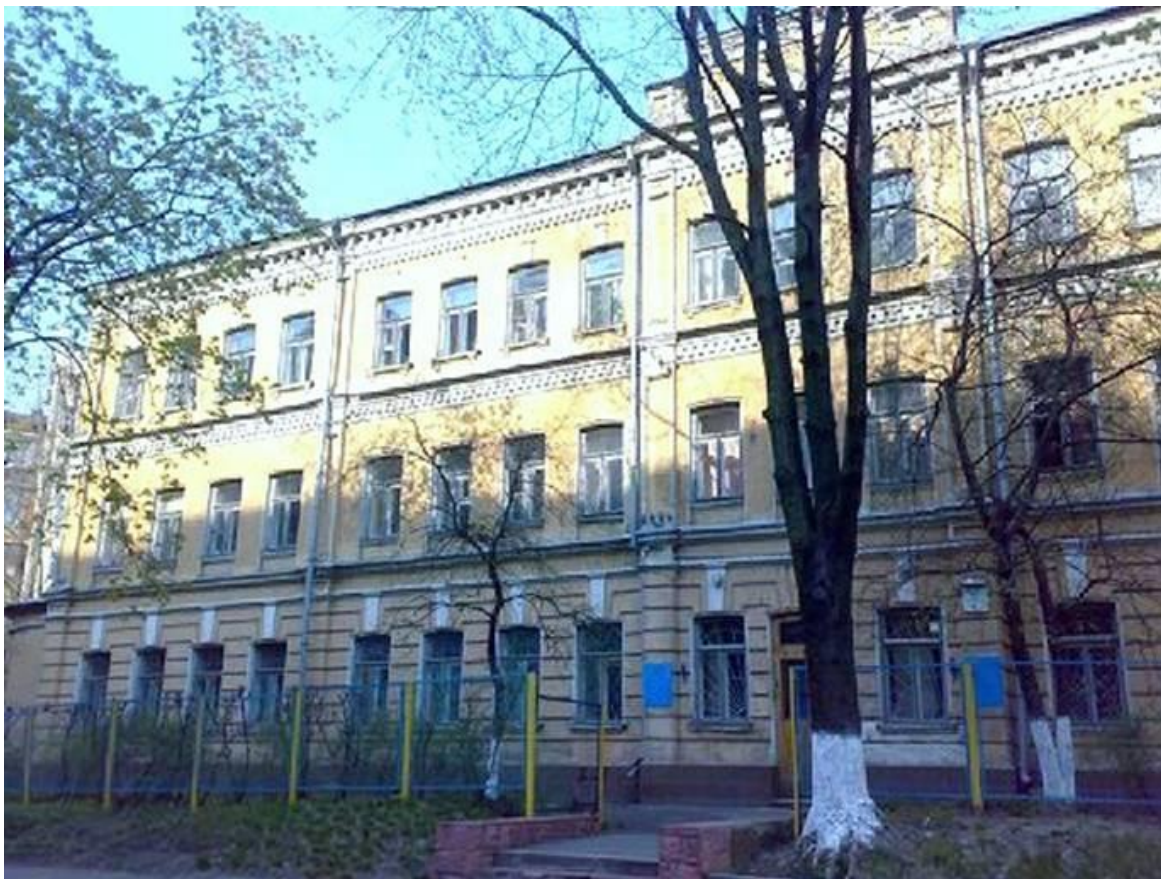




**Національна академія педагогічних наук України
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
Лабораторія психології навчання імені І.О. Синиці**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СИТУАЦІЇ

Збірник тез наукових доповідей



Київ – 2022



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 він 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 був і є 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. Максименком. 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**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СИТУАЦІЇ

**Збірник тез наукових доповідей круглого столу,
присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці**

Київ – 2022

Друкується за ухвалою Вченої ради Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (протокол № 14 від 27.10.2022 року).

Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації : збірник тез наукових доповідей круглого столу, присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці (м. Київ, 2 листопада 2022 року) / за ред. С. Д. Максименка. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2022. 186 с.

ISBN 978-617-7745-17-3

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 лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України; **Дзюбко Л. В.**, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник; **Шатирко Л. О.**, старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці, Почесний доктор психологічних наук Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

До збірника тез наукових доповідей увійшли матеріали, представлені 2 листопада 2022 року на круглому столі «Актуальні проблеми психології навчання в сучасній соціокультурній ситуації», присвяченому творчій спадщині І. О. Синиці. Були обговорені актуальні теоретичні проблеми та прикладні завдання, що постали перед віковою та педагогічною психологією в умовах воєнного стану в Україні. Наукова рефлексія викликів сучасної соціокультурної ситуації дозволила не тільки усвідомити нові реалії, а й запропонувати шляхи побудови освітнього простору як простору підтримуючого, безпечного, розвивального, гнучкого, спрямованого на використання наукового та особистісного потенціалу в умовах невизначеності задля майбутніх високих досягнень.

Ситуація війни на Україні по новому означила питання формування суб'єктності, людяності, патріотизму учасників освітнього процесу, їх добробуту, протидії можливим негативним проявам розвитку особистості, таким як синдром відкладеного життя тощо. Були розглянуті питання психологічної підтримки та організації навчання (дистанційного, змішаного, інтегрованого, інформального) в умовах війни, філософського підходу до оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, психологічного супроводу навчально-пізнавальної та виховної роботи в учбових закладах, саморегуляції, психологічної стійкості, подолання травм, збереження та гармонізації психологічного здоров'я суб'єктів освітнього простору, підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Наголошена велика роль в актуалізації потенціалу учасників освітнього процесу евристичного пізнання, творчості, креативності, ціннісної підтримки, емоційної грамотності та емоційного інтелекту, що сприяє особистісному розвитку та інноваційності і конкурентноздатності освіти.

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 978-617-7745-17-3

© Автори статей

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

ЗМІСТ

Бацилєва О. В., Пузь І. В. Психологічна допомога здобувачам освіти в умовах війни	7
Бучма В. В. Особливості організації дистанційного навчання учнів в умовах війни	10
Бучма О. В. Релігійні права дитини в сучасній соціокультурній ситуації	13
Ваганова Н. А. Психолого-педагогічна підтримка дітей засобами арт та ігрової терапії під час воєнного стану	17
Власенко О. О. Психологічні особливості сприйняття мовлення абітурієнтами, зі спеціальності «менеджмент», при дистанційному навчанні в умовах воєнного стану	21
Воронюк І. В., Коротич Л. Г. Особливості та аналіз психологічних аспектів психолого-педагогічного супроводу навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів у Новій українській школі	24
Гнатюк О. В. Проблема адаптації та адаптаційних розладів у здобувачів початкової освіти в умовах воєнного стану	30
Гриценко Л. І. Добробут дитини в школі: екологічний підхід	35
Дзюбка Л. В., Гурлєва Т. С. Людяність як ознака суб'єктності в нелюдських умовах існування: прояви і значення у взаємодії учасників освітнього простору	38
Гурова О. В. Психологічні складові взаємодії учасників інформального освітнього простору	43
Завгородня О. В., Макіна Л. Б. Формування суб'єктності дитини у взаємодії з дорослим: історичні та психолого-педагогічні чинники	45

<i>Каплуненко Я. Ю., Кружева Т. В.</i> До питання психофізіологічних та психологічних передумов саморегуляції стресу вчителів в умовах дистанційного навчання	50
<i>Купрєєва О. І.</i> Психологічний супровід суб'єктів інтегрованого освітнього середовища	54
<i>Кісарчук З. Г., Гребінь Л. О.</i> Етапи проведення короткофокусної групової роботи з комбатантами з використанням кататимних імагінацій	57
<i>Латиш Н. М.</i> Творче мислення молодших школярів	62
<i>Lytvynchuk Lesia M.</i> To the problem of mental health of the individual in conditions of war	65
<i>Максименко С. Д.</i> Генетико-креативний підхід до розвитку когнітивних процесів	68
<i>Мар'яненко Л. В.</i> Негативна та позитивна міжособистісна взаємодія в системі «вчитель-учень»: емпіричне дослідження	72
<i>Маслюк А. М.</i> Психологічна просвіта вчителів в умовах війни	77
<i>Мойзріст О. М.</i> Селфхарм (самоушкодження) у підлітків як один із наслідків шкільного булінгу	79
<i>Моляко В. О.</i> Виховання творчої особистості	82
<i>Наконечна М. М.</i> Освітня взаємодія як сутнісно інтерсуб'єктна	87
<i>Невмержицький В. М.</i> Розвиток психологічної стійкості учасників освітнього простору в умовах воєнного стану	91
<i>Оржешко Д. В.</i> Розвиток патріотизму у курсантів військових закладів України	96

<i>Павлик Н. В.</i> Тренінг гармонізації психосоматичного здоров'я педагога	100
<i>Пануча М. В.</i> Психологічні особливості онтогенезу в теорії Л. С. Виготського	107
<i>Пархоменко Н. Є.</i> Філософський аспект оцінювання результатів навчання здобувачів освіти	112
<i>Пастушенко В. С.</i> Навчальна діяльність та її психологічні характеристики	116
<i>Поклад І. М.</i> Особливості організації психологічної допомоги особистості в контексті гуманістичної парадигми	118
<i>Пушкарьська Л. П.</i> Синдром відкладеного життя	123
<i>Середіна І. А.</i> Оптимізація гібридного освітнього процесу в умовах воєнного часу	125
<i>Скальська Л. О.</i> Психологічні чинники впровадження ІКТ у навчальних закладах	129
<i>Соловей Я. Г.</i> Ціннісна підтримка розвитку музично обдарованої особистості в освітньому просторі	130
<i>Терещенко Л. А., Олінковська Т. А.</i> Збереження психічного здоров'я дітей під час війни	135
<i>Терещук А. Д.</i> Від рекетних почуттів до емоційної грамотності	138
<i>Тихонова Т. Б., Кульчицька А. В.</i> Психологічні особливості формування полікультурних умінь студентів в процесі вивчення курсу іноземної мови	141
<i>Третьяк Т. М.</i> Психологічна готовність старшокласників до творчого мислення	143

Федько В. В. Проектування психологічної допомоги учням молодших класів в умовах воєнного стану	148
Фроленкова О. М. Психологічні особливості подолання травми в умовах війни	152
Чекстере О. Ю. Обґрунтування вибору методик для діагностики проявів дезадаптації дітей до умов закладу дошкільної освіти	154
Chudakova V. P., Maksimenko S. D., Abdullayeva B. S., Bafaev M. M., Kariyev A. D., Temirov K. U. Psychological measurements of the integrative indicator "innovativeness" - expertise tools of "psychological readiness for innovative activity" and "competence of competitiveness of the individual" using digital and STEM and methods: Ukrainian, Uzbek, Kazakhstani experience	158
Чудакова О. М. Психологічні проблеми у педагогічній взаємодії вчителя з обдарованою дитиною	166
Шатирко Л. О. Психологічний супровід взаємодії учасників освітнього простору в умовах війни	169
Шепельова М. В. Аналіз потреб студентів в умовах невизначеності	172
Яворська-Вєтрова І. В. Проблема становлення особистісної зрілості студентської молоді в умовах сучасного освітнього простору	177
Відомості про авторів	176

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА ЗДОБУВАЧАМ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Бацилєва О. В. (ORCID ID: 0000-0002-8316-5956)

Пузь І. В. (ORCID ID: 0000-0003-3697-1637)

Актуальність. Глобальні трансформації, які мають місце у сучасному суспільстві, торкаються всіх сфер життєдіяльності особистості та обумовлюють особливості її функціонування на всіх рівнях. Можна говорити, що найбільш активні виклики сьогодення спостерігаються у двох напрямках. По-перше, в останні роки людство потерпає від цілої низки катаклізмів як загальносвітових (таких як пандемія COVID-19), так і ніби локальних, але насправді тих, що торкаються всього світу (таких як війна в Україні). По-друге, задачі, які постають перед сучасною людиною, постійно стають більш складними та різноманітними, що вимагає від людини безперервного удосконалення, високого, часто надмірного, напруження, що актуалізує потреби, пов'язані з отриманням відповідних знань та практичним опануванням важливими навичками відновлення організму та стабілізації психічного стану. На нашу думку, організація та здійснення освітнього процесу не тільки віддзеркалює все різноманіття сучасних викликів, а й досить гостро реагує на дію стресових чинників, зокрема військові дії на території нашої країни. Виходячи з цього, стає зрозумілим, що учасники освітнього процесу (безпосередні чи опосередковані) потребують відповідної допомоги, у першу чергу психологічної.

Метою роботи стало висвітлення теоретичних та практико орієнтованих питань організації психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що сучасний освітній процес та його учасники вже давно вийшли на новий рівень, навчилися активно адаптуватися не тільки до постійно зростаючих суто професійних вимог, а й до нових умов як отримання, так і надання освітніх послуг. До звичного вже майже рутинного формату дистанційного навчання приєдналися

нові страшні виклики, пов'язані з війною – фізичні та психологічні травми через знаходження у зоні активних бойових дій та на територіях тимчасової окупації, вимушене переселення, руйнацію житла та значне погіршення умов мешкання, переживання за близьких, що знаходяться у небезпеці, втрату рідних тощо. Не викликає сумнівів, що освітній процес, який має продовжуватися навіть попри такі стресогенні умови, потребує відповідних дій з боку адміністрації освітніх закладів, спрямованих на його належну організацію, в першу чергу надання кваліфікованої психологічної допомоги всім його учасникам.

Обов'язковою умовою ефективної психологічної допомоги учасникам освітнього процесу в умовах сьогодення є її комплексний характер, тобто вона має відбуватися на різних рівнях – організаційному, груповому, особистісному. Так, продуктивними можуть стати відповідні зміни у самій організації освітнього процесу – асинхронний розклад та терміни виконання завдань (у тому числі можливість здійснення альтернативних варіантів), надання можливості використання різноманітних платформ та ресурсів для швидкого отримання необхідної інформації, максимальна індивідуалізація освітнього процесу і т.п. Слід відмітити, що подібного роду заходи покликані значно оптимізувати освітній процес та знизити психічне напруження у його учасників, викликане побоюваннями (через цілком об'єктивні причини) з приводу невиконання вимог освітньої програми, що є особливо актуальним на випускних курсах. Позитивний вплив на стабілізацію психічного стану, відчуття єдності, причетності до спільної важливої справи робить активне висвітлення освітнього процесу та подій, які відбуваються, на відповідних інтернет-ресурсах, що також треба обов'язково враховувати та використовувати в організації діяльності освітнього закладу.

Ще одним ефективним ресурсом психологічної допомоги є групова та індивідуальна робота, яка може бути реалізована у різноманітних формах – просвітницькі бесіди та надання відповідної інформації щодо особливостей поведіння у кризових ситуаціях; проведення вебінарів, надання практичних

порад та алгоритмів щодо відновлення ресурсів організму та психіки, стабілізації психоемоційного стану; організація груп підтримки; проведення соціально-психологічних тренінгів з метою опанування відповідних навичок. При цьому, обов'язково слід пам'ятати, що найбільш плідним є залучення до такої допомоги усіх учасників освітнього процесу, які її потребують.

На нашу думку, одним із ефективних способів збереження благополуччя учасників освітнього процесу, відновлення їх ресурсів, може виступати психічна саморегуляція як система засобів, за допомогою яких людина здатна ефективно протистояти впливу різного роду негативних факторів, регулювати свій фізичний та психічний стан, мобілізувати свої ресурсні можливості. Традиційно у процесі здійснення психічної саморегуляції прийнято виокремлювати два шляхи: по-перше, це попередження або профілактика негативних психоемоційних станів; по-друге, зниження інтенсивності вже наявних деструктивних станів [1]. Слід зазначити, що оволодіння навичками психічної саморегуляції є вкрай важливим для учасників освітнього процесу, оскільки сприяє відновленню сил, нормалізує психоемоційний фон, підсилює мобілізаційні ресурси організму, що є надзвичайно актуальним в умовах війни.

Висновки. Аналізуючи вищевикладене, можна зробити висновок, що в умовах війни важливим є не тільки якісна трансформація освітнього процесу, але й своєчасна організація та надання необхідної комплексної психологічної підтримки та допомоги усім всім його учасникам. При цьому одним із дієвих та доступних засобів має стати опанування прийомами психічної саморегуляції, що дозволить зменшити прояв різного роду негативних психоемоційних станів та почуттів, пов'язаних з війною.

Перспективи подальших наукових пошуків полягають у впровадженні в освітній процес комплексної програми психологічної допомоги, спрямованої на формування необхідних теоретичних знань з приводу збереження психічного та психологічного здоров'я, опанування необхідних навичок відновлення організму та стабілізації психічного стану, що, безумовно, сприятиме зниженню ризику дії стресових чинників,

викликаних війною, а також забезпеченню можливості для подальшого гармонійного особистісного та професійного саморозвитку учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Бацилева О.В., Пузь І.В. Психічна саморегуляція як засіб збереження благополуччя особистості в межах освітнього простору: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції (30-31 жовтня 2020 року), №3 (29). Вінниця: КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти», 2020. С.28-32.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Бучма В. В. (ORCID ID: 0000-0001-6163-0223)

Повномасштабні військові дії Росії на території України є найбільш психотравмуючою обставиною сьогодення. Повітряні тривоги, бойові дії, збільшення кількості внутрішньо переміщених осіб та інші причини, пов'язані із війною змушують освітян змінювати форми організації освітнього процесу. Також, актуальності набувають питання безпечного простору для всіх учасників освітнього процесу. В умовах воєнного стану найбільш оптимальною та безпечною формою організації освітнього процесу є дистанційна. Певний досвід щодо організації дистанційної форми навчання вчителі вже здобули під час пандемії коронавірусу. Однак, війна в Україні внесла значні зміни і в дистанційне навчання. Метою дистанційного навчання під час війни є не тільки отримання і засвоєння нових знань учнями, а й спілкування з ними та психологічна підтримка дітей. Під час воєнних дій найвразливішою верствою населення стають саме діти. Вони найбільше потребують психологічної підтримки. В умовах війни вчителям доводиться працювати із дітьми, які мають травматичний досвід (безпосередньо знаходились в зоні бойових дій, загибель батьків або батько на війні), з дітьми із числа внутрішньо переміщених осіб. Отже, при організації дистанційного

навчання вчителю варто враховувати не тільки його технічне забезпечення, а й психоемоційний стан учнів, якій впливає на їхню здатність навчатися. До занять в дистанційному режимі долучаються і діти, які перебувають за кордоном. Підкреслимо, що важливим для них є не лише одержання освіти за українськими програмами, а й відчуття приналежності до спільноти. Таким чином, основним принципом дистанційної форми навчання в умовах війни має бути гнучкість. Насамперед, гнучкість це можливість вибору учнями зручного для себе графіку навчання (опрацювання матеріалу, виконання домашніх завдань). Особливо це стосується ситуацій, коли навчання переривається через повітряні тривоги, відсутність світла та інтернету. В цих випадках, ефективним у плані засвоєння інформації буде використання вчителями власних відеоуроків. Це дасть можливість учням краще опрацювати матеріал. Якщо ж вчитель не має можливості відеозапису уроку, то він може запропонувати відеоуроки відповідної тематики, що доступні на спеціалізованих освітніх платформах.

Дистанційне навчання здійснюється в синхронному та асинхронному режимах. Синхронний режим передбачає проведення уроку в режимі реального часу в обраному цифровому середовищі. Взаємодія між вчителем та учнями відбувається як на звичайному уроці. Зазначимо, що в синхронному режимі дистанційного навчання вчителю варто підтримувати емоційний зв'язок із класом. Учням важливо відчувати, що вчитель помічає їх присутність на уроці і отримувати зворотній зв'язок (чи вірно зроблене завдання, чи вірна відповідь на запитання тощо). Це значно підвищить мотивацію учнів до навчання, яка під час війни помітно знизилася. В асинхронному режимі взаємодія між вчителем та учнями відбувається із затримкою в часі. Тобто, це режим більш самостійного навчання, яке підтримується вчителем за допомогою відповідних цифрових інструментів (інтерактивні освітні платформи, електронна пошта, соціальні мережі тощо). Слід зазначити, що в умовах війни дистанційне навчання частіше відбувається а асинхронному режимі. Це, безперечно, викликає певні труднощі у

проведенні уроку в такому режимі. По-перше, втрачається можливість безпосереднього спілкування з учнями, по-друге – учням бракує додаткових роз'яснень вчителів. Самостійному опануванню учнями нового матеріалу в асинхронному режимі сприятиме застосування технології «перевернутий клас». Перевернутий клас – принцип навчання, за яким основне засвоєння нового матеріалу школярами відбувається вдома, а час синхронного режиму онлайн-навчання виділяється на виконання завдань, вправ, проведення лабораторних і практичних досліджень, індивідуальних консультацій вчителя [1, с.6]. «Перевернутий клас» – найвідоміша модель змішаного навчання. Під час оволодіння учнями нового матеріалу підвищується мотивація до навчання, оскільки воно відбувається вдома і в зручний для дитини час.

В умовах дистанційного навчання актуальними залишаються уміння взаємодіяти з іншими на основі діалогічного спілкування. Тому вчителям варто застосовувати різні форми співпраці під час дистанційних занять. Це можуть бути завдання, які б учні виконували в парах чи групах. Онлайн-партнерство можна використовувати як для виконання завдань під час синхронних занять так і для завдань, виконання яких потребує тривалого часу (наприклад, створення проектів).

В умовах війни все частішими стали прояви дитячого занепокоєння, страху, агресії. У зв'язку з цим, в учнів виникають труднощі із зосередженням на навчальному матеріалі, а в деяких спостерігається втрата інтересу до навчання. В такому випадку, збільшення завдань творчого спрямування сприятимуть як підвищенню активності учнів так і вивільненню ними позитивних емоцій. Наприклад, учням можна запропонувати самостійне створення проекту у вигляді презентації. Ефективним у плані захисту учнями проекту буде демонстрація екрану за допомогою програми Zoom. Тобто, всі учасники онлайн-уроку зможуть побачити проекти один одного. Пояснюючи матеріал презентації учень вчиться стисло і доступно викладати інформацію, що значно підвищує його комунікативні здібності. Вчителю ж варто заохочувати учнів не тільки слухати інформацію, а задавати питання до

презентації. Це дозволить втримати концентрацію уваги учнів впродовж всього уроку.

В умовах війни перед вчителями постає ще більше викликів та труднощів у процесі дистанційного навчання. Тому, продуктивними можуть бути зміни у організації освітнього процесу. Так, матеріал можна розділити на той, що буде подано у «синхронному режимі» (вчитель і учні одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі) та «асинхронному режимі» (самостійне опрацювання учнями матеріалу, консультації з окремими учнями). На нашу думку, організація освітнього процесу у формі дистанційного навчання повинна сприяти збереженню благополуччя всіх його учасників і зниженню травмівних наслідків, викликаних війною.

Список використаних джерел

1. «Перевернутий клас» – найвідоміша модель змішаного навчання.
URL:[https://chemeducation.pnu.edu.ua > sites >](https://chemeducation.pnu.edu.ua/sites/)

РЕЛІГІЙНІ ПРАВА ДИТИНИ В СУЧАСНІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СИТУАЦІЇ

Бучма О. В. (ORCID ID: 0000-0002-0241-5512)

Сучасна соціокультурна ситуація ознаменована кардинальними змінами на всіх рівнях суспільного буття. Глобалізаційні та антиглобалізаційні процеси спричинюють прояви конфліктогенності і кризових станів в усіх його (суспільного буття) сегментах (економічному, політичному, моральному, культурному, релігійному, правовому, державному тощо). Нині актуалізуються великі ризики і виклики таким соціальним феноменам як людина, право, релігія, нація, держава, культура тощо.

Нинішні реалії і тенденції (які набули ще гострішого забарвлення в умовах повномасштабної гарячої війни російської федерації проти України) детермінують соціальні, політичні, культурні, економічні та інші аспекти соціальних трансформацій у світі й Україні. В цих процесах ключову роль

відіграє право (міжнародне і загальнонаціональне), адже воно є головним регулятором суспільних відносин. Домінуюча, у певному суспільстві, парадигма праворозуміння визначає зміст і характер права та трансформаційне поле релігійних прав і свобод. В Україні з наростаючою багатоманітністю і гостротою постають проблеми: визначення меж релігійних прав і свобод; вирішення конфліктів прав; відновлення цінності релігійних прав і свобод; кореляції індивідуальних і колективних прав і свобод; гарантій і забезпечення релігійних прав і свобод меншин тощо.

З цією проблематикою тісно пов'язана проблема гарантій і забезпечення релігійних прав дитини. Адже дитина водночас перебуває в різноманітних відношувальних тандемах («дитина – батьки», «дитина – батько/мати», «дитина – вчитель», «дитина – однокласники» тощо), в яких можуть актуалізуватися /часто актуалізуються конфліктні ситуації (в тому числі на релігійному ґрунті), що спричинюють порушення прав дитини (в тому числі релігійних). Такі порушення можуть відбуватися внаслідок: а) релігійного навчання і виховання дітей всупереч їхній волі та без згоди батьків чи осіб, які їх замінюють; б) примусу дітей з боку батьків чи осіб з метою релігійного навернення. Звісно, що дитина повинна бути захищена від таких примусів, як внутрішніх (сімейних), так і зовнішніх (загальноосвітня/ релігійна школа, релігійна група/ організація, релігійний лідер, однолітки тощо).

Зауважимо, що відповідно до статті 1 «Конвенції про права дитини» дитиною визнається кожна людська істота до досягнення 18-річного віку, якщо за законом, застосовуваним до даної особи, вона не досягає повноліття раніше [3].

Далі, статтею 14 Конвенція закріплює повагу, з боку держав-учасниць, прав дитини на свободу думки, совісті та релігії, повагу прав та обов'язків батьків і у відповідних випадках законних опікунів керувати дитиною в здійсненні її права методом, що відповідає здібностям дитини, які розвиваються. Водночас, в цій статті йдеться про те, що свобода дотримуватися своєї релігії або віри може зазнавати й обмежень. Але вони

мають бути встановлені законом і необхідними лише для охорони державної безпеки, громадського порядку, моралі та здоров'я населення або захисту основних прав і свобод інших осіб [3].

У міжнародних нормативно-правових актах (Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії чи віри та ін) закріплені: а) право батьків/ законних опікунів дитини визначати спосіб сімейного життя згідно зі своєю релігією чи вірою, та виходячи з морального виховання, яке, на їхню думку, повинна отримати дитина; б) право дитини на доступ до освіти в сфері релігії чи віри відповідно до бажань її батьків/ законних опікунів; в) заборона примусу дитини до навчання в сфері релігії чи віри у супереч бажанням її батьків/ законних опікунів; г) захист дитини від будь-якої форми дискримінації на основі релігії чи віри; д) пріоритет волі дитини в питаннях релігії/ віри якщо вона не перебуває на піклуванні своїх батьків / законних опікунів [1].

Конвенцію про права дитини ратифіковано Постановою Верховної Ради УРСР 27 лютого 1991 року. Відтак, українське законодавство щодо прав дитини взагалі й зокрема релігійних прав і свобод ґрунтується на міжнародному праві, а його норми є аналогічними останньому. Так, відповідно до статті 35 Конституції України кожен має право на свободу світогляду і віросповідання. Здійснення цього права може бути обмежене законом лише в інтересах охорони громадського порядку, здоров'я і моральності населення або захисту прав і свобод інших людей [4].

Законом України «Про свободу совісті та релігійні організації» передбачено, що батьки або особи, які їх замінюють, за взаємною згодою мають право виховувати своїх дітей відповідно до своїх власних переконань та ставлення до релігії [2].

Що стосується дитини, яка належить до релігійних/ етноконфесійних меншин, то міжнародним правом передбачено, що у таких державах, де існують етнічні, релігійні або мовні меншості чи особи з числа корінного населення, дитині, яка належить до таких меншостей/ корінного населення, не

може бути відмовлено в праві спільно з іншими членами її групи користуватися своєю культурою, сповідати свою релігію і виконувати її обряди, а також користуватися рідною мовою [3].

До таких держав належить і Україна. Хоча юридичне визначення поняття релігійна/ етноконфесійна меншина в українському законодавстві відсутнє, проте міжнародні нормативно-правові акти щодо прав меншин в Україні ратифіковані й, відповідно є частиною національного законодавства. Отже, релігійне навчання і виховання дитини, мають відбуватися в дусі розуміння, терпимості, дружби між народами, миру й загального братерства, поваги до релігійних прав і свобод інших людей. При цьому в усіх діях щодо дітей, незалежно від того, здійснюються вони державними чи приватними установами, що займаються питаннями соціального забезпечення, законодавчим, виконавчими, судовими органами, керівним принципом є інтереси дитини.

Проте на практиці трапляються непоодинокі випадки не належного виконання обов'язку держави щодо забезпечення і захисту релігійних прав і свобод дитини. Нехтування й ігнорування інтересів і прав дитини при залученні без згоди батьків/ законних опікунів до релігійної діяльності (культової і позакультової), конфлікт між батьками щодо релігійного навчання і виховання дитини, примусові заходи батьків до релігійного навернення дитини негативно впливають на якість навчання, особисту поведінку, соціалізацію, відносини з батьками тощо. А невтручання державних органів у вирішення подібних конфліктів детермінує зниження рівня правової культури особи і суспільства, зростання правового нігілізму, дестабілізацію соціально-політичної та соціально-правової, соціокультурної ситуацій в Україні.

Відтак в державній соціальній, культурній, релігійній, правовій політиці, з метою утвердження демократичних цінностей і прав людини, необхідно враховувати вищевикреслені чинники.

Список використаних джерел

1. Декларація про ліквідацію всіх форм нетерпимості й дискримінації на основі релігії чи віри URL: <https://helsinki.org.ua/files/docs/1137518741.pdf>
2. Законом України «Про свободу совісті та релігійні організації» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12#Text>
3. Конвенція про права дитини URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
4. Конституції України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ АРТ ТА ІГРОВОЇ ТЕРАПІЇ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

Ваганова Н. А. (ORCID ID: 0000-0002-3874-9370)

Сьогодні в існуючих умовах воєнного стану психологу, педагогу надзвичайно важливо володіти елементарними навичками самодопомоги, психологічної допомоги дітям у стані стресу, подолання тривожності, нападів панічної атаки тощо. З урахуванням реалій сьогодення питання щодо створення безпечного освітнього середовища залишаються пріоритетними та набувають принципово важливого значення. Особлива увага приділяється роботі з дітьми дошкільного віку, з їх батьками задля забезпечення необхідних умов щодо навчання і розвитку, повноцінної соціалізації дітей, налагодженню тісної комунікації всіх учасників освітнього процесу.

