnyk.pdf>
6. Чудакова В. П. Концептуальні засади «психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій» (частина 2). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2021. № 1 (80). С. 55-62 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1\(80\)-55-62](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2021-1(80)-55-62) URL: [http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/1/IOD\\_1\(80\)2021-04-21-55-62.pdf](http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2021/1/IOD_1(80)2021-04-21-55-62.pdf)

## ДІЯЛЬНІСНА ОСНОВА РОЗВИТКУ ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ

Тарнавська С. С. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5455-6707>

Результати дослідження PISA (2018 р.) виявили серйозні недоліки у знаннях українських учнів з математики. Базового рівня з математики не досяг кожен третій учень/-ця. Зниження якості математичної освіти, спадання мотивації учнів до вивчення точних наук, зокрема, математики детермінують розроблення інноваційних методик і систем навчання математики, пошук сучасних освітніх ресурсів і навчальних форм, націлених на розвиток особистості учня, здатних забезпечити інтерес до вивчення математики без зниження якості та результативності.

Навчання є формою психічного розвитку людини (Л. С. Виготський), а особистісно-розвивальне навчання математики є однією з форм розвитку особистості, що здійснюється в процесі організованої навчально-математичної діяльності (С. П. Семенець) [4, с. 107-110].

За визначеннями С. П. Семенця, зони найближчого математичного розвитку школярів ґрунтуються на концептуальних положеннях теорії розвивального навчання математики, яка розкриває специфіку математичного пізнання, психологію математичних здібностей, концепцію навчально-математичної діяльності (її задану структуру).

В. А. Крутецький, С. О. Скворцова вважають математичні здібності індивідуально-психологічними властивостями особистості, що виявляються в математичній діяльності й формуються на основі здатності індивідуально-психологічної властивості узагальнювати зміст математичної освіти. [3, с. 375], [5, с. 354-357].

Формування і розвиток навчальних умінь, навичок, знань, предметних компетентностей під час виконання обчислень має відбуватися в логічній послідовності, яка зводиться до системного ознайомлення з відповідними операціями, фізичними і механічними діями (практичною діяльністю) та арифметичними діями.

Якщо системне ознайомлення спрямоване лише на зннєвий компонент (напр., знати правила, алгоритми, їх словесні формулювання напам'ять тощо), то ці знання не є свідомими, міцними, довготривалими, тобто належним чином така інформація не сприяє інтелектуальному розвитку дитини.

Виконання змістової частини освітньої програми не є вирішальним для здобуття освіченості дитини. Важливо, щоб ці знання були дійовими, спрямованими на розв'язання певних конкретних проблем, задач, ситуацій тощо. І тому для вирішення цього завдання основну роль грає метод опрацювання навчального матеріалу. Визначальним для мотивації, активізації пізнавально-освітньої діяльності буде чітке, планомірне ознайомлення зі способами, прийомами дій за пропонованим змістом навчального матеріалу. Зокрема, певна інформаційна операція щодо обчислення має опиратися на систему специфічних дій, які розкривають її сутність.

Психологічні дослідження доводять, що такі поняття, як «дія», «вміння» і «навичка», є характеристикою операційних складників учіння, здобуття освітніх компетентностей [1, с. 70].

Наприклад, для обчислення суми двох двоцифрових чисел специфічними діями – основою служитимуть знання розрядного складу чисел, знання табличних випадків додавання і, на їх базі, – додавання круглих двоцифрових чисел, використання на практичному рівні способу додавання суми до суми (формалізовано – переставний та сполучний закони додавання) тощо. Отже, процес знаходження суми є результатом системи математичних дій та операцій, з якими пропедевтично мають ознайомитися учні. Кожна із зазначених операцій, дій має розкрити сутність обчислення суми, тобто – знаходження числа, яке поєднує два пропонованих компоненти. Такі роз'яснювальні характеристики лежать в основі узагальненого прийому обчислення. Згодом учні будуть його використовувати під час виконання дій з числами в інших розширених множинах. А це означає, що створено передумови розв'язувати більш широке коло завдань, самостійно переносити



засвоєні прийоми на вирішення різних навчальних та практико зорієнтованих завдань.

Виконуючи певні арифметичні обчислення, які є основою навчальної діяльності, учні будуть спроможними використати відповідні навички в інших видах пізнавальної математичної діяльності, напр., під час розв'язування задач арифметичного, геометричного змісту, при виконанні завдань з інших освітніх галузей, для вирішення власної проблеми, виклику математичними способами.

Уміння знаходити спільне, відмінне, поєднувати, класифікувати об'єкти за їх ознаками, властивостями, - робити порівняння, досліджувати об'єкти, процеси, дії, аналізувати і синтезувати отримані відомості, абстрагуватися від конкретного та робити загальні висновки – узагальнення, є тими узагальненими прийомами розумової діяльності учня / учениці, які сприяють розумовому, інтелектуальному розвитку особистості. Дослідженнями видатних психологів Н. О. Менчинської (1970), Д. М. Богоявленського, Є. М. Кабанової-Меллер показано, що узагальнені прийоми розумової діяльності характеризуються системністю, універсальністю, комплексністю, самостійністю і педагогічною спрямованістю.

І якщо Л. В. Занков пропонував досягати розвивального ефекту навчання за допомогою удосконалення методів навчання, то психологи Д. Б. Ельконін, В.В. Давидов обґрунтовували зміну змісту освіти, а Н. О. Менчинська, Д. М. Богоявленський, Є. М. Кабанова-Меллер запропонували змінити способи розумової діяльності через засоби навчання [2, с. 94].

Прикладом успішного засвоєння і свідомого системного (практичного) використання знання переставного закону додавання, який є базою для вивчення табличних випадків додавання, раціональних способів обчислень, є ознайомлення з ним не на дослідженнях конкретних випадків додавання (від конкретного до загального), а на основі синтетичного прийому (від загального до конкретного), тобто узагальненим прийомом.

Напр., виконуючи дії  $3 + 1$  та  $1 + 3$ , учні 1 класу роблять висновок, що від переставляння доданків місцями, значення суми (результат) не зміниться. Запропонувавши такий спосіб дослідження (обчислення значення суми), кожен раз учні, щоб переконатися, чи справджується цей закон, «спішать» обчислити результат. Такий спосіб не сприяє формуванню співвідношення узагальненого висновку з його конкретною інтерпретацією. З досвіду педагогічної діяльності констатуємо, що іноді навіть в наступних класах початкової та старшої школи учні намагаються перевірити справедливність переставного закону на конкретних чисел вже з іншої, ширшої множини натуральних чисел.

Тому коректним буде спершу ознайомлення з практичними діями, операціями переставляння об'єктів місцями і дослідження зміни кількості цих об'єктів у результаті їх переміщення. Зробивши узагальнений висновок щодо будь-якого числа цих об'єктів сума (кількісна характеристика їх об'єднання) буде сталою, постійною, тобто не зміниться. Для прикладу можна використати й числа поза межами числового відрізка, з якими оперують учні. Зауважимо, що окрема група учнів володіє навичками нумерації чисел поза програмою.

При такому підході в учнів сформується певний стереотип співвідношення конкретного та абстрактного, уміння поєднувати «правила» - короткі теоретичні відомості з практичними діями. Ступінь володіння узагальненою навичкою, звісно, у кожної дитини вікової категорії буде різним. Але поступальною ходою, системними, планомірними діями кожний школяр/кожна школярка привчатиметься знаходити конкретні практичні підтвердження узагальненим висновкам, які часто називають «правилами», алгоритмами, планами операцій, дій. Уміння співвідносити «конкретне – узагальнене – конкретне» сприятиме розвитку мисленнєвих операцій, які так необхідні здобувачам освіти під час виконання різних навчально-пізнавальних діяльностей та під час опанування різними освітніми сферами на різних навчальних предметах, інтегрованих курсах тощо.

Сформована система розумових дій дозволяє учневі/учениці в процесі навчання й в повсякденному житті виявити, виділити, узагальнити та систематизувати істотні властивості, зв'язки предметів і явищ.

Таким чином успішне досягнення обов'язкових освітніх результатів значною мірою залежить від оволодіння учнями узагальненими способами мисленнєвих операцій, дій, уміння вчитися, здобувати і трансформувати здобуту пізнавальну інформацію.

У цілому ефективне вирішення життєво-практичних завдань людиною залежить від особливостей її мислення. Учителі повинні усвідомлювати, як зробити математику актуальною для самих учнів, використовуючи завдання, пов'язані з їхніми інтересами або досвідом; які елементи навчання викликають в учнів занепокоєння або зменшують їхню впевненість у собі, для того, щоб застосовувати альтернативні методи (прийоми) навчання. Такими чинниками можуть стати активізація розумової діяльності молодших школярів та використання реальних життєвих ситуацій для застосування математичних понять у початковій школі.