Освітнє середовище, в якому перебувають діти в нових соціальних умовах, має бути не лише безпечним, а й розвиваючим, інформативним, змістовним, цікавим, і стимулюючим їхній інтелектуально-емоційний, діяльнісно-поведінковий та ціннісний розвиток. Педагогу необхідно володіти елементарними засобами розслаблення дитини, зниження нервового напруження, тривожного стану, вміти переспрямувати увагу конкретної дитини, або групи дітей, в будь-яких ситуаціях важливо вміти зацікавити їх, знайти способи піднесення їхнього настрою, налаштувати на позитивні явища.

Створення безпечних умов перебування дітей у закладах освіти включає облаштування внутрішнього простору приміщень укриттів та облаштування групового простору для організації різних видів діяльності дітей. Важливо, щоб у вікових групах для дітей були створені осередки за інтересами, зонування ігрового простору на гамірні й тихі зони, предметно-ігрове обладнання для ігор, занять, художньо-творчої діяльності, тобто сучасний універсальний дизайн оточуючого середовища, орієнтований на особистісний розвиток дитини, реалізацію її потенціалу, індивідуальних уподобань, інтересів, здібностей.

Одним з ефективних засобів роботи з дітьми може бути метод арт-терапії. Як відомо, арт-терапія – це терапія мистецтвом. Це психотерапевтичний метод, який дозволяє дитині, чи дорослій людині за допомогою творчої діяльності пережити свої страхи, внутрішні конфлікти, тривогу тощо. Цей метод є достатньо екологічним, він підходить як дітям, так й дорослим з різними симптомами: страхи, тривога, агресія тощо. Сам процес творчості сприяє та допомагає людині самостійно зцілитися, й вкрай важливо не втручатися у цей процес, щоб не порушити баланс, а натомість створити умови, в яких дитина може самостійно обрати творчий інструмент для самоцілення. Можна малювати, робити аплікації, танцювати, створювати казки, ліпити з пластиліну чи працювати з піском, тобто пропонується будь-яка творча діяльність, що допомагає дитині проявити та висловити свої емоції. Доречно мати різні творчі інструменти: олівці, фарби, фломастери, багато паперу, пластилін, природній матеріал тощо. Зцілює сам процес, а не результат.

Присутність психолога, його підтримка та зацікавленість у процесі творення допомагають дитині прожити якусь конфліктну внутрішню ситуацію, через творчість дитина проявляє те, що турбує її всередині, через кольори, фарби, природні матеріали, сюжет, який вона хоче зобразити. Психолог комунікує з дитиною невербально, часто на символічному рівні допомагає їй впоратися зі страхами чи тривогою.

Наступним ефективним засобом у роботі з дітьми є гра. Саме під час гри дошкільники швидко у доступній формі оволодівають знаннями та уявленнями про оточуючий світ, вчаться використовувати їх на практиці і проявляють свою активність, творчість і самостійність. Ігрова компетентність одна із найважливіх соціальних компетентностей дітей, що формуються в дошкільному віці і є одним із провідних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку, яка передбачає емоційно насичену спонтанну активність, позитивну взаємодію в ігрових та рольових діях, реалізацію особистих інтересів та можливість застосування наявних і освоєння нових знань.

У процесі гри відбувається розвиток пізнавальних способів дій та пізнавальних вмінь дитини. Пізнавальні способи дій полягають в умінні дитини аналізувати і синтезувати отриману інформацію, тобто вміння аналізувати предмети і явища за окремими ознаками, досліджувати об'єкти як в цілому, так і за окремими складовими, складання цілого з частин, використання цих знань в різних видах діяльності.

Значна роль належить сюжетно-рольовим іграм, у процесі яких у дітей розвиваються сприймання, мислення, уява, пам'ять, а також мова, комунікативні здібності, особистісна і мотиваційна сфери. Ще Г. С. Костюк зазначав, що завдяки ігровій діяльності діти повніше і точніше сприймають використовувані в ній предмети: у грі формуються у дитини просторові й часові сприймання, тривалість і послідовність навколишніх явищ.

Психологам та педагогам необхідно створити безпечні умови для повноцінної участі дітей у будь-яких видах ігор, як дитячих самодіяльних, з іграшками, так й ініційованих дорослими з метою навчання (дидактичні, конструктивно-будівельні, рухові, словесні, настільно-друковані), або з метою організації дозвілля, наприклад, ігри-естафети, драматизації, хороводи, обрядові, карнавальні ігри та інші.

Під час проведення творчих ігор дорослі долучаються до гри через другорядні ролі, не беручи при цьому на себе головну роль й надмірну

ініціативу, а пропонують та заохочують дітей до нових сюжетних ліній, створюють безпечний процес партнерства, підтримки дитячих інтересів та ігрових дій. Необхідно також стимулювати та мотивувати спілкування дітей одне з одним, допомагати висловлюватися та коментувати свою діяльність та своїх однолітків. Психолог допомагає створити таку атмосферу, де всім комфортно, щоб ніщо не відволікало від процесу творчості, не розпитує дітей, що з ними відбувається чи що вони відчують, а натомість створює умови, в яких запускаються механізми вільної самодіяльної творчої гри, з'являються ініціативність, креативність, самостійність та свобода вибору дитини.

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що у процесі взаємодії дитини з дорослим відбувається розвиток усіх компонентів пізнавально-творчої діяльності, творчих здібностей та пізнавальних вмінь. Будь-які види дитячої творчої діяльності, будь то сюжетно-ігрова, театралізована, образотворча, повинні обов'язково спиратися на принцип єдності всіх сфер життєдіяльності дитини, а саме емоційної, комунікативної та пізнавальної, що передбачає забезпечення інтелектуального, емоційного, психічного розвитку, а також культурологічного і духовного аспекту розвитку особистості.

А враховуючи реалії сьогодення важливо об'єднати зусилля психологів, педагогів, батьків для зміцнення національної ідентичності дітей, як основи, яка виховує справжній патріотизм, особистісну та національну гідність, що сприятиме формуванню позитивного образу своєї країни, виховувати ціннісне ставлення до своєї сім'ї, до своєї родини, як частинки свого народу, його традицій, культури, історії.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ МОВЛЕННЯ АБІТУРІЄНТАМИ, ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «МЕНЕДЖМЕНТ», ПРИ ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Власенко О. О. (ORCID ID: 0000-0002-1011-1965)

При навчанні відбувається складний психічний процес сприйняття мовлення, який відображає сукупність процесів переробки певних повідомлень при усному спілкуванні або при читанні.

Особливості процесу мовленнєвого сприйняття, відображені у працях В. Артемова, Т. Дрідзе, Н. Жинкіна, І. Зимньої, С. Куранової, А. Леонтєва, В. Морозової, С. Рубинштейна, К. Стивенсома та М. Халле та ін.

І. Зимня визначила, що модель сприйняття мовлення містять етапи: «момент перетворення вхідного сигналу», «процес звірення, компорації, порівняння із абстрактним уявленнями, що перебувають у пам'яті», «всі моделі імпліцитно або експліцитно зважають наявність цього образу у пам'яті», «наявність єдиних правил процесу смислового сприйняття та виробництва мовлення», «момент рішення або прийняття рішення», «передбачають послідовний характер обробки сигналу», «передбачають апріорне висування гіпотез». [2, с.29-31]

А. Леонтєв вважав, що сприйняття мовлення щільно пов'язане із процесом розуміння, який складається із процесів декодування, перекладу інформації на внутрішню мову, інтерпретації, результативного пояснення, оцінки, пізнання, мисленнєвої діяльності. [3]

В процесі сприйняття мовлення значної ролі набуває рефлексивне слухання, яке полягає в налагодженні ефективного зворотного зв'язку із співрозмовником для контролю відповідності сприйняття інформації.

В процесі дистанційного (змішаного) навчання зворотній зв'язок між викладачем та абітурієнтом зазнає змін. В процесі вивчення психології сприйняття мовлення були проведені опитування студентів ВНЗ України 4

курсу освітнього рівня «бакалавр» та першого курсу освітнього рівня «магістр» зі спеціальності 073 «Менеджмент» при дистанційному навчанні.

За результатами опитування, були визначені позитивні та негативні особливості сприйняття мовлення. Всі вони були відокремлені у дві групи: фізіологічні та психологічні.

До фізіологічних особливостей сприйняття мовлення при дистанційному навчанні були віднесені всі чинники, що стосуються фізичних (матеріальних) переваг та недоліків використання цього виду навчання.

До психологічних переваг дистанційного навчання були зараховані всі психологічні (нематеріальні) переваги та недоліки використання цього напрямку освіти.

Таким чином, до психологічних переваг дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційних пристроїв респонденти віднесли:

- можливість зменшення візуального контакту, як що є потреба.
- можливість уникання неприємної ситуації, коли чогось не знаєш,

за рахунок вимикання камери.

До негативних психологічних наслідків дистанційного навчання респонденти зарахували велику кількість факторів, що були поділені на три групи: зменшення можливості уточнення інформації; зменшення рівня концентрування уваги; зниження мотивації до навчання.

Відповідно, до кожної групи відносяться наступні фактори.

Зменшення можливості уточнити інформацію:

- незручно перебивати лектора;
- не можливо швидко уточнити інформацію у одногрупника;
- незручно показати оточуючим, що ти чогось не знаєш;
- нестача живого спілкування із викладачем, що знижує можливість

уточнення певних питань після закінчення заняття.

Зменшення рівня концентрування уваги:

- не робоча обстановка дома;
- не можливо сконцентруватися через фізичні перешкоди;

- погане сприйняття інформації через монітор;
- збільшення однотонності викладання матеріалу викладачем, зменшує концентрацію уваги.

Зниження мотивації до навчання:

- нестача позааудиторного спілкування із одногрупниками, яке допомагає орієнтуватись на мотивованих до навчання і відповідно веде до зниження особистісної мотивації до навчання;
- неможливість жорсткого контролю з боку викладача при перевірці опрацьованого матеріалу, що веде до зниження вимог до себе, а відповідно до вивчення предмета;
- відсутність системного контролю за процесом сприйняття інформації, що веде до зниження самодисципліни організації себе на навчання.

Як свідчить дослідження, психологічних недоліків застосування дистанційного (змішаного) типу навчання більше ніж переваг.

Під впливом сьогодення, а саме наявності воєнних дій, кількість психологічних факторів, що впливають на сприйняття мовлення зростає. Це відбувається під тиском появи нових психо-фізіологічних чинників впливу на процес сприйняття, а отже відповідне збільшення їх негативної дії на психічний стан суб'єктів спілкування. Ця ситуація відбивається на психіці окремих особистостей, що задіяні в учбовому процесі, і у них спостерігаються негативні стани психіки.

А. Ладик, керівниця програми "Психічне здоров'я" в ВООЗ, зазначила, що «за оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я, кожна п'ята людина, яка живе в умовах війни, може мати певний психічний розлад від легкого до більш тяжкого». При цьому найпоширенішими негативними станами є: «депресія; тривога; гостра реакція на стрес, або посттравматичний стресовий розлад; реакція горя, якщо людина втратила когось». Вона підкреслила, що «поширеність психічних розладів під час війни збільшується вдвічі». [1]

Враховуючи ці психологічні наслідки воєнних дій в Україні, можна із впевненістю говорити про погіршення психологічного сприйняття мовлення, особливо, коли це відбувається через засоби комунікації, які погіршують якість зворотного зв'язку при спілкуванні.

Тому, подальше вивчення особливостей сприйняття мовлення та впровадження методик усунення негативних впливів при дистанційному процесі навчання допоможуть збільшити ефективність освітнього процесу у ВНЗ України.

Список використаних джерел

1. Гілка А., Войтюк Т. Кожна п'ята людина в умовах війни може мати психічний розлад – експертка // <https://suspihne.media/253041-kozna-pata-ludina-v-umovah-vijni-moze-mati-psihicnij-rozlad-ekspertka>
2. Зимняя И.А. Смысловое восприятие речевого сообщения как сложная перцептивно-мыслительно-мнемическая деятельность // Смысловое восприятие речевого сообщения. Москва, 1976. С.5-33
3. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики. Москва, 1997. 287с.

ОСОБЛИВОСТІ ТА АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ АСПЕКТІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Воронюк І. В. (ORCID ID: 0000-0003-3959-3336)

Коротич Л. Г.

На сучасному етапі інноваційних перетворень, Нова українська школа – це простір життя дитини: тут вона не тільки готується до життя, а й повноцінно живе. З цією метою освітня діяльність будується так, щоб сприяти становленню особистості учня як творця та проектувальника власного життя, гармонізації та гуманізації, взаємодії між учнями і педагогами, школою та родиною на основі вибору особистістю життєвого шляху. У розбудові Нової української школи затребуваними є педагоги: з нестандартним мисленням,

уміють творчо застосовувати знання в постійно змінюваних ситуаціях, що потребують високого рівня професійної компетентності, самоаналізу, самооцінки, самоконтролю результатів діяльності, здатності здійснювати свою роботу в дусі толерантності і й самооцінки, психологічно готові до інноваційної діяльності.

Одним з найбільш адекватних шляхів оновлення змісту освіти, є орієнтація учнів, педагогів, на формування компетентностей та створення ефективних механізмів їх впровадження. Щоб жити в сучасному суспільстві особистість повинна бути компетентною в різних сферах діяльності. Саме це передбачає і Концепція Нової української школи, головна мета якої – досягнення особистістю високої якості на всіх рівнях освіти [2; 3]. У Концепції передбачено, також нову роль учителя, який має неперервно підвищувати свою професійну компетентність. Учитель має допомагати учням в оволодінні технологіями життєтворчості, створити умови для розкриття потенціалу самовизначення, самооцінки, самоактуалізації, самоконтролю, інтеграції до простору [2; 3; 4].

Проблемою психологічної готовності до інноваційної педагогічної діяльності займаються психологи С. Ніколаєнко, В Сластьонін, О. Тарнавська, В. Чудакова. Психологічний рівень інноваційної діяльності досліджували І. Воронюк, Л. Карамушка, Р. Маслоу, О. Митник, В. Семенченко, Ф. Харцберг, В. Чудакова.

Чудакова В. зазначає, що *«головні психолого-педагогічні та управлінські проблеми здійснення інноваційної діяльності в освітніх організаціях мають психологічну природу як на рівні управління освітньою організацією (ініціювання нововведень, мотивація, відносини, психологічний супровід тощо.), так і на рівні особистості (базових рис, професійно-значущих якостей, цінностей, здатності до змін, закономірностей функціонування особистості тощо), що вказує на необхідність розробки засобів експертизи і корекції стану «внутрішніх» та «зовнішніх» умов інноваційної діяльності, методів формування психологічної готовності вчителя до інноваційної діяльності та*

психологічної підготовки керівників до управління інноваційними процесами». *Психологічна готовність персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності* – це комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених психологічних якостей та закономірностей функціонування особистості персоналу освітніх організацій, що впливають або детермінують ефективність інноваційної діяльності [4].

У процесі модернізації освітньої діяльності та реалізації інноваційної діяльності вчитель з транслятора і джерела знань перебудується у наставника і помічника учня у виборі ним власної освітньої траєкторії, майбутнього життєвого шляху, а також розвивати дитину як індивідуальність, формувати в ній творчий потенціал, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності.

У Положенні про психологічну службу вказано, що практичний психолог має консультувати та надавати психологічну допомогу всім учасникам освітнього процесу. Також має сприяти вчителям в опануванні та розробці інноваційних освітніх програм, технологій навчання. Практичний психолог визначає основні стратегії психологічної діяльності з учителями, батьками, учнями. Та напроми їх реалізації. В результаті теоретичного аналізу психолого-педагогічної, наукової, методичної літератури визначено що актуальним аспектом проблеми формування початкової школи є супровід дітей молодшого віку на етапі вступу до школи, оволодіння ними необхідними навичками освітньої діяльності.

Метою статті є розкриття психологічних аспектів психолого-педагогічного супроводу навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Психологічний супровід – це процес, цілісна система організаційних, діагностичних, корекційних і профілактичних заходів з об'єктивним урахуванням вікової психології.

Проблеми психолого-педагогічного супроводу розвитку дітей аналізуються у працях вітчизняних науковців І. Беха, І. Воронюк, В. Зінченко, Т. Седової та ін. *Організація психолого-педагогічного супроводу висвітлена у працях* М. Батіянової, І. Воронюк, А. Деркача, О. Митника, які під психолого-

педагогічним супроводом розуміють систему діяльності практичного психолога, що спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку і успішного навчання дітей у закладі освіти.

Митник О. у своїй роботі «Як навчити дитину мистецтва мислення» вважає, що у початковій школі практичний психолог разом із психолого-педагогічним супроводом процесу адаптації першокласників до освітньої діяльності в нових умовах, здійснює кваліфікований психологічний супровід готовності до нових умов праці та професійного зростання педагогів в умовах Новій української школи, відповідно до нових стандартів та обраних стратегій професійної діяльності.

В умовах модернізації освітньої системи переходом на НУШ, *основна мета психолого-педагогічного супроводу* – це планомірна робота вчителів та фахівців психолого-соціальної служби, яка спрямована на усунення проблем в поведінці окремого школяра, його особистісного зростання (реалізація потенціальних можливостей та підготовка до життя в сучасному суспільстві) [2; 3]. Ця робота передбачає пошук прихованих ресурсів розвитку школяра, спирається на його можливості та створення індивідуальної траєкторії розвитку на основі оптимальних психологічних умов гармонійного розвитку особистості в цілому. Антонова О.Є. вважає якщо звернути увагу на психологічно-педагогічний супровід учнів 1 класів, то основним аспектами супроводу є: вивчення перебігу адаптаційного періоду першокласників; розвиток особистості учня, що включає пізнавальний, емоційний та соціально-комунікативний розвиток, а також супровід учнів з ознаками дезадаптації [1; 3].

Оскільки *методологія здійснення психолого-педагогічного супроводу* різноманітна, то різноманітні тактики практичної роботи: це і анкетування інтерв'ю, опитування, бесіди, тренінги, семінари-практикуми, консиліуми та інше. Стратегія школи визначає спрямованість заходів та вибір методів роботи як з дітьми, так їх батьками та вчителями.

Ефективними формами і методами психолого-педагогічного супроводу освітньої діяльності вважаються розвивальні вправи, вправи на розвиток і корекцію когнітивних процесів, рухливі ігри, релаксаційні розминки, ігротерапію, психогімнастику тощо. У школі чітко спланована та організована науково-методична робота та психолого-педагогічний супровід. Метою цієї роботи є: допомога вчителям в створенні умов для розвитку культури мислення школярів та розкриття інтелектуального та творчого потенціалу, самовдосконалення творчих дітей, сприяння їхньої самореалізації в навчанні та творчої діяльності. За побажанням учителів практичний психолог організує та проводить різні заходи а саме: організована співпраця практичного психолога та вчителів, класних керівників; заняття практичного психолога з педагогами з використанням елементів тренінгу «як знайти спільну мову з учнями»; практичні заняття з учнями (з розвитку креативності, творчості, емоційного інтелекту); корекційні заняття для учнів (з розвитку піднавальних процесів, уваги, дрібної моторики); години психолога з учнями; онлайн-квести; консультації для класних керівників за результатами діагностики пізнавальної та особистісної сфери; ґрунтовна робота з учнями які потребують особливої психологічної допомоги. Організовано для вчителів методичні психологічні дискусії де обговорюються різні форми та методи інноваційного навчання.

Все це допомагає вчителям використовувати інноваційні методи навчання, активізувати самостійну пізнавальну діяльність учнів, вносити в освітній процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, використовувати логічні завдання розвивального характеру. На заняттях відбувається розвиток пізнавальних процесів у учнів, сприйняття образного та логічного мислення, спостережливості, підвищення рівня розвитку уваги тощо. На уроках учителі використовують як свої знання так і знання практичного психолога – це проведення занять з урахуванням індивідуально психічних особливостей учнів, а також особливості та індивідуальний стиль навчання кожного учня (візуальний, слуховий,

кінестетичний), практикують науково дослідницьку роботу у формі нарису, відео, використовуючи мультимедійні технології. Педагоги розвивають в учнів продуктивні вміння: уміння частково-пошукової діяльності, вміння самостійно здійснювати пошук проблеми, побачити і сформулювати її, висунути шляхи вирішення, реалізувати розроблений план, зробити висновки та узагальнення.

Таким чином робота вчителів за Концепцією Нової української школи дає змогу зробити висновки, що педагогічна творчість з однієї сторони багатогранна, а з іншої – цілісна. Вона охоплює розвиток творчого потенціалу як вчителя, так і його учнів.

Список використаних джерел

1. Антонова О.Є. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини як реалізація особистісно орієнтованого підходу. Професійно-педагогічна освіти: особистісно-орієнтовний підхід: мотивація /за ред. О.А. Дубасенюк, Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка; 2012. 345 с.
2. Воронюк І.В. Дмитрієнко О.Ю. Компетентісний підхід у формуванні компетентностей конкурентоздатної особистості. Таврійський вісник освіти. 2021 №1(73).
3. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти Міністерство освіти і науки України, 34 с. URL: <http://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-skkola-compressed/pdf>.
4. Чудакова В. П. Психологічний супровід реалізації «технології формування компетентностей конкурентоспроможності особистості в умовах інноваційної діяльності», як ресурс реформування сучасної освіти. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. Київ. 2021. 511с. С. 462-471. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726054>

ПРОБЛЕМА АДАПТАЦІЇ ТА АДАПТАЦІЙНИХ РОЗЛАДІВ У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Гнатюк О. В. (ORCID ID: 0000-0003-2445-6283)

Під час будь-якого конфлікту найбільше страждає найуразливіша категорія населення – це діти, і вони зазнають значних труднощів соціального та психоемоційного характеру, пов'язаних зі зміною середовища проживання та звичного кола спілкування, особливо якщо така міграція спричинена війною. Ці складні і незвичні обставини впливають на емоційну, соціальну і особистісну сфери дитини і на кожному рівні проявляються по-різному:

- на емоційному рівні дитина може відчувати підвищену тривожність, занепокоєння, страх, невпевненість, напругу, гнів чи агресію;
- на соціальному рівні – проблеми у спілкуванні з однолітками та дорослими в школі і в сім'ї (а за кордоном – з іноземцями);
- на особистісному рівні можуть спостерігатися проблеми із самооцінкою, відсутність бажання вступати в контакт з оточуючими тощо.

Все це призводить до зниження навчальної діяльності здобувачів початкової освіти, порушення психічного здоров'я, деформації міжособистісних відносин, розвитку невротичних станів тощо. Необхідність швидко пристосуватися до нових вимог, виправдати очікування вчителів і батьків щодо навчальної успішності при різкій зміні умов навчання – вже є стресогенним фактором і викликає ризик виникнення розладів адаптації. Несприятливий перебіг адаптації свідчить про зниження функціональних резервів організму і перенапруження регуляторних систем, що супроводжується виникненням соматичних та інших захворювань.

Проблема адаптації здобувачів початкової освіти до навчання є одним із найважливіших і складних питань, які мають розв'язати учителі. Допомогти дитині інтегруватися в новий колектив, включити її в освітній процес,

зменшити рівень стресу, не виділяти з-поміж інших учнів як «жертву», мотивувати вчитися – це лише частина роботи, яку вони мають виконати.

Адаптація – це універсальна форма взаємодії людини з оточуючим середовищем, це складне соціально зумовлене явище, яке охоплює три рівні адаптивної поведінки людини: біологічний, психологічний і соціальний з провідною роллю останнього [1].

Процес адаптації молодших школярів до навчання протікає на всіх її рівнях:

- біологічному (пристосування до нового режиму навчання й життя);
- психологічному (входження до нової системи вимог, пов'язаних з виконанням навчальної діяльності);
- соціальному (входження до учнівського колективу).

В біологічній (фізіологічній) адаптації школяра виділяють декілька етапів:

- гостра адаптація (перші 2-3 тижні). Найважчий час для дитини. В даний період на всі нові впливи організм дитини відповідає значною напругою практично всіх своїх систем;
- нестійке пристосування – організм дитини знаходить адекватні, близькі до оптимальних варіантів реакцій на нові умови;
- період відносно стійкого пристосування – організм реагує на навантаження з меншою напругою [1].

Психологічна адаптація являє собою процес мотивації адаптивної поведінки людини, формування мети і програми її реалізації у ситуаціях, що відзначаються значною новизною та значущістю. Це процес взаємодії особистості дитини із середовищем, за якого дитина повинна враховувати особливості середовища й активно впливати на нього, щоб забезпечити задоволення своїх основних потреб і реалізацію значущих зв'язків. Процес взаємодії особистості й середовища полягає в пошуку й використанні адекватних засобів і способів задоволення основних її потреб, до яких належать потреба в безпеці, фізіологічні потреби (у їжі, сні, відпочинку тощо),

потреба в прийнятті та любові, у визнанні та повазі, у самовираженні, самоствердженні й у розвитку. Тим самим закладаються можливості для успішної соціальної адаптації й соціалізації дитини.

Соціальна адаптація визначається як процес, за допомогою якого дитина досягає стану соціальної рівноваги при відсутності переживання конфлікту із оточуючими людьми. Соціальну адаптацію розглядають як завершальний, підсумковий етап адаптації в цілому, що забезпечує як фізіологічне і психологічне, так і соціальне благополуччя особистості. Учень повинен пристосуватись до вимог тих соціальних груп, що характерні для школи (учнівська група, вчителі, інші класи тощо).

Критеріями успішного адаптаційного процесу в школі, з одного боку – є продуктивність учбової діяльності, а з іншого – психологічний стан школяра, його емоційне самопочуття, відсутність внутрішнього напруження та дискомфорту. Більшість учнів адаптується до умов навчання школи досить швидко, приймаючи вимоги навчально-виховного процесу.

Важливим чинником адаптації дитини до школи виступає її соціальне оточення: учитель, клас, сім'я. Ставлення учителя до дитини впливає на успішність її подальшого навчання в школі. Набута позиція учня в класі серед однолітків та ситуація, в якій опиняється дитина також визначає успішність адаптації до навчання.

В процесі адаптації учня виділяють такі адаптаційні рівні: високий, середній, низький.

Високий – учень позитивно ставиться до школи, нових шкільних правил і вимог. Навчальний матеріал засвоює легко. Глибоко й повно опановує програмовий матеріал, розв'язує складні задачі, чемний, уважно вислуховує вказівки та пояснення учителя. Виявляє високу зацікавленість до самостійної роботи, готується до всіх уроків. Має у класі позитивний статус.

Середній – учень позитивно ставиться до школи, відвідування уроків не спричиняє негативних переживань. Розуміє навчальний матеріал, коли вчитель пояснює його досить детально й наочно. Засвоює основний зміст

програми з усіх предметів, самостійно розв'язує типові задачі. Зосереджений і уважний під час виконання завдань, доручень, вказівок учителя. Разом з тим потребує контролю з боку дорослого. Зосередженим буває тільки тоді, коли робить щось цікаве для себе. Майже завжди готується до уроків і виконує домашні завдання. Доручення виконує сумлінно. Дружить з багатьма однокласниками.

Низький – учень негативно або байдуже ставиться до школи. Спостерігаються порушення дисципліни. Самостійна робота з підручником викликає труднощі, під час виконання самостійних завдань не виявляє до них інтересу. До уроків готується нерегулярно, потребує постійного контролю, систематичних нагадувань як з боку учителя, так і з боку батьків. Для розуміння нового матеріалу потребує значної допомоги вчителя і батьків. Доручення виконує під контролем і без особливого бажання [1].

Адаптація молодших школярів до навчання в умовах воєнного стану в школах має відбуватися з чітким дотриманням педагогічними працівниками вимог офіційних нормативних документів та Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти [3]. До того ж педагоги мають надавати не лише якісні освітні послуги, але й організувати ефективну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу, а також надавати дітям та батькам психологічну підтримку.

Особлива увага педагогів має бути прикутою до учнів молодшого шкільного віку, які мають статус внутрішньо переміщених осіб [2]. Встановлено, що особливі труднощі в процесі адаптації до навчання виникають у дітей, які, внаслідок активних бойових дій, стали вимушеними переселенцями, адже, окрім стресу, спричиненого війною, вони відчувають складнощі через виникнення нового соціального становища.

Діти з розладами адаптації можуть мати різні поведінкові особливості, почуття, які важливо відслідковувати та адекватно допомогти дитині пережити, проявити й пропрацювати їх. Це можуть бути почуття

незахищеності, страх майбутнього, гнів, агресія, сором і відчуття провини, відчуженість та ізоляція від оточуючого середовища, сум тощо.

Учні молодшого шкільного віку з порушенням адаптації починають більше боятися, соромитися і проявляти підвищену тривожність. Може виникнути регресивна поведінка (повернення до попередніх стадій розвитку), що включає енурез, смоктання пальця, дитячий лепет, бажання тримати постійно поряд із собою іграшку. У них може розвиватися втрата апетиту, скарги на болі в животі, головні болі, запаморочення. Під час напружених емоційних станів у дитини змінюється міміка, темп мовлення, з'являється метушливість, змінюється дихання, пульс, колір обличчя, можуть з'явитися сльози. Також поширені проблеми з навчанням, такі як нездатність зосередитися, відмова відвідувати школу, агресивна поведінка в школі тощо.