### Список використаних джерел

1. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. /О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін.— К.: Просвіта, 2001.— 416 с.]
2. Вступ до загальної психології: програмний довідник / укладач Л. К. Велитченко. – Одеса: Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 357 с.]
3. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников / В. А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1968. – 432 с.]
4. Семенец С. П. О математических способностях и зонах ближайшего математического развития школьников. URL: [http://eprints.zu.edu.ua/21513/1/Semenets\\_O\\_matematycheskih\\_sposobnostyah.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/21513/1/Semenets_O_matematycheskih_sposobnostyah.pdf)
5. Скворцова С. О. Передумови розвитку математичних здібностей молодших школярів у програмі з математики для 1 – 4-х класів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 125. С. 354-357.* URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2015\\_125\\_88](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_125_88)]

## ПСИХОЛОГІЧНА ДІАГНОСТИКА НЕВРОТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Терещенко Л. А. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4279-158X>

Емоційні порушення у дітей молодшого шкільного віку здебільшого розглядають як негативний стан, що виникає на фоні особистісних конфліктів, які складно розв'язати.

У дошкільному і молодшому шкільному віці невротичні розлади розвиваються не рідше (а за деякими даними, навіть частіше), ніж в інших вікових періодах. Із психологічного погляду, дитячий невротичний розлад – це засіб розв'язання особистісних проблем, реактивно-захисний спосіб їх перероблення, неусвідомлюване намагання позбутися їх і досягти душевної рівноваги. Якщо це намагання безуспішне, то в дитини виникає песимізм, зневіра у своїх можливостях й особистісний регрес.

Для оцінювання рівня нервово-психічного розвитку дітей використовують діагностичні методики, що ґрунтуються на показниках розвитку. Добору діагностичних методик й інтерпретації отриманих результатів необхідно приділяти особливу увагу. Так, щоб уникнути помилок під час психологічної діагностики, практичний психолог має дотримуватися правил психодіагностичного обстеження дитини молодшого шкільного віку.

В основі кожної діагностичної процедури лежить експертна ситуація. Тобто, завжди є ризик психологічно травмувати дитину.

На етапі молодшого шкільного віку особистість дитини активно розвивається. Тож валідних психодіагностичних методик щодо виявлення невротичних розладів у дітей молодшого шкільного віку немає. Утім, можна вивчати їх прояви. Зокрема, для вікових особливостей молодших школярів, які мають невротичні розлади, характерні:

*депресивні прояви* – зниження життєвого тону; низька самооцінка; уповільнення мислення; уповільнення нервової й рухливої активності, аж до замирання; нудьга, пригнічення, відчуття безнадійності; розсіяна увага, коли зовнішні стимули не привертають уваги; порушення сну, зокрема складнощі під час засинання, поганий сон, раннє пробудження;

*астенічні прояви*, що насамперед відображається в порушеннях уваги, мислення, пам'яті й працездатності, як-от – уповільнення процесу осмислення; утруднення встановлення асоціацій; утруднення відтворювання й слабкість запам'ятовування; підвищена емоційна чутливість і загострені реакції; порушення сну (сонливість і відчуття втоми під час пробудження);

*тривога* – загальний стан очікування небезпеки, неблагополуччя, що позначає інтенсивність психологічної адаптації;

*вегетативні розлади*, тобто порушення балансу вегетативної нервової системи, на який вказують зміни в роботі серцево-судинної, дихальної, шлунково-кишкової й сечо-статевої систем – дистонії, гастрити, дуоденіти, коліти, дискінезії тощо;

*порушення поведінки*, тобто поява раніше невластивих дитині проявів і реакцій – агресивність, непокірність, а також антидисциплінарні вчинки.

Кожна дитина час від часу може мати ті чи ті з означених проявів. Приміром, бути розсіяною, чи тихою; мати порушення сну чи пізнавальних функцій; проявляти непокірність і тривожитися тощо. Утім це не означає, що всі діти мають невротичні розлади або що той чи той прояв обов'язково є свідченням неврозу. Так, розсіяна й стишена поведінка можуть бути всього лише проявом стомленості дитини, а непокора – кризи вікового розвитку, тобто цілком закономірним явищем.

Основними показниками, що вказують на наявність саме невротичного розладу в дитини є: тривалість прояву; незалежність прояву від ситуації, оточення тощо, тобто, коли прояв генералізований; загальна виснаженість; обмежувальна поведінка (дитина усілякими способами уникає небажаних ситуацій, предметів, людей. Якщо уникнути неможливо – впадає в істеріку, тобто «ховається» в істеріку від небажаного); зациклення на чомусь – діях, предметах, людях, правилах; соціальна дезадаптація.

Додатковими показниками невротичного розладу в дитини є тики, тремори, заїкання тощо.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА ДЛЯ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Тоирова Г. И.

**Вступление.** Дистанционное обучение (лат. «Distance» - дистанционное использование) - это современная информационно-телекоммуникационная система, позволяющая «дистанционно обучаться» без прямого личного контакта между преподавателем и учеником. Использование технологий, согласно которым учебный процесс организован с использованием новых информационных технологий, мультимедийные инструменты. Он может сделать обучение более эффективным и развить познавательные способности учащихся.

Развитие концепции создания и развития системы дистанционного образования в Республике Узбекистан обусловлено резким увеличением спроса на образовательные услуги в последние годы и высокой социальной значимостью дистанционного образования. Наша страна обладает достаточным кадровым, научно-техническим и научным потенциалом для создания и внедрения системы дистанционного образования [1-6].

Кроме того, наша страна накопила определенный опыт в этой области и имеет прочную основу инновационных технологий дистанционного обучения. В Узбекистане многое сделано для дистанционного обучения.

Наши сотрудники посетили центры дистанционного обучения, созданные в зарубежных университетах, ознакомились с системами дистанционного обучения и научились работать в этой области. Созданы курсы дистанционного обучения. Примером тому служат курсы повышения квалификации и переподготовки в высших учебных заведениях.

Уроки дистанционного обучения и репетиторы очень важны для дистанционного обучения. Чем полнее будет курс дистанционного обучения, тем больше знаний получит студент. Но мы не можем достичь желаемого

результата, просто передав информацию студенту в курсе. Курсы должны быть разработаны таким образом, чтобы учащийся получал удовольствие от чтения курса, и чтобы полученные знания доходили до ума студента на высоком уровне. В противном случае мы не сможем предоставить студенту достаточно информации. По этой причине были разработаны критерии для создания курса [7].

Следует тщательно продумать, как информация передается учащемуся. Занятия организованы с учетом удаленности учащегося от учителя и других подобных факторов. Студент не может получить все знания, читая или слушая одну лекцию, поэтому необходимо использовать разные способы обучения студента. Например, способы передачи знаний студентам в Интернете:

- Разделите лекцию на разделы с интересными примерами;
- Разъяснение через различные видео, фото;
- Использование анимации;
- Размещение виртуальных лабораторий в курсе;
- Предоставлять тесты или упражнения для самооценки;
- Время обучения в соответствии с личным расписанием студента.

В мире существует множество моделей, в зависимости от используемого компонента учебного процесса. Следующая модель обучения является примером перспектив дистанционного обучения:

1. Модель распределенного класса.
2. Модель независимого обучения.
3. Модель открытого класса [7].

Обращаем ваше внимание на то, что некоторые предметы преподаются на дистанционной основе для студентов бакалавриата.

«Современный узбекский - литературный язык. Курс «Синтаксис и морфология» будет преподаваться на основе дистанционного обучения на основе электронных книг. С помощью этой электронной книги у студентов будет возможность проверить свои знания на лекции (лекция будет проводиться онлайн).

Практическое значение электронной книги состоит в том, что студент может просматривать только одну тему за раз, а это означает, что компьютер больше не примет ее название. Ответ студента на каждую тему будет оцениваться автоматически. Учитель сможет взять на себя управление по рейтинговой системе.

**Заключение.** Учитывая потребность в информации, особенно для учителей, необходимо создавать условия для быстрого получения новой информации в электронном виде с учетом того, что учащимся нужна актуальная информация, а не устаревшая. Система образования нуждается в модернизации под лозунгами «Образование для избранных», «Образование для всех». Согласно Конституции Республики Узбекистан и Закону об образовании, все граждане Узбекистана имеют право на образование, независимо от различных факторов, таких как религия, возраст, социальное происхождение, национальность, состояние здоровья и место проживания. Удобство и важность дистанционного обучения в преподавании и обучении достигается за счет способности проводить учебный процесс в удобное время, место и способом, удобные как для учителя, так и для ученика. Тот факт, что время, отведенное на курс, строго не ограничено, позволяет студентам изучать больше или меньше в течение ограниченного по времени курса.

Сегодня дистанционное обучение за границей основано на индивидуальном плане обучения дома, использовании видеоуроков, подготовленных университетом, обучении без отрыва от производства, а также дополнительном обучении в других областях и личном. Опыт наращивания потенциала по интересам широко распространен. применяемый. Инфраструктура информационных и коммуникационных технологий, которая внедряется в образовательных учреждениях страны, позволит воспользоваться такими возможностями в будущем.

#### **Список использованных источников**

1. Абдукодиров А. А. ва бошқалар. Ахборот технологиялари. – Т., 2002.-152 б.
2. Абдукодиров А. А., Пардаев А. Х. Масофали ўқитиш назарияси ва амалиёти. -Т.: Фан, 2009 -46 б..



3. Атабаева К. Р. Таълим тизимида масофавий ўқитишнинг афзалликлари // Молодой ученый. -2017. - №24.1. - С. 5-7.
4. Azizxo`jaeva N.N. Pedagogik texnologiya va pedagogik mahorat. -T.: TDPU, 2003. – 174 b.
5. Ishmuhamedov R.J. Innovatsiya texnologiyalari yordamida ta’lim samaradorligini oshirish yo`llari. – T.: TDPU, 2004. -134 б.
6. Roziqov O., Og‘ayev S., Mahmudov M., Adizov B. Ta’lim texnologiyasi. – T.: O`qituvchi, 1999.-Б.69.
7. Og‘ayev S. Ilg`or pedagogik texnologiyalar-hayotiy ehtiyoj. “Xalq ta’limi” jurnali, 2001, №3, 69-71 b.
8. Тоирова Г. ва бошқалар. Hozirgi o`zbek adabiy tili.Morfologiya va sintaksis Электрон дарслик. Guvohnoma № 000254 “Intellekt Ekspert” Ўзбекистон Республикасининг интеллектуал мулк агентлиги. – Тошкент, 2016.

## **ТЕМПЕРАМЕНТ ПЕДАГОГА И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Усманова М. Н. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7020-7344>

Успех реализации реформы школы в значительной степени зависит от мастерства педагога, от максимального и полного проявления им своих возможностей и способностей и от оптимального выбора каждым педагогом средств и способов своей педагогической деятельности, наиболее соответствующих его индивидуальным особенностям. Внимание к труду конкретного педагога, в том числе новатора, требует изучения его индивидуального стиля деятельности.

**Индивидуальный стиль педагогической деятельности** рассматривается как устойчивое сочетание мотива деятельности, выражающегося в преимущественной ориентации педагога на отдельные стороны учебно-воспитательного процесса; целей, проявляющихся в характере планирования деятельности; способов ее выполнения; приемов оценки результатов деятельности. Мы предположили, что формирование индивидуального стиля работы педагога зависит от индивидуально-

личностных особенностей педагога, его педагогического стажа, характера требований, предъявляемых к нему со стороны педагогического коллектива.

**Индивидуальный стиль деятельности** – это целесообразная, соответствующая особенностям темперамента система способов и приемов выполнения деятельности, обеспечивающая наилучшие ее результаты.

Одаренный, творческий человек – это всегда индивидуальность. Формирование индивидуальности у педагога способствует воспитанию творческой личности ребенка. Каждый взрослый человек, сознательно выбирающий педагогическую профессию, к моменту осуществления такого выбора уже сформировался как личность и, несомненно, является индивидуальностью. Чем больше среди учителей окажется разнообразных личностей, тем вероятнее, что они обучат и воспитают детей, обладающих множеством разных и одновременно полезных индивидуальных качеств [1].

В процессе анализа литературы мы выделили признаки индивидуального стиля педагогической деятельности: в темпераменте, т.е. время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость; в характере реакции на те или иные педагогические ситуации; в выборе методов обучения; в подборе методов воспитания; в реагировании на действия и поступки учащихся; в манере поведения; в стиле общения; в предпочтении тех или иных видов наказаний; в применении средств психолого–педагогического воздействия на учащихся.

На основе анализа работ различных исследователей, мы сделали вывод, в смысл понятия "индивидуальный стиль деятельности" вкладывают то, что педагог, выбирая средства педагогического воздействия и формы поведения, учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному.

Таким образом, индивидуальный стиль педагогической деятельности может быть определен как интегративное качество личности, синкретически соединяющее в себе интеллектуальный, деятельностный и эмоциональный

компоненты, а также, такой способ ее сознательной организации, в котором обеспечивается полнота овладения учащимися знаниями, умениями, ценностями и инструментарием для организации самовоспитания, самообразования и саморазвития. Практический опыт неотделим от личности профессионала и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности педагога.

Руководствуясь принципом единства сознания и деятельности А.Н. Леонтьева, для нас представляет интерес изучение следующих аспектов ИСД педагогов профессиональной школы: индивидуально – типологические особенности личности, стиля межличностного взаимодействия [2].

Развивая мысль о стиле деятельности, ряд исследователей провели эксперименты с целью установления зависимости между способом выполнения действий и особенностями темперамента.

Ядро индивидуального стиля определяет комплекс имеющихся у человека свойств нервной системы. Среди тех особенностей, которые относятся к самому стилю, можно выделить две группы:

1. Приобретаемые в опыте и носящие компенсаторный характер по отношению к недостаткам индивидуальных свойств нервной системы человека.
2. Способствующие максимальному использованию имеющихся у человека задатков и способностей, в том числе полезных свойств нервной системы.

Темперамент педагога рассматривается в неразрывной связи с характером. Известно, что темперамент и характер не тождественные свойства, вместе с тем не следует их противопоставлять — они тесно связаны между собой. Роль динамических особенностей нервной системы, темперамента в разных видах деятельности неодинакова.

Большинство психологов считают, что в массовых профессиях, к которым относят и профессию педагога, темперамент не определяет результатов деятельности, хотя и влияет на ее процесс, методы [3].

В специальной литературе значительное внимание обращается на темперамент школьников, индивидуальный подход к ним, но мало или совсем не говорится о том, что педагоги должны учитывать особенности своего темперамента, его положительные и отрицательные стороны, их проявление в учебной и воспитательной работе [1; 2].

Проявление темперамента зависит и от общей культуры человека. Нельзя поэтому несдержанность педагога связывать только с типологическими особенностями нервной системы. Нередко за этим издержки воспитания. Свой темперамент, характер должны учитывать и сами педагоги. Целесообразно, исходя из особенностей своего темперамента, его положительных и отрицательных сторон, формировать индивидуальный стиль деятельности, т.е. такую индивидуальную систему приемов и способов действий, которые наиболее отвечают психологическим особенностям данного педагога и наиболее эффективны для достижения нужного результата в педагогической деятельности. Одна из основных задач при этом состоит в том, чтобы преодолеть негативные стороны темперамента и использовать положительные.

Индивидуальный стиль деятельности педагога формируется в процессе обучения и воспитания и продвигает его на более высокий уровень осуществления педагогической деятельности. Наиболее проявляется он при положительном отношении педагога к деятельности, когда возникает интерес, творчество. Тогда педагог ищет эффективные приемы и способы, которые помогают достичь наиболее высоких результатов, анализирует свои данные, возможности, результаты своей деятельности, выясняет условия успешного выполнения ее. Постепенно выбираются такие приемы и способы работы, которые наиболее соответствуют особенностям личности, в частности особенностям темперамента, характера, и наиболее эффективны.

**Меланхолический темперамент** в педагогической работе возможный, но нежелательный. У меланхолика слабые как возбудимые, так и тормозные процессы. Реакции не соответствуют закону силы, а поэтому в ответ на слабый

раздражитель может быть очень сильная реакция. Меланхолик трудно переживает смену жизненного окружения, в новых условиях теряется. Очень впечатлительный, нерешительный, замкнутый, требует особенно чуткого и осторожного отношения к себе. Для него очень опасно перенапряжение умственной и эмоциональной деятельности. Меланхолику подходит четко продуманный режим, который предусматривает постепенный переход от одних условий жизни, способов действия к другим.

В поведении **меланхолика** проявляется недооценка своих возможностей, неуверенность в себе, в оценке педагогической деятельности, повышенная эмоциональная возбудимость, болезненная чувствительность к мелочам, постоянное чувство тревожности. Педагогам-меланхоликам кажется, что некоторые ученики только и думают о том, чтобы навредить им, смеются над ними. Нарушение дисциплины — разбил окно мячом, толкнул педагога на перемене и не извинился — они часто рассматривают как преднамеренное действие, не понимая того, что это результат проявления потребности детей в движении, иногда невоспитанности. Отрицательные поступки учащихся закрывают для этих учителей все положительное в поведении детей.

Ожидая встречи с воспитанниками, они переживают чувство боязни, тревожности и приходят на эти встречи с отрицательной установкой, через которую воспринимают и оценивают детей.

Повышенная эмоциональная возбудимость меланхоликов, неадекватная реакция на действующие раздражители, вызывают у них быстрое истощение нервной системы, появление болезненной реакции на действия, поступки детей, рост неудовлетворенности педагогической профессией.

Положительными являются активность, энергичность, страстность **холерика**; подвижность, живость, эмоциональность **сангвиника**; неторопливость, сдержанность **флегматика**; мягкость, отзывчивость, тактичность, глубина и стойкость чувств **меланхолика**. Но при **холерическом** темпераменте часто проявляется несдержанность, резкость, эффективность;

при **сангвиническом** — непостоянство, легкомысленность, поверхностность; **флегматик** может быть очень медлительным, безразличным, вялым, а **меланхолик** — замкнутым, нерешительным, с повышенной тревожностью, невысокой трудоспособностью, быстрой утомляемостью, истощаемостью нервной системы, невысокой требовательностью, внушаемостью [4].

Известно, что Б. М. Теплов, не без основания реабилитировавший слабый тип нервной системы, отмечал, что с биологической, медицинской точки зрения эта система менее выгодна. Н. С. Лейтес также считает, что не следует преувеличивать возможности слабого типа [2].

Проявление темперамента, как известно, связано с чертами характера, с теми системами связей, которые формируются под влиянием условий жизни, воспитания. В зависимости от характера внешних влияний временные нервные связи, которые образуются при этом, в одних случаях могут маскировать черты типа нервной системы, в других — тормозить или усиливать их, под влиянием систематических и долговременных факторов изменять их.