Отже, стикаючись із труднощами, що виникають у період адаптації до навчання в умовах воєнного стану, не всі здобувачі початкової освіти через свої особисті та інтелектуальні особливості здатні їх подолати, що і призводить до адаптаційних розладів. Стрес, напруга, тривожність, розлади психічного здоров'я в учнів молодшого шкільного віку заважають успішній соціалізації дітей, їх гармонійному розвитку, перешкоджають подальшому навчанню та загальній соціально-психологічній адаптації молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Бал Г. А. Поняття адаптації та її значення для психології особистості. *Питання психології*. Київ, 1989. № 1. С. 92–100.
2. Дем'яненко М. Внутрішньо переміщені особи в Україні: актуальні проблеми та шляхи їх розв'язання. *Україна: події, факти, коментарі*. Київ, 2018. № 3. С. 33–34.
3. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти. Наказ МОЗ України від 25.09.2020 № 2205 "Про затвердження Санітарного регламенту для закладів загальної середньої освіти" URL: <https://moz.gov.ua/article/ministry-mandates/nakaz-moz-ukraini-vid-25092020--2205-pro-zatverdzhennja-sanitarnogo-reglamentu-dlja-zakladiv-zagalnoi-serednoi-osviti>

ДОБРОБУТ ДИТИНИ В ШКОЛІ : ЕКОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Гриценок Л. І. (ORCID ID: 0000-0002-0055-2185)

Поняття добробуту (благополуччя) відноситься до оціночних суджень щодо окремих аспектів чи всієї життєвої ситуації окремої людини, групи або суспільства. Огляд понад півсотні різномовних джерел, включно з оглядовими, дозволяє погодитися з висновком д-ра Гес Гаспера із Інституту соціальних досліджень Роттердамського університету Еразма, що у сучасній літературі ці судження надто різняться. Причому відмінності обумовлені не лише використанням різних цінностей та інструментів дослідження, але й різними цілями, точками зору, різницею теоретичних поглядів та онтологічних передумов. Їх слід розуміти як своєрідні «терміни-парасольки», які охоплюють багато різноманітних понять [2, с.259]. Аби не вдаватися до еkleктичного нагромадження, важливо усвідомлювати міру релевантності поставленим цілям обраної теорії, застосованих процедур тощо. З цієї позиції для розуміння добробуту дитини в школі, яка мало того, що реформується, а і функціонує в умовах війни, які важно визнати природними, потребує якомога більш екологічного підходу. Нас зацікавило одне з таких «прояснень» поняття добробуту (благополуччя) та факторів, що йому сприяють, групою дослідників (Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A., & Fitzgerald, R.) [3]. Вони опиралися на теорію визнання (recognition theory), розроблену соціальним філософом А.Хоннетом (Honneth), яка виходить з ідеї, що суб'єктність та ідентичність конструюються через процес взаємного визнання. Хоннет вдається до потрійної концептуалізації міжсуб'єктного визнання, яку коротко називає «любов'ю, правами та солідарністю». Причому «любов» тут - сильна емоційна прихильність серед небагатьох людей (первинні стосунки типу кохання, батьківсько-дитячих стосунків). «Права» – взаємоповага і визнання статусу взаємовідповідальних, а «солідарність» є результатом соціальних відносин взаємної поваги, в яких відчуття «цінності» залежить від визнання «досягнень» індивіда. Ці три виміри пов'язані з трьома аспектами самоствавлення: самовпевненістю, самоповагою та самооцінкою. Подальше

дослідження підтвердило перипущення щодо релевантності обраного підходу для вивчення уявлень про добробут (благополуччя, well-being) в школі. Три специфічні способи визнання, запропоновані в моделі Хоннета: любов, права і солідарність, - в процесі дослідження були ідентифіковані як турбота, повага та цінність. Для досягнення добробуту нам потрібні три речі: про нас (або нам про себе) треба піклуватися, нас треба поважати - як людей, нас потрібно цінувати за те, що ми привносимо в цей світ чи у конкретну справу. Турбота, як виявилось, має бути ініціативною з боку вчителів, але недирективною, залишаючи за дитиною право на самовираження. І щоб ніхто нікому при цьому «не сів на голову» (вираз взято з численних батьківських та учительських чатів), центральним елементом стає довіра. Важливим аспектом «поваги» як умови добробуту, учні визнавали «право на голос», а саме можливість «сказати» і «бути почутим». Причому для дітей було легше перенести позбавлення права висловитися чи заперечення, аніж неповагу до висловленого, ігнорування їхньої думки. Це вже тісно пов'язується з наступним аспектом добробуту дитини в школі - визнанням. Для дітей важливим виявляється здатність ровесників та вчителів приймати їх «як є», почуватися причетними до свого класу, школи, відчуття цінності себе як члена групи. З точки зору теорії визнання, саме воно є тим, чого найбільше потребують діти (і не тільки вони) у стосунках, які є базовими в розумінні добробуту дитини, що підтверджується і дослідженнями українських психологів [1, с.67].

Школи, займаючи недооцінено важливий простір між інтимним середовищем сім'ї та публічною, регульованою соціумом і державою сферами, є своєрідними аренами «боротьби за визнання», даючи можливість пережити досвід помилкового нерозуміння, вибудовування складних мереж стосунків, врегулювання непорозумінь і конфліктів, вибудовування здатності до діалогу, формує той рівень довірчої взаємодії, котрий забезпечує такі умови добробуту, як прихильність, турботу, повагу і прийняття.

Звісно, не можна абсолютизувати як «благо» жодне з цих понять. Любов і турбота можуть обтяжувати, права конфліктувати між собою, повага може видатися награною чи незаслужено, ускладненою питаннями конкуренції чи авторитету.

Однак, як бачимо, теорія визнання може бути цілком релевантною для вирішення питань забезпечення добробуту дитини в школі. Вона є потужним інструментом для нормативної оцінки того, наскільки освітнє середовище спроможне надати можливість кожному отримати належне йому визнання. Окрім того, такий підхід дозволяє з'ясувати, наскільки конкретна школа об'єднана спільністю інтересів та ідентичностей, забезпечує простір для прояву любові, прав і солідарності. Чи спроможна культура школи, особливо в складні часи реформ та невизначеності, коли дорослі занадто зациклені на власних потребах, дозволити дітям відстоювати свої права, вибудовуючи стосунки довіри і відповідальності.

Список використаних джерел

1. Дзюбка, Л.В. Феномен благополуччя як показник розвитку особистості школяра в контексті взаємодії суб'єктів освітнього простору. // Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми: Монографія / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2020. С.59-69.
2. Gasper, Des. Understanding the Diversity of Conceptions of Well-Being and Quality of Life. // Journal of Socio-economics. 2010. Vol. 39, № 3. P. 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2009.11.006>
3. Thomas, N., Graham, A., Powell, M. A., & Fitzgerald, R. Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory.// Childhood, 2016. Vol.23, №4. P. 506–520. <https://doi.org/10.1177/0907568215622802>

ЛЮДЯНІСТЬ ЯК ОЗНАКА СУБ'ЄКТНОСТІ В НЕЛЮДСЬКИХ УМОВАХ ІСНУВАННЯ: ПРОЯВИ І ЗНАЧЕННЯ У ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Дзюбко Л. В. (ORCID ID: 0000-0002-1972-3482)

Гурлєва Т. С. (ORCID ID: 0000-0002-6518-5216)

Бути людяним чи не бути –це залежить лише від нас самих
Конфуцій

Людяність в науковій літературі розглядається як категорія етики, філософії, психології і педагогіки. Вона є найвищою чеснотою, що робить людську істоту людиною, яка визнає право іншого на життя, свободу, особистий вибір, щастя, передбачає співчуття, співпереживання, активну добротність. Як ціннісна морально-психологічна якість особистості, вона проявляється у гуманному ставленні до інших людей, живих істот, навколишнього світу. Вважаємо людяність складовою внутрішнього світу особистості, а отже її сутнісною, невід'ємною характеристикою.

Людяність *проявляється внутрішньо* у намірах, мисленні, позитивних атрибуціях, позитивному ставленні до інших, *зовнішньо* у спілкуванні, взаємодії на рівні вчинків і стосунків у груповому житті та діяльності людей, коли треба вступати безпосередньо у взаємодію.

Сутнісними проявами людяності вважаємо:

- гуманне ставлення до людей, до всього живого, самопожертва заради інших;
- повага до людини, її гідності, до внутрішнього світу співрозмовника (як односторонця, так і опонента), визнання його особистістю, бачення в кожному створіння Боже;
- співчуття і довіра до людей, жаль до їх скрутного положення, доброзичливість, великодушність, чесність, щирість;
- співпереживання відносно інших людей та живих істот, спрямоване на врахування і задоволення їх потреб, інтересів, можливостей та здоров'я;

– діяльність задля блага інших людей та живих істот, їх добробуту та благополуччя, надання різних форм необхідної допомоги, зокрема у скрутних обставинах, полегшення страждань інших тощо.

Складовими людяності у життєвому та психологічному сенсі є:

- альтруїзм (доброта, безкорисливість, чуйність, подвижництво);
- моральність як сукупність ціннісних внутрішніх настанов, життєвих правил поведінки, які реалізують альтруїзм і пригнічують егоїзм;
- сила волі, що регулює, реалізує, скеровує альтруїстичну та моральну поведінку у боротьбі з власним та чужим егоїзмом.

Без *діяльнісних* проявів людяність неможлива. Вона суб'єктна, спрямована на інших людей чи живих істот, тобто її об'єкт теж є суб'єктом. Її мотивом є ціннісні настанови, важливість і значимість іншого, відповідальність за нього, внутрішній моральний закон, який спрямовує почуття, переживання та діяльність людини. Її метою та кінцевим результатом є благо іншого, добро, краса, любов, розвиток, втіха і задоволення від зробленого та вчиненого, власне моральне зростання, надбання.

Людяність одне з центральних утворень особистості, що належить до її внутрішнього світу і керується совістю. Коли ми говоримо про внутрішній світ особистості і совість, ми виходимо на поняття душі, духовності. С.Д. Максименко вважає, що «Саме духовне є атрибутом особистості... Ми говоримо про дух, як про те, що відрізняє людину від усієї живої природи, що робить її істотою, яка може продовжитися, народити цінність, народити ідеальне, може вчинити попри біологічні потреби. І це істота, яка тягнеться до любові, до мистецтва, до моральності» [3, с.169]. Отже, людяність – сутнісний атрибут особистості.

О.В. Суворов пише, що “людяність – це фундаментальна форма духовності, що характеризується підвищеною чутливістю до проблем інших людей і готовністю допомогти їм у подоланні цих проблем” [цит. За 1, с.5]. Людяність впливає не тільки на саму особистість та її оточення, а й на суспільство, врешті решт на всю ноосферу. Людяність – «це особливе

поєднання чутливості, доброти та розуму», яка, утвержуючись не в одній людині, а в багатьох людях упродовж тривалого часу, утворює державу (Цицерон М. Т. Про Державу). Природний закон спонукає робити добро, прагнути до добра та уникати зла. Фома Аквінський відзначає, що природний закон носить характер загальних принципів, і це робить необхідним уведення конкретніших правил у формі людських законів. Вища мета держави, згідно з Аристотелем, полягає в досягненні добродесного справедливого життя, а оскільки добродесність – умова і гарантія щастя, то відповідно – до життя щасливого [4, с.с. 24, 65, 89].

Слід підкреслити, що суб'єкт як свідомо діюча особистість (С.Д. Максименко, В.О. Татенко, С.Л. Рубінштейн та ін.), розуміє що є людяність, а що їй протистоїть, здатна робити власний вибір між добром і злом, гуманністю і бездушністю. Тобто людяність – це прояв суб'єктної активності людини, ознака обрання нею найбільш людських способів вирішення життєвих суперечностей. І кожен сам може і має обирати, які думки допускати, як саме діяти по життю і у тих чи інших конкретних ситуаціях. Ще в «Етиці» Спінози йдеться про людей, котрі «обрали для себе можливість зберегти свою людяність».

Війна супроводжується жорстокістю, непередбачуваністю, неймовірними втратами – здоров'я, життя людей їхніх близьких, друзів, домівки тощо. Зникає почуття захищеності і безпеки, повсякчас з'являються страх і невпевненість, не кажучи вже про невизначеність більш далекої перспективи. Виникають негативні почуття ненависті, огиди, бажання помсти, розлюднення. Цього неможна допустити, тому що ці прояви згубно впливають насамперед на того, хто їх відчуває, нівелюють те, що робить людину людиною. Це може призвести до втрати всіх рівнів здоров'я (соматичного, психологічного, психічного, духовного), руйнує саме ядро особистості людини.

Саме людяність в нелюдських умовах існування дозволяє зберігати інерцію «жити для інших» і продовжувати своє існування як суб'єкт власного

і суспільного життя. Особливо це стосується дітей, підлітків, молоді, яким треба допомогти вибудувати, плекати свій внутрішній світ не «проти..», «а за-для»..., виховувати на позитиві, а не негативі. Важлива роль в цій нелегкій роботі належить вчителю.

Людяність – це необхідна категорія нового педагогічного мислення, вважають В.С. Возняк і Т. М. Заяц [1]. У будь-яких умовах життя, особливо у нинішніх обставинах існування в умовах війни, людяність для педагога становить основу виживання і збереження себе як людини, особистості, і зрощення та зміцнення цих якостей у вихованців. До загальних особистісних якостей, які необхідні вчителю, вчені відносять такі, як: науковий світогляд, духовність, висока професійна підготовка, широка ерудиція і культура, відкритість до новацій, щирість почуттів, любов до дітей, чуйність, доброта, життєрадісність, оптимізм, інтерес до знань, педагогічний такт, педагогічне спілкування, педагогічний імідж тощо [5, с.112]. Людяність, гуманізм, любов розглядаються як головні домінанти у формуванні особистості школяра (В.О. Сухомлинський).

Основними принципами нового педагогічного мислення постають: утвердження верховенства суб'єкт-суб'єктних стосунків у побудові педагогічного простору; забезпечення безумовного пріоритету душевно-духовних вимірів над об'єктно-організаційними “факторами”; введення високої культури як дійсного “третього суб'єкта” до педагогічного спілкування. Введення людяності саме до категоріального ладу (узятий діалектично) педагогічного мислення здатне радикально переформатувати реальний спосіб побудови педагогічного простору як простору розгортання людського спілкування [цит. за 1, с.10].

Вважаємо, що проявом людяності з боку викладачів під час навчально виховного процесу в нинішніх умовах війни, дистанційного/змішаного навчання буде дотримання вимог до вчителів, які визначено у НУШ, використання демократичного та підтримуючого стилів взаємодії з учнями. Для цього необхідно: збільшити число позитивних оцінок; яскравіше

виражати прихильність; індивідуалізувати спілкування; аргументувати вимоги, знизити їх безапеляційність; не навішувати «ярликів»; заохочувати як успіхи у пізнанні, так і доброзичливе ставлення дітей один до одного; вчити дітей виявляти свої емоції в прийнятній формі; спрямовувати позитивні почуття й емоції дітей на однокласників через конкретні дії, а не тільки у формі знань про хорошу поведінку; формувати почуття спільності; не ставити без потреби дітей у ситуацію суперництва тощо [6, с.8]. Необхідно виявляти і попереджати прояви булінгу у дитячому середовищі, що є проявом негуманних, нелюдських стосунків, бути самому прикладом і втіленням доброзичливості і любові. Корисні дискусії і бесіди з дітьми на тему «Що означає бути людяним?».

Усі, і діти і вчителі, переживають значний стрес, моральне, психологічне і психічне навантаження. Тому психологи рекомендують вчителям дії під час відключення світла, повітряної тривоги та інших несподіваних ситуацій, пов'язаних із війною, продумати власну поведінку та дії дітей (що і, головне, як сказати дітям, куди їх направити, відвести, як зорієнтувати тощо). Було б добре використовувати певні ритуали взаємодії, наприклад, перед початком уроку запропонувати дихальні вправи, що спрямовані на заспокоєння; розіслати обличчя з виразом емоцій і опитувати того, хто обрав сумне обличчя; проводити якісь спільні позитивні дії (наприклад, рухливі хвилинки під час уроку, тут доцільно використовувати поради психологів щодо зняття напруги) тощо. Вчитель має розвивати в собі здатність відчувати та приймати емоційний настрій як учня, так і класу в цілому. Демонструвати дітям свою повну довіру до них; допомагати у формулюванні та уточненні цілей і завдань уроку; враховувати внутрішню мотивацію учнів до навчання; максимально демонструвати, що учень у будь який момент може звернутися до вчителя за допомогою чи порадою, заохочувати до спілкування. Намагатися під час навчальної взаємодії не давати категоричних, негативних оцінок; не вживати категоричних висловлювань «завжди» і «ніколи», бо вони звучать як вирок. Вирази «іноді...», «трапляється, що...», «сьогодні ти..., а на тебе це так не

схоже», «я здивована, що така розумна (вихована, добра і т. п.) людина могла ...це так на тебе не схоже» залишають учневі шанс зберегти гідність, можливість виправитись, рухатись у позитивному напрямку [Там само, с.6].

Отже, зрощення, плекання людяності в собі і в дітях є одним з важливих завдань вчителя у нелюдських умовах війни, що сприятиме відродженню кожного окремого громадянина і всієї країни у повоєнні часи.

Список використаних джерел

1. Возняк В., Заяц Т. Людяність як необхідна категорія нового педагогічного мислення. URL: https://dspu.edu.ua/filos_gum/wp-content/uploads/2016/04/2015_3.pdf
2. Енциклопедія сучасної України. ЛІТЕРА Л. : Людяність. URL: <https://esu.com.ua/article-59921>
3. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с., С.169
4. Онтологія, аксіологія, антропологія, гносеологія філософсько-правових вчень: навчальний посібник / За заг. ред.В.В. Кузьменка. Дніпропетровськ: Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, 2015. 246 с.
5. Пріма, Р. М. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутнього фахівця початкової освіти : дис. д-ра пед. наук:13.00.04 / Пріма Раїса Миколаївна. Луцьк, 2010. 466 с.
6. Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору: Методичні рекомендації / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2020. 48 с. ISBN 978-966-194-325-3 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723087>

ПСИХОЛОГІЧНІ СКЛАДОВІ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ІНФОРМАЛЬНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Гурова О. В. (ORCID ID: 0000-0002-4258-6666)

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вирішення освітніх завдань суспільства в умовах екстремальних соціальних викликів воєнного часу засобами як формального, так і інформального освітнього простору. Складні обставини організації освітніх процесів в умовах воєнних дій

зумовлюють необхідність психологічного аналізу компетентності соціальної та освітньої взаємодії учасників інформального освітнього простору в умовах домінування дистанційних організаційних форм, відтак опрацювання ефективних способів формування, розвитку, діагностики соціальних компетенцій особистості. Гуманістична парадигма освіти, орієнтована на зміну пріоритетів у напрямку посилення ролі соціально-розвивального компонента освітніх програм спрямовує освітню діяльність на формування та розвиток компетенцій взаємодії з іншими учасниками соціуму.

Психологічні ресурси інформального освітнього простору здатні не просто забезпечувати здобувачам освіти якісне формування предметних знань, вмінь але й стати основою розвитку соціальних компетенцій особистості, що створює можливість продуктивної діяльності, активності, адаптації до складних соціальних обставин. Освітній простір постає в якості інструменту соціалізації особистості, розвитку мотиваційно-особистісних ресурсів, спрямованих на збагачення внутрішнього світу, осмислення навколишньої дійсності, ціннісного орієнтування. Психологічний зміст взаємодії учасників інформального освітнього простору лежить в площині діяльності в соціальній сфері, сприяє вирішенню різноманітних соціально-психологічних проблем, забезпечує ефективну соціальну адаптацію, узгоджує розуміння соціальних об'єктів із соціальним досвідом особистості. Актуалізується проблема визначення психологічних складових взаємодії учасників інформального освітнього простору, зокрема психологічного змісту компетенцій соціальної взаємодії, особливостей та засобів її розвитку. Окремим важливим завданням постає розробка методик діагностики компетенцій взаємодії, дослідження взаємозв'язку рівнів її розвитку з психологічними характеристиками самих учасників освітнього простору. Інформальний освітній простір, що характеризується активним міжособистісним спілкуванням, є особливо сприятливим ґрунтом розвитку компетенцій соціальної взаємодії, оскільки в ньому відбуваються інтенсивні процеси соціального дорослішання особистості, випрацьовується розуміння

сміслового наповнення дійсності, структурується життєва стратегія. Закладаються навички самостійного продуктивного функціонування в різних соціальних сферах, конкретизується громадянська позиція, стиль життя.

На сьогодні накопичено досвід вивчення окремих особистісних характеристик та психологічних чинників, що визначають психологічні складові взаємодії учасників освітнього простору, окреслено шляхи виявлення психологічних умов та обмежень розвитку соціальних компетенцій взаємодії, її особистісних характеристик та поведінкових проявів [1]. Подальше опрацювання проблеми дослідження лежить в площині конкретизації психологічних складових взаємодії учасників інформального освітнього простору, як системи інтелектуальних, емоційних поведінкових та особистісних ресурсів, які забезпечують соціальну активність та рішення проблемних ситуацій соціальної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності в інформальному та формальному просторі.

Список використаних джерел

1. Гурова О.В. Психологічні ресурси конвергенції видів освіти. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору*: збірник матеріалів наукових доповідей круглого столу з міжнародною участю (м. Київ, 4 листопада 2021 року). Київ, 2021. С.29-31. ISBN 978-617-7745-081 URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728505>

ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ ДИТИНИ У ВЗАЄМОДІЇ З ДОРΟΣЛИМ: ІСТОРИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ

Завгородня О. В. (ORCID ID: 0000-0001-8786-8707)

Макіна Л. Б. (ORCID ID: 0000-0002-6130-5807)

Предметом аналізу є проблема історико-культурних та психолого-педагогічних чинників формування суб'єктності дитини у взаємодії з дорослим.

На думку філософа О. Гомілко, особливістю дитячого світу є безпосередність відчуття. Для дитини раціональні докази та переконання не мають такої ваги, як доброта чи жорстокість, щирість чи брехня. Здатність визначати справжню природу людських почуттів, проникливість, а також щира відкритість світу характеризують духовний світ дитини. За незахищеною чуттєвістю проглядаються несвідомі духовні прагнення. Спрощено було б пояснювати силу дитячих почуттів лише фізіологічними чинниками, доцільністю виживання тощо. Незахищена чуттєвість дитини робить її вразливою. Дорослий світ травмує дитину своїми поверхневими стосунками, спотвореними імперативами та примусами. Лише з втратою в процесі соціалізації своєї унікальної основи існування гострота болю дитини притуплюється, а згодом і зовсім зникає як щось зайве, що заважає вижити, адаптуватися. «Шлях до сучасного дорослого світу лежить через екзистенційну смерть дитини» [1, с. 238]. Можливо, це полемічне перебільшення, загострення проблеми, але можна стверджувати, що придушення дитячого аспекту в дорослому негативно позначається на формуванні суб'єктності дитини, призводить до її деформації.

Аналіз історико-культурних факторів суб'єктності особистості показує, що уявлення про бажаність автономії дитини, орієнтацію на формування чи блокування суб'єктності в освітньому процесі суттєво відрізняються в різні культурно-історичні епохи. Л. ДеМоз, представник психоісторичного підходу, простежує еволюцію дитинства, яка складається з тісних контактів між дорослим і дитиною. За словами психоісторика, чим глибше ви заглиблюєтеся в історію, тим менше турботи про дітей і тим більша ймовірність того, що дитина буде вбита, покинута, побита, тероризована та піддана сексуальному насильству. З кожним кроком еволюції турбота про дитину зростає. На думку Л. ДеМоз, ставлення до дитинства з часом змінюється, дитина звільняється від «дорослих» обов'язків, від експлуатації, використання, тяжкої праці тощо. Дорослий стає відповідальним за дитину. На думку психоісторика, причиною

історичних змін є психогенез, природна зміна стилів виховання дітей під тиском поколінь.

Л. ДеМоз [2] виокремив в європейській історії та охарактеризував 6 психогенних стилів (modes) ставлення до дитини:

1. Стиль дітовбивства (античність до IV століття н.е.). Характерні дитячі жертвоприношення і дітовбивства (причини: дитина хвора, слабка, не потрібна, народилася дівчинка і тощо). Про інфантицидний стиль психоісторик пише: «В античні часи та в ранньому середньовіччі вбивали, ймовірно, від однієї третини до половини всіх народжених дітей...» [2, с. 162].

2. Стиль відмови (IV-XIII ст.). У 347 р. у Римській імперії на настійну вимогу християнської церкви був прийнятий закон, що забороняє дітовбивство. З'являється новий стиль взаємин — відмова від дитини: популярним стає навчання дітей в іншому місті чи іншій країні; дітей віддають у монастир, відправляють у тривалі подорожі та паломництво; віддають у підмайстри, прикажчики, пажі до двору. Дитина розглядається як сповнена зла і, щоб стримувати зло, дитину потрібно повсякчас бити. Відповідно і суб'єктність дитини асоціюється із злом.

3. Амбівалентний стиль (XIV-XVII ст.). Згідно зі світоглядом епохи, у дітях бачать створіння, у яких борються Бог і Диявол. З одного боку, дитину люблять, але з іншого боку, ведуть боротьбу зі смертним гріхом у всіх його проявах. Для викорінювання неслухняності, трактованої як гордия, застосовуються жорстокі покарання.

Амбівалентний стиль ділить еволюційний шерег ставлення до дитини на дві частини: після цієї стадії прогрес йде шляхом послаблення придушення та поступового зростання цінності суб'єктності (та автономії) дитини.

4. Нав'язливий стиль (XVIII в.). Дитина набуває більшої цінності, її люблять, про неї турбуються. Проте всі думки дитини, бажання, інтереси, постійно контролюються батьками. При цьому, за неприйнятні з позиції світогляду батьків думки і вчинки дітей жорстко карають (як фізично, так і психологічно). Авторитет батьків значною мірою базується на покараннях і

викликає спротив. Суб'єктність дитини в таких умовах або придушується, або формується з вираженими складовими жорстокого протесту.

5. Соціалізуючий стиль (XIX-XX ст.). Батьки гуманні до своїх дітей. Вони прагнуть виховувати їх, ґрунтуючись на знаннях в галузі психології та педагогіки. Намагаються сформувати особистість відповідно до своїх ідеалів, дати освіту і краще підготувати дитину до дорослого життя. Водночас соціалізація для батьків є важливішою цінністю, ніж автентичність дитини та її індивідуалізація.

6. Допоміжний стиль (кінець XX ст.). У дитині цінується насамперед індивідуальність. Завдання батьків — максимально сприяти самореалізації дитини, не придушувати її унікальні способи самовираження і розвивати її творчий потенціал. Цей стиль передбачає, що дитина краще за батьків знає, що їй потрібно на кожному етапі її життя, і залучає обох батьків співпереживати дитині та задовольняти її потреби. Дітей не б'ють, і просять вибачення, якщо на них накричали під час стресу. Допоміжний стиль передбачає значні витрати часу, енергії та обговорення з боку обох батьків, особливо в перші шість років, оскільки допомагати маленькій дитині досягати її щоденних цілей означає постійно реагувати на неї, грати з нею, інтерпретувати її емоційні стани, а також надавати необхідне для інтересів її розвитку. У дитині цінується індивідуальність, унікальні способи самовираження, творчий потенціал. Л. деМоз, узагальнивши випадки такого виховання, пише, що, очевидно, допоміжний стиль сприяє тому, що дитина зростає чутливою, щирою, водночас вольовою, не схильною впадати в депресію, неконформною, не схильною підпорядковуватись авторитету, бездумно наслідувати когось або некритично орієнтуватися на групу.

Можна припустити, що саме допоміжний стиль є найбільш сприятливим для формування конструктивної суб'єктності дитини, стійкості до культурної та інформаційної патогенності, а також здатності зберегти людяність в умовах несприятливої історичної ситуації.

Система відносин "людина-суспільство" може також шкодити суб'єктності людини. Розвиток суб'єктності може гальмуватися, а також може відбуватися деформація розвитку, внаслідок чого формується деструктивна суб'єктність.

На нашу думку, універсальними щодо віку критеріями конструктивної суб'єктності людини, зокрема маленької дитини, можна вважати: інтерес до різних проявів життя, допитливість, пізнавально-творчу активність; перевагу внутрішньої мотивації провідних діяльностей та життєвої практики в цілому (щодо зовнішньої мотивації); конструктивність життєвої практики, підпорядкованість руйнівного компоненту діяльності конструктивному; благодетельність впливу на оточення.

Значний вплив на розвиток суб'єктності дитини також здійснюють педагоги. Стосунки з учителем особливо важливі для молодшого школяра. Дослідження показують, що від того, як складаються його стосунки з учителем, значною мірою залежить загальний розвиток учня, його пізнавальна діяльність, стосунки з однокласниками, статус у дитячому колективі, Я-концепція в цілому. Особливості педагогічної взаємодії та стратегії впливу вчителя на учнів залежать від рівня його особистісного та фахового розвитку, від подолання ним егоцентричних, групоцентричних та конформістських установок; ставлення до себе, особистісної «деєгоцентрація» [3].

Щоб підтримувати і розвивати пізнавальну суб'єктність школяра, дорослий, не втрачаючи своєї керівної ролі, повинен чуйно ставитися до волі дитини, активно слухати дитину, допомагаючи їй з'ясувати свої почуття, потреби, бажання і небажання. Турбота про суб'єктність дитини означає, насамперед, увагу до її внутрішнього світу: до її переживань, захоплень, ставлення до себе, однолітків, дорослих, до оточення, сім'ї, школи, громадських подій. Суб'єктність юної людини посилюється, якщо вона у своїй поведінці і стосунках все більше орієнтується на самосвідомі самопосилання. Для формування конструктивної суб'єктності необхідною є робота, спрямована на самопізнання, а також пошуку «синергії», між сигналами

власного внутрішнього автентичного Я та надихаючими запитами соціального оточення. Дорослий, орієнтований на саморозуміння дитини, сприяє формуванню таких властивостей вихованця як довільність, рефлексивність, уміння домовлятися, усвідомлення своїх почуттів, бажань, здатність до самомотивації в навчанні та відповідальність за результати власного рішення.

Отже, виходячи з позиції цінності дитячої суб'єктності, важливими є діалогічні стратегії впливу в процесі навчання, глибока особистісно орієнтована підготовка педагогів.

Список використаних джерел

1. Гомілко О. Метафізика тілесності. Концепт тіла у філософському дискурсі. Київ: Наукова думка. 2001. 340 с.
2. DeMause, Lloyd The Psychogenic Theory of History. In: *The Journal of Psychohistory*, 1997, 25 (1), p. 112-183.
3. Завгородня О.В. Стратегія психологічного впливу учителя: особистісний аспект. *Theoretical foundations of philology, pedagogy and psychology with the conditions in wartime: Collective monograph*. Bratislava: Institute of professional development. 2022. С. 92-114.

ДО ПИТАННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНИХ ТА ПСИХОЛОГІЧНИХ ПЕРЕДУМОВ РЕГУЛЯЦІЇ СТРЕСУ ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Каплуненко Я. Ю. (ORCID ID: 0000-0001-7369-8495)

Кружева Т. В. (ORCID ID: 0000-0001-6678-685X)

Сучасний світ драматично змінюється, й за останні декілька років людство сягнуло в своєму розвитку неочікуваних та значних за своїм обсягом змін. Те, що раніше вважалося інноваційними технологіями – онлайн платформи, відео вебінари, дистанційні конференції, онлайн трансляції лекцій, семінарів, подій, дистанційне навчання, дистанційна діагностика та лікування – стало повсякденними умовами життя та діяльності. Починаючи з

пандемії COVID-19 людство вступило у фазу інтенсивного інноваційного розвитку, що зараз іноді бачиться як підготовчий тренінг до життя в нових реаліях. Не оминули ці зміни й педагогічну діяльність, викладачі всіх рівнів від початкової школи до вищих навчальних закладів засвоюють нові знання та навички, проводять онлайн уроки, лекції та семінари, розробляють методичне забезпечення уроків, з врахування дистанційної форми навчання, перевіряють домашні завдання, підтримують зв'язок з батьками та студентами, тощо.