Этим объясняется то, что у учителей сходных темпераментов можно наблюдать противоположное поведение в разных условиях трудовой деятельности. Если педагог-**холерик** попадает в школу, где взаимопомощь, доброжелательность, справедливость, хорошие межличностные отношения, как по горизонтали, так и по вертикали, то все это будет влиять на проявление положительных типологических его особенностей, нейтрализовать, тормозить отрицательные стороны. И, наоборот, в нездоровой психологической атмосфере коллектива с каждым днем он все больше будет раздражительным, несдержанным, все чаще впадать в состояние аффекта. Это сделает жизнь и его коллег, и дирекции школы, и обучаемого сложной, что сразу скажется на успешности учебно-воспитательного процесса.

Тщательная подготовка к выполнению каждого вида деятельности, чувство долга и ответственности будут формироваться у педагога-**сангвиника**, если руководство школы, коллеги именно так относятся к

выполнению своих служебных обязанностей. В противном случае, протестуя против неверных установок в работе со стороны окружающих, педагог начнет безразлично относиться к своим обязанностям, избегать чернового, но нужного труда. А так как в его деятельности много обыденного (систематическая проверка тетрадей, опрос учащихся, контроль за тем, как они соблюдают правила поведения), то уровень учебно-воспитательной работы снизится, пропадет чувство удовлетворения от выполняемой работы.

Хорошая организация жизни педагогического коллектива, требовательность к качеству его работы будут положительно влиять на характер деятельности учителей-флегматиков. При таких условиях медлительность, ригидность, свойственные им, не превратятся в безразличие, вялость, лень, т.е. отрицательные стороны темперамента нейтрализуются.

Педагогам-меланхоликам, которые работают в доброжелательной обстановке, где господствует чуткое отношение со стороны дирекции школы, коллег, родителей, легче преодолевать трудности, у них меньше проявляется чувство тревожности, неуверенности. Это способствует формированию у них положительных черт характера (например, уверенности), которые в определенной степени замаскируют особенности типа нервной системы.

Плохая же обстановка в коллективе лишь усилит неверие в свои силы, чувство тревожности; нервная система будет истощаться, уменьшится трудоспособность.

Подчеркивая, что проявление темперамента зависит от конкретных условий жизни, в то же время следует помнить, что типологические показатели нервной системы накладывают свой отпечаток на реакции педагога относительно внешних воздействий, что сказывается на результатах работы, методах ее, содержании и форме контроля.

На проявление темперамента влияет и характер педагога, цели и мотивы выполняемой им деятельности. Проявления темперамента могут быть подавлены (замаскированы) какими-либо активными мотивами.

Таким образом, **индивидуальный стиль деятельности** – это целесообразная, соответствующая особенностям темперамента система способов, приемов выполнения деятельности, обеспечивающая наилучшие ее результаты. Важными условиями формирования индивидуального стиля деятельности являются: выяснение типов нервной системы и темперамента с оценкой выраженности их психологических свойств; выявление совокупности сильных и слабых свойств; свобода выбора способов выполнения действий или условий, средств, ведущих к достижению цели.

### **Список использованной литературы**

1. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности педагога. - Гомель, 1996. - 198 с.
2. Психология индивидуальных различий [Текст]: тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - М.: ЧеРо, 2000. - 776 с.
3. Теплов Б.М. Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения. //Психология индивидуальных различий. Хрестоматия. М., 2000.
4. Усманова М.Н., Г. Файзиева. Адаптация к обучению в зависимости от типа темперамента личности. Журнал "Вестник интегративной психологии", Выпуск 15, 2017.- с. 186 – 191.

## **ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМІ «ОСОБИСТІТЬ – СОЦІУМ»**

Федько В. В. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5220-4385>

Зміст взаємодії особистості із соціумом, як правило, включає в себе два полярно протилежних види активності – адаптацію і перетворення. Адаптивна активність зазвичай розглядається у розрізі двох аспектів. З одного боку, це пристосування людини до змін навколишнього середовища, а з іншого – до змін внутрішнього світу особистості, до власних вчинків і дій, до результатів своєї діяльності, до своїх недоліків і чеснот. Одним словом, перед особистістю стоїть задача не лише здійснити пристосування, а й самопристосування – найважливіша детермінанта самопізнання та саморозвитку.

Особливої цінності це набуває при переході від дитинства до дорослості. Колізії взаємодії дитини із соціумом проходять насамперед через здатність



дитини вдало до нього адаптуватися, зокрема набувши широких соціальних компетенцій при взаємодії у ньому за різних обставин. Від цього залежить її психологічне і соціальне благополуччя, ефективність входження у новий соціальний простір, пов'язаний із вступом у школу тощо. Існуючі сучасні тенденції у галузі вікової та педагогічної психології проголошують тезу, що сучасні умови навчання надто динамічні, тобто конструктивний психологічний супровід процесу шкільної адаптації має включати дві складові: зовнішні показники успішної адаптації – академічну успішність, соціально-психологічний статус, соціальну компетентність і внутрішні, суб'єктивні – достатній рівень психологічного благополуччя, адекватна самооцінка, почуття власної гідності, сформовану суб'єктну позицію, здатність до рефлексії та саморегуляції, гнучкість до формування поведінкових стратегій тощо.

У такому розрізі найбільший інтерес являє проблема розвитку адаптаційних можливостей молодших школярів у взаємозв'язку із рефлексією, яка є важливою складовою і водночас механізмом процесів соціалізації й адаптації дітей молодшого шкільного віку до умов навчання. Вивчення рефлексії та можливостей її розвитку у межах цього вікового періоду традиційно здійснюється у тісному зв'язку із становленням дитини саме як суб'єкта навчальної діяльності. Суб'єкт здійснює особливі дії щодо розвитку цілісної учбової діяльності, спрямованій на відтворення її орієнтувально-смыслові основи, що пов'язано з розвитком мислення у школярів під час навчання (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, В.Т. Кудрявцев, В.І. Слободчиков, Г.А. Цукерман та ін.). У колі цих досліджень рефлексія розглядається в її інтелектуальному аспекті: як здатність молодшого школяра усвідомлювати підстави власних дій у ході розв'язування учбових задач.

Разом з тим, тривале перебування школярика у новій для нього системі «особистість – шкільний соціум» обумовлює для нього розширення модальності, джерел і способів соціальної взаємодії, набуття нового соціального досвіду призводять до вдосконалення механізму децентрації,

розвитку самоконтролю, становлення системи оцінних суджень щодо себе, поглиблення інтересу до власного «Я», що у своїй сукупності розвиває у молодшого школяра здатність аналізувати свої дії, вчинки, риси характеру, особистісні якості, що розвиває рефлексією в її особистісному аспекті або особистісну рефлексію.

Зазвичай особистісна рефлексія розуміється як усвідомлення себе з позиції партнера по спілкуванню. Коли дитина аналізує себе, свою поведінку у взаєминах з Іншими та прагне уявити собі, що про неї вони думають. У такий спосіб вона приходять до пізнання власного «Я». Це сприяє розумінню себе з різних боків, як позитивних, так і негативних. Подібне пізнання відіграє істотну роль у процесі самовиховання.

Звертає увагу на той факт, що існує істотна відмінність між особистісною рефлексією та інтелектуальною, яка полягає в тому, що оцінка чогось відбувається не на базі заданих (об'єктивних, логічних, загально визнаних тощо) основ, а на оцінці власних, часто глибоко суб'єктивних критеріїв, які можуть мати моральну, етичну та культурологічну природу. Тому вважається, що процес розвитку особистісної рефлексії відбувається за доволі індивідуальною специфікою.

Насамперед, це стосується змін у самій структурі рефлексії. Загально відомо, що у молодшому шкільному віці йде інтенсивний розвиток когнітивної складової рефлексії, натомість емоційна виступає лише фоном цього процесу [3]. Зазначимо, що когнітивний компонент особистісної рефлексії представлений знаннями (когніціями) про себе. До уваги береться широта, глибина та характер самоописів. Афективний компонент представлений аутосимпатією та самозвинуваченнями, які безпосередньо пов'язані з самооцінкою – емоційно-ціннісним ставленням до себе.

Як довели дослідження Б.Г. Ананьєва та Л.С. Виготського, чуттєве пізнання – це джерело й основа раціонального пізнання. Відмітимо, що Т.Ю. Андрющенко [1], А.З. Зак [2] стверджують, що у даній віковій групі необхідно розвивати як когнітивний, так й емоційний компонент рефлексії

одночасно. Лише у такому поєднанні вони утворюють особистісну рефлексію як цілісне новоутворення. Підтвердженням цьому існує ряд досліджень, які доводять, що розвиток рефлексії у молодших школярів безпосередньо пов'язаний з динамікою розвитку самосвідомості та з розвитком дитини як особистості (В.С. Мухіна, И.А. Зимня тощо).

Ці теоретичні узагальнення було покладено в основу подальших наукових пошуків, які дозволили виявити й обґрунтувати умови розвитку рефлексії у молодших школярів, а саме:

1. Включення молодших школярів у різні види спілкування та їхня співдія. Цим створюється численні ситуації, в яких діти змушені оцінювати логічність чужих і власних висновків. Спільна учіннева діяльність сприяє формуванню в учнів здатності діяти з урахуванням позиції іншого (адресованість дії), за допомогою запитань здобувати необхідну інформацію (пізнавальна ініціативність), брати на себе ініціативу при організації спільних дій (ділове лідерство) та переводити конфліктну ситуацію в логічний план, вирішувати її раціонально.

2. Формування рефлексивного уявлення про внутрішні характеристики партнера соціальної взаємодії, що базується на процесі децентрації, опосередковане характером і змістом спільної діяльності; незалежне від емоційного ставлення до Іншого, лежить в основі побудови конструктивної взаємодії.

3. Належне формування функцій контролю й оцінки як з боку вчителя, так і з боку однолітків. Це дозволяє школярику засвоїти контрольні оцінки судження і стосунки як з позиції того, кого контролюють, так і з позиції того, хто контролює. Поступово, спостерігаючи за оцінками себе з боку інших (дорослих, однолітків), дитини переносять ці оцінки на себе.

4. Навчання інтелектуальній саморегуляції шляхом розвитку усвідомлених дій самоконтролю (аналізу мети, умов, способів, результатів, виправлення припущених помилок, стимуляція процесів самоаналізу та самоспостереження, відслідковування наявності чи відсутності знань тощо).

5. Створення умов для формування позиції суб'єкта взаємодії і спілкування, здатного узгоджувати своє «Я» з очікуваннями значущих інших; розвиток здатності брати до уваги інших; узгоджувати власну моральну активність з їхніми очікуваннями; усвідомлення власного домірного місця серед інших.

6. Упровадження в освітній процес технологій рефлексивного навчання, в яких головним моментом на уроках є власно сама рефлексія, яка спонукає до осмислення власної діяльності та міжособистісних взаємин.

Отже, на основі рефлексії базується взаємодія з Іншими, здійснюється регуляція своєї поведінки і діяльності. Створення та дотримання вищерозглянутих умов дозволить учням самостійно планувати, аналізувати, оцінювати власну діяльність, призводити її корекцію, ставити перед собою нові завдання і знаходити шляхи їхнього вирішення.

#### **Список використаних джерел**

1. Андрущенко, Т.Ю. Психологические условия формирования самооценки в младшем школьном возрасте. *Вопросы психологии*, № 4, 1978. С. 147-151.
2. Зак А. З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников. *Вопросы психологии*. 1978. № 2. С. 102—110.
3. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*. 1985. № 3. С. 31–40.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ КОНКУРЕНТОЗДАТНОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: ЕКСПЕРТИЗА І КОРЕКЦІЯ**

Чудакова В. П. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545>

Характеристикою сучасного суспільства і сфери освіти ХХІ століття стає ринок компетенцій та компетентностей в умовах швидкозмінних інноваційних перетворень. Актуальності набуває дослідження *ключових компетентностей* необхідної для успішної самореалізації особистості, для *забезпечення її конкурентоздатності* на ринку праці та мобільності і

перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. У Законі України «Про освіту» (2017) 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»* [2]. Там же, 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 та її європейського вибору* [2; 3; 4]. 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 уміннями*. Також, у Законі України «Про освіту» зазначено, що *метою повної загальної середньої освіти є всебічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, відповідальності, трудової діяльності та громадянської активності. Метою професійної освіти є формування і розвиток компетентностей особистості, необхідної для професійної діяльності за певною професією у відповідній галузі, забезпечення її конкурентоздатності на ринку праці та мобільності і перспектив кар'єрного зростання впродовж життя. Досягнення цієї мети забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності* [2; 3-5].

З метою підготувати вчителя до реалізації компетентнісно-орієнтованого навчання, необхідно визначити і сформувати ключові компетентності в учнів, а насамперед, ними повинен оволодіти і сам учитель. Як можна навчити когось тому, в чому сам не компетентний? При цьому, щоб здійснювати ефективну трансформацію в учнів при формуванні ключових компетентностей, вчителю треба оволодіти об'єктивними науковими знаннями про їхні індивідуальні особливості. А для цього необхідно оволодіти навичками використання інструментарієм психологічної діагностики та корекційно-розвивальними методами, особливої уваги потребує вивчення питання *«науково-методичного забезпечення формування компетентностей конкурентоздатності особистості»*, його відображення реалізовано у процесі виконання наукового дослідження автором публікації [3-5].

З метою вирішення вище зазначених суспільно значимих проблем нами запропоновано авторську *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»). Структурно-функціональну модель авторської «Технології» представлено на рис. 1.

*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 [3-5]:*

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).*

«Технологія» містить основні блоки: інформаційно-смысловий, діагностичний, аналітично-інтерпретаційний та прогностичний, і корекційно-розвивальний.

З метою експериментальної перевірки першого складника «Технології» - *«1) Діагностичної моделі експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості»* нами проведено констатувальний етап емпіричного дослідження: пошуково-теоретичний підетап, власне констатувальний підетап, узагальнювально-контрольний етап. З метою забезпечення реалізації названої діагностичної моделі, нами підібрано валідний та надійний психолого-діагностичний інструментарій. Це надало можливість дослідити чинники – компоненти та їх оцінні показники, що впливають на стан сформованості компетентностей конкурентоздатності особистості. Визначено перелік зазначених компонентів, кожен з них є інтегральним утворенням (метапрофесійними якостями особистості) [3].

У процесі реалізації *«Діагностичної моделі експертизи компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності»*, нами визначено стан сформованості компетентностей конкурентоспроможності особистості, за результатами проведеної експертизи наступних показників: 1) психологічних властивостей професіонала. 2) пріоритетності професійно-важливих компетентностей» для формування конкурентоздатності особистості: важливі для себе, важливі для професії, реалізовано у собі. 3) конкурентоздатності особистості. 4) компетентності «інноваційність» (рівень інноваційності, тенденція інноваційності). 5) особистісних якостей і виявлення їх впливу на формування компетентностей конкурентоздатності особистості. 6) практиологічних (психолого-професійних) компетентностей. 7) когнітивних (пізнавальних) компетентностей 8) *комунікативно-інтерактивної компетентності (Комунікативні та організаторські схильності, Міжособистісні відношення Лірі, Комунікативні особистісні властивості)*. 9) компетентності рефлексивності та самоусвідомлення себе як професіонала. 10) мотиваційної

компетентності. 11) компетентності самоактуалізації і самовдосконалення. 12) компетентностей психологічної стійкості, стресостійкості і здатності до швидкої адаптації. 13) компетентностей емоційно-вольової саморегуляції. 14) компетентностей вирішення конфліктів. 15) компетентності цілепокладання.

З метою експериментальної перевірки другого складника «Технології» - *2. Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу* «Сучасні психологічні технології формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності» (В. Чудакова, 2020). Для її реалізації нами розроблено, апробовано і впроваджено навчальні освітні модулі авторської програми спеціальної психологічної підготовки. У процесі розробки цього спецкурсу враховувалися основні фактори, що впливають на формування компетентностей конкурентоздатної особистості в швидко змінних умовах інноваційної діяльності. Які виявлено нами 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, 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. Особливу увагу в процесі формуючого експерименту дослідження заслуговує рефлексивно-інноваційний тренінг та коучинг (далі РІТ) [4; 5].

З метою реалізації «*2. Корекційно-розвиваюча модель рефлексивно-інноваційного тренінгу, коучингу*» «Сучасні психологічні технології



формування компетентностей конкурентоздатної особистості в умовах інноваційної діяльності» (В. Чудакова, 2020) нами здійснено спеціальну психологічну підготовку за освітніми модулями програми РІТ, зокрема: *Модуль 1: Базовий рівень. Ваш успіх у відкритті наших можливостей. Модуль 2: Розвиток комунікативної та інтерактивної компетентності. Модуль 3: Розвиток компетентності подолання психологічних проблем: страхів, фобій та інших травмуючих спогадів. Модуль 4: Компетентність подолання життєвих криз, розвиток психологічної стійкості, стресостійкості та здібності до швидкої адаптації. Модуль 5: Компетентності рефлексії, самоусвідомлення себе, навички використання ефективних стратегій створення адекватної самооцінки та упевненості в собі. Модуль 6: Компетентність попередження і врегулювання міжособистісних протиріч та конфліктних ситуацій. Модуль 7: Розвиток компетентності цілепокладання: стратегії і тактики постановки та досягнення цілей. Модуль 8: Компетентності подолання професійного стресу і синдрому професійного вигорання особистості та організації. Модуль 9. Компетентність створення позитивної мотивації. Модуль 10. Компетентності оволодіння мистецтвом публічних виступів. Модуль 11. Компетентності «технології ефективного проведення дискусій – різновиду спорів». Модуль 12. Підведення підсумків. Підсумковий контроль. Ритуал «завершення» [3-5].*

**Рефлексивно-інноваційний тренінг (РІТ)** - практика психологічного впливу, яка базується на активних методах групової роботи, яка забезпечує усвідомлення і звільнення від стереотипів непродуктивного життєвого досвіду і діяльності шляхом її переосмислення і вивільнення завдяки цьому інновацій, які ведуть до подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають у процесі вирішення практичних задач у сфері спілкування, діяльності, особистісному розвитку, професійного самовдосконалення і корекції. Він являє собою систему спеціально організованих розвиваючих взаємодій між його учасниками та їх взаємозбагачення [1; 5].