З початком війни в особливих реаліях опинились українські викладачі, учні та студенти. Як виконувати домашні завдання під час повітряної тривоги? Вимкнення світла, відключення Інтернету та нестабільного зв'язку? Як діяти вчителю під час повітряної тривоги? Які завдання та форми перевірки знань обрати? Як виконати навчальні плани в умовах зовнішньої нестабільності та психологічного виснаження? – ці та інші питання постають перед адміністрацією шкіл та викладачами різних навчальних закладів.

Дистанційне навчання – це форма організації учбового процесу з використанням сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, що дозволяє здійснювати навчання на відстані. Перед викладачами стоять непрості завдання – створення віртуального або змішаного (офлайн та онлайн) освітнього простору, формування в учнів або студентів пізнавальної самостійності та активності, розвиток критичного мислення, толерантності, готовності конструктивного обговорювати різні точки зору; використовувати всі засоби інформаційного зв'язку – електронна пошта, теле та відео конференції, опрацювання та розміщення великих масивів інформації, орієнтація в Інтернет ресурсах, тощо. До додаткових завдань відноситься адаптація навчальних програм до віртуального освітнього простору, освоєння нових технічних засобів тестування та оцінки знань, розробка електронних довідників, учбових аудіо та відео матеріалів. Викликом є, також, організація взаємодії учасників навчального процесу – через відео конференції, чат-класи, підтримку комунікації як синхронно (тобто онлайн), так і асинхронно, коли

учасники в різний час отримують доступ, опрацьовують завдання, надсилають свої питання й виконані домашні завдання, очікують відповіді.

В Україні до всіх різнопланових завдань, що постають, додаються особливості поточних надскладних умов здійснення діяльності – періодична відсутність електроенергії, безпосередня небезпека авіа ударів та обстрілів, в якій іноді перебувають учасники навчального процесу; зовнішні нестабільні умови проживання; відсутність опалення, втрата домівок, значні руйнування, тривога за близьких - все це поглиблює стресове навантаження та є серйозним життєвим та прецесійним викликом. До основних занепокоєнь українців можна віднести: тривогу за життя та здоров'я; невизначеність майбутнього; насилля та жорстокість, свідками якого стають люди прямо чи опосередковано; вимушене переселення, розлука з близькими, фінансові проблеми, втрата або загроза втрати житла, побутові проблеми, масові руйнування, втрата близьких, невизначеність майбутнього.

Ознакою стресового навантаження, з яким стикаються всі суб'єкти освітнього простору в Україні є його хронічний та затяжний характер, що призводить до виснаження нервової системи, вичерпування психологічних та фізіологічних ресурсів особистості. Фізіологічні наслідки стресу добре вивчені – підвищення рівня кортизолу, пригнічення імунітету, активізація симпатичної нервової системи, над збудження, проблеми зі сном, тощо. Результатом тривалого стресового навантаження вчителів та інших фахівців соціономічних професій є синдром емоційного та професійного вигорання, що проявляється на фізіологічному, емоційному, поведінковому, когнітивному та соціальному рівнях. Фізична слабкість, моторна загальмованість, соматичні скарги, м'язове напруження, надпильність, підвищена тривожність, занепокоєння, плаксивість, роздратованість, зниження самоконтролю, конфліктність, погіршення короткотривалої пам'яті, концентрації уваги, згіршення функції планування, ригідність мислення, зниження професійних продуктивності, редукція професійних досягнень – далеко не повний перелік його наслідків.

До організаційних засобів профілактики професійного вигорання відносять – моніторинг психологічного стану співробітників, організація груп психологічної підтримки, чіткість та структурованість професійних завдань, налагодження конструктивних професійних та особистісних комунікацій, проведення тренінгових занять, створення командного позитивного морального-психологічного клімату.

Що стосується особистісного рівня, важливо відділяти професійну діяльність від особистого життя, відмовитись від завищених очікувань та вимог, розвивати готовність до нового досвіду, спілкуватись з близькими людьми, проводити час з друзями, розвивати інтереси, не пов'язані з професійною діяльністю (хобі, домашні улюбленці, нові знайомства, культурні заходи, творча діяльність, прогулянки, тощо), дотримуватись режиму сну та харчування. Особливого значення набувають питання осмислення власного життя, віднаходження внутрішньої опори, відновлення контакту з особистісними цінностями й мотивацією, вміння радіти маленьким досягненням та насолоджуватись. Оскільки стрес відбивається в тілі, перспективними в аспекті регуляції стресового навантаження є психофізіологічні методи – техніки релаксації, дихальні вправи, фізична активність, а також, різноманітні медитації та практика майндфулнес. Коли ці техніки поєднуються з добрим, приймаючим та підтримуючим ставленням до самого себе, рефреймінгом – свідомим переосмисленням, зосередженням на позитивних думках та реалістичності очікувань - це стає відчутною опорою для саморегуляції стресу і в професійній діяльності, і в особистому житті.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД СУБ'ЄКТІВ ІНТЕГРОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Купреєва О. І. (ORCID ID 0000-0002-5429-1427)

Навчання у закладі вищої освіти в інтегрованих групах зі студентами без інвалідності є важливим етапом особистісного саморозвитку та викликом особливої складності для осіб з інвалідністю, який вимагає від них використання значно більших зусиль, активізації й розвитку особистісних ресурсів, ніж у ситуації не обтяженої хронічною хворобою життєдіяльності особистості. Тому в умовах інтегрованого навчання студентів одним з важливих завдань є надання психологічної допомоги в досягненні ними психологічної зрілості, особистісної автономності, відповідальності за процес власного саморозвитку.

Отримані результати нашого комплексного емпіричного дослідження самореалізації студентів з інвалідністю дали нам змогу запровадити комплексну програму психологічної допомоги студентам з інвалідністю; визначити її напрями, методологічну основу, структуру та форми реалізації [1, с. 199-216].

Мета психологічної допомоги студентам з інвалідністю – сприяння процесу особистісного зростання, збереженню їхнього психічного здоров'я через активізацію особистісних ресурсів, які опосередковують, послаблюють негативний вплив інвалідності, зберігають психологічну рівновагу й мотивують на досягнення особистісної самореалізації.

Психологічна допомога студентам з інвалідністю має реалізовуватися у двох напрямках: безпосередня та опосередкована психологічна допомога через групи підтримки, якими в освітньому просторі ЗВО є студентська спільнота, викладачі, батьки студентів з інвалідністю.

Специфікою психологічної допомоги студентам з інвалідністю є розвиток у них *здатності до самопомоги*, що обумовлюється філософією незалежного життя людини з інвалідністю, яка передбачає насамперед формування світоглядних позицій, що спрямовують особистість на

самостійність, активність, самоконтроль, відповідальність, зниження залежності від інших, повноцінну участь у житті суспільства [2].

Структуру психологічної допомоги подано на Рисунку 1.



Специфікою психологічної допомоги студентам з інвалідністю є розвиток у них *здатності до самопомоги*, що обумовлюється філософією незалежного життя людини з інвалідністю, яка передбачає насамперед формування світоглядних позицій, що спрямовують особистість на самостійність, активність, самоконтроль, відповідальність, зниження залежності від інших, повноцінну участь у житті суспільства [2].

Безпосередню психологічну допомогу студентам з інвалідністю реалізовано у *груповій (соціально-психологічні тренінги) та індивідуальній* формі роботи. Тренінгові програми («Ефективної адаптації студентів-першокурсників»; «Особистісного й професійного становлення майбутнього фахівця»; «Професійної компетентності та самопрезентації»; «Сприяння

самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі») було впроваджено упродовж усього періоду навчання студента у закладі вищої освіти з урахуванням етапів особистісного та професійного становлення студентів під час навчання у виші [3].

Опосередковану психологічну допомогу реалізовано шляхом:

а) авторського семінарсько-тренінгового курсу для викладачів спрямованого на формування уявлень і знань про психологічні особливості студентів з інвалідністю, необхідних для побудови ефективного навчального процесу, міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створення розвивального освітнього середовища та оволодіння викладачами навичками особистісної рефлексії, самомотивації, цілепокладання, самокоучінгу та здоров'язберезувальними техніками. В курсі розглядалися теми: «Психологічні особливості осіб з інвалідністю різних нозологічних типів», «Психологічні ресурси розвитку та самореалізації студентів з інвалідністю», «Управління груповими процесами в інтегрованій студентській групі», «Психологічна готовність до професійної діяльності викладача в інтегрованому освітньому середовищі»;

б) семінарсько-тренінгового курсу для батьків студентів з інвалідністю спрямованого на розвиток у батьків тьюторської позиції щодо своїх дорослих дітей з інвалідністю; активізацію особистісних ресурсів батьків студентів з інвалідністю; трансформацію деструктивного симбіотичного зв'язку батьків з дорослими дітьми з інвалідністю в партнерські стосунки та взаємодію. Курс включав теми: «Ми – батьки студентів» – спрямований на роботу із власною особистістю, активізацію стратегій позитивного ставлення до себе та самопідтримку; «Незалежність у навчанні та повсякденному житті» – спрямований на розвиток здатності формувати й підтримувати у студентів з інвалідністю «гнучких навичок» (soft skills) для самореалізації у житті: ефективного спілкування, взаємодії в команді, вирішення конфліктів, лідерські, керування часом; «Самовизначення та реалізація власного Я» – спрямований на розвиток позитивного мислення, впевненості в собі,

самоефективності, здатності використовувати власні психологічні ресурси та соціальні ресурси підтримки.

в) груп підтримки та самодопомоги, учасниками яких були здорові студенти й студенти з інвалідністю.

Результати нашого комплексного емпіричного дослідження та практичного запровадження програми психологічної допомоги студентам з інвалідністю дозволяють говорити про важливість створення розвивального освітнього середовища в закладі вищої освіти, покликаною реалізовувати особливу культуру соціалізації індивідуальності та який має будуватися на основі безбар'єрності ставлення та розуміння, осмисленого включення у взаємодію та створення оптимального простору для забезпечення саморозвитку й самореалізації студентів із різним рівнем здоров'я.

Список використаних джерел

1. Купреєва О. І. Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі: монографія. Київ: Талком, 2021. 407 с.
2. Levitt J.M. Developing a model of disability that focuses on the actions of disabled people. *Disability & Society*, 2017, 32, 735-747. Doi:10.1080/09687599.2017.1324764
3. Купреєва О. Тренінгова програма сприяння самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка серія Психологія*, 2020. Випуск 2(12). С.45-51. [https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2\(12\)](https://doi.org/10.17721/BSP.2020.2(12))

ЕТАПИ ПРОВЕДЕННЯ КОРОТКОФОКУСНОЇ ГРУПОВОЇ РОБОТИ З КОМБАТАНТАМИ З ВИКОРИСТАННЯМ КАТАТИМНИХ ІМАГІНАЦІЙ

Кісарчук З. Г. (ORCID ID: 0000-0002-4461-945X)

Гребінь Л. О. (ORCID ID: 0000-0003-2248-9655)

Засоби групової кататимно-імагінативної психотерапії (ГКІП) у сучасному вітчизняному просторі, є достатньо затребуваними у психологічній і психотерапевтичній роботі. Ця потреба особливо проявилась останні роки,

коли практично все населення країни зіткнулось з екстремальними подіями (війна, пандемія) і проживає їхні наслідки: гострі стресові та посттравматичні стани, соматизацію, різні форми узалежнення, поведінкові та стосункові проблеми, порушення у процесах розвитку тощо. У зв'язку з цим зростає необхідність у різних адекватних ситуації формах психологічної допомоги, зокрема проведенні саме групової роботи з використанням кататимних імагінацій з певними категоріями населення, в першу чергу з комбатантами, які захищають країну.

Ці обставини та наявність досвіду тривалого практикування та викладання групової кататимно-імагінативної психотерапії спонукало авторів до дослідження теми використання кататимних імагінацій в груповій роботі: аналізу базових принципів і моделей ГКП, розгляду відомих форм використання групових імагінацій, їх впорядкування та класифікації, розкриття багатомірності, глибини та цінності методу. В умовах активної війни на перший план виходять короткофокусовані та частково структуровані форми групової роботи. Важливим аспектом цієї роботи є використання просторово-часової моделі розвитку групи. В цьому тексті представимо коротко наш погляд щодо виокремлення формальних етапів роботи в перспективі всієї психологічної групової роботи/ терапії.

Групова робота в екстремальних ситуаціях (порівнюючи з терапевтичною роботою в мирний час) може бути надзвичайно короткою (1 – 3 зустрічі) або короткою (4 – 20 сеансів). В більш-менш безпечних умовах – середньою (20 – 40 зустрічей) та тривалою (більше 40 сеансів). Формальний поділ на етапи є спільним для всіх видів групової роботи: попередній, початковий, основний, завершальний та відтермінований етапи. На початковому, основному та завершальному етапах здійснюється власне групова робота. На попередньому та відтермінованому етапах – як групові, так й індивідуальні контакти.

Попередній етап роботи включає організаційні контакти, листування, телефонні розмови, інформаційні зустрічі та інші комунікації, які відбуваються

до моменту домовленості про роботу. Проводиться співбесіда на якій з'ясовується мотивація кандидата, його попередній запит до групової роботи, наявні симптоми, його відповідність вимогам до участі в конкретній групі. Іноді, якщо потребує задача групової роботи, відбувається збір глибинно-психологічного анамнезу, з'ясування зовнішніх та внутрішніх контекстів; попередня експрес - діагностика рівня функціонування особи.

На цьому етапі кандидат вже може бути знайомим з ведучим і бажати потрапити в групу саме до нього, може уявляти свою майбутню групу, обмірковувати бажану роботу, бачити про це сновидіння тощо. Може бути і так, що кандидат не знає терапевта та йде «на метод», тему або ще на чимось привабливий для нього аспект проекту. Випадки, коли групову роботу ініціюють треті особи і окремі кандидати не мають персональної мотивації, потребують особливої уваги. Ведучий також може мати стосовно клієнтів певні попередні настановлення свідомості та несвідомі фантазії, очікування.

Початковий етап роботи складається зі знайомства учасників, їх орієнтування в ситуації та встановлення контактів; з'ясування цілей, правил і норм роботи групи. Для тематичних груп здійснюється прояснення уявлень учасників що до цього та психоедукація. В контексті цього періоду можуть проявлятися настороженість та побоювання учасників, їхні очікування від ведучого стосовно розуміння актуальної ситуації, задач групової роботи, стану учасників, можливості порозуміння та підтримки. Тим самим закладаються умови для формування робочого альянсу, групової культури, розвитку когезії групи (надійності стосунків та довіри). Цей етап може тривати кілька зустрічей.

Процедура знайомства зазвичай відбувається через представлення учасників у формі реальних вербальних інтеракцій, а також у символічному просторі вступних мовчазних імагінацій. Серед останніх розповсюдженими імагінаціями (тестовими мотивами) є “Квітка” та “Дерево”. Після імагінації, якщо дозволяють умови, учасникам пропонується створити на її основі персональний малюнок, а далі розповісти про свій досвід імагінації в групі.

Вступна імагінація дає можливість ведучому глибше, ніж через знайомство в ході вербальних інтеракцій, оцінити психоемоційний стан членів групи, ступінь їхньої напруженості, доступність ресурсів, а також загальну здатність учасників до уявлення образів, вербалізації, символізації, розуміння умовностей, метафор.

Основний етап роботи. Цей етап в груповій роботі з використанням кататимних імагінацій містить спеціальний фактор структурування часу на окремій зустрічі: сесії можуть проходити як процес розвитку спільної імагінації, що, в свою чергу, включає декілька фаз і робочих рівнів. На цьому етапі члени групи переважно працюють над поставленими задачами, отриманням ресурсів, дослідженням зон напруження, конфліктів, пошуками можливостей для їх вирішення.

На початку даного етапу виокремлюють так звану фазу *зупинки*, на якій акцентується питання мотивації учасників стосовно спільної діяльності, тобто розпізнаються та опрацьовуються ранні тенденції до припинення роботи у окремих учасників. Встановлення надійних стосунків в групі, її згуртованості є необхідними умовами для поглиблення і розширення можливостей членів групи в роботі над конфліктними змістами. Теми, що опиняються в фокусі роботи групи зазвичай відповідають актуальним контекстам. Мова йде зазвичай про такі теми, як інтеграція, управління імпульсами, розвиток компетентності перебувати в різних стосунках та різних функціональних позиціях, навички рефлексії, сприймання та впливу на зміну близькості, дистанції тощо.

Кататимні імагінації (КІ), можуть застосовуватись в груповій роботі з так званого каталогу «відомих» групових мотивів, які виникли в практиці досвідчених КІП - терапевтів достатньо давно, перевірені часом та описані у відповідних публікаціях [1]. Групові КІ можуть бути також кристалізованими в новий мотив, пов'язаний з актуальною специфічною тематикою конкретної групи; можуть бути продуктом вільного асоціювання в образі. Коли ми говоримо про форму КІ, мова йде про два параметри: «*точку кристалізації*»,

тобто тему, яка дає поштовх до процесу групового фантазування, та такий параметр стилю взаємодії терапевта з групою, як *ступінь структурування*. Загалом групові мотиви за їхньою спрямованістю можна розділити на вступні (тестові); мотиви групоутворення, актуалізації ресурсів; пропрацювання напруження та конфліктів, тілесних симптомів; сепарації та завершення стосунків. Зазначимо, що групові КІ, на відміну від нічних сновидінь, відбуваються не на самоті. Діалоги та полілог в групі дозволяють проживати та здійснювати реальні стосунки в імагінації. Простір групи стає перехідним простором від глибинних переживань до їх символізації.

На **завершальному етапі** роботи зазвичай у фокусі уваги групи перебуває тема її закінчення. Учасники можуть осмислити шлях, який вони пройшли з групою, означити та оцінити свої особистісні досягнення та проблеми, які ще не вирішені, досягнення групи. На цьому етапі часто виникає сепараційна тривога, може мати місце «відкат» на попередні етапи роботи, регресія у зв'язку з очікуваною «втратою об'єкту». У разі появи такої симптоматики їй необхідно приділити належну увагу, опрацювати симптоми страху і суму, пов'язані із сепарацією, реальністю розлуки, підтримати здатність учасників до самостійного функціонування, планування власного майбутнього. Доцільно сприяти застосуванню мотивів, пов'язаних з розлукою, прощанням, збільшенням відстані.

Відтермінований етап роботи. Окрім особистісних здобутків, надбаних учасниками впродовж психотерапії, у своєму подальшому житті вони можуть за необхідності застосовувати отримані технічні навички уявлення образів для регулювання своїх станів. На цьому етапі можливе епізодичне листування з учасниками, телефонні розмови та інші контакти в межах етичних принципів психологічної роботи.

Виокремлення етапів функціонування групи стає важливим інструментом поточного аналізу стану групи, особливо в короткофокусній роботі. Це дозволяє оперативно відслідковувати та відповідно реагувати на

актуальні групові процеси, стани учасників, корегувати вибір інструментарію, що застосовується.

Практика свідчить, що робота з групами комбатантів має свою специфіку і виділення етапності дозволяє більш гнучко її враховувати. Комбатанти не є цивільними, які переважно мають внутрішньоособистісну мотивацію до групової роботи. Вони також не є класичними постраждалими, яким надається травмофокусована допомога в групі. Солдати отримують в боях не простий досвід, який може стати травматичним, а може, при своєчасному опрацюванні його, трансформуватись в особливі аспекти особистісної сили. Зауважимо при цьому, що інтуїтивно комбатанти в групі зазвичай потребують та отримують більшу підтримку від самої групи, ніж від ведучого.

Список використаних джерел

1. Kottje-Birnbacher, L. (1987): Gruppentherapie mit dem Katathymen Bilderleben. Tiefenpsychologische Arbeit und strukturierende technische Parameter. *Prax Psychother Psychosom* 32, 35-45.

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Латиш Н. М. (ORCID ID: 0000-0003-0650-0834)

Зацікавленість науковців і педагогів до проблематики творчості та творчого мислення викликана тим, що її розробка створює основу для формування всебічно розвиненої, творчої особистості, здатної вирішувати складні, нестандартні задачі. Своєчасно організувати творчу діяльність дітей, яка б сприяла їх творчій самореалізації є однією з важливих задач освітньо-виховного процесу. Творчий підхід в діяльності вчителя і учня позитивно впливає на результативність навчання, допомагає розвивати основні якості творчого мислення.

Ефективність творчої діяльності пов'язана з вибором засобів діяльності і прийняттям рішень. В здатності приймати рішення проявляється регуляторна

функція творчого мислення, його самоорганізація. Обдарована особистість не зможе реалізуватись без цієї здібності, її активність залишиться нерезультативною. В прийнятті рішень особистість реалізовує свободу свого вибору як у життєвих ситуаціях, так і в пошуку шляхів розв'язання конкретних задач.

У структурі творчої обдарованості В.О. Моляко виділяє такі основні параметри:

1) сфера реалізації обдарованості та домінуючий її тип (науково-логічний, техніко-конструктивний, образно-художній, вербально-поетичний, музично-руховий, практико-технологічний, ситуативний);

2) прояви творчості (реконструктивна творчість, комбінаторна творчість та творчість шляхом аналогізування);

3) прояви інтелекту (розуміння і переструктурування початкової інформації, постановка задачі, пошук і побудова розв'язань, прогнозування рішень);

4) динаміка діяльності (повільний, швидкий, надшвидкий);

5) рівні досягнень, які можна визначити за задачами, що ставить перед собою суб'єкт (бажання перебільшити існуючі досягнення, досягти найкращого результату, реалізувати надзадачу – на рівні фантастики);

6) емоційне забарвлення (натхненний тип, впевнений, невпевнений) [1].

Одним з найбільш сприятливих періодів для формування творчості, як вважають науковці, є молодший шкільний вік, коли збільшується здатність до самостійної постановки цілей, мотивації дій та пошуку способів виконання і контролю отриманих результатів, тобто освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності (Л. Вержиковська, О. Кульчицька, О. Матюшкін, В. Моляко).

Суттєвим фактором розвитку творчого мислення в даному віці є уява. В молодших школярів цей процес має ряд характерних ознак. Активізація уяви пов'язана зі значним розширенням соціального простору та об'єму інформації, яку сприймає дитина. Спочатку активізується відтворювальна уява, яка

дозволяє в більш ранньому дитинстві уявляти казкові образи, а потім і творча, завдяки якій створюються принципово нові образи. Розвиток уяви визначає позитивну динаміку у зміні таких складових творчого процесу, як трансформація вже наявних уявлень, створення нових образів, встановлення нових взаємозв'язків.

В творчому мисленні молодших школярів переважає образний компонент і учні намагаються побачити за словом, висловом предметне значення, наповнити образним змістом абстрактні слова. Виявлено взаємозв'язок між рівнем розвитку творчого мислення молодших школярів та їх вмінням запам'ятовувати в великих обсягах факти, події, абстрактні символи, різні знаки та ін. І тут головним є не стільки здатність зберігати великі обсяги інформації, скільки спроможність її класифікувати, структурувати та систематизувати.

Проведене нами дослідження дозволило отримати оригінальні матеріали відносно особливостей конструктивного мислення молодших школярів та розробити завдання, спрямовані на формування таких мисленнєвих тенденцій як аналогізування, комбінування та реконструювання, що, в свою чергу, сприяє розвитку в них конструктивного мислення, формуються вміння знаходити оригінальні варіанти розв'язків задачі, самостійно приймати рішення, вміння утримувати зоровий образ майбутньої конструкції, причому конструювання буде тим успішніше, чим детальніше і точніше учень уявляє, з яких частин ця конструкція складається, як ці частини пов'язані між собою і відповідно буде вищим і рівень конструктивного мислення.

Узагальнюючи результати досліджень, можна висловити наступні рекомендації, які можна використовувати з метою оптимізації навчального процесу та актуалізації творчих здібностей дітей, зокрема:

1. Доцільним є систематичне включення комплексу навчально-розвивальних вправ на конструювання у навчально-виховний процес навчального закладу, використання їх при проведенні занять та в позаурочний

час, проведення творчих завдань відповідно інтересів, досвіду, здібностей дітей.

2. Розвиток стратегіальних тенденцій аналогізування, комбінування та реконструювання молодших школярів має відбуватися на основі засвоєння ними певного мінімуму знань про творчі мисленнєві дії, розвитку певного рівня просторового мислення і уяви, спостережливості та оволодіння перцептивними діями. Вчитель (дорослий) повинен забезпечити повноцінні можливості для свободи дитячої фантазії у процесі підготовки до конструювання та в процесі конструювання (спостереження, спонукання до фантазування, вигадкування ідей, вміння бачити різноплановість та багатофункціональні можливості об'єктів тощо).

3. Формування емоційно-позитивного ставлення до творчої діяльності, зацікавленості її процесом є передумовою розвитку творчих, мисленнєвих дій дітей. Необхідно створити позитивну атмосферу, забезпечити емоційний комфорт на заняттях. Підтримка емоційного супроводу їх творчої діяльності можлива за допомогою ігрових моментів, елементів змагання, художніх засобів тощо.

4. Важливо спрямувати дитину доводити задумане до кінця, не відступати перед невдачами і реалізовувати свої творчі задуми, зміцнювати впевненість дитини у своїх можливостях.

Список використаних джерел

1. Психологічні закономірності творчого сприймання інформаційних індикаторів реальності : монографія / за ред. В. О. Моляко. Київ, 2015. 144 с.

TO THE PROBLEM OF MENTAL HEALTH OF THE INDIVIDUAL IN CONDITIONS OF WAR

Lytvynchuk Lesia M. (ORCID ID: 0000-0002-5085-4499)

The beginning of the 21st century showed us that there is a high level of extreme events accompanying humanity - natural disasters, anthropogenic disasters,

terrorism, military actions. With every new military conflict in the world, in particular in Ukraine, the number of injured civilians increases.

More than 170 million people worldwide are currently affected by armed conflicts. Among them, more than 70 million are forcibly displaced within the borders of their countries as internally displaced persons or to other countries as refugees [1]. In this situation, collective traumas take on a special character for post-stress reactions and disorders. Currently, the world has seen a shift in military operations from traditional cross-border wars focused on local communities and civilians, making them more vulnerable and involved in war [3].

More than 170 million people worldwide are currently affected by armed conflicts. Among them, more than 70 million are forcibly displaced within the borders of their countries as internally displaced persons or to other countries as refugees [1]. In this situation, collective traumas take on a special character for post-stress reactions and disorders. Currently, the world has seen a shift in warfare from traditional cross-border wars led by troops to wars focused on local communities and civilians, making them more vulnerable and involved in war [3].

The central nervous system is the first to react to the effects of stress, in the activity of which the balance of its components is extremely important [2, 3]. The autonomic nervous system plays an important role in the formation and regulation of bioelectric activity of the brain, with a high degree of detection of correlations, which emphasizes the relevance of studying the autonomic balance in children during the war.

It has been established that the change in the psycho-emotional state is closely related to the neurophysiological parameters of the biopotentials of the brain [1], the assessment of which can significantly expand the understanding of the functional state of the brain of children living in conditions of active hostilities.

To date, the majority of research on the effects of extreme conditions on children's bodies is focused only on the imbalance of the psycho-emotional sphere and the development of stress.

Prolonged stress becomes a destructive process (distress) that leads to disruption or disruption of adaptation, disorganization of emotional, personal and behavioral resources is observed, development of pathophysiological processes, which ultimately leads to severe somatic and psychoneurological diseases.

At present, the consequences of wars in the psychological aspect have been studied quite fully in the adult population. However, there are not enough scientific works devoted to the study of the psycho-emotional state of children in the age aspect who found themselves in the zone of military operations. To date, the possibilities of psychological correction of violations arising as a result of extreme situations are sufficiently explored. However, the issue of the organization of multidisciplinary medical interaction in the construction of integrative restorative measures, as well as the role of the pediatrician in the algorithm of comprehensive care for the restoration of children's health, is still relevant today. It is relevant to say about a difficult life situation. In psychology, it is customary to call a difficult life situation a situation that objectively disrupts the life activities of a person, especially a child, with which he can cope independently [4].

Currently, the selection of a special group of children - who are in a difficult life situation, who belong to a high level of social risk and need special attention from medical, social, and psychological-pedagogical services [3] is scientifically justified.

The number of such children is steadily increasing. The rather capacious name of this category of children is becoming more and more widespread and in recent years is increasingly being used in scientific research.

The contingent of children who found themselves in extreme conditions and experienced the strongest stress are exposed to an increased risk of developing various mental and physical health disorders, which constitutes a serious problem of public health care in Ukraine.

The condition of these children can be complicated by the loss of close relatives and more parents.

The mechanism that is influenced by genetic, social and biological factors of sensitivity to stressful situations is related to the dysregulation of neuroendocrine immune circuits, which leads to changes in the activity of the brain and other body systems during the most sensitive periods of development, when intensive histomorphological and functional reorganization of the body occurs .

Referentes

1. Peace and Security. *Bulletin of United Nations*. New York: UN, 2020. 36 p.
2. Khorram-Manesh A. (2016) *Europe on fire; medical management of terror attacks—new era and new considerations*. *Bull. Emerg. Trauma*, 4: 183185.
3. Burkle F.M. (2019) *Revisiting the battle of solferino: the worsening plight of civilian casualties in war and conflict*. *Disaster Med. Public Health Prep.*, 13: 837–841. doi: 10.1017/dmp.2019.77.
4. Phelan P. (2011) *Fourth generation warfare and its challenges for the military and society*. *Defence Stud.*, 11: 96–119. doi: 10.1080/14702436.2011.553105.

ГЕНЕТИКО-КРЕАТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ КОГНІТИВНИХ ПРОЦЕСІВ

Максименко С. Д. (ORCID ID: 0000-0002-3592-4196)

Парадигма генетичної психології, як методологія потужного евристичного потенціалу пізнання, потребує системного мислення, психологічної організації навчання, й передусім знаходження методу, адекватного проблемі дослідження. Ключовими проблемами дослідження психології когнітивних процесів є системність мислення, думки, що концентрують в єдиний органічний вузол психологічну організацію навчання та особистісний розвиток. Тому для вирішення завдань, що постали перед психологією когнітивних процесів, доцільно об'єднати методи: експериментально-генетичний, генетико-моделюючий і генетико-креативний.

Експериментально-генетичний метод є «типовим» номотетичним способом дослідження особистості. Він спрямований на встановлення шляхів створення унікальною системою своєї власної цілісності, хоча сама цілісність

знову залишається «за дужками», і дослідник має добудувати її у власному мисленні, виходячи з конкретних і часткових результатів. Використання експериментально-генетичного методу, що базується на позиціях формування теоретичного мислення, дозволяє висвітлити проблему одиниці, яка буде розгортатись в генетико-моделюючому методі стосовно особистості.