**Перевага інноваційної розробки над традиційними методами**

**навчання.** Рефлексивно-інноваційний тренінг дозволяє за невеликий проміжок часу: *вирішити* завдання інтенсивного формування і розвитку здібностей, які необхідні для реалізації професійного і особистісного самовизначення, зосередження на цьому зусиль дозволяє досягати оптимального розкриття та задіяння творчого потенціалу особистості в житті та професійній діяльності; *розкрити* нові можливості, для успішного інноваційного вирішення багатьох задач професійної діяльності, ефективного формування особистості з задіянням її особистих зусиль і резервів; *забезпечити* пошук людиною в самій собі мобілізуючих факторів для виходу із утруднень, екстремальних і проблемних ситуацій. Виступає як засіб: вивільнення творчого потенціалу, підвищення особистісного і професійного росту, розвитку та корекції різноманітних людських змін. Результатом є помітні особистісні і професійні зміни, які відбуваються у його учасників.

#### 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. Київ: ТОВ «Інформаційні системи», 2016. 87 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Чудакова В. П. Концептуальні засади «психолого-організаційної технології формування компетентностей конкурентоздатності особистості в умовах інноваційної діяльності організацій» (частина 2). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2021. № 1 (80). С. 55-62. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545>, 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)
4. Чудакова В. П. Інтегративні методи і технологія експертизи і корекції формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності (частина 1). *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2020. № 4 (79). С. 63-69. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3801-6545> DOI [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-4\(79\)-63-69](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2020-4(79)-63-69) URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2020/4/12.pdf>
5. Chudakova V. (2020) RESOURCES DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF PERSONALITY COMPETITIVENESS IN TERMS OF INNOVATIVE ACTIVITIES. *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy: collective*

## **ВИНАХІДЛИВІСТЬ І КМІТЛИВІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНІ ПОКАЗНИКИ КРЕАТИВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

Чудакова О.М. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1486-7874>

В наш час проблема креативності стає дедалі більш актуальною. Це передусім пов'язане з потребою суспільства в неординарній, креативній особистості, здатній до нестандартної поведінки у складних ситуаціях життєдіяльності. Адже постійні соціально-економічні виклики, динамічні умови навколишнього середовища, необхідність раціоналізації ресурсо-використання та ресурсозбереження вимагають вияву не тільки високої активності та життєздатності людини, а й творчої активності, яка передбачає максимальний вияв індивідуальності особистості – її потреб, інтересів, вольових зусиль, емоційного ставлення і, зрозуміло, творчих здібностей.

Крім того, модернізація системи освіти так само потребує гуманістичної орієнтованості на формування креативної особистості, що є запорукою її успішної і творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності. В цьому контексті розвиток у дітей креативного мислення та набуття ними навичок креативної діяльності розглядаються як мета та результат освітнього процесу.

У зв'язку з цим зростає актуальність дослідження теоретико-психологічних підходів до вирішення проблеми креативності й розвитку креативної особистості. Ця проблематика посіла важливе місце в роботах як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Зокрема, розробкою питань розуміння сутності творчості та креативних здібностей людини, стосовно яких існує безліч суперечливих психологічних, педагогічних та філософських теорій, думок та концепцій, займалися Дж. Гілфорд, В. Келлер, Н. Майер, А. Маслоу, П. Торренс, В. Франкл, Е. Фромм, Г. Альтшуллер, Д. Богоявленська, О.

Брушлінський, Т. Кудрявцев, Н. Лейтес, О. Матюшкін, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, Б. Теплов й ін.

До того зарубіжні крос-культурні дослідження імпліцитних теорій креативності на Заході (США, Європа) і Сході (Китай, Корея, Японія) виявили явні розбіжності у розумінні поняття креативності. Так, на Заході незамінними показниками креативності виступають винахідливість, новизна, оригінальність, кмітливість, в той час як на Сході будь-яка інновація сприймається як певна інтерпретація існуючої традиції.

Незважаючи на відмінності в поглядах авторів на те, що саме служить головною психологічною складовою креативності, у всіх підходах цей феномен пов'язується з винайденням чогось нового, цінного для особистості або суспільства.

Про різні способи реалізації креативності свідчить діяльність людей, котрих ми відносимо до творчих особистостей: одні з них вміють краще продукувати оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляти вже існуючі. Високий рівень цього показника свідчить про високу винахідливість та конструктивну діяльність.

Відтак, креативність має різноманітні форми вияву. Разом з тим найголовніше, що притаманне їй носію, – це оригінальність і швидкість мислення, тобто винахідливість і кмітливість, здатність оперативно віднаходити несподівані й ефективні рішення часом у безвихідних ситуаціях. Продукт креативної діяльності є, по-перше, новим і адекватним відносно свого завдання; по-друге, саме завдання не може бути виконане за заздалегідь відомим алгоритмом.

Тим часом автори сучасних публікацій, пов'язаних із психологією творчості, часто вживають слово «творчість» замість слова «креативність» і навпаки. Однак, як наголошують Т.О. Баришева й Ю.А. Жигалов, «поняття «творчість» та «креативність» диференціюються; перше постає як процес і результат, друге – як суб'єктивна детермінанта творчості» (2006, с.57). Тут йдеться про носія цієї властивості, яка виявляється в його творчій діяльності й

пов'язана з потребою-мотиваційною сферою особистості. Маємо також зауважити, що обидва поняття позначають діяльність, яка виходить за межі конвергентного чи дивергентного мислення. Проте творчість абсолютна, її продукт об'єктивно новий, а креативність може проявитися у незалежно зроблених «паралельних» відкриттях та винаходах [1].

Дослідження показало, що *креативність* у вузькому значенні слова виступає як дивергентне мислення (точніше, операції дивергентної продуктивності, за Дж. Гілфордом), відмітною рисою якого є здатність породжувати безліч різноманітних оригінальних ідей в нерегламентованих умовах діяльності. *Креативність* у широкому розумінні – це творчі, інтелектуальні здібності, в тому числі здатність привносити щось нове у досвід (Ф. Баррон); здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Уллах); здатність усвідомлювати проблеми і протиріччя, а також формулювати гіпотези щодо відсутніх елементів ситуації (П. Торренс); здатність відмовлятися від стереотипних способів мислення (Дж. Гілфорд, М.О. Холодна); процес переконструювання елементів у нових комбінаціях, які відповідають вимогам корисності і деяким спеціальним вимогам (С. Медник); здатність породжувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або постановки нових проблем (М. Воллах) та ін.

Результатом наукових пошуків дослідників у сфері креативності стало створення низки її теорій, концепцій та моделей. Так, згідно з теорією Дж. Гілфорда (1967), креативність характеризується шістьма основними параметрами: 1) здатністю до виявлення й формулювання проблем; 2) спроможністю до генерування великої кількості ідей; 3) гнучкістю – здатністю до продукування найрізноманітніших думок; 4) оригінальністю – спроможністю відповідати на подразники нестандартним способом; 5) здатністю вдосконалювати об'єкт сприймання, додаючи певні деталі; 6) здатністю вирішувати проблеми шляхом реалізації відповідних аналітико-синтетичних операцій.

У свою чергу, П. Торренс запропонував модель креативності, яка містить у собі три чинники: швидкість (продуктивність), гнучкість, оригінальність. Критерієм творчості, на його переконання, є не якість результату, а характеристики й процеси, що активізують творчу продуктивність. Вчений розглядав креативність як творчі здібності індивіда, що входять до структури обдарованості як незалежний чинник і характеризуються здатністю до продукування принципово нових, оригінальних, незвичних ідей, до швидкого розв'язування проблемних задач [4].

Тим часом український вчений В.А. Моляко (1995) пов'язує особливості прояву творчої обдарованості та технічної креативності з такими якостями творця, як винахідливість і кмітливість, розуміючи їх як мистецтво віднаходити, обирати найбільш доцільне в певній ситуації. Ці якості дають йому змогу «здійснювати дуже швидкі переходи від одного питання до іншого, порівнювати, протиставляти, оцінювати, схоплювати основне, найбільш важливе, виділяти істотне в системі й у її деталях, прогнозувати ефект від поєднання технічних структур, якостей, функцій та ін.».

Згідно з результатами досліджень останнього часу, успішність творчої діяльності досягається її суб'єктом передусім завдяки низці особистісних якостей, що пов'язані з його творчими можливостями і мають креативний характер. Ці якості є порівняно стійкими, але з тенденцією до змін, психологічними структурами особистості. До них належать *винахідливість* і *кмітливість*, оригінальність, швидкість і гнучкість мислення, креативна спрямованість, відкритість досвіду, чутливість до нових проблем, здатність до багатостороннього бачення будь-якої системи або об'єкта в аспекті минулого (теперішнього, майбутнього), спроможність будувати алгоритм дій, генерувати нові ідеї, самостійність та незвичайність рішення тощо.

Зауважимо, що названі особистісні утворення дослідники розглядають як основні *показники креативності*, як ознаку творчих здібностей індивіда. І хоча креативність і творчість не тотожні поняття, але, безперечно, креативність передбачає творчість особистості, а відтак, продуктивні

перетворення в діяльності. Адже креативність особистості виступає як сукупність особливостей її психіки, що забезпечують її входження у творчий процес, пов'язаний з появою чутливості до проблеми, відчуттям дефіциту або дисгармонійності наявних знань, визначенням протиріч та проблемної ситуації і пошуком шляхів її розв'язання.