Логіко-психологічний аналіз базується на системності, історизмі, він має реалізувати вичленену одиницю. Такою одиницею в когнітивних процесах є думка. Вона є одиницею когніцій. Далі йде розгортання через систему навчальних задач чи навчального контенту.

Використання генетико-креативний методу дозволить вийти на новий рівень, на якому особистість розкріпачується повністю, виступає як цілісність, являє собою не суму окремих частин, а їхню особливу організованість і рухливе взаємопроникнення. І через це генетико-креативний метод буде найбільш доцільним і органічним для вирішення завдань когнітивної психології.

Тривалі і різнобічні дослідження, проведені нами в контексті психологічного **розвитку**, показали, що тільки генетичний підхід може вивести психологію за рамки вказаної парадигми, оскільки будь-яке психологічне явище може бути зрозуміле з точки зору його саморозвитку. Отже, один із принципів генетико-моделюючого методу – креативність, ми перетворюємо в напрям і метод дослідження. На етапі теоретичної розробки принципово нового методу, який має назву – “генетико-креативний” – розроблено і визначено основні його **принципи**, а саме: розвитку, переживання, свободи, взаємодії, невизначеності та індетермінізму, терапевтичного ефекту.

- **Принцип розвитку** означає врахування онто- і актуалгенезу як саморозвитку складної гетерогенної нелінійної системи, якими є особистість і група.

- **Принцип переживання** являє собою особливу діяльність, специфічну роботу, що реалізується зовнішніми та внутрішніми діями процесу перебудови психологічного світу. Переживання спрямоване на встановлення смислової відповідності між свідомістю та буттям, загальною метою якого є підвищене

осмислення життя. Діапазон можливих носіїв переживань включає в себе безліч форм та рівнів поведінкових та психологічних процесів. Оскільки зростає потреба захищати конфіденційність дітей та молоді стосовно не лише кіберзалякування, а й сексуальних хижаків, торговців людьми. Нові онлайн - платформи збільшують доступ дітей до онлайн -хижаків.

- **Принцип свободи** передбачає, спрямування процесу навчання на формування свободних дій, тобто таких, що спочатку “інтелектуалізуються”, а вже потім реалізуються як реальні дії. В людині завжди є щось, що лише сама вона може відкрити у вільному акті самосвідомості і слова, що не піддається зовнішньому заочному визначенню. Мова йде про незавершеність “внутрішньої” особистості людини. У стані дійсної особистісної активності, “на порозі” справжнього життєвого вчинку, особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини особистісної природи. Незавершеність – це хоча й непізнана, але дуже важлива ознака особистості, врахування якої є абсолютно необхідним.

- **Здатність до саморегуляції поведінки** – ще одна сутнісна ознака особистості. Відомо, що досить довгий час в онтогенетичному розвитку збалансованість психологічних процесів досягається завдяки неусвідомлюваним механізмам так званої базальної емоційної регуляції. Ці механізми працюють незалежно від бажання людини, і сенс їхньої роботи полягає в забезпеченні психологічно комфортного і стабільного стану внутрішнього світу. Вони діють протягом всього життя людини, але з ускладненням життєвої ситуації (а це є прямим наслідком розвитку і соціалізації) їх дія виявляється недостатньою – занадто складними й неоднозначними стають умови життя. Тому в особистості здійснюється формування принципово нових механізмів, які управляються свідомо самою людиною.

- **Принцип взаємодії** означає для нас, що суперечність “нормативність – креативність” може бути реально розв’язана лише в свободній взаємодії. Мова йде про творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях.
- **Принцип невизначеності та індетермінізму**, як опозиція передбачуваності, припускає постановку перед особистістю завдань, які відпочатково несуть в собі тенденцію до помилки. Помилкові дії, їх усвідомлення та значення, наскільки нам відомо, в такому контексті не вивчалися. Однак вони (і саме вони) можуть, на певному етапі виступити водночас індикаторами і чинниками процесу творчості.
- **Принцип терапевтичної дії** пов’язаний з нашим переконанням у тому, що процес творчості є необхідною складовою психологічного життя кожної людини (дитини) і створення відповідного креативного середовища, тим самим, позитивно впливатиме на його учасників. Розвиток творчості пов’язаний із спроможністю йти на розумний ризик, передбачає готовність переборювати перешкоди, внутрішню мотивацію, толерантність щодо непевності, готовність протистояти думці навколишніх. Проявити креативність неможливо, якщо відсутнє творче середовище.

Наш новий метод покликаний дати можливість розкритись цій творчості, не порушуючи процес інтериоризації.

З цього треба вибудувати систему навчального матеріалу, який би адекватно відображався через наші методи. Ми повинні сполучити всю систему формування навчальних задач, дидактичних, методичних задач, які будуть підведені до лекційних, семінарських занять і т. д. Треба йти через розгортання і формування в особливих умовах контенту навчання. Тут доцільно вибудовувати контент розуміння когнітивних процесів через організацію модулів, щоб реально можна було розгорнути і формувати, і антиципацію, і передбачення, і креативність, і обхідне мислення, і нестандартність мислення, гнучкість мислення, і системність. Особистість буде відображенням думки в когнітивних процесах в цілому.

Творчість, реалізація креативного потенціалу сприяють відчуттю гармонії, психологічному благополуччю особистості. Тим самим актуалізуються творчі потенціали учасників освітнього процесу, виникає переживання задоволеності і радості від участі в колективній події. Вважаємо, що впровадження генетико-креативного методу сприятиме творчому розвитку і психологічному здоров'ю учасників освітнього процесу.

НЕГАТИВНА ТА ПОЗИТИВНА МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В СИСТЕМІ «ВЧИТЕЛЬ-УЧЕНЬ»: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Мар'яненко Л. В. (ORCID ID: 0000-0003-4166-7349)

Психологічний аналіз одержаних даних підтверджує, що показник негативної взаємодії найщільніше корелює з фактором негативної оцінки, тобто «Оцінки мінус» (+0,881**), 0,000. (Методика «Особистісний диференціал»). Зазначимо, що фактор «Оцінка мінус», тобто «Оцінка негативна», за методикою «Особистісний диференціал» вказує про негативне ставлення людини до самої себе, на її незадоволеність власним рівнем досягнень, своєю поведінкою, загалом така людина не приймає себе. Особливо високі значення показника «Оцінка негативна» вказують на можливі невротичні або психопатичні проблеми, що пов'язані з відчуттям низької самоцінності. При використанні методики «Особистісний диференціал» для виміру взаємодії фактор «Оцінка мінус» інтерпретується як свідчення рівня симпатії, привабливості при взаємодії. Отже, людина з високим значенням критерію «Оцінка негативна» сприймає саму себе у спілкуванні з іншими як несимпатичну, непривабливу. Цей факт може озлоблювати таку людину і підштовхувати її на негативну взаємодію з іншими людьми, а вчителя – до негативної взаємодії з учнями.

Також, наше дослідження підтвердило, що показник «Взаємодія негативна» позитивно корелює з показником «Активність негативна» (шкала за стандартизованою методикою «ОД»). Зазначимо, що фактор «Активність негативна» вказує на інтровертованість, певну пасивність, спокійні емоційні реакції. При оцінці інших у взаємодії людина з негативною активністю більше сприймає негативні особистісні особливості взаємодіючої сторони, і оскільки вона краще помічає негатив у того, з ким вона взаємодіє, то це може провокувати її на негативну взаємодію. Коефіцієнт кореляції показника «Взаємодії негативної» і «Активності негативної» (+0,863**), 0,000.

Показник «Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Негативний моральний потенціал», коефіцієнт кореляції (+0,857**), 0,000.

Показник «Взаємодія негативна» має пряму кореляцію з показником «Самореалізація негативна». Коефіцієнт кореляції (+0,799**), 0,000. Самореалізація, перш за все, передбачає розкриття і саморозкриття свого потенціалу, високі досягнення і визнання з боку оточення. «Самореалізація негативна» – це заблокованість потенціалу і розвитку здібностей, низька успішність і невизнаність оточенням. Отже, схильність вчителя до негативної взаємодії блокують самореалізацію учня: розкриття його потенційних можливостей, досягнення і визнання. Постійно вводячи учня в ситуацію негативної взаємодії вчитель і себе, і учня підводить до блокування самореалізації.

Показник «Самодетермінація деструктивна» пов'язаний із показником «Взаємодія негативна» коефіцієнтом кореляції (+0,750**) 0,000. Тому можна зазначити, що при негативній взаємодії між вчителем і учнем в учня може розвиватися і функціонувати деструктивна самодетермінація, тобто учень внутрішньо спричинює себе на негативні вчинки в процесі навчання і взаємодії з учителем.

Саме позитивна взаємодія призначена виховувати позитивну самодетермінацію. Переважання негативної взаємодії між вчителем і учнем відводить обидві сторони від позитивної самодетермінації поведінки під час

взаємодії і сприяє тому, що схильність до деструктивної самодетермінації формується як риса особистості, при чому це стосується і вчителя, і учня. Також кореляційний аналіз довів, що з негативною взаємодією корелює показник критерію «Сила негативна». Коефіцієнт кореляції $+0,544^{**}(0,002)$. Цей критерій «Сила негативна» вимірюється з допомоги стандартизованої методики «Особистісний диференціал». Фактор «Сила» (С) методики «Особистісний диференціал» свідчить про розвиток вольових якостей особистості саме так, як вони усвідомлюються самим досліджуваним. Високі значення фактору «Сила» свідчать про впевненість у собі, незалежність, схильність розраховувати на власні сили у скрутних ситуаціях. Низькі значення з цього фактору свідчать про недостатній самоконтроль, нездатність додержуватися прийнятої лінії поведінки, залежність від зовнішніх обставин і оцінок. Особливо низькі показники цього фактору вказують на виснаженість і тривожність. У взаємних оцінках взаємодіючих сторін фактор «Сила» виявляє ставлення «домінування-підлеглості», як вони сприймаються суб'єктами взаємодії [2].

Також позитивний коефіцієнт кореляції показник «Взаємодія негативна» має з критерієм «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації» ($0,430^{*}(0,018)$) з авторської методики «Внутрішні умови самодетермінації». Методика має два діагностичні критерії: «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації» і «Сприятливі внутрішні умови самодетермінації». (Мар'яненко Л.В.) Психологічна характеристика цих критеріїв є такою: критерій «Сприятливі умови самодетермінації» включає в себе внутрішню каузальну орієнтацію, високу пізнавальну мотивацію; розвинуті цінності самоактуалізації, ідентифікацію цінностей самоактуалізації і злиття з ними; наявність професійного самовизначення і розвинену мотивацію саморозвитку, зокрема у пізнавальній діяльності професійного самовизначення. Критерій «Несприятливі внутрішні умови самодетермінації» включає в себе: негативну мотивацію щодо пізнавальної діяльності і самостійної поведінки; спрямованість у навчально-пізнавальній діяльності і

поведінці на зовнішні орієнтири (цінності першості, конкуренції; престижу, багатства, слави тощо); зовнішню причинну орієнтацію (чинитиму так, як скажуть вчителі, батьки, лідер групи, значущий інший); безособову каузальну орієнтацію, або відчуженість від навчально-пізнавальної діяльності і самостійної поведінки, байдужість; егоцентризм, егоїзм, відстороненість від вищих духовних цінностей, відсутність цінностей самоактуалізації, професійного самовизначення, низьку мотивації саморозвитку, зокрема у навчально-пізнавальній діяльності професійного самовизначення.

Але негативна взаємодія не впливає негативно на такі глибинні якості, як соціальний потенціал (+0,608**), (0,000), методика («Потенціал особистості» Кудряшов, Санкт-Петербурзька школа); інтелектуальний потенціал (+0,576**), (0,001) (та ж сама методика); потенціал особистісний (загальний показник), (та ж сама методика) [2, с. 274-291]. Також творчій компонент пізнавальної діяльності має з показником негативної взаємодії позитивний коефіцієнт кореляції (+0,463*) (0,010). Візуально-просторовий інтелект за методикою «Види інтелекту» (Ховард Гардієр) має позитивну кореляцію з негативною взаємодією (+0,407*), (0,028). Таким чином, можна зробити висновок, що на здібного учня, на його творчі та інтелектуальні здібності, які мають більш глибинну природу, негативна взаємодія між вчителем і учнем тільки підвищує їх розвиток, але все ж таки учень платить за це значну психологічну ціну.

Психологічний аналіз одержаних даних доводить, що **позитивна взаємодія** передбачає наявність розвиненої позитивної активності особистості (+0,913**). Показник «Позитивна активність особистості» діагностувався нами з допомогою методики «Особистісний диференціал» [2, с. 94-97]. В оцінці активності взаємодії відображаються активне сприйняття людьми особистісних особливостей один одного [2, с. 96]. Також позитивна взаємодія має прямий кореляційний зв'язок із показником позитивної оцінки (+0,853**), і позитивної сили (+0,715**). [2, с. 96]. Крім того, позитивна взаємодія має прямий кореляційний зв'язок із показником моральності (+0,895**). Якщо в

людини багато негативного, схильність до аморальності, їй важко налагоджувати позитивну взаємодію з іншою людиною. Показник позитивної взаємодії має прямий кореляційний зв'язок із позитивною самореалізацією (+0,864**) і із конструктивною самодетермінацією (+0,832**) – ці показники виявлені за допомогою методики автора «Самооцінка пізнавальної діяльності учня».

За одержаними результатами нашого емпіричного дослідження позитивна взаємодія прямо корелює із світською самодетермінацією (вихованістю) (+0,639**). Також прямий кореляційний зв'язок позитивної взаємодії існує з показником високого рівня розвитку пізнавальної діяльності особистості (+0,609**). Це вказує на те, що великий багаж знань, набутих особистістю, допомагає їй налагодити позитивну взаємодію з іншими людьми. З допомогою нашого емпіричного дослідження виявилось, що позитивна взаємодія сприяє саморозкриттю потенціалу учня в учбово-пізнавальній діяльності (+0,571**), $r=0,001$. Досягнення позитивної взаємодії в системі «вчитель-учень» сприяє розвитку інтелекту учня (+0,559**), $r=0,001$ (опитувальник Ховарда Гардієра) і операційного компонента його навчально-пізнавальної діяльності (+0,501**), $r=0,004$ (авторська методика «Самооцінка пізнавальної діяльності учня»). Ще кореляційний аналіз засвідчує, що позитивна взаємодія сприяє розвитку мотивації пізнавальної діяльності учня (+0,504**), $r=0,004$, та його творчості в навчально-пізнавальній діяльності (+0,480**), $r=0,007$. Емпірично доведено, що налагодженню і підтримці позитивної взаємодії сприяє розвинена світоглядна самодетермінація (+0,446*), $r=0,014$. Валідність нашої методики підтверджується тим, що показник позитивної взаємодії виявляє пряму кореляцію із показником інтерперсонального інтелекту (0,464**), $r=0,01$. (Опитувальник Ховарда Гардієра) [1, с. 486.].

Також можемо зазначити, що безособова каузальна орієнтація (показник методики Райана - Десі «Види каузальної орієнтації») має обернену кореляцію із позитивною взаємодією (-0,391*), $r=0,043$. Отже, превалювання безособової

каузальної орієнтації заважає налагодженню позитивної взаємодії як з боку вчителя, так і з боку учня.

Список використаних джерел

1. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: учебное пособие. Москва: Академический Проект; Альма Матер, 2009. 533 с
2. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / под ред. А.Ф. Кудряшова. Петрозаводск: Петроком, 1992. 318 с.
3. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: навч. посіб. Київ: НПЦ Перспектива. 1988. 220 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ПРОСВІТА ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ВІЙНИ

Маслюк А. М. (ORCID ID: 0000-0002-0530-9969)

Чи слід здійснювати психоедукацію вчителів як реагувати на виклики війни? Це навіть немає обговорюватися. Це було потрібно зробити на вчора. Так як і вчити студентів–психологів надавати першу психологічну допомогу. Але зараз про вчителів. На наш погляд, війна в окопах – це програна війна на освітньому полі битви: мова, історія, культура і традиції... Розуміємо, що метафора прозвучить гостро, однак вчитель – це як засновник умовної піраміди МММ, а учні – його акціонери. Де від вчителя йде у геометричній прогресії інформація, учні є її споживачами і розповсюджувачами (агентами впливу). Звісно, що окрім школи, на формування учня впливає родина та інші соціальні групи та інститути. Вважаємо, що школа відіграє одну з ключових ролей у становленні особистості учня. Вчитель не буде існувати без учня і цей вплив взаємообумовлений.

А тепер просте питання: «Чи знають вчителі як надавати першу психологічну допомогу?» Відповідь очевидна – ні. І цю ситуацію необхідно швидко виправляти. В Київській міській державній адміністрації це питання було вирішене оперативно. Група психологів пройшла навчання за програмою

Ізраїльської коаліції травми під керівництвом О. Гершанова. Далі психологи працювали вже з колективами шкільних установ м. Києва.

Поділимося досвідом практичної роботи зі столичними вчителями. Кожен психолог розробив 3-х годинний тренінг «Основи самопомоги в кризових ситуаціях». Увагу вчителів акцентовано на стратегіях подолання стресових ситуацій за моделлю BASIC PH (М. Лаада). Окреслено основи розуміння наслідків перебування в екстремальній ситуації та часові рамки протікання травми. Надано ізраїльські протоколи першої психологічної допомоги дорослим і дітям. Відпрацьовано вправи щодо стабілізації в стресовій ситуації пов'язані з диханням, відновлення контролю за допомогою технік на заземлення та ін. Окрім цього, після візуального ряду, проведено практичні вправи щодо надання першої психологічної допомоги в різних ситуаціях та різним постраждалим.

Акцент у роботі ми робили на дітях. Зокрема піднімали такі важливі питання: «Як необхідно збирати інформацію про ситуацію в сім'ї дитини, якщо є втрати пов'язані з війною? Як реагувати на ті чи інші реакції учнів? На чому слід акцентувати свою увагу?...». Окремо практично відпрацьовувалися навички за алгоритмом «Якщо...,то...». Це дало можливість вчителям усвідомити необхідність злагоджених, конкретних дій у стресових ситуаціях.

Важливим, на наш погляд, було питання переживання втрати. Війна – це не тільки перемога, а й втрати. Втрати дуже болісні, а особливо для дитини. Ми говорили про: «Як реагувати на втрату? Хто знаходився поруч, коли отримував сумну звістку? За яких обставин була отримана сумна новина? Які бувають втрати (дитини, жінки, чоловіка, батьків, брата, сестри)?». Ці та інші питання дали можливість вчителям зрозуміти складнощі у роботі з втратою. Акцент зроблено на конструкціях, які слід вживати під час комунікації з людиною, яка зазнала втрати. Невігластво, у питанні втрати, часто призводить до негативної реакції людини, яка горює. І на завершення тренінгу акцентували увагу вчителів на відновленні власних ресурсів.

Вцілому, жоден тренінг не залишив байдужим освітян. Переважна більшість учасників активно включалися в роботу, обговорювали нагальні психологічні проблеми. В одній зі шкіл директор сама постійно навчається на різних курсах, тому є всі передумови для подальшого розвитку психологічних знань. Зокрема атмосфера у колективі досить позитивна, бо і заступники директора і сама директор були на тренінгу й робили вправи. Виникали певні дискусії. Наприклад, щодо об'ємів дітей. Директор, коли заходить до класу, то учні намагаються з нею постояти в обіймах. Це один із важливих показників комунікації адміністрації школи з учнями.

Вважаємо, що необхідно періодично проводити психологічну просвіту вчителів. Це інвестиція в майбутнє наступних поколінь. Якби важко не було, Україна була, є і буде. Але задля світлого майбутнього нашої держави кожному з нас необхідно багато й наполегливо працювати.

СЕЛФХАРМ (САМОУШКОДЖЕННЯ) У ПІДЛІТКІВ ЯК ОДИН ІЗ НАСЛІДКІВ ШКІЛЬНОГО БУЛІНГУ

Мойзріст О. М. (ORCID ID: 0000-0002-9780-5643)

Селфхарм (самоушкодження) – це свідоме нанесення собі болю та шкоди. Офіційна назва селфхарму – «несуїцидальна поведінка» (non-suicidal self-injury, NSSI). Це фізична форма аутоагресивної поведінки, за якої людина завдає сама собі шкоду без цілі вчинити самогубство. Визначення виникло не так давно, тому експерти ще не зійшлися в думках про те, які дії включати в поняття NSSI і де тут проходить межа психологічної норми.

На даний час селфхарм не вважається психічним розладом, хоча може супроводжувати деякі з ментальних розладів. Більшість психологів розглядає його як неадаптивну копінг-стратегію — такий спосіб справлятися зі стресом,

який допомагає лише ненадовго, маскуючи найгостріші прояви основної проблеми.

Самоушкодження може набувати різних форм, а їх частота може змінюватись від одного разу до безлічі самоушкоджень протягом багатьох років. До селфхарму можна віднести: порізи, опіки, укуси, подряпини, висмикування волосся, удари кулаком по тілу або навколишнім предметам, прийом шкідливих речовин (отрути, ліки та інш.), відмова від прийому їжі або води, стрибки з висоти і навіть укуси тварин від яких людина не намагається ухилитися; також у цей список входять небезпечні сексуальні контакти. Причому для всіх перерахованих ушкоджень, та ряду інших, неодмінною умовою у разі селфхарму є те, що вони наносяться людиною собі навмисне. Незважаючи на велику кількість варіантів, самоушкодження завжди є ознакою того, що людина відчуває емоційний біль та страждання. Коріння такої поведінки часто виявляється у ранніх дитячих чи підліткових травмах, що включають фізичне, словесне чи сексуальне насильство.

Самоушкодження не є окремою хворобою, воно вважається симптомом або супутником інших ментальних розладів.

Селфхарм часто вважають виключно молодіжним явищем, але це не так - фізична аутоагресія можлива в будь-якому віці. Утім, підлітки й молоді люди дійсно шкодять собі частіше, ніж представники інших вікових груп.

Підлітковий період дуже складний, адже організм змінюється у всіх сферах і фізично, і психологічно.

Цей період починає здаватися переліком надскладних ситуацій: спілкування з однолітками може не складатися, любов – обернутися на зраду або виявитися не взаємною, батьки, які раніше вважалися найближчими людьми, втрачають авторитет – отже, з'являється відчуття, що світ навколо стає небезпечним.

Велика частина цих нових життєвих викликів є для підлітка першими у його житті, і він ще не знає, як це пережити. У дорослої людини вже є

відпрацьовані способи, хоч і різного ступеня ефективності, як упоратися з втратами, розчаруваннями, горем, проблемами, конфліктами.

Підліток же тільки починає їх пізнавати й освоювати, і частина способів адаптації та регуляції цих усіх процесів може набувати деструктивних характеристик. Це пояснюється не тільки відсутністю досвіду життя, а й серйозними змінами, що відбуваються в організмі підлітка.

Іноді в школі дитина потрапляє в ситуацію булінгу, з якою самостійно вона впоратися не в змозі. Але й за допомогою до дорослих підлітку іноді звернутися важко або при зверненні він не отримує підтримки. Ситуація погіршується, і він відчувається безпорадним.

Ще складніше, коли дитину, особливо в підлітковому віці, цькують за її зовнішні або розумові особливості, соціальний статус, те, з чим їй самій особливо складно примиритися і те, що їй саму в собі принципово не влаштовує. Самооцінка жертви цькування невблаганно падає, а травматичний досвід формує стійкі негативні установки. Емоційні реакції підлітка не знаходять виходу, і він може вдаватися до селфхарму як способу специфічної емоційної розрядки, спроби позбутися психологічного дискомфорту. Концентрація на фізичному болю відволікає від емоційного, який на певний час йде на другий план. Це свідчення серйозних психологічних труднощів, на які необхідно звернути увагу. У тих, хто займається самоушкодженням, в основному немає можливості самостійно контролювати своє життя, займатися тим, що їм до вподоби, вчитися тому чи там, де вони хочуть, спілкуватися з іншими людьми або не спілкуватися з конкретними, приймати себе чи будь-які обставини. У такій життєвій ситуації їм здається, що єдине, що вони можуть контролювати, — це своє тіло. І селфхарм стає способом вплинути хоч на щось у своєму житті, щось змінити. На жаль, близькі часто не помічають слідів самоушкоджень, хоча їх важко не помітити. Це можуть бути сліди від загашених об шкіру сигарет, укуси, опіки, подряпини, синці, вирване волосся, порізи та інші сліди.

Наслідків від такої поведінки чимало, і це не лише зовнішні наслідки - шрами, інфекції тощо. Найголовніший наслідок селфхарму – це ігнорування та погіршення того початкового стану, що призвів до такої поведінки. Найчастіше це збільшення тривоги, депресії й соціальна ізоляція. Селфхарм не є спробою вчинити самогубство, але іноді він може бути репетицією чи знаком для оточення, що людина зіткнулася з проблемою.

Дорослим, батькам та вчителям, які побачили, що таке відбувається з дитиною, не можна відпускати ситуацію. Самоушкодження завжди має першопричину. З'ясувати її самостійно складно, тому за підозри на селфхарм слід звернутися за допомогою до психолога.

ВИХОВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Моляко В. О. (ORCID ID: 0000-0001-9109-2112)

Центральним положенням, що визначає спрямованість концепції в цілому, є уявлення про людину як про творчу особистість, тобто таку, яка самостійно обирає свої дії й рішення, досягає суттєвого рівня розумового розвитку і професійної майстерності, здатна до нестандартних дій, усвідомлює свою відповідальність перед собою, колективом і суспільством. У цьому зв'язку метою виховання буде саме розвиток і формування згаданих якостей, відповідно до вікових можливостей дітей, молоді, дорослих.

Один з інтегруючих показників високого рівня загальної і творчої вихованості – виявлення психологічної готовності до творчої праці в сучасних умовах.

Роль творчості у виховному процесі обґрунтовується рядом важливих положень. По-перше, творчість сприяє виробленню вмінь розв'язувати задачі, орієнтуватися в нових умовах, переборювати труднощі; по-друге, вона збуджує і стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням чогось раніше не відомого.

Творча праця – особливо складна, і навчання в умовах творчої праці якоюсь мірою гарантує в подальшому успішну діяльність, а також постійну спрямованість на її раціоналізацію, поліпшення якості та підвищення ефективності. Все це пов'язано з даними цілої низки спеціальних психологічних досліджень, які підтверджують специфічні можливості «використання» творчості у вихованні, що впливають з особливостей творчої діяльності, розкриття творчого потенціалу дітей (А. В. Брушлінський, Я. Главса, В. В. Давидов, Т. В. Кудрявцев, Я. О. Пономарьов, О. К. Тихомиров, І. С. Якиманська та ін.). Зокрема, виявлено позитивну роль творчості у стимулюванні пізнавальних інтересів, допитливості, розвитку мислення, дослідницької активності, здатності до знаходження оригінальних рішень, до прогнозування. Творчість також сприяє розвитку оцінновимірjuвальних функцій психіки, які, в свою чергу, допомагають кожному конкретному суб'єкту успішно виробляти в собі моральні, естетичні, інтелектуальні еталони для побудови образів, планів, стратегій своєї поведінки і діяльності, а в кінцевому підсумку – свого світогляду і життєвої філософії, що зрештою визначають характер прийнятих рішень в ігровій, навчальній чи трудовій діяльності. Здійснене нами разом з групою співробітників багаторічне дослідження дає підстави вважати, зокрема, що сформованість творчих стратегій може бути мірою інтелектуальної вихованості особистості.

Узгоджуючись з процесом розвитку особистості, процес виховання органічно пов'язаний з ним і передбачає врахування вікових та індивідуальних можливостей кожної дитини, а також ролі інтелектуального компонента на кожному з етапів творчого зростання. Іншими словами, необхідно дослідити психологічні особливості відповідних періодів виховання, в тому числі і щодо індикацій творчої діяльності, показників інтелектуальної зрілості тощо, оскільки саме домінування інтелектуального розвитку, згідно з нашою концепцією, може забезпечити більш успішне формування всебічно розвиненої особистості з адекватними можливостями вирішувати всі складні проблеми і грамотно проектувати своє майбутнє. Цим самим хотілося б

підкреслити цілеспрямованість, нестихійність процесу виховання і самовиховання, свідому участь у ньому як з боку вихователя (виховного середовища), так і з боку вихованця.

Ось тут ми й переходимо до наступного важливого моменту, пов'язаного з підвищенням рівня функціонування системи «вихователь – виховуваний», причому в цій системі робиться наголос на розвитку творчої особистості і вихователя, і виховуваного, здійснення саме творчої взаємодії, співробітництва.

Розглядаючи проблему розвитку творчої особистості вихователя, ми багато в чому дотримуємося положень В. О. Сухомлинського і будуємо модель вихователя за його розробками. Проте поняття «вихователь» трактуємо дещо ширше, включивши в нього не лише вчителів, а й батьків та найближче оточення. Одним словом, йдеться саме про виховуюче середовище. При цьому максимальний позитивний ефект виховання може бути досягнутий, природно, коли «вектори» вчительського, батьківського і громадського (усі види середовища, масові засоби комунікації тощо) виховання збігаються за спрямованістю і є творчими, по суті, за формами і характером поставлених цілей.

Тут пропонуються основні форми реалізації такого роду творчого виховання, про які є сенс сказати спеціально:

- систематичне розв'язання різноманітних творчих завдань (в урочний і позаурочний час), у тому числі й організація спеціального творчого тренінгу;
- максимальна естетизація всіх форм життєдіяльності вихованців, включаючи й освоєння національних художніх надбань, творів народного мистецтва, світової культури, використовуючи, зокрема, і кращий зарубіжний досвід (наприклад, японський, китайський, що описаний у працях Т. П. Григор'євої, Є В. Завадської та інших сходознавців);
- постійна участь особистості в колективній діяльності, виконання різноманітних громадсько значущих справ (у тому числі й поза школою).

Самі по собі ці форми не нові; йдеться про деяке нове наповнення їх змісту рядом організаційних структур, зумовлених психолого-педагогічними дослідженнями останнього часу. Тому зробимо деякий коментар.

1. Творче виховання, як воно тут розуміється, передбачає саме використання різних засобів, підходів до дитини й орієнтування її на досягнення максимально оригінального результату під час виконання будь-якої роботи, знаходження по можливості більшої кількості варіантів розв'язання кожного нового завдання, порівняння їх між собою, вибір кращого за сумою конкретних показників (економічність, екологічність, естетичність і т. д.). У такому контексті творчість розуміється ще й як звичайна праця, наслідки якої потрібні і самому виконавцеві, й іншим людям.