Дослідження творчої (креативної) діяльності дали змогу значно поглибити знання про винахідливість і кмітливість, що є обов'язковими якостями креативної особистості, неодмінними складовими творчого процесу в цілому; з'ясувати і описати їх специфіку. Вивчення цієї проблеми проводилося в руслі досліджень з психології технічної творчості. Адже для технічної діяльності характерні яскраво виражена прагматичність і культ енергійної дії (терміновість, оперативність). Ці чинники, безперечно, вимагають від особистості кмітливості та винахідливості в умовах «виклику обставин», які постійно змінюються. Вона має бути спроможною сміливо і швидко відмовитися від засвоєної загальноприйнятої точки зору, якщо її спростовують обставини, і знайти нове рішення.

У контексті порушеного тут питання варто зупинитися і на поглядах А. Маслоу. Він розрізняє *первинну креативність*, пов'язану з процесом генерації ідей, імпровізацією (придумуванням, вигадуванням), і *вторинну креативність* як прояв інших якостей людини: завзяття, працьовитості, терпіння і витривалості. З урахуванням цього А. Маслоу стверджує, що інспіраційну фазу процесу творчості (первинну креативність) краще всього вивчати на прикладі дитячої творчості, оскільки «висока винахідливість і креативність у дітей безперечна, і дітей дуже мало турбує проблема продуктивності творчого процесу» [2].

На підставі результатів психологічних досліджень вчені встановили, що креативні можливості дітей виявляються у більш швидкому віднайденні оригінального рішення, тобто *кмітливості*, а розв'язання нових, незвичних для дитини, задач характеризується проявом *винахідливості*.

Зі сказаного випливає, що винахідливість і кмітливість входять до складу структурних компонентів креативності особистості, її творчих можливостей. І якщо винахідливість – це здатність суб'єкта до створення нових корисних ідей або принципів для розв'язання творчих завдань, то кмітливість є оперативним, формально-динамічним показником можливості й швидкості віднайдення оригінального рішення. Взаємозв'язок між винахідливістю і кмітливістю лежить у підґрунті будь-якої креативної (творчої) діяльності.

Таким чином, наявність у особистості креативності передбачає її здатність обирати найбільш раціональний шлях для розв'язання нестандартних задач, що пов'язане з наявністю у неї винахідливості й кмітливості. Винахідливість і кмітливість як показники особистісного рівня творчої діяльності є провідними чинниками у становленні і розвитку креативної за своїм характером активності людини.

#### **Список використаних джерел**

1. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер: СПб., 2009. 434 с.
2. Маслоу А.Г. (). *Дальние пределы человеческой психики*. Пер. с англ. СПб.: Издат. группа «Евразия», 1999. 432 с.
3. Павлюк Р.О. Креативність як складова частина професійної підготовки майбутніх учителів 2007, [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://www.rusnauka.com/16\\_NPM\\_2007/Pedagogica/22154.doc.htm](http://www.rusnauka.com/16_NPM_2007/Pedagogica/22154.doc.htm).
4. Torrance E.P. *The Search for Satori and Creativity*. Buffalo, N.Y.: Creative Education Foundation, 1979.

### **ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПРИКЛАДНІ ЗАВДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Шатирко Л. О. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1953-0656>

Увага психологічної науки та педагогічної практики до завдань психолого-педагогічного супроводу освітніх процесів актуалізується наразі радикальними змінами вітчизняної системи освіти, реформуванням та комплексним оновленням усіх напрямків її діяльності. Утвердження настанов



гуманістичної парадигми в суспільстві спонукає до інтенсивної реалізації ідеї психолого-педагогічного супроводу діяльності учасників освітнього процесу, надання кваліфікованої психологічної допомоги в усіх сегментах простору освіти. Специфічність актуальної освітньої ситуації посилюється соціальними обставинами пандемії, а також тим, що в освітній простір увійшло покоління дітей та молоді, що проходить соціалізацію в умовах широкого розповсюдження цифрових технологій в усіх сферах діяльності, побуті, передусім, в учінні. В контексті сучасних психологічних та педагогічних уявлень, зумовлених масштабними соціальними, світоглядними трансформаціями ХХІ ст. переосмислюється роль педагога, який нині покликаний не стільки ділитись знаннями, скільки допомогти учневі оцінити, осмислити потоки інформації з різних джерел крізь призму особистісних, культурних, соціальних цінностей.

Потребує конкретизації коло питань, пов'язаних із розробкою та здійсненням психолого-педагогічного супроводу, як сукупності психологічної та педагогічної діяльності, що має на меті забезпечення сучасної якості освіти, рішення завдань Нової української школи. Психологічний супровід об'єднує мету психологічної науки й завдання суспільства в сфері навчання та виховання. Прагнення до глибокої «психологізації» педагогічної практики, переосмислення, з урахуванням сучасних теоретико-методологічних уявлень, змісту та форм психологічного супроводу зумовлюється різноманіттям та складністю новітніх освітніх програм, виникненням проблем співвіднесення та узгодження програмних очікувань та критеріїв, освітніх результатів, проблем відповідності навчальних вимог та індивідуальних здібностей, можливостей опанування учнями програмного змісту. Відтак, актуалізується потреба до визначення практичних завдань забезпечення продуктивної професійної взаємодії в освітньому просторі спеціалістів різного профілю, які здійснюють психологічний супровід, спрямований на допомогу суб'єктові учіння у подоланні труднощів життєдіяльності в освітньому просторі, допомогу у вирішенні актуальних

протирич освітнього процесу, формування та створення умов для прийняття оптимальних рішень в різних ситуаціях побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

В системі теоретико-методологічних координат, що окреслюють співзвучне уявленням сучасного психологічного знання розуміння психологічного супроводу, домінують настанова на абсолютну цінність людини, як особистості з безумовними правами на свободу, саморозвиток, опору на внутрішній потенціал розвитку суб'єкта освітнього простору, право суб'єкта самостійно здійснювати вибір й нести за нього відповідальність; особистісно-орієнтований підхід, з визнанням пріоритетності цінностей розвитку дитини, врахування індивідуальних, суб'єктних, особистісних особливостей в побудові системи психологічного супроводу освітніх процесів. Важливою визнається орієнтація на цілісну ситуацію розвитку особистості в контексті її зв'язків та стосунків з іншими людьми. Ці теоретичні уявлення конкретизуються та операціоналізуються в парадигмі розвивального навчання (Д.Б. Эльконін, В.В. Давидов, В.В. Репкін, С.Д. Максименко), відповідно якій зорієнтованість системи освіти на розвиток фундаментальних людських та особистісних здібностей є пріоритетною по відношенню до завдань передачі знань та вмінь. Для кожного вікового періоду розвитку людини характерними є власні закономірності та психічні новоутворення, орієнтація на які дозволяє психологічно обгрунтовано побудувати навчальну та учінневу діяльність.

Означені методологічні настанови обумовлюють потрактування в якості головної мети психологічного супроводу, створення психологічних умов що сприяють становленню суб'єктності її учасників, для самовизначення, самоактуалізації та самореалізації кожного засобами суб'єкт-суб'єктних стосунків. Міждисциплінарний характер системи методологічних координат побудови психологічного супроводу розкриває можливості варіативності та багатовекторності в розробці технологій, методик і програм супроводу, конкретизації їх на рівні компонентів, критеріїв, структури, видів.

Напрямки супроводжувальної діяльності конкретизуються практичними завданнями діяльності освітніх організацій. Специфічність завдань окремих етапів навчання, ступенів загальної освіти окреслює практичні завдання психологічного супроводу. В межах початкової школи, це завдання визначення готовності до шкільного навчання, забезпечення адаптації дитини до школи, її самостійності та самоорганізації, мотиваційні та емоційні аспекти учіння, розвиток пізнавальної активності, формування «уміння вчитись». Завдання психологічного супроводу в основній школі спрямовані на забезпечення складних моментів перехідного періоду та адаптації до нових умов навчання, допомогу у вирішенні проблем ціннісно-сміслового самовизначення, особистісного саморозвитку, побудови конструктивної системи стосунків із ровесниками та з дорослими, профілактику неврозів, залежностей, девіантної поведінки, формування продуктивних життєвих навичок соціалізації. В старшій школі психологічний супровід націлений на розвиток психосоціальної компетентності учня, на допомогу у профільній орієнтації та професійному самовизначенню, підтримку у вирішенні особистісних проблем екзистенційного характеру, ціннісно-сміслового самовизначення, життєвої перспективи та формування складових ідентичності.

Методичне опрацювання практичних, тематично диференційованих завдань психологічного розвитку учня в ситуації шкільної взаємодії дозволить надати матеріали для психолого-педагогічного супроводу, що містять методичні рекомендації та практичні розробки, які допоможуть виявляти актуальний стан і створювати умови для особистісного розвитку та самореалізації, розвитку самостійності та впевненості учня в ситуаціях життєвого вибору.

## РОБОТА КОМАНДИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКОНОДАВЧИХ ЗМІН

Якимчук Г. В. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1272-6290>

Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), зокрема – з порушеннями психофізичного розвитку, сьогодні в Україні визначається як пріоритетне і впроваджується все більш активно. Відбуваються засадничі зміни у підходах до визначення категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів) у осіб з ООП, до визначення напрямів, рівнів та обсягу підтримки осіб даної категорії в освітньому процесі. Вони орієнтовані на міжнародні підходи та відображені у змінах до положень нормативно-правових документів [1; 2].