У результаті діяльності дитини розвиватимуться, з одного боку, її пізнавальні та духовні потреби, оскільки саме творчість найповніше стимулює їх до цього (необхідність створення нового потребує постійного розширення знань, умінь, виявлення фантазії, винахідливості, майстерності, а це і є шлях творця); з іншого – саме праця формуватиме волю, наполегливість, уміння переборювати постійні і неминучі труднощі.

Слід прагнути до того, щоб такою по можливості була будь-яка діяльність дитини, школяра. А в ряді випадків необхідно використовувати спеціальні прийоми творчого тренінгу, які б моделювали реальну дійсність (наприклад, розв'язання творчих задач в утруднених умовах, при дефіциті часу тощо, як це, зокрема, подано в розробленій нами системі творчого тренінгу КАРУС).

2. Під естетизацією тут не слід, зрозуміло, вбачати поверхове, багато в чому чисто зовнішнє прагнення до «красивості». Йдеться саме про всебічне підвищення культури особистості учнів. У цьому зв'язку не зайвим буде нагадати, що в основі культури взагалі лежать такі «прості» складові, як охайність, акуратність, пунктуальність тощо. Без усього цього не можна уявити собі хорошого працівника і взагалі, культурну людину. (Один з родоначальників наукової організації праці О. К. Гастєв свого часу зазначав,

що «два золотих правила... необхідно пам'ятати: 1) наведення чистоти і 2) порядку. Якщо ці умови не будуть виконуватися, то про наукову організацію праці можна говорити, тільки знущаючись над цією організацією»). Інакше кажучи, це також входить у фундамент, на якому можна будувати творчу, духовно багату особистість.

Останнім часом нашим суспільством усе більше усвідомлюється необхідність прийняття спеціальних заходів для духовного збагачення учнів. Це, зокрема, знаходить своє відображення у створенні ліцеїв, гімназій, коледжів, у залученні релігійних діячів до навчально-виховного процесу.

У цьому зв'язку доречно нагадати про необхідність розширення кола дисциплін, які бажано якимось чином подати і учням звичайних загальноосвітніх шкіл, спираючись на вітчизняний і світовий досвід. Серед них, очевидно, мають бути і такі: 1) поетика і віршування; 2) психогімнастика, аутотренінг; 3) творчий тренінг з дошкільного віку; 4) історія світової культури; 5) основи загальної психології та психології творчості; 6) наукова організація праці, створення бригад якості; 7) риторика, диспут, лекторська майстерність; 8) основи програмування і оволодіння сучасною комп'ютерною технікою; 9) економіка; 10) екологія; 11) основи медичних знань, народної медицини; 12) народна творчість; 13) основи філософії, етики та естетики; 14) історія релігій; 15) практичне розв'язання проблем.

Питання про включення згаданих дисциплін до шкільної програми (для обов'язкового чи факультативного їх вивчення) має розв'язуватися окремо.

3. Твердження про необхідність участі кожного учня в колективній діяльності, незважаючи на свою, здавалося б, банальність, зайвий раз підкреслює важливість соціально-психологічного фактору у розвитку особистості. Тим більше, що і до самого останнього часу багато питань функціонування системи «особистість – колектив» залишаються невирішеними. Це стосується особливо тих, які належать до сфери спільної творчості, психологічної сумісності, виконання колективної суспільно корисної діяльності, що сприяє моральному та патріотичному вихованню.

Невипадково такою гострою є проблема злочинності неповнолітніх, засилля бездуховності у молодіжному середовищі, масового захоплення ерзацкультурою. Щодо цього, то нам належить знову і знову апробувати положення, у різний час висунуті відомими спеціалістами (Дж. Морено, А. С. Макаренком, Я. Л. Коломенським та ін.) у питаннях проектування колективів і груп, різновиду їх функціонування, стимулювання колективної суспільно корисної діяльності. Можливо, як одну з форм утілення всього кращого, що вже напрацьовано, слід би було спробувати створити бригади творчої ініціативи, в які входили б діти різного віку і які вирішували б найрізноманітніші проблеми екологічного характеру, побутової допомоги старим та інвалідам (на зразок описаних у літературі «комун», «тимурівських команд», «гуртків якості» тощо). Такі бригади можуть створюватися при школах, заводах, різних установах і т. д. Загальну виховну роль їх важко переоцінити.

Список використаних джерел

1. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. За ред. Л. М. Проколієнко. Київ: Рад. школа, 1989. – 608 с.
2. Моляко В. А. Творческая конструктология (пролегомены). Київ: Освіта України, 2007. 388 с.
3. Перцептивно-мисленнєві стратегії творчого конструювання інформаційних систем у навчальній та трудовій діяльності : монографія за ред. В.О. Моляко. К., 2018. 194 с.

ОСВІТНЯ ВЗАЄМОДІЯ ЯК СУТНІСНО ІНТЕРСУБ'ЄКТНА

Наконечна М. М. (ORCID ID: 0000-0002-2437-085)

Актуальність дослідження. Інтерсуб'єктність об'єднує людей і показує, з ким є спільні цінності та сенси, ідеали та переконання. Завдяки інтерсуб'єктній взаємодії (як одному з факторів) людина може зважитися на подвиг або принаймні на суспільно, ціннісно значущі дії.

Інтерсуб'єктність – це позиція визнання та актуалізації суб'єктностей (особистісностей) один одного у взаємодії. Інтерсуб'єктність слугує джерелом натхнення та відчуття внутрішньої свободи.

Прагнення людини до свободи укорінене в гармонійних, конструктивних взаєминах. Чим відкритішою є особистість до інтерсуб'єктної взаємодії, тим повніше реалізується особистісна свобода – свобода, яка розкривається у паритетних, рівних відносинах.

Освітня взаємодія є сутнісно інтерсуб'єктною. Через навчання, виховання, розвиток реалізуються принципи інтерсуб'єктності у взаємодії.

Мета статті – представити результати теоретичного аналізу освітньої взаємодії як сутнісно інтерсуб'єктної.

Виклад основного матеріалу. Інтерсуб'єктна взаємодія функціонує і розвивається за принципами домовленості, відкритості, врахування суб'єктної позиції іншої людини, діалогічності та смислової поліфонії. Взаємини інтерсуб'єктності припускають довіру у взаємовідносинах – якість, яку дуже легко втратити і важко потім відновити. Інтерсуб'єктність ґрунтується на взаєморозумінні та взаємопідтримці. Аспект взаємності дуже важливий для інтерсуб'єктної взаємодії, адже тут люди зосереджуються водночас мінімум на двох цілях: 1) цілях спільної діяльності; 2) цілях сприяння проявам суб'єктності іншої людини, цілях того, щоб інший був повноцінним, повноправним суб'єктом, цілях підтримання відносин з іншою людиною. Аспект розвитку в інтерсуб'єктній взаємодії підкреслюється тим, що тут змінюються і розвиваються сенси і значення. Явище розвитку значень, як відомо, було доведене Л.С. Виготським і описане, зокрема, в його роботі «Мислення і мовлення». Відпочаткова інтерсуб'єктність в психологічному житті людини, відпочаткова розподіленість між людьми функцій, які в подальшому стануть вищими психологічними функціями, показує, як з соціального виникає індивідуально-психологічне. Цей перехід інтерсуб'єктного в інтрасуб'єктне відбувається за закономірністю спіралевидного розвитку, коли з інтрасуб'єктного знову виникає

інтерсуб'єктне, а з нього – інтрапсихологічне. Г.А. Цукерман так і називає одну з своїх статей: «Інтерпсихічне є!» (у співавторстві з Л.А. Рябініною, Т.Ю. Чабан та Л.М. Романовою [2]).

У понятті інтрасуб'єктності підкреслюється момент окремішності, індивідуального функціонування суб'єктних функцій. У понятті інтерсуб'єктності важливим є момент розподілу психологічних функцій між людьми, момент психологічного становлення функцій: те, що відпочатково між людьми, в спілкуванні, у взаємодії, стає потім індивідуально-психологічним. І пізніше, як зазначає Л.С. Виготський: «Людина і наодинці з собою зберігає функції спілкування» [1, с. 146]. Ця особливість психологічних функцій, які фактично відпочатково були розподілені між людьми, існували у просторі міжособистісної взаємодії та спілкування, зберігається і в найбільш розвинених формах. Натхнення, яке часто супроводжує справжню інтерсуб'єктну взаємодію, народжується в просторі між людьми, коли вони спільно прагнуть вирішити якусь задачу чи проблему, коли вони разом працюють в межах одного проєкту. Навіть коли людина приходить вже натхненною у цю взаємодію, це її «натхнення-для-взаємодії-з-іншим». Ключем до розуміння психічного стає його генеза, яка започатковується у просторі між людьми, ініціюючи входження людини в культуру, в тисячолітній досвід людства.

В інтерсуб'єктності актуалізується діалектика дії та ставлення, відносин (з усної розмови з проф. М.В. Папучею). Люди в інтерсуб'єктній взаємодії здійснюють дії, і це змінює їх відносини, їх ставлення один до одного. Із зміненими ставленнями учасники взаємодії здійснюють нові дії, і вони знову відбиваються на відносинах та ставленнях. Можна сказати, що інтерсуб'єктність виражається формулою:

$$\text{Інтерсуб'єктність} = \text{Дія } S_1 \times \text{Дія } S_2 + \text{Відношення } S_1 \times \text{Відношення } S_2$$

Перехід кількості дій та відношень, ставлень в якість інтерсуб'єктності, в якість розвитку суб'єктності кожного з учасників обумовлюється складним діалектичним зв'язком вільних дій суб'єкта та суб'єктивних ставлень.

Людина, вільна у своєму існуванні завдяки усвідомленості та розумінню взаємовідношень з предметом діяльності, стає здатною до відносин інтерсуб'єктності. У свою чергу, відносини інтерсуб'єктності створюють простір для реалізації особистісної свободи.

Інтерсуб'єктність розвивається разом із сенсами, які співвідносяться із спільною діяльністю учасників. Виникає смислова поліфонія інтерсуб'єктної взаємодії. Для відносин інтерсуб'єктності надзвичайно важливою є також принципова діалогічність відносин.

Отже, інтерсуб'єктність пов'язана із взаєминами людей, із спільною діяльністю, яку вони виконують, та з результуючим підвищенням суб'єктності учасників взаємодії. Важливо розрізняти інтрасуб'єктність, інтерсуб'єктність, інтрасуб'єктивність та інтерсуб'єктивність.

Інтрасуб'єктність – це моя особиста, внутрішня суб'єктність, здатність до проактивності, цілепокладання, ініціатива, інтерес, внутрішній локус контролю. Інтрасуб'єктивність – це внутрішній світ переживань і вражень, моя індивідуальна картина світу і себе в ньому. Інтерсуб'єктивність – це комунікація, взаємодія стосовно наших внутрішніх, суб'єктивних, індивідуальних бачень світу і себе в ньому. Інтерсуб'єктність припускає врахування суб'єктної позиції один одного, виконання спільної діяльності та результуюче зростання рівня суб'єктності кожного учасника взаємодії.

Умовами підвищення рівня суб'єктності є: інтерсуб'єктна взаємодія; діалогічність; врахування суб'єктної позиції іншої людини; діяльність з цілепокладання; внутрішній локус контролю; проактивність (на відміну від реактивності).

Висновки. Таким чином, інтерсуб'єктна взаємодія – це комплексний феномен психологічного життя людини, який може пояснити явище розвитку психологічних функцій, будучи при цьому станом, який теж розвивається. Інтерсуб'єктність може пояснити аспекти міжособистісної взаємодії, які актуалізують натхнення, ініціативу, активність та креативність. Будучи здатними до інтерсуб'єктної взаємодії, люди розкривають та розвивають свій

особистісний потенціал. Освітня взаємодія за своїми суттєвими характеристиками припускає взаємний розвиток учасників, а отже, є інтерсуб'єктною за структурними та динамічними характеристиками.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з емпіричним вивченням освітньої взаємодії як сутнісно інтерсуб'єктної.

Список використаних джерел

1. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. *Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3.* Москва: Педагогика, 1983. 368 с.
2. Цукерман Г. А., Рябинина Л. А., Чабан Т. Ю., Романова Л. М. Интерпсихическое есть! *Культурно-историческая психология.* 2018. Том 14. № 3. С. 74–84. doi:10.17759/chp.2018140307

РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Невмержицький В. М. (ORCID ID: 0000-0002-7489-0726)

Сьогоднішня наша держава викликає зростання інтересу до явища психологічної стійкості людини взагалі та, зокрема, при перебуванні в умовах освітнього простору. Наслідки пандемії коронавірусу та бойові дії призвели до того, що велика кількість людей стикаються з різними проблемами, включаючи втрату близьких та рідних, втрату житла та роботи, переміщення з місця проживання та навчання (в тому числі й за кордон), поранення, хвороби та багато іншого. Додавши до цієї ситуації тривогу за майбутнє, цей процес перетворився, для багатьох, на випробування на витривалість. Проте, за спостереженнями, деякі люди, незалежно від того, наскільки сильно вони зазнали негараздів за цей час (під впливом вищезазначених умов), демонструють покращення індивідуально-психологічних характеристик, зокрема, високий рівень психологічної стійкості.

Основними характеристиками людей з високим рівнем психологічної стійкості можна визначити:

1) Спроможність відкладати задоволення. Такі люди багато працюють, не втрачають віру та майже не думають про негайний успіх.

2) Визнання обмежень. У багатьох є впевненість у наявності в них повної свободи, яка робить їх кращою. Але психологічно стійкі люди приймають обмеження, долають невдачі та недосконалість, якщо хочуть досягти успіху.

3) Несприйняття дозволів. Такі люди відчувають відповідальність за свої дії та не шукають дозволів. Вони будують свій шлях, визнають свої помилки та дуже добре контролюють власні психічні стани.

4) Зосередження на основах, тобто на найважливішому. Це допомагає їм позбутися впливу факторів, що відволікають.

5) Усвідомлення себе. Вони визначають свою індивідуальність, знають свої сильні та слабкі сторони, свої обов'язки, своє становище та цілі. Люди, які знають себе, розумово сильніші, бо вміють справлятися з усіма обставинами та впливом навколишнього середовища.

6) Бачення реального стану речей. Такі люди приймають реальність, а далі діють, щоб боротися з будь-якими негараздами.

7) Послідовність дій. До психологічно стійких людей успіх не приходиться за **нетривалий час** — вони розуміють силу сталості (для чого постійно діють і формують звичку прагнути до перемог).

8) Оптимізм. Надія підтримує, якщо її немає — немає дії та, отже, немає результатів. Психологічно стійкі люди вірять у себе.

9) Сприйняття невизначеності. Більшість людей хочуть передбачати майбутнє: всім потрібна впевненість та безпека. Але ніхто не може точно передбачити майбутнє, тобто завжди буде мати місце невизначеність. «Слабких» людей вона лякає, сильні духом її приймають.

10) Бажання вчитися. Допитливість та готовність усе розуміти — ще одна характеристика психологічно стійких людей. Вони ніколи не припиняють вчитися, навіть після поразки, і саме це робить їх сильнішими.

Психологічна стійкість людини, як учасника освітнього процесу, при плануванні її розвитку, вимагає врахування тристороннього підходу: управління думками, регулювання емоцій та продуктивної поведінки.

У перебігу повсякденної діяльності внутрішній монолог людини базується на особистому досвіді. Внутрішній діалог людини спрямовує її поведінку та впливає на те, як вона взаємодіє з іншими. Це, також, відіграє важливу роль у відношенні до себе, інших та світу в цілому.

Проте дуже часто думки бувають нереалістичними, ірраціональними та неточними. Віра в ірраціональні думки може призвести до проблем, у тому числі у спілкуванні, у відносинах та прийняття непродуманих рішень.

Прагнення до досягнення особистих чи професійних цілей, насамперед потребує опрацювання поширених категорій мисленневих помилок:

1. Мислення «все або нічого». Йому притаманна оцінка власних особистих якостей у крайніх, від найгіршої до найкращої, категоріях («дихотомічне мислення»). Таке мислення лежить в основі перфекціонізму, що змушує людину боятися будь-якої помилки чи недосконалості, щоб не відчувати себе невдахою.

2. Надмірне узагальнення. Можливо взяти конкретну подію у власному житті та узагальнити про те, що вона відбуватиметься знову і знову. Необхідно звернути увагу на випадки, коли ця подія може відноситися лише до однієї конкретної ситуації, а не до всіх інших сфер життя.

3. Відсіювання позитиву. Якщо відбувається кілька хороших подій та одна погана, відбувається відфільтрування хорошого та зосередження на поганому (вибіркова абстракція). Тобто виокремлюється негативна деталь у будь-якій ситуації, цій деталі приділяється виключна увага, ситуація сприймається як негативна. Відсіювання позитиву може стати на заваді реалістичному погляду на ситуацію. У цьому нейтральний і навіть позитивний досвід перетворюється на негативний («зворотна алхімія»). Поспіх у висновках може призвести до негативного висновку, який не виправданий фактами ситуації.

4. Читання думок. Людина ніколи не може бути впевнена в тому, що думає про неї інша. Проте, іноді всім здається, що вони знають, що діється у чужій голові. Слід пам'ятати, що не можна робити точних припущень про сприйняття інших.

5. Катастрофізм. Іноді здається, що все набагато гірше, ніж воно є насправді. Можна легко потрапити до катастрофічної ситуації, якщо думки стануть негативними. Коли людина починає пророкувати нещастя, вона забуває, що є багато інших можливих результатів.

6. Емоційні роздуми. Емоції не завжди ґрунтуються на реальності, але людина часто припускає, що ці почуття є раціональними. Важливо визнати, що емоції, як і думки, не завжди ґрунтуються на фактах.

7. Навішування ярликів. Воно відноситься до схильності створювати свій негативний образ на основі своїх помилок та описувати подію неточними та емоційно навантаженими словами.

8. Ворожіння. Хоча ніхто не знає, що станеться у майбутньому, іноді деяким подобається робити такі спроби. Прогнозуючи катастрофу, слід пам'ятати про інші можливі результати.

9. Персоналізація. Прийняття на себе відповідальності за негативну подію, коли для цього немає підстав [1].

Для розвитку психологічної стійкості учасників освітнього простору в умовах воєнного стану можна запропонувати наступні рекомендації:

а) Не плутати те, ким вони є, з тим, що вони роблять (не плутати самооцінку з досягненнями). Якщо вони не змогли досягти своєї мети та пов'язують це зі своїми почуттями, можливо, у них знижується самооцінка (якщо цілей не досягнуто, їх не потрібно пов'язувати зі своїми здібностями, оскільки це може викликати погане самопочуття та втрату впевненості у собі). Може статися й протилежне: можливо, самооцінка підказує, що можна продовжувати далі, ніж насправді припустимо, що створить більше проблем, поставить під загрозу здібності та повністю зруйнує впевненість у собі.

б) Намагатися контролювати власні думки. Те, що вони думають про себе, набагато важливіше за те, що говорять про них інші люди. Це допоможе їм підвищити самооцінку та надати непохитну психологічну стійкість. Якщо у житті виникає проблема, необхідно подумати про те, щоб подолати її, зробивши все можливе. Один із найкращих способів зробити це — думати, що можна вирішити проблему без жодних труднощів. Що дійсно допоможе подолати перешкоди, так це власні думки, від них залежатиме, чи буде подальше занурення у проблеми чи їх подолання.

в) Навчитися насолоджуватися моментом. Важливо навчитися жити сьогоденням. Ніхто не знає, що станеться завтра і чи це буде добре чи погано, тому важливо отримувати задоволення в ситуації, що склалася. Життєві незгоди, долаються хорошими моментами, і що може бути краще для створення цих моментів, ніж насолода тими, що зустрічаються в житті. Наприклад, при перебуванні на прогулянці з друзями, необхідно постаратися добре провести з ними час.

г) Зміцнювати взаємини. У житті важливо навчитися обирати людей, з якими є бажання бути поряд, особливо тих, хто справді допоможе у скрутний час. Коли такі особливі люди будуть знайдені, важливо вкласти свій час та енергію у це зміцнення. Водночас, доцільною є необхідність позбутися «токсичних» відносин (з людьми, що створюють проблеми), які лише змушують витратити власну енергію та впливають на впевненість у собі. Це, можливо, потребуватиме припинення деяких відносин та, зокрема, зменшення часу на перебування в соціальних мережах.

д) Перебувати у постійній готовності. Часто найбільші можливості для особистого та професійного зростання виникають у важкі кризові часи, як-то воєнний час. Щоб подолати період кризи, важливо працювати зі своїм внутрішнім діалогом, іміджем, сьогоденням та своїми стосунками. Якщо відбудеться оволодіння всіма цими аспектами власного життя, виникне можливість, з найменшою кількістю проблем, подолати кризу, яка є на часі. Тобто бути готовим до будь-яких обставин, які виникають у житті.

Таким чином, психологічна стійкість (як така, що притаманна деяким без зусиль, а в інших формується після надання допомоги для повного розкриття внутрішнього потенціалу та досягненні чітко визначених цілей) може дозволити учасникам освітнього процесу проявити себе якнайкраще, зокрема в умовах воєнного стану. Такі люди є дисциплінованими, цілеспрямованими, впевненими у собі, спокійними, емоційно стабільними та працелюбними. Для психологічної стійкості важливими є два спектри: 1) внутрішні відчуття — наскільки добре людина емоційно долає складну ситуацію; 2) зовнішні результати — наскільки вона долає зовнішні обставини та яких результатів досягає при цьому.

Список використаних джерел

1. Burns D. D. Feeling Good: The New Mood Therapy. New York: Avon Books, 1999. 736 p.

РОЗВИТОК ПАТРІОТИЗМУ У КУРСАНТІВ ВІЙСЬКОВИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

Оржешко Д. В.

Нове теоретичне осмислення підвалин патріотизму, національно-патріотичного виховання молоді – актуальна проблема сьогодення і майбутнього, у вирішенні якої визначальну роль відіграє державна політика, освіта та психологія.

Головна мета національно-патріотичного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді, незалежно від національної приналежності, рис громадянина Української держави, розвиненої духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури. Ця мета повинна конкретизуватись через систему виховних завдань, що є загальними

не тільки для навчально-виховних закладів, а й для всього суспільства в цілому. Насамперед, це забезпечення умов для самореалізації особистості відповідно до її здібностей, суспільних та власних інтересів.

Патріотизм – це моральний і політичний принцип, соціальне почуття, змістом якого є любов до батьківщини й готовність підкорити свої інтереси інтересам країни. Патріотизм – це гордість досягненнями й культурою своєї Батьківщини, бажання зберігати її характер і культурні особливості й ідентифікація себе з іншими членами нації, прагнення захищати інтереси Батьківщини і свого народу.

Як наголошено в Національній доктрині розвитку освіти України, пріоритетним напрямком в її реалізації є формування особистості, яка усвідомлює свою приналежність до українського народу, сучасної європейської цивілізації; виховання людини демократичного світогляду, яка поважає громадянські права і свободи, традиції народів і культур світу, національний, релігійний, мовний вибір кожної людини.

Як показують події останніх років, забезпечення належним чином національного суверенітету і територіальної цілісності України потребує докорінного реформування вітчизняної системи виховання молоді, її спрямування на становлення свідомих громадян і патріотів української соборності. Нині проблема патріотичного виховання набуває особливого значення, оскільки від її вирішення багато у чому залежить майбутнє нашої нації.

Патріотичне виховання, як складова національно-патріотичного виховання, має забезпечувати становлення самодостатнього громадянина патріота України, гуманіста і демократа, готового до виконання своїх громадянських обов'язків та успадкування духовно-культурних надбань Українського народу.

Невід'ємною частиною патріотичного виховання, а в часи воєнної загрози – пріоритетною, є військово-патріотичне виховання, зорієнтоване на формування у громадян готовності захищати, а якщо необхідно і віддати своє

життя за Батьківщину. Крім того, військово-патріотичне виховання покликане забезпечити суспільну значущість й повагу до військової служби, сформувати бажання у молоді здобувати військові професії, психологічну і фізичну готовність проходити військову службу.

Проблема виховання патріотизму перебувала у фокусі розробки педагогів, істориків, психологів таких як М. Боришевський, Г. Ващенко, І. Данилюк, В. Куєвда, В. Липинський, С. Максименко, А. Маслюк, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Чєпа, В. Янів та ін. На наш погляд, особливу увагу щодо виховання патріотизму слід приділити під час підготовки майбутніх захисників України. Варто зазначити, що у вирішенні проблем національно-патріотичного виховання повинна брати участь у першу чергу сама молодь та усвідомлювати важливість своєї участі в житті країни. Проте спрямувати дії молоді у патріотичному напрямку русло має як держава, так і наполеглива, кропітка праця психологів та педагогів.

Свого часу В. Липинський писав: «Бути патріотом – це значить бажати всіма силами своєї душі створення людського, державного і політичного співжиття людей, що житимуть на Українській землі, а не мріяти про втоплення у Дніпрі більшості своїх же власних земляків. Бути патріотом – це значить шукати задоволення не в тім, «щоб бути українцем», а в тім, щоб було честю носити ім'я українця. Бути патріотом – це значить вимагати гарних і добрих учинків від себе, як від українця, а не ненавидіти інших тому, що вони «не українці». Врешті, бути патріотом, це значить, будучи українцем, виховувати в собі громадські, політичні, державотворчі прикмети: віру в Бога й послух його законам, вірність, твердість, сильновольність, дисципліну, пошану для своєї традиційної влади, загалом кажучи, лицарськість» [2, с. 745].

Як свідчить історія, виховання патріотизму, готовності кожного громадянина за будь-яких умов, навіть ціною власного життя, захистити Батьківщину від ворогів завжди виступало гарантом безпеки держави. Нинішня російська агресія проти України у вигляді так званої гібридної війни не є чимось екстраординарним, а виступає лише однією з форм

цивілізаційного розвитку, коли людство, піднімаючись нескінченими сходами суспільного прогресу, тягне за собою довгий шлейф війн і конфліктів.

На сьогодні патріотичне виховання молоді в багатьох країнах світу займає одне з провідних місць у системі національних пріоритетів. Повага і любов молодих громадян до власної Батьківщини, мови, традицій та культури є невід'ємними складовими державної політики.

Дитячий світ є відкритим вікном, крізь яке потрапляють ті чи інші переживання зовнішнього світу. Вони можуть бути позитивними, коли світ наповнений сміхом, радістю, веселою грою, любов'ю батьків, сонячними променями, рідною природою... Переживання в ранньому дитинстві можуть бути й негативними і пов'язані з депривацією батьківської любові, складними емоційними стосунками з оточенням, бідністю тощо.

Г. Ващенко вказує на те, що діти мають перебувати в атмосфері любові, опіки, турботи: «Дітей, що не вміють ще ходити, треба частіше виносити на свіже повітря, щоб вони могли бачити рідне небо, дерева, квіти, різних тварин. Все це залишиться в дитячій душі, осяяне почуттям радості, і покладе основи любові до рідної природи» [1, с. 17].

Відповідальність за виховання у дітей, здорового патріотизму повністю лежить на батьках. Обов'язок батьків любити власну дитину й надати їй можливості пізнання світу, спрямовуючи, показуючи власним прикладом варіанти поведінки в різних ситуаціях. Дитина має відчувати не тільки підтримку батьків, а й здійснювати самостійне пізнання світу, здобуваючи власний досвід.

Любов до України має бути свідомою через освіту, яка передбачає знайомство не тільки з власною історією та культурою, але й з історією та культурою ворога. Українська молодь має вшановувати пам'ять своїх героїв, виховуючи в собі поведінку гідну українського патріота. Але патріотизм має бути без будь-якого натяку на шовінізм. Молодь має розуміти як позитивні, так і негативні сторони українського народу. Зокрема, не намагатися

переслідувати власні амбітні інтереси, а діяти спільно для здобуття незалежності України.

Можна виділити такі основні напрями патріотичного виховання: державно-патріотичне виховання, орієнтоване на національні інтереси (патріотизм, почуття обов'язку, законслухняність, дисциплінованість); громадянське виховання, спрямоване на розвиток соціальних якостей особистості (громадянської позиції, соціальної активності, відповідальності); залучення до культурних цінностей та досягнень, виховання духовності, національної самобутності, розуміння суспільної значущості власної професії, відповідальності за якість своєї праці.

Військово-патріотичне виховання покликане забезпечити суспільну значущість й повагу до військової служби, сформувати бажання у молоді здобувати військові професії, психологічну і фізичну готовність проходити військову службу.

Список використаних джерел

1. Ващенко Г. Виховання волі і характеру. *Частина перша : психологія волі і характеру*. Лондон : СУМ, 1952, 256 с.
2. Лист В. Липинського до Б. Шемета. Писаний у Райхенау 12.12.1925 р. *Мала енциклопедія етнодержавознавства*. НАНУ, Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького ; ред. кол. : Римаренко Ю. І. (відп. ред.) та ін. Київ : Довіра, Генеза. 1996. С. 745–746.

ТРЕНІНГ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОСОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПЕДАГОГА

Павлик Н. В. (ORCID ID: 0000-0002-5828-606X)

Педагогічна професія вимагає від вчителя значного психічного ресурсу щодо саморегуляції, самовладнання та самовідновлення. Високий рівень завантаженості сучасних педагогів викликає хронічну втому, що зумовлює порушення психосоматичного здоров'я, а саме: пасивність, млявість, втрату

самовладання, депресію.

Все це зумовлює **актуальність** розробки психологічних засобів гармонізації психосоматичного здоров'я сучасного вчителя. Нами було розроблено інноваційний тренінг для педагогів, що спрямований на гармонізацію їх психосоматичного здоров'я.

Завданнями тренінгу є: усвідомлення зв'язку душі й тіла; підвищення й стабілізація настрою; розвиток енергійності, активності; усвідомлення критеріїв здорового способу життя; подолання шкідливих та набуття корисних звичок.

Тренінг розрахований на 2 заняття по 4 академічні години. Кожне заняття присвячено окремій змістовій темі й містить відповідно за змістом теоретичну та практичну частини. Теоретичну частину складають міні лекції (по 35-45 хвилин), а до практичної належать психотренінгові вправи (вправи на релаксацію, аутогенне тренування, творчі роздуми, обговорення, самоаналіз, рефлексія тощо). Заняття мають проводитись у малих підгрупах (по 8-10 осіб). Для проведення тренінгу має бути підготовлений практичний психолог закладу або незалежний психолог.