До тепер на заклади освіти покладається відповідальність за організацію психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. Підставою для організації такого супроводу є встановлення фахівцями інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) наявності у дитини особливих освітніх потреб та висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи, наданого ІРЦ. Перед створеною у закладі освіти командою психолого-педагогічного супроводу [3] ставляться такі завдання:

- збір інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання Індивідуальної програми розвитку (ІПР);
- визначення напрямів психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти та забезпечення надання цих послуг;
- розроблення ІПР, моніторинг її виконання з метою коригування та визначення динаміки розвитку дитини;
- надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання;

- створення належних умов для інтеграції дітей з ООП в освітнє середовище;
- проведення консультативної роботи з батьками дітей з ООП щодо особливостей їх розвитку, навчання та виховання;
- проведення інформаційно-просвітницької роботи у закладі освіти серед педагогічних працівників, батьків і дітей з метою недопущення дискримінації та порушення прав дитини, формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП.

Разом з цим, починаючи з 2022 року, заклади освіти наділятимуться правом визначення необхідності додаткової постійної чи тимчасової підтримки першого рівня в освітньому процесі дітям, у яких виникають труднощі під час навчання [1; 2]. Передбачається, що таке рішення може прийматися на основі рішення команди психолого-педагогічного супроводу закладу освіти за результатами оцінки та встановлення потреби дитини у наданні їй підтримки першого рівня. Це означає, що заклад освіти самостійно:

- визначає наявність незначних труднощів, які виникають у дитини під час навчання;
- приймає рішення про надання підтримки першого рівня для осіб, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі;
- забезпечує цю підтримку власним ресурсом без залучення додаткового фінансування.

Підставою для організації підтримки першого рівня є проведення командою супроводу оцінки потреби учня в наданні такої підтримки у закладі освіти та протокол про її проведення. Прикметним є те, що оцінка реалізується на рівні закладу освіти.

Окрім цього передбачено урахування складності порушень дітей з ООП і введення багаторівневої підтримки дітей інклюзивних класів і груп в залежності від ступеня прояву труднощів (легкого, помірного, важкого, найтяжчого).

Окреслені зміни, безперечно, дозволять збільшити охоплення дітей, що потребують посиленої уваги фахівців через поодинокі, незначні труднощі в навчальній діяльності, без звернення до ІРЦ, а також індивідуалізувати освітню траєкторію дітей з ООП, що навчаються в інклюзивних групах та класах.

Проте законодавчі зміни з орієнтацією на забезпечення доступності і безбар'єрності освітніх послуг для осіб з ООП, уведення в практику багаторівневої підтримки осіб з ООП відповідно до їхніх потреб, наділення команди психолого-педагогічного супроводу закладів дошкільної та загальної середньої освіти правом визначення потреби підтримки першого рівня для дітей з незначними, (поодинокими) труднощами І ступеня прояву роблять гостро актуальним питання методичного забезпечення цих закладів щодо рівнів підтримки в освітньому процесі осіб з ООП в інклюзивних групах та класах та їх застосування (методологією визначення категорій (типологій) освітніх труднощів у осіб з ООП, розроблення критеріїв визначення наявності труднощів різного ступеня прояву, що можуть створювати бар'єри в успішному опануванні знань і взаємодії тощо).

### **Список використаних джерел**

1. Про внесення змін до постанови Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 : Постанова Кабінету Міністрів України від 28 липня 2021 р. № 769. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/769-2021-%D0%BF> (дата звернення 23.10.2021 року).

2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення 23.10.2021 року).

3. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 року № 609 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18#Text> (дата звернення 23.10.2021 року).

## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Бафаев Мухиддин Мухамматович** (<https://orcid.org/0000-0002-8501-8458>), заведуючий кафедрой практической психологии Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами, доктор PhD психології

**Бафаева Вазира Мухиддиновна**, студентка Узбекского государственного университета мировых языков

**Брик Оксана Михайлівна** (<https://orcid.org/0000-0003-4527-2408>), старший викладач кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія», магістр психології

**Бучма Вікторія Володимирівна** (<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

**Гнатюк Ольга Владиславівна** (<https://orcid.org/0000-0003-2445-6283>), провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

**Горбачов Вадим Олександрович**, молодший науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

**Гудінова Ірина Леонідівна** (<https://orcid.org/0000-0001-5297-8340>), науковий співробітник лабораторії когнітивної психології, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

**Гурлєва Тетяна Степанівна** (<https://orcid.org/0000-0002-6518-5216>), старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

**Гурова Ольга Вадимівна** (<https://orcid.org/0000-0002-4258-6666>), молодший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України

**Гребінь Людмила Олександрівна** (<https://orcid.org/0000-0003-2248-9655>), старший науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

**Дзюбко Людмила Віталіївна** (<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

**Журавльова Наталія Юріївна** (<https://orcid.org/0000-0002-3575-9776>), науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

**Зубіашвілі Ірина Костянтинівна** (<https://orcid.org/0000-0003-3642-8159>), старший науковий співробітник лабораторії організаційної та соціальної психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

**Каплуненко Ярина Юріївна** (<https://orcid.org/0000-0001-7369-8495>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

**Кісарчук Зоя Григорівна** (<https://orcid.org/0000-0002-4461-954X>), провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

**Комилова Малохат Олимовна**, старший преподаватель кафедри Педагогика и психологии Ташкентской медицинской академии

**Кочаровський Мстислав Сергійович** (<https://orcid.org/0000-0002-1481-1918>), асистент кафедри психології та педагогіки Національного Університету «Києво-Могилянська Академія», магістр фінансів і кредиту

**Курбанов Ихтиёр Хикматович** (<https://orcid.org/0000-0002-3353-571X>), преподаватель кафедри «педагогика, психология и языков» Бухарского государственного медицинского института имени Абу Али Ибн Сино

**Литвинчук Леся Михайлівна** (<https://orcid.org/0000-0002-5085-4499>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор

**Мар'яненко Ліана Василівна** (<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

**Маслюк Андрій Миколайович** (<https://orcid.org/0000-0002-0530-9969>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, старший науковий співробітник

**Мойзріст Олена Михайлівна** (<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

**Наконечна Марія Миколаївна** (<https://orcid.org/0000-0002-2437-0853>), доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, кандидат психологічних наук



**Невмержицький Володимир Максимович** (<https://orcid.org/0000-0002-7489-0726>), провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент

**Павлик Наталія Василівна** (<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

**Папуча Микола Васильович** (<https://orcid.org/0000-0001-5264-3241>), головний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, доктор психологічних наук, професор

**Пархоменко Наталія Євгенівна** (<https://orcid.org/0000-0003-1313-3323>), начальник відділу наукового і навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної і початкової освіти в Новій українській школі ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»

**Пророк Наталія Василівна** (<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

**Пушкарська Леся Павлівна** (<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, молодший науковий співробітник

**Скальська Людмила Олександрівна** (<https://orcid.org/0000-0002-0233-4034>), молодший науковий співробітник лабораторії історії психології імені В.А.Роменця Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

**Середіна Інна Анатоліївна** (<https://orcid.org/0000-0002-4220-0006>), завідувач навчальної лабораторії кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету, аспірантка Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**Слободяник Наталія Володимирівна** (<https://orcid.org/0000-0002-2053-0688>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

**Стратійчук Людмила Леонідівна**, директор Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів» №15 Херсонської міської ради, спеціаліст вищої категорії, «вчитель-методист», заслужений працівник освіти України, відмінник освіти України.

**Тарнавська Світлана Степанівна** (<https://orcid.org/0000-0001-5455-6707>), завідувач сектору дидактико-методичного супроводу модернізації змісту освіти відділу наукового та навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної та початкової освіти в Новій українській школі ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти», аспірантка Інституту педагогіки НАПН України

**Терещенко Людмила Анатоліївна** (<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

**Тоирова Гули Ибрагимовна**, доцент кафедри узбекського мовознавства Бухарського державного університету, доктор філософських наук

**Тохиржонова Азиза**, студентка 5 курсу медико-педагогічного факультета Ташкентської медичної академії

**Усманова Манзура Наимовна** (<https://orcid.org/0000-0002-7020-7344>), доцент Бухарського державного університету, кандидат психологічних наук, доцент

**Федько Вікторія Володимирівна** (<https://orcid.org/0000-0002-5220-4385>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

**Чудакова Олена Миколаївна** (<https://orcid.org/0000-0002-1486-7874>), молодший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

**Шатирко Лариса Олексіївна** (<https://orsid.org/0000-0002-1953-0656>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

**Якимчук Ганна Василівна** (<https://orcid.org/0000-0003-1272-6290>), науковий співробітник лабораторії психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України.

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

**Наукове видання**

**Збірник матеріалів наукових доповідей  
круглого столу з міжнародною участю,  
присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці**

## **Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору**

**(м. Київ, 4 листопада 2021 року)**

**Ум. друк. арк. 7,3**

Комп'ютерна верстка

Матеріали подано мовою оригіналу.

Друкується в авторській редакції з оригіналу макетів авторів.

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

Автори опублікованих наукових матеріалів несуть повну відповідальність за підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

**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 імені І.О. Синиці:**  
Україна, 01033, київ-33, вул. Паньківська,2.  
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України  
2 поверх, кімната24.  
e-mail: [psynav4annja@gmail.com](mailto:psynav4annja@gmail.com)