Метою тренінгу **«Гармонізація психосоматичного здоров'я»** є: покращення психосоматичного стану шляхом формування навичок до здорового способу життя, оптимізації розумової та фізичної активності, розвитку звички до помірності у задоволенні фізичних потреб. Далі наведено зміст лекційно-психотренінгових занять.

Заняття 1: «Гарний настрій, енергійність, конструктивна активність – показники психосоматичного здоров'я»

Головним завданням людини є **навчитися керувати своїм тілом, шляхом усвідомлення та опановування власних почуттів й бажань.**

Психосоматика у перекладі з грецької означає *зв'язок душі й тіла*. Першопричиною розвитку хвороб є емоційне переживання, що супроводжується патологічними порушеннями в органах. Гармонізувати свій фізіологічний стан слід починати з усвідомлення своїх думок, почуттів, бажань,

життєвих сенсів й гармонізації духовно-сміслового, соціально-особистісного та психічного здоров'я.

Показниками психосоматичного здоров'я людини є енергійність, гарний настрій, конструктивна активність.

Одним з ефективних методів свідомого самовпливу є **аутогенне тренування**. Релаксація заснована на *свідомому* розслабленні м'язів і настає після сильних переживань. Метод довільної релаксації заснований на навчанні розслаблювати ті м'язи, які напружуються в тривожних ситуаціях. При релаксації виникають відчуття *важкості* (через розслаблення м'язів) й відчуття *тепла* (завдяки розширенню кровоносних судин і посиленому припливові крові). Ці стани досягаються не силою волі, а шляхом концентрації уваги на певних м'язах і частинах тіла.

Способи психосоматичного оздоровлення й подолання стресу:

1. Змочити холодною водою чоло, скроні, артерії на руках, помасирувати кінчик мізинця.
2. Повільно, зосереджено випити склянку води, концентруючись на своїх відчуттях;
3. Порахувати зуби, доторкаючись до них язиком із внутрішньої сторони.
4. Роблячи вдих, спокійно, стиснете пальці в кулак із загнутим усередину великим пальцем; потім, послабляючи стискування, зробіть видих (повторити 5 разів); далі спробуйте виконати вправу із закритими очами – це подвоїть ефект.
5. Застосовуйте формули самопереконавання («Сьогодні я не звертаю уваги на дрібниці»).
6. Спортивні заняття (щоденна зарядка або біг). Це зміцнює здоров'я, серцево-судинну систему, підвищує емоційний тонус, впевненість у собі.
7. Фізична праця (прання білизни, миття посуду, прибирання квартири тощо).
8. Відпочинок на природі (прогулянка лісом, споглядання річки або спокійної гладі озера, лісові звуки здатні повернути душевну рівновагу).
9. Контрастний душ (змушує м'язи поперемінно розслаблюватися й напружуватися, а м'язове розслаблення — це гарний спосіб для зняття психічної

напруги). Споглядання вогню, слухання звуків природи, спів.

10. Плач – засіб захисту нашого мозку від психічних перевантажень.

Проте, не існує універсального засобу, що дозволить досягти повного спокою. Кожна людина має розробити власну методику для боротьби зі стресом.

Практичні вправи.

Аутогенне тренування. Мета: релаксація завдяки концентрації, набуття навичок саморегуляції, зниження рівня фрустрації, стресу.

Вправа «Ганчіркова лялька й солдат». Мета: розвиток саморегуляції.
Інструкція: «Вправа виконується в парах. Спочатку один учасник випрямляється й витягається в струнку, як солдат, застигаючи в цій позі. Другий учасник переконується в тім, що він «одерев'янів» і дає команду розслабитися, ставши, таким, як ганчіркова лялька. Можна потеревити руками «ганчіркової ляльки». Повторіть вправу 2-3 рази. Потім учасники міняються ролями».

Вправа «Переكات напруги». Мета: розвиток саморегуляції. **Інструкція:** «Напружити праву руку. Поступово розслаблюючи її, перевести напругу на ліву руку. Потім, поступово розслаблюючи цю руку, повністю перевести напругу на ліву ногу. Поступово розслаблюючи її, перевести напругу на праву ногу. Розслабитися».

Вправа: «Напруга — розслаблення». Мета: знайомство з м'язовими затисками. **Інструкція:** Всі учасники встають й зосереджують свою увагу на правій руці, сильно напружуючи її. Через кілька секунд напругу треба скинути, руку послабити. Зробити аналогічну процедуру з лівою рукою, правою й лівою ногами, попереком, шиєю. Існують певні способи м'язової релаксації: 1. Швидко потріть пальці рук одна одну. 2. Швидко потріть теплими пальцями щоки (рух вгору-вниз). 3. Часто постукаєте пальцями по верхівці голови. 4. Стисніть одну руку в кулак; енергійно погладжуйте їм внутрішню й зовнішню сторони передпліччя (3 рази).

Вправа «Лід і вогонь». Мета: демонстрація ефекту виникнення фізіологічних змін під впливом уяви, розвиток самоконтролю. Учасники сідають у коло. Вибираються 1-2 експерти. **Інструкція:** «Сядьте зручно, розслабтеся.

Закрийте очі. Подих рівний, спокійний. Покладіть руки на коліна долонями вгору. Протягом хвилини уявляйте собі, що в одній руці у вас перебуває гаряча печена картопля, а в інший лід (тренер дає одну хвилину). Після цього експерти пробують на дотик долоньки учасників, намагаючись по їх температурі визначити, у якій руці ті уявляли гарячу картоплю, а в якій — лід». Звичайно це вдасться зробити з великою точністю, тому що температура долонь дійсно розрізняється. Далі йде обговорення.

Вправа «Енергізатор». *Мета:* допомагає розслабитися. *Інструкція:* «Сядьте за стіл. Руки покладіть на стіл, долонями вниз. Покладіть голову між руками. Видих... Вдих спокійний і глибокий. Легко піднімайте голову. Видих... Опустите голову. Розслабтеся й дихайте глибоко.

Рефлексія. Учасники по колу висловлюються про свій стан, думки почуття.

Заняття 2: Здоровий спосіб життя, помірність у задоволенні потреб, корисні звички – основа психосоматичного здоров'я

Мета: активізувати мотивацію вести здоровий спосіб життя.

Бліц-опитування учасників «Що таке здоровий спосіб життя?». На екрані написана фраза «Здоровий спосіб життя – це...», а ліворуч – «Шкідливі звички – це ...». У кожного з вас є шість листочків, на перших трьох напишіть по одній асоціації на словосполучення «Здоровий спосіб життя», а на інших – по одній асоціації на словосполученні «Шкідливі звички» (анонімно). Ведучий збирає листочки, зачитує, узагальнює: отже, на здоров'я людини впливають спадковість, середовище, спосіб життя.

Міні-лекція. Доведено що усе, що робить людина, відбивається на її здоров'ї. *Спосіб життя* – це той стиль, що людина обирає для себе, і саме він визначає її життя і стан здоров'я. Це ніби система життєвих звичок, які керують поведінкою. Здоровий спосіб життя – це усвідомлене, активне ставлення до власного здоров'я, розвиток позитивних та нейтралізація негативних факторів, зовнішніх і внутрішніх. Що заважає нам вести здоровий спосіб життя? Відповідь: Шкідливі звички. Згубні звички, малорухливий спосіб життя та нездорове харчування, пристрасть до солодощів, до фаст-фуду заважають людині

бути здоровою. Проте *розумна помірність* в усіх життєвих проявах (у сні, їжі, тілесних задоволеннях, спілкуванні, праці й навіть відпочинку) є запорукою здоров'я. Отже, здоровий спосіб життя визначає фізичне й психологічне здоров'я людини. Існує 8 правил здорового способу життя.

1. Це **правильне харчування**. Більше фруктів, овочів, вітамінів, продуктів, наповнених корисними речовинами. Якнайменше тістечок, цукерок, бутербродів.

2. **Активність**. Фізичні вправи збільшують і прискорюють роботу мозку.

3. **Належна міра в усьому**. Тож, людина має завжди слід дотримуватися належної міри в усіх життєвих проявах: їжі, сні, роботі, відпочинку, навіть у коханні.

4. Здоровий спосіб життя жодним чином не сумісний з **шкідливими звичками**: курінням, надмірним вживанням алкоголю, ігроманією (навіть на смартфоні), тривалим переглядом серіалів, ток-шоу, довгими розмовами по телефону.

5. **Правильний розпорядок дня**: 8-9- годинний здоровий сон. Слід давати своєму організму повноцінний відпочинок – фізичний і моральний. Потрібно припиняти роботу, відчувши, що втомилися.

6. **Позитивний настрій!** Не зациклюйтеся на невдачах і промахах. Слід свідомо спрямовувати себе на оптимізм, позитивне мислення, й бути життєрадісними. **Позитивне ставлення до життя** формується тоді, коли *кожну складну ситуацію* людина сприймає як *навчальну*, здобуваючи з неї **урок життєвої мудрості**.

7. **Дбайливе ставлення** до свого психологічного здоров'я й до здоров'я своїх близьких, **збереження миру**, розвитку шанобливого ставлення до оточуючих людей й до світу в цілому має бути основою здорового способу життя.

8. **Духовний розвиток** (читання духовної літератури, молитви, осмислення життя, самоусвідомлення, вдячність, прощення, покаяння,

творчість).

Засоби психосоматичного оздоровлення:

- **Психологічні засоби:** аутотренінг, м'язова релаксація, психорегуляція, комфорт.
- **Психогігієнічні засоби:** цікаве дозвілля, позитивні фільми, спілкування із природою.
- **Організаційні засоби:** збалансована активність, правильний режим дня, планування.
- **Медико-біологічні засоби:** масаж, ванни, раціональне харчування, повноцінний відпочинок і сон, розвиток психомоторних функцій, оптимальний руховий режим.
- **Фармакологічні засоби:** настойки женьшеню, золотого кореня, вітаміни, аромомасла, зелений чай.

Практичні вправи. 1. «Посмішка». *Мета:* активізувати позитивний настрій. Учасникам пропонується «передати» посмішку по колу.

2. Ігрова вправа «Поміняйтеся місцями». Учасники сидять у коло, ведучий встає й забирає стілець. Задаються питання, при позитивній відповіді, учасники повинні помінятися місцями. Зразки питань: У кого здорові зуби? У кого міцні нерви? Хто спить 8 годин на добу? Хто щодня їсть фрукти? Хто лягає спати до 10 годин вечора? Хто займається спортом? Хто робить ранкову гімнастику? Хто не курить?

3. Диспут: «Мій спосіб життя». *Мета:* усвідомлення власного способу життя, його недоліків; розвиток мотивації до здорового способу життя.

Інструкція. «Зараз кожний з вас коротенько опише на папері основні пункти свого способу життя (анонімно). Тут можуть бути й позитивні, й негативні звички. Подумайте, що б Ви хотіли змінити у своєму способі життя? Що Вам заважає це зробити? Чого Вам не вистачає, щоб вести здоровий спосіб життя?».

Потім тренер збирає листки, перемішує й пропонує учасникам процедуру обговорення: кожний «спосіб життя» зачитується на групі й учасники мають

вгадати, кому він належить. Потім йде обговорення зазначених питань. Після обговорення усіх «способів життя» обираються декілька найбільш яскравих «способів життя» й актори з групи, які можуть у жартівливій, але доброзичливій формі зобразити цей спосіб життя для того, щоб його «автор» міг подивитись на себе ніби з боку.

Рефлексія. Учасники по колу висловлюються про свій стан, думки почуття.

Запропонований інноваційний тренінг був впроваджений у систему психологічного супроводу педагогів спеціалізованого навчально-виховного комплексу «Лілея» міста Києва, що сприяло розвитку їх психофізичної активності ($p \leq 0,005$) й позитивно вплинуло на загальний психосоматичний стан вчителів, що свідчить про послідовний процес гармонізації психосоматичного здоров'я педагогів.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ОНТОГЕНЕЗУ В ТЕОРІЇ Л. С. ВИГОТСЬКОГО

Папуча М. В. (ORCID ID: 0000-0001-5264-3241)

Актуальність дослідження. Уважне вивчення спадщини Л.С. Виготського дозволяє сформуванню відмінне від загальноприйнятого розуміння проблем онтогенезу людини.

Онтогенез Л.С. Виготський пропонує розглядати не антидіалектично і дуалістично, а як «єдиний процес саморозвитку». Розвиток розуміється Л.С. Виготським як процес, що характеризується суперечливою єдністю матеріальної і психічної сторін, єдністю суспільного і особистого при сходженні дитини щаблями розвитку. Сутнісним показником (зернятком, «клітиною») розвитку Л.С. Виготський вважає *вікове новоутворення*.

Мета статті – дослідити психологічні особливості онтогенезу людини в теорії Л.С. Виготського.

Виклад основного матеріалу.

Дуже істотним є актуалізація Л. С. Виготським динаміки *переходу* від одного періоду до іншого.

Дуже важливим для нас є введення Л. С. Виготським в періодизацію кризових (бурхливо-динамічних, хаотичних) періодів і періодів спокійних, літичних. Динаміка руху від хаосу до впорядкованості означає, що вік відноситься до дисипативних систем, а отже, має свою власну, незалежну змістовну динаміку.

Але вищезазначене ще не є повною характеристикою віку. Л.С. Виготський вживає нові змістовні поняття – «провідне психологічне новоутворення» і «провідна лінія, форма активності».

У кожному віці присутні всі складові структури, але вони інші змістовно. Змінюється і зв'язок між частинами. При цьому зміни відбуваються самі, некеровано. У кожному віці відпочаткового змінюється вся особистість, а вже потім її частини (а не навпаки, як і зараз розуміємо ми).

Наслідком цього є наявність центрального психологічного новоутворення, «біля якого» групуються дрібніші новоутворення. Центральне новоутворення складається у здорової дитини на кінець вікового періоду. В кожному періоді центральне психологічне новоутворення своє, і, власне, саме воно є найбільш точним і змістовним показником віку. Ті процеси, що найбільш пов'язані з центральним психологічним новоутворенням, Л.С. Виготський пропонує називати центральними лініями розвитку.

Кожен вік, як уважає Л.С. Виготський, являє собою специфічну для нього, єдину та неповторну структуру. Динаміка системи «вік» зумовлена взаємодією основних *ліній розвитку*, які утворюють основну форму психологічної активності, що й призводить до появи центрального психологічного новоутворення.

Але система «вік» залишається незавершеною без поняття про соціальну ситуацію розвитку.

Л. С. Виготський «закриває» систему «вік» поняттям соціальної ситуації розвитку, і не даремно.

Конкретніше це звучить так: слід вивчати розвиток *переживання*, оскільки в свої останній лекції Л. С. Виготський створив нову теорію переживання, вказавши, що воно діє на межі внутрішнього і зовнішнього світів, а це і є соціальна ситуація розвитку.

Для конкретної діагностики і дієвий практики дуже мало вказати паспортний вік. Слід врахувати *нерівномірність* розвитку різних психологічних функцій дитини, а також нерівномірність розвитку дітей між собою. З цього приводу Л.С. Виготський доводить, що діагностика вікових особливостей, як і практична робота, мають бути спрямовані не лише на дозрілі функції, а й на функції, які ще розвиваються. Впроваджується термін зони найближчого розвитку.

У цілому Л. С. Виготський створює модель вікового психологічного розвитку. Модель, на наш погляд, цілком адекватну.

За Л. С. Виготським, «одиницею» вікового розвитку є єдність дитини та оточення. Ця єдність дана в *переживанні* дитиною оточення. Ця єдність «дитина – переживання – оточення» названа соціальною ситуацією розвитку.

Соціальна ситуація розвитку динамічна і розвивається за власною логікою і у власному часі.

Крім того, Л. С. Виготський віддає належне ролі спадковості і природньому взагалі. Отже перед нами динамічна єдина система.

Будь-який вік «підходить» під це розуміння. Маємо суперечливий динамічний нелінійний зв'язок. Будь-який вік завершується тоді, коли дитина як складова соціальної ситуації розвитку розвинулася до рівня, коли соціальна ситуація розвитку в цілому перестала її задовольняти. Дитина руйнує цілісну систему відношень соціальної ситуації розвитку, відштовхується від неї і починає перебудовувати систему стосунків. Це – сутність критичного (кризового) періоду. У різних дітей цей процес різний, але він обов'язково є (в нормі). Розвиваються всі функції, але соціальна ситуація розвитку «визначає»

центральну для цього віку і також визначає провідну форму активності. Включаючись у неї (научіння, спілкування etc.), дитина змінює стосунки і починає розвиватися. Виникає провідне психологічне новоутворення, яке охоплює всю особистість, змінює переживання і починає руйнувати соціальну ситуацію розвитку.

Вища психічна функція (система) пов'язується з іншими вищими психічними функціями, утворюючи міжфункціональну психологічну систему, в якій головну роль починають відігравати міжфункціональні зв'язки (змінювані). Звідси виникає небувала гнучкість («все може замінити все», – зауважує Л. С. Виготський). Отже, в центрі – зворотня надскладна динаміка. В ній, за Л. С. Виготським, центральну роль відіграє мовлення, яке привносить сенс, і міжфункціональна психологічна система фактично стає смисловою динамічною системою. Це – якщо дуже коротко і спрощено. Отже, нас цікавить конкретна ситуація вікового розвитку. Вік із цієї (внутрішньої, «підводної») точки зору є одним з етапів існування смислових динамічних систем певного змісту і динаміки. Смилова динамічна система працює так, що не лише вік, а й будь-яка активність висуває до центру смислової динамічної системи свою «найнеобхіднішу» ланку. Соціальна ситуація розвитку є центром віку (психологічним), але вона *змінюється* кожного разу. І якраз ця змінюваність весь час вислизає з уваги дослідників.

Що означає вичерпаність соціальної ситуації розвитку підліткового віку з описаної точки зору? Зв'язки смислових динамічних систем досягли такого рівня розвитку, що виникли потреби у нових сенсах. А ці потреби не можуть реалізуватися в системі існуючих зв'язків. Оточуючі люди та предмети культури (маємо надію, що це ясно) входять у смислову динамічну систему в будь-якому віці та є джерелом нових сенсів (через спілкування і взаємодію). Юнак опиняється в ситуації необхідності нових сенсів. І він знаходить їх через зміну поведінки та діяльності (а внутрішньо – шляхом зміни існуючих та побудови нових міжфункціональних і внутрішньофункціональних зв'язків). Так виникає нова провідна форма активності і нова смислова динамічна

система. В юності в її виникненні бере активну участь самосвідомість. Отже, «стара» смислова динамічна система доповнюється новою функцією, яка стає центром і задає структуру і динаміку всієї особистості. Самосвідомість для свого розвитку визначає інтерсуб'єктну взаємодію. Вона і стає провідною формою активності. Смислова динамічна система вся діє в цьому напрямі, визначаючи поведінку і провідні переживання юнака, які зворотно діють на зв'язки смислових динамічних систем. Це і є віковий розвиток за Л.С.Виготським, як ми його зрозуміли. Що дає новий погляд на вік? Він пояснює головне – смислова динамічна система це система, і головним у ній є не складові, а зв'язки. Система ця є здатною до саморозвитку і, з іншого боку, включає в себе інтерпсихічне; це – одна система. Містком між інтра та інтерпсихічним є переживання. Потреба у нових сенсах реалізується через переживання. Юнак вчиться переживати за іншого, як за себе і це докорінним способом змінює поведінку. З'являються спочатку моменти, а потім фрагменти інтерсуб'єктної взаємодії, і міняються зміст і динаміка зв'язків в смисловій динамічній системі. Зрештою вона досягає такого рівня, що в центрі її стає провідне новоутворення – дорослість. Що вона означає з точки зору системної? Якщо коротко – центром смислової динамічної системи стає відношення «Я – інший» через інтерсуб'єктну взаємодію. Це дозволяє системі саморегулюватися, а в поведінці – рефлексувати та будувати різні форми взаємодії.

Висновки. Викладене здається простим, здається постулатом, але насправді це не постулат, а проблема, яку треба вирішувати, а не декларувати. З викладеної точки зору провідне психічне новоутворення, криза та інші явища є дослідницькою задачею, а не результатом. Л.С. Виготський створив психологію віку як *системну* (в сенсі сучасної синергетики) і розглядати її, і отримувати емпіричні дані можна лише в логіці систем. Ця логіка в сучасній психології, на превеликий жаль, відсутня.

Перспективи подальших наукових пошуків пов'язані з поглибленим аналізом теоретичних поглядів Л. С. Виготського.

ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Пархоменко Н. Є. (ORCID ID: 0000-0003-1313-3323)

Спрямованість реформи загальної середньої освіти на формування самодостатньої, ініціативної, креативної і критично мислячої особистості, здатної керувати власними емоціями і конструктивно взаємодіяти в соціумі, зумовлює необхідність оновлення філософії оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. Особливості оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу визначають характер соціально-психологічної атмосфери їх взаємодії, що може бути передумовою як позитивного, так і негативного впливу на особистісний розвиток здобувачів освіти. Тому важливо наповнити процес оцінювання такими смислами для здобувача освіти, які б відкривали йому можливості для самопроектування власного розвитку. Такі можливості відкриває розуміння сутності лексеми оцінювання та філософського аспекту цього процесу.

У тлумачному словнику оцінювання визначено як дію за значенням оцінювати, що може мати такі варіанти тлумачень: 1) призначати ціну чому-небудь, визначати вартість чогось; 2) визначати якості, цінність, достоїнства і т. ін. кого-, чого-небудь, характеризувати [1]. З огляду на два значення слова для глибини розуміння їх сутності доцільно проаналізувати основоположні і водночас відмінні поняття ціна і цінність. У тлумачному словнику вони подаються як синонімічні, але мають певні відтінки. Цінності пропонується розуміти і як матеріальну, і як духовну вартість. Ціна ж у прямому значенні називає вартість товару, виражену в грошових одиницях, отже більшою мірою є математичним терміном. Ціну у значенні цінності пропонують використовувати лише у переносному значенні. Розуміння взаємозв'язків між поняттями ціна, цінність, оцінювання пояснює зумовленість зміни сутності оцінювання від зміни концептуальних засад організації освітнього процесу, у тому числі від зміни концептуальних підходів до оцінювання. Ураховуючи, що засадничими принципами

реформування української школи є дитиноцентризм і зорієнтованість освітнього процесу на компетентнісний розвиток [5], вважаємо доцільним семантичне наповнення феномену оцінювання новим смислом: оцінювання як поціновування, визначення цінності / духовної вартості того, що зроблено, і того, як досягався результат, а також виявлення ціннісного ставлення до результату навчання, що є показником сформованості компетентності.

Доречними у контексті розгляду оцінювання як поціновування нам видаються думки В. Горбунової [3]. Дослідниця стверджує, що поціновування результатів діяльності дитини / людини формує у неї усвідомлення власної цінності, адже той, хто поціновує, розуміє її особливість, захоплюється вміннями, шанує результат роботи. На думку В. Горбунової оцінювання як порівняння з певним стандартом провокує загрозу невідповідності та може викликати тривожність щодо недосягнення очікувань, які людина сподівалась досягти, чи які від неї очікували. Реакція на вплив такої оцінки відбувається на фізіологічному рівні і може призводити до прояву вразливості, послаблення стану здоров'я тощо. Оцінювання як поціновування викликає почуття щастя, що позитивно впливає на самопочуття та стимулює розвиток. Водночас постійне позитивне оцінювання може призвести до негативних наслідків: схвалення у такому випадку діятиме не як стимул діяльності, а як певний бар'єр. Окреслений вплив оцінювання як поціновування на особистість дозволяє стверджувати про те, що таке оцінювання може бути передумовою формування емоційного інтелекту – особистісного надбання, необхідного для успішної соціалізації й самоствердження. Розуміння глибини семантики лексеми оцінювання визначає особливості взаємодії учасників освітнього процесу й актуалізує доцільність аналізу оцінювальної діяльності на філософському рівні. Такий аналіз дозволить розширити можливості досягнення ефективності оцінювання для розвитку особистості.

Розвідка філософського аспекту оцінювання дійсності засвідчує взаємозв'язок цього процесу з цінностями – значущими для людини об'єктами, що задовольняють її потреби, інтереси, бажання і регулюють

взаємодію в соціумі та взаємодію з собою. Зазначимо, що оцінювання у взаємозв'язку з цінностями відображено у наукових дослідженнях Ю. Вільчинського, Л. Засекіної, М. Опачко, Ю. Шайгородського, А. Янкіної та ін. [2, 4, 6, 8, 9]. На думку Ю. Вільчинського філософська культура впливає на здатність оцінювати й одночасно брати на себе відповідальність [2]. М. Опачко зазначає, що об'єкт, який оцінюють, стає «об'єктом ціннісного відношення». Отже, оцінити об'єкт означає встановити його значущість відповідно до прийнятих цінностей, виявити своє ставлення до нього й обрати «дію або недіяння» з ним [6]. Ставлення людини до світу регулює світогляд. У ньому відображено систему набутих нею загальних знань, цінностей, переконань, практичних настанов. Одним із чинників, що формує світогляд є свідомість, що проявляється в пізнавальному і емоційно-ціннісному ставленні людини до світу. Це підводить нас до висновку, що в оцінюванні задіяні процеси сприйняття, мислення і прояв ставлення, що знаходить відображення в емоціях, які можуть відповідати схваленню або засудженню. Ці розмірковування дозволяють виокремити в процесі оцінювання цінності як критерії оцінювання, а схвалення і засудження як форми вираження оцінки.

Дослідження сутності оцінювання з позиції філософії виводить нас ще на одну його особливість. Зазначене вище дозволяє стверджувати, що оцінювання як визначення ціннісного ставлення є пізнавальною діяльністю. Вона обумовлена знанням властивостей об'єкта оцінювання. У такому випадку критерієм оцінювання є істина. Філософія розглядає істину як достовірне знання, що правильно відображає реальну дійсність у свідомості людей. Істинність положень, тверджень перевіряють практикою, досвідом. Післядією такої перевірки є оцінювання як узгодження двох істин: встановлення відповідності між знанням-думкою і знанням-реальністю та прояв у цьому процесі ціннісного ставлення. Дослідниця Г. Удовіченко деталізує ряд процесів, що здійснюються під час оцінювання, й виокремлює співвіднесення і порівняння властивостей об'єктів з відповідними нормативними якостями суспільної дійсності та закріплення результатів у

свідомості у вигляді негативного, нейтрального чи позитивного ставлення [7]. Саме ціннісне ставлення як результат оцінювання і надбання особистості «виконує орієнтаційну функцію в управлінні поведінкою, впливає на світосприйняття» [8]. Оскільки цінності співвідносні з принципами і нормами життєдіяльності людини, суспільства, держави, вони є визначальними засадами морально-етичних, правових відносин. Тому процедура оцінювання є інструментом регулювання діяльності людей у відповідності до норм права і моралі.

Результати нашого дослідження сутності оцінювання з позиції філософії дозволяють оновити смислове наповнення цього процесу такими положеннями: 1) оцінювання є пізнанням цінності об'єкта для суб'єкта; 2) процес оцінювання розгортається за моделлю: сприйняття – мислення – ставлення; 3) критеріями оцінювання є істина і цінності; 4) формами вираження оцінки є схвалення, засудження, згода, заперечення; 5) оцінювання реалізує мотиваційну й регулятивну функції оцінювання; 6) цінності як регулятори взаємодії в соціумі та взаємодії з собою актуалізують відчуття самоцінності та ставлять в позицію поціновувача цінностей іншого. Врахування цих положень в оцінювальній діяльності сприятиме побудові взаємодії учасників освітнього процесу на принципах дитиноцентризму і психологічної комфортності, що є підґрунтям забезпечення якості компетентісно орієнтованого навчання.

Перспективним напрямом нашої подальшої розвідки є дослідження сучасних поглядів психологічного аспекту процесу оцінювання результатів навчання здобувачів освіти, що розширить можливості оновлення його смислового наповнення та сприятиме реалізації концептуальних засад реформування загальної середньої освіти у частині модернізації оцінювальної діяльності учасників освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <http://sum.in.ua/>

2. Вільчинський Ю. М.. Філософія [Електронний ресурс]: навч.посібник / Ю. М. Вільчинський, Л. В. Северин-Мрачковська, О. Б. Гаєвська та ін. Київ : КНЕУ, 2019. 36 с.
3. Горбунова В. Оцінювати не можна цінувати, або Що насправді робить дітей сильнішими URL: <https://nus.org.ua/view/otsinyuvaty-ne-mozhna-tsinuvaty-abo-shho-naspravdi-robyt-ditej-sylnishymy/> (дата звернення: 08.10.2022).
4. Засекіна Л. В., Пастрик Т. В. Основи психології та міжособове спілкування : навч. посіб. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 184 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. Офіційний сайт Верховної Ради України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 06.10.2022).
6. Опачко М.В. Філософія сучасної освіти. Навчально-методичний посібник. Ужгород: УжНУ, 2016. 72 с.
7. Удовіченко Г. М., Горобей А. М. Категорії оцінки в лінгвістиці та філософії: збірник наукових праць «Нова філологія» № 82 (2021) С. 300 – 307. URL: <http://surl.li/djutw>.
8. Шайгородський Ю. Цінності як детермінанти суспільного розвитку URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32310638.pdf>.
9. Янкіна А. І. Поняття цінності в філософському знанні. URL: <http://surl.li/djuzm>

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Пастушенко В. С. (ORCID ID: 0000-0003-4477-2769)

Навчальна діяльність має суспільну значущість за змістом (спрямована на засвоєння надбань культури та науки) і за формою (відповідає суспільно виробленим нормам навчання і здійснюється у спеціальних суспільних установах: школах, гімназіях, коледжах, університетах, академіях), їй притаманні суб'єктність і суб'єктивність, активність, предметність, цілеспрямованість, усвідомленість, певна структура і зміст.

Навчальна діяльність має специфічні спрямованість, предмет, психологічну структуру, організацію та результати. Предметом її є очікуваний

результат (матеріальний, ідеальний), метою і результатом - зміни суб'єкта (розвиток особистості, її інтелекту, здібностей, нахилів, засвоєння знань, вироблення умінь і навичок, знання, на якому ґрунтується вміння розв'язувати завдання у різних сферах науки і практики), а не зміна предметів, на які спрямовані дії. Загальну мету задають суспільство, учитель. Задана зовні мета навчальної діяльності і мета її суб'єкта не тотожні. Загальна мета є об'єктивно-логічною, особиста - психологічною.

Діагностика сформованості навчальної діяльності може проводитись на спеціальному іспиті приблизно у 8-9-му класі: школяру пропонується освоїти невідому тему та виконати за нею визначені завдання, маючи всі необхідні джерела інформації (підручники, довідники, задачники тощо). Після такої самостійної роботи дитина повинна відповісти на ряд теоретичних запитань і вирішити задачі одним-двома способами. Успішна здача такого іспиту свідчить про сформованість навчальної діяльності та про наявність засобів задоволення потреби в самоосвіті. Педагогічні умови успішності проблемного навчання: створення пізнавальних труднощів, що відповідають інтелектуальним здібностям учнів, забезпечення учнів сукупністю знань за предметним змістом проблемної ситуації; формування в них операційних умінь рішення проблемних задач.

Передумовою успіху у навчальній діяльності є сформованість спонукальної сфери. Із психологічного погляду, основною проблемою навчання є виокремлення відповідних дій і навчання школярів виконувати їх.

У процесі навчання відбувається не тільки засвоєння знань, навичок, виробляється вміння керувати своїми психічними процесами, обирати й організовувати дії та операції, формуються навички і досвід. Одночасно відбувається розвиток особистості. Навчання готує людину до праці як дуже важливого виду діяльності.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ

Поклад І. М. (ORCID ID: 0000-0002-8493-1763)

Враховуючи світові реалії сьогодення можна відмітити, що принципово важливою парадигмою у розвитку сучасної цивілізації є невинне зростання ролі і місця фундаментальних, технологічних, інформаційних, прикладних та особливо соціогуманітарних знань у різних сферах діяльності людини. Вітчизняні вчені (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, Г.О. Балл, І.Д. Бех, І.А. Зязюн, В.В. Рибалка), переосмислюючи психолого-педагогічні теорії та практики, наполягають на пріоритетності для сучасної освіти саме гуманістичного підходу до навчання та виховання у якому велика увага приділяється розвитку особистості, її самореалізації, формуванню «Я-концепції», прищепленню вмінь діалогічної взаємодії при спілкуванні та прийнятті рішень. Таким чином, у контексті гуманістичної парадигми проблема становлення особистості постає як необхідність вирішення низки завдань щодо самоактуалізації та саморозвитку її внутрішніх резервів, суб'єктивного потенціалу, активно-творчих можливостей, а отже – самовдосконалення [3].

Узагальнюючи дослідження науковців стосовно питань психологічних передумов які сприятимуть особистісному вдосконаленню та самовдосконаленню особистості, а отже, допомагатимуть здійсненню прогресивних якісних змін у психіці особистості та формувань її гуманістичної спрямованості, можна зробити висновки що ними можуть бути наступні:

- розвиненість у людині активної потреби самопізнання, світопізнання, готовність до реалізації цієї потреби у своїй життєдіяльності;
- усвідомлення людиною власних можливостей, здатностей, яке відбувається в процесі самопізнання через самоспостереження, самоаналіз,

самооцінку (адекватність самооцінки формується за умови взаємодії з іншими людьми через їх ставлення, оцінювання);

- становлення системи спрямованості інтересів, потреб особистості, яка спрямована на інтеріоризацію духовних цінностей (людяність, справедливість, прекрасне, знання тощо), усвідомлення явища будь-якого життя як вищої цінності, рівноцінності різних форм життя, єдності себе та Всесвіту;

- сформованість та реалізація вищих потреб (гуманістичної, потреба у добродійності, ствердженні добра, справедливості), пізнавальної (пізнання світу, себе, сенсу життя), естетичної (потреба у сприйманні, створенні та збереженні краси);

- безперервний когнітивно-інтелектуальний розвиток, особливо таких розумових якостей як допитливість, глибина, самостійність, критичність мислення;

- формування волевих якостей (цілеспрямованості, наполегливості, самовладання, саморегуляції);

- уміння розрізняти зло й добро, духовне й бездуховне, стримувати прояви зла в своїй поведінці;

- розвиненість почуттєво-емоційної сфери (особливо здатність до переживання екзистенційних почуттів (совість, провина, любов, віра, надія, каяття), які підтримують константність особистості та її індивідуальну цілісність;

- здатність долати внутрішні конфлікти між думками та почуттями, бажанням та необхідністю, любов'ю та ворожістю через духовні переконання та вчинки;

- позитивно-емоційне дієве ставлення до життя, прояви емпатії та повага до внутрішнього світу інших людей.

У зв'язку з викладеним вище безсумнівно, що визнаючи людину найвищою цінністю, гуманістична парадигма сприяє найглибшому розкриттю її здібностей, творчої індивідуальності та життєвих цілей, передбачає

переконаність у безмежності можливостей людини, її здатності до самовдосконалення та саморозвитку, а також пануванню в суспільстві загальнолюдських цінностей, які свідомо сповідуються розвиненими особистостями [2].

Гуманізм – це вираження людської людяності в усіх проявах людської поведінки. Людяність спрямована на розвиток усього розумного, що сприяє життю, а також на збереження та захист людини й життя як цінності. Гуманізм є вибіркоким ставленням до світу, яке спирається на визнання цінності життя. Тому так важливо враховувати означені цінності при організації психологічної допомоги особистості в сучасних умовах війни.

Питання, що турбують народ України у цей воєнний час, стосуються не тільки можливості виживання, але і здатності віднайти сили та резерви для подальшого життя. І тут творчість, як найдавніша категорія діяльнісного способу існування людини та врахування гуманістичних чинників людської поведінки, можуть допомогти у відновленні певних активно-творчих резервів особистості.

В історії дослідження проблеми людської активності, відповідь на питання: що ми вкладаємо в поняття «творчі резерви», були найрізноманітніші, залежно від підходу вибраного дослідником та від конкретного матеріалу який він добирав для аналізу. Поняття «особисті творчі резерви» та «потенційні сили особистості» неможливо зрозуміти без розкриття таких явищ як: творчість, особистість, творчий потенціал.

Вітчизняні вчені визначають творчість як процес діяльності, результатом якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, або як створення нової реальності, яка задовольняє різні суспільні та особистісні потреби (А. Ф. Лазурський, В. О. Моляко, В. А. Роменець, В. В. Рибалка).

Сучасний стан дослідження творчості можна розглядати як процес зближення двох підходів: особистісного – дослідження суб'єкта творчої діяльності, його потреб, мотивів, знань, умінь, навичок, властивостей, самосвідомості, емоцій, почуттів та процесуального – дослідження фаз, станів, стадій та результатів перетворення предметної творчості. Так, В.А. Моляко (1978)

вважає, що складна взаємодія цих двох підходів у вивченні творчості, базується на стратегіальній організації процесу творчої діяльності. Основою її виступає психічна система регулювання творчої поведінки та розумової діяльності, яка й породжує особистісні новоутворення у вигляді програм діяльності, які містять логічні складові, інтуїтивні компоненти, прояви ситуативного передбачення тощо. Специфічний сенс цих утворень полягає у готовності людини до творчої діяльності, у наявності в суб'єкта комплексу вмінь, здібностей щодо здійснення творчої діяльності взагалі або певних її видів (наука, техніка, мистецтво, виробництво, політика і т. ін.).

Особистість – найскладніше явище, створене людиною за весь час її існування та розвитку. Сьогодні можна сказати, що історія досліджень особистості сприймається як сукупність незалежних дослідів, що ґрунтуються на різних теоретичних уявленнях і відповідних методах. До найбільш поширених належать: а) типологічний; б) факторний аналіз особистості (спроба виявити найфундаментальніші якості особистості); в) генетичні дослідження (соціалізація, формування особистості). У спеціальній науково-психологічній літературі складовими провідних ознак особистості вчені вважають, як правило, цілеспрямованість дій, ставлення до навколишнього світу, соціальні позиції особи, свідомість, волю, соціальну діяльність. Наявність ознак є необхідною та достатньою умовою для розгляду індивіда як особистості. Разом з тим, треба враховувати що особа є максимально узагальненою і стійкою цілісністю психічних властивостей і процесів, яка розкривається у різних проявах активності за неоднакових соціальних умов.

В.А. Моляко переконаний в тому, що «сьогодні, а тим більше – завтра, саме творча, естетично збагачена особистість у змозі розв'язати як щоденні виробничі, так і масштабні завдання, які забезпечуватимуть не просто виживання, а прогрес нації здатної зайняти у співдружності народів достойне місце, створити кожному своєму громадянину повноцінне економічне і культурне життя. Виховання такої особистості цілком зрозуміло, потребує реалізації цілої системи державних заходів, що спиралися б на комплексну наукову розробку, в якій вельми вагоме місце

зайняла б психологія як наука, що досліджує теоретичні і прикладні сторони формування особистості» [1, с. 47].

Творчість – діяльність надзвичайно складна. Вона може реалізуватися у розмаїтості форм. Однак у цьому складному процесі однаково важливими є як інтуїтивні стрибки, так і тривалі ретельні дослідження. Таким чином, творчий акт можна визначити як оптимально глибока реалізація індивідуальності, а зв'язок між особистістю і творчістю визначити терміном «потенціал», який фіксує суперечність, джерело саморозвитку певного явища, що реалізує себе зовні, тобто актуалізується.

Творчий потенціал реалізується у творчих зусиллях, пов'язує можливості людини і її реальне життя в єдиний процес життєтворчості, в якому кожна мить може бути народженням нових можливостей та їх реалізації.

Особливе місце у структурі особистості посідає активність як властивість живого організму взагалі і як основа вияву всіх потенційних сил людини. Найчастіше активність визначають як поведінку, що викликає зміну існуючої ситуації шляхом витрати енергії. Певний рівень активності в поведінці людини пов'язаний з самою її життєдіяльністю. Люди починають з активних дій, спрямованих на оволодіння певними предметами довколишнього світу, які задовольняють їх потреби. Важливо при цьому зауважити, що активність особи має певну спрямованість, вона не є випадковою. Саме спрямованість підносить активність до рівня діяльності, через яку розвиваються і взаємодіють усі компоненти цілісності людської природи. Діяльність же є соціальною формою вияву творчої активності людини.

У природній творчій активності можна виділити загальні властивості, зумовлені фізіологічною природою людини (наприклад, темперамент) та індивідуальні властивості психічних процесів – відчуття, сприймання, мислення, уява, пам'ять, воля тощо. Вияв цих властивостей у конкретних видах діяльності дає можливість визначити рівень розвитку обдарованості і спрямованої творчої активності як цілісної якості особистості.

Отже, результати здійсненого аналізу дозволяють зробити висновок, що через людські сили, які розуміються як природні сили, не можна визначити сутність творчої активності особистості. У формі діяльності вона, сутність, притаманна кожній людині і в цій своїй якості виступає як людське, загальне соціальне явище. Для перетворення творчої активності в особливу якість особи необхідні відповідні умови.

Список використаних джерел

1. Моляко В.О. Концепція виховання творчої особистості. *Радянська школа*. 1991. № 5. С. 47–51.
2. Поклад І.М., Мар'яненко Л.В. Гуманістичний підхід у розгляді психологічних феноменів: особистість, міжособистісна взаємодія, гуманістичне навчання *Психологія: теорія і практика: збірник наукових праць* / ред. кол. І.О. Корнієнко (голова) та ін. Мукачево: РВВ МДУ, 2019. Вип. 1 (3). С. 127–137. URL:<https://msu.edu.ua/1076-2/-Diagnost Inform diagnostinform@gmail.coms>:
3. Поклад И.Н. Психолого-педагогическое сопровождение развития творческой личности. *XXI аср психологияси: Халқаро илмий-амалий конференция материаллари*. – Бухоро, 2021. – 338 б. В. 186-190. URL: <http://psixologiyabuxdu.uz/>

СИНДРОМ ВІДКЛАДЕНОГО ЖИТТЯ ПІД ЧАС ВІЙНИ

Пушкарьська Л. П. (ORCID ID: 0000-0003-4459-1319)

*„Хто зрозумів життя, той вже не поспішає,
Смакує кожну мить і навкруги спостерігає.”*

Омар Хайям

Життя – подорож, в яку відправляється індивід, із початку народження до дня смерті. Якими напрямками діяльності, подіями, планами заповниться подорож залежить від багатьох факторів, на які індивід може по впливати, тому що визначає їх свідомо та на які не можливо вплинути, оскільки це не залежить від волі людини.

Відкладені цілі, бажання тощо є синдромом відкладеного життя, який в реальності сьогодення набуває свого поширення. Пандемія Covid -2019, поставила життя частини людей „на паузу”, повномасштабне воєнне

вторгнення на територію України, що стало реальною загрозою життю людини переформатувало звичне життя, а ще для більшості загострило проблему відкладання на потім того, що є важливим для розвитку та сприяє ресурсності особистості.

Безсумнівно, в умовах війни важко думати і будувати якісь справи і плани... і життя немов зупинилося. Не рідко люди оперують поняттями: є лише минуле „до” і майбутнє „після”. І в них немає реальності „тут” і „зараз”.

Поняття „синдром відкладеного життя” ввів доктор психологічних наук, професор Володимир Серкін у 1997 році при вивченні жителів півночі – людей, які роками живуть ідеєю переїзду і вірять, що їхнє справжнє життя почнеться колись потім. Було виявлено наступне: приблизно 90% північних жителів хотіли б переїхати в місця з найкращими кліматичними умовами і розвиненою інфраструктурою [1].

Синдром відкладеного життя - це думки, вірування людини, що те, що дійсно хочеться ще буде, але наразі є інші обставини, які не унеможливають або переносять важливе на невизначений період або період „потім”.

Для психологічного здоров'я відкладання життя сприймається як загроза життю, у той же час емоції, які людина пережила б, реалізуючи свій план чи потребу, відкладається, а значить фізичне тіло не отримує дофаміну – гормонів задоволення, а лише кортизол, який постійно тримає фіз.. тіло в стресі. Тобто, саме думки, які стануть діями, про не дозволяння та відкладання життя на потім спричиняють погіршення якості життя.

Ознаки синдрому відкладеного життя:

- думки про те, що колись, „після”: хвороби, війни тощо буде безхмарне майбутнє людина почне жити як хоче;
- заборона насолоджуватися звичними речами й послідуєчими думками: зараз не до цього, сходжу (зроблю, напишу, намалюю, зв'яжу, придбаю) потім.

- людина стає в позицію „жертви”, керуючись думками, що зовнішні обставини унеможливають чи перешкоджають, не надаючи людині „зелене” світло.

Психологічна підтримка є рекомендована людям, які опинилися в куті безвиході. Безсумнівно, у період війни, зокрема в гострих її стадіях, так, обстрілах психіка працює на виживання й єдине, що має значення вижити та вберегтися. Якщо ж мова про життя, де немає такої реальної загрози, значить це виключно відкладення життя самою людиною. Найкраще звичайно звернутися до психокоректора чи психотерапевта і разом з фахівцем постаратися змінити глибинні установки, небажання брати відповідальність за своє життя, відсутність орієнтирів бачення себе в цьому житті чи навіть заборона собі насолоджуватися життям, де матиме місце питання самооцінки та самоцінності тощо.

Найголовніше порада – починайте сьогодні.

Найбільш надійний момент – теперішній. А також у житті потрібно радіти маленькими дрібницями. І дозволяти їх собі. Стосується також, знаходити в собі сили жити далі, і якщо людина сама додасть зусиль до того, щоб повернутися до „свого” життя, то це взагалі перемога над собою. Адже, реальність нам пропонує сцену, на якій ми – люди вибудовуємо та заповнюємо свою буденність.

Список використаних джерел

1. Синдром відкладеного життя: що це таке? Чому не варто відкладати своє життя на потім (електронний ресурс). URL: <https://alexus.com.ua/sindrom-vidkladenogo-zhittya-shho-ce-take-chomu-ne-var-to-vidkladati-svoje-zhittya-na-potim/#lwptoc>

ОПТИМІЗАЦІЯ ГІБРИДНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ

Середіна І. А. (ORCID ID: 0000-0002-4220-0006)

Впровадження в систему освіти різноманітних інфоомаційно-комунікаційних технологій є одним із шляхів оптимізації освітнього процесу,

який приносить багато переваг та є значним кроком до спрощення організації освітнього процесу у закладах освіти і підвищенням ефективності самостійної роботи здобувачів вищої освіти, а також об'єктивної оцінки здобутих знань і компетентностей.

Організація освітнього процесу в сучасних умовах і за сучасних цивілізаційних викликів невпинно прямує в бік дистанційного навчання або змішаного навчання з використанням елементів дистанційного навчання [1, с. 53].

Змішане навчання є одним із перспективних напрямків розвитку освіти в сучасному світі. Вперше термін змішане навчання був використаний в інформаційному бюлетені 1999 року, коли освітня компанія, що займалась інтерактивним навчанням, оголосила про зміну своєї назви та зазначила, що буде застосовувати методику змішаного навчання. Отже, цей термін почали вживати стосовно цілої низки методів аж до 2006 року, коли Бонк та Грехем (Bonk and Graham) опублікували працю «Handbook of Blended Learning», в якій дали визначення змішаного навчання як такого, що поєднує традиційне навчання (face-to-face instruction) з он-лайн навчанням (computer mediated instruction) [2].

Викладачі й здобувачі освіти мають бути впевненими користувачами різноманітних цифрових сервісів, програм, навчальних платформ тощо. Крім того, викладачі мають орієнтуватися у всьому цьому різноманітті інформаційно-комунікаційних технологій задля того, щоб обрати для себе дійсно зручні цифрові інструменти, які б забезпечили реальні переваги гібридної форми навчання перед класичною. Тому важливо, щоб викладачі були обізнані в тому, які переваги мають ті чи інші цифрові інструменти в організації навчання та оцінюванні знань здобувачів освіти й могли зробити усвідомлений вибір щодо їхнього використання у власному освітньому процесі. Впровадження сучасних педагогічних технологій в освітній процес закладу освіти створює нові можливості реалізації дидактичних принципів індивідуалізації та диференціації навчання, позитивно впливає на розвиток

пізнавальної діяльності здобувачів освіти, їхньої творчої активності, свідомості, реалізує умови переходу від навчання до самоосвіти.

На сьогоднішній день кожен здобувач освіти і викладач є користувачем смартфона чи ноутбуку, для нормальної роботи необхідно мати лише якісний доступ до Інтернету.

Перше місце у сфері обслуговування та обміну інформацією посідає Google. На відміну від Microsoft Office, Google є набагато вигіднішим й оперативнішим сервісом, ним створено ряд сервісів, які використовуються як домашніми, так і корпоративними користувачами у всьому світі та які значно оптимізують і осучаснюють освітній процес.

Google Classroom – це сучасний освітній поштовий сервіс від Google, який покликаний спрощувати життя викладачів і здобувачів освіти. Google Classroom є безкоштовним набором інструментів для роботи з електронною поштою та внутрішнім сховищем документів[3].

Сервіс дозволяє викладачам швидко й сучасно організувати процес навчання за допомогою Інтернету.

Головними перевагами є:

➤ зручність та заощадження часу. Для кожного класу створюється окремий пароль – ключ доступу. Здобувачі освіти можуть самостійно приєднатися до курсу за допомогою цього коду після того, як перейдуть за запрошенням-посиланням, яке викладач надсилає їм на електронну пошту. Також мають можливість надсилати завдання в будь-який час, але не пізніше встановленого викладачем дедлайну;

➤ налаштування завдань. Всі записи зображуються на сторінці класу один за одним і формують блог. Викладач має можливість налаштувати термін здачі, максимальний бал і тему завдання. Також існує опція публікації індивідуальних завдань і тематичних обговорень зі здобувачами освіти. Загалом формуються 4 типи завдань: «Оголошення», «Завдання», «Запитання» та «Наявний допис»;

➤ можливість відстеження задачі робіт і виставлення оцінок. В Google Classroom існує можливість відстеження задачі робіт і виставлення оцінок. За усіма завданнями в декількох класах можна слідкувати одночасно. Можна створювати систему оцінювання та переглядати всі виставлені оцінки. Робити це можна вручну або автоматизовано.

Створення тестів та таблиць, презентації, загальна дошка та багато іншого, що перевагами в загальному користуванні Classroom, для цього необхідно мати поштову адресу Gmail, спочатку для реєстрації, а потім для роботи та отримання оцінок.

Незалежно від того, яку назву вживати для цього явища, змішане або гібридне навчання, воно швидко поширюється та розвивається. В той час, коли експерти продовжують піддавати сумніву ефективність змішаного навчання, воно змушує замислитись не тільки над використанням технологій у освітньому процесі, а й над пошуком шляхів того, як зробити навчання більш доступним та ефективним.

Змішане навчання або гібридне навчання – це якісно новий підхід, що трансформує структуру та зміст навчання, змінюючи традиційні ролі викладача та здобувача освіти, який додає сучасних інтерактивних технологій до традиційних.

Список використаних джерел

1. Герасименко В. В., Паткевич В. О. Не розвинені можливості системи освіти в Україні. Розвиток освітньої системи: європейський вектор : матеріали II Міжнародної науково-методичної конференції ХНУБА. Харків : ФОП Панов А.М, 2019. С. 52–53.
2. Bonk C.J. The handbook of blended learning environments: Global perspectives, local designs / C.J. Bonk, C.R. Graham, San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer, 2006. p.5.
3. Google Classroom URL:
<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.classroom&hl=ru&gl=US> (дата звернення 16.10.2022)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІКТ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Скальська Л. О. (ORCID ID: 0000-0002-0233-4034)

Розробка та впровадження сучасних освітніх технологій потребує нових підходів до управління, залучення до традиційної системи навчання і виховання принципово нових елементів, оскільки цей процес не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців, а передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки. Спрямування навчально-виховного процесу в розвивальному напрямку вимагає, насамперед, усунення деструктивних комунікативних домінант. А особливої актуальності в навчально-виховному процесі набуває створення розвивальної ситуації (під ситуацією ми розуміємо сукупність психолого-освітніх умов). Основним функціональним полем розвивальної ситуації у вищих навчальних закладах освіти є аудиторні та практичні заняття, де взаємодіють викладач та студент. Психологічна готовність - не тільки умова, що робить людину здатною до продуктивної діяльності, але й індивідуально-психологічна властивість, психологічний феномен, який дозволяє людині відтворювати звичні види діяльності і відкривати для себе нові види діяльності, здійснювати переходи від одного її виду до іншого. Психологічними недоліками діяльності вищого навчального закладу в сучасних умовах є:

- недостатні психолого-педагогічна інформація та характеристики на студентів, які щойно вступили до вищого навчального закладу;
- недостатнє вистежування особистісного змінювання студентів за етапами навчання та оволодіння ними професійними навичками;
- відсутність даних про рівень готовності педагогів до впровадження сучасних освітніх технологій в навчально-виховний процес.

Впровадження сучасних освітніх технологій викликає суттєві динамічні зміни у викладацькій діяльності, збільшується роль педагогічної культури викладача як суб'єкта управління в навчальному процесі. Ці зміни носять дискретний, циклічний характер, тісно пов'язаний з життєвим циклом нововведення та залежать від дії психологічних чинників. Головним у визначенні психологічних умов підготовки суб'єктів навчальне - виховного процесу до ефективного впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі, як показало дослідження, є: інноваційне управління процесом впровадження сучасних освітніх технологій, що базується на новітніх дослідженнях відомих учених у галузі управління; робота з практичним моделюванням систем впровадження сучасних освітніх технологій у вищому навчальному закладі та їх ефективним впровадженням; вдосконалення науково-методичного супроводу впровадження сучасних освітніх технологій в навчально-виховний процес вищого навчального закладу; науково обґрунтована психологічна підготовка студентів для сприйняття навчального матеріалу на сучасному технологічному рівні.

Перспектива подальшої роботи полягає у розробці універсальних моделей впровадження в освітній процес інноваційних технологій, які б враховували як психологічні, так і соціальні чинники.

ЦІННІСНА ПІДТРИМКА РОЗВИТКУ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Соловей Я. Г. (ORCID ID 0000-0001-6125-116X)

Поняття обдарованості включає в себе певну кількість явищ і характеристик людської особистості, які сама людина може розвивати чи навпаки, навіть не підозрювати про них. Нерідко обдарованих дітей можна

легко виділити серед натовпу, просто поспілкувавшись з ними, вислухавши те, що вони думають про навколишній світ, про свої можливості в ньому та свої інтереси. Обдарованість можна помилково порівняти з талантом, що не буде вірним, адже талант у людини являє собою абсолютну вроджену схильність до професіоналізму в певному напрямку – велика кількість музикантів є обдарованими, але не завжди їх можна вважати талановитими. Обдарованість же в свою чергу не обов'язково є вродженою – є і поняття потенційної обдарованості. Проявляється вона вже в зрілому віці при докладанні певних зусиль в цікавих для людини напрямках. Якщо ж говорити про освітній процес та участь дітей в ньому, то можна виділити скоріше вроджену, або ж актуальну обдарованість.

Обдаровані діти часто можуть проявляти свої можливості ще в ранньому дитинстві, і головна задача батьків, які хочуть зрозуміти, чи обдарована їх дитина – це отримати розуміння, чим дитина цікавиться, на що вона з більшим шансом зверне свою увагу – на фарби, музичний інструмент, матеріали для ліплення чи інші чинники. При виявленні будь-яких інтересів у дитини необхідно намагатись розвивати їх в здібності, давати дитині можливість творчо самовиражатись. Велика кількість дітей з дитинства цікавиться музикою, адже приємні мелодії в купі з цікавими формами і можливостями музичних інструментів створюють у дітей цікавість і бажання перевірити можливості таких предметів. Цікавість – це норма для будь-якого віку, тим паче для дітей, але якщо дитина, спробувавши співати чи грати на музичному інструменті, не закинула цю ідею, а повертається до спроб знову і знову – це вже можна розглядати як схильність до музичної обдарованості.

Кожна школа має свої програми музичного виховання, які спрямовані не тільки на розширення кругозору загальної маси учнів, а і на виявлення потенційно обдарованих дітей, і створення особливого підходу для них. Окремі заклади – музичні школи, можна вважати наступним етапом розвитку обдарованості дитини, і останнім фактором відділення звичайної зацікавленості і захоплення від обдарованості. Дитяча психіка в період від

початку навчання направлена на розуміння, що в її житті є два основних періоди – період навчання, який асоціюється у дитини з труднощами, виконанням поставлених навчальних задач як обов’язку, та розважальний період – тобто час дозвілля, в який дитина займається тим, що їй цікаво. Якщо для дитини, яка відвідує музичну школу, відвідує заняття і виконує задачі, заняття музикою не переходить з розважального періоду в навчальний період, і їх зацікавлення музикою не починає гаснути – таку дитину можна вважати обдарованою. Звичайно, це тільки визначення для початку розвитку обдарованості, адже саме поняття “обдарований” закладає в собі можливість людини простіше та ефективніше виконувати певні задачі чи, у випадку з творчо обдарованими особистостями, мати своє розуміння творчості, мати бажання створити щось, що до них ще не робили, і мати певний набір якостей, необхідних для виконання того, чим вони хочуть займатись. Такі якості у обдарованих часто проявляються одразу, як от музикальний слух, відчуття ритму та можливість діяти згідно з ритмом, голос, який не будучи поставленим, добре функціонує для співу. Але не завжди потрібні якості проявляються відразу чи можуть бути частково відсутніми – тут в роботу вступає педагог, професіонал своєї справи, який може зрозуміти, які чинники не дають таланту дитини розвиватись далі, які психологічні чи фізіологічні проблеми віддаляють обдаровану особу від розкриття її можливостей. Розвинення голосу вправами, розвиток дрібної моторики для гри на клавішних, і в першу чергу завжди – психологічне налаштування дитини на позитивний результат. Не створивши потрібну атмосферу для розвитку в дитині її творчого Я, не вдасться розкрити її потенціал повністю.

Відповідно для такої задачі необхідний високий професіоналізм педагога, а також його всебічний розвиток, адже педагог, що навчає обдаровану дитину, повинен не лише добре володіти своїм предметом у педагогічному процесі, а і розуміти дитину, бачити її сильні і слабкі сторони, до того ж слабкі – виправляти, а сильні – закріплювати. Ідеальний педагог для такого учня – це знавець в своїй галузі, але при цьому ерудований в інших

напрямках, це людина, яка є вчителем, але яка ставиться до учня з розумінням і повагою, це в першу чергу професіонал, який готовий створити всі фізичні і психологічні умови, а також комфортне середовище для такого учня, аби надати йому можливість розкрити свої вміння.

Постає питання, чому найліпше розвивати здібності дитини і намагатись розкрити її талант, починаючи ще з дошкільного віку? Все через те, що дитина в такому віці психологічно ще не навантажена, не обтяжена жодними стереотипами, а також швидко розвиває свою уяву і часто користується нею. Завдяки цій особливості обдаровані діти можуть проявляти свою творчу суть вже з малих років – згадати хоча б приклад Вольфганга Амадея Моцарта, який почав проявляти свої здібності ще з трирічного віку завдяки тому, що у нього було відповідне для цього оточення, здібності і інтерес. За словами його сестри Наннерль “Коли йому виповнилося чотири роки, батько заради забави навчив його грати на клавирі декілька менуетів та п'єс. Він грав їх без помилок і з найвищою витонченістю, і чітко витримуючи ритм. У віці п'яти років він уже писав невеличкі п'єси, які грав батькові, а той їх записував на папір”. Враховуючи, що його батько був помічником капельмейстера в оркестрі при дворі архієпископа Зальцбурга, а також молодшим композитором, можна сказати, що у малого Моцарта був потрібний йому вчитель на той час. Звичайно, що в часи його життя психологія обдарованих людей та вплив музики на розвиток людини ще не були добре вивчені, то порівнювати педагогічні можливості того часу і нашої сучасності не є доцільним, проте можна впевнено сказати, що майже кожна людина, яка проявила свою обдарованість, мала за собою персону, яка і стала взірцем педагогіки для майбутніх музичних геніїв.

Звертаючись до самого поняття педагогіки, для вчителя, який працює з обдарованою дитиною, потрібно чітко розуміння методів, якими вони будуть користуватись в навчальному процесі. Не може бути певного сталого алгоритму, за яким можна навчити кожного, особливо коли ми говоримо про творчих учнів, до яких потрібен нестандартний підхід. Проте, як вже було

сказано, навіть обдаровані учні не можуть робити все ідеально – якщо в учня чудовий музичний слух, немає проблем з відчуттям ритму, але є проблема, наприклад з виконанням певних моментів на музичному інструменті (за приклад візьмемо гітару та виконання на акордах), то тут ідеально підійде репродуктивний метод навчання, структура якого виглядає наступним чином: знання учням пропонують в "готовому" вигляді; учитель не лише повідомляє знання, а й пояснює їх; учні усвідомлено засвоюють знання, розуміють їх і запам'ятовують. Критерієм засвоєння є правильне відтворення (репродукція) знань; необхідна міцність засвоєння забезпечується шляхом багаторазового повторення знань. І такий метод буде застосовуватись конкретно до цього аспекту навчання, окрім якого будуть присутні і багато інших, в яких будуть інакші проблематики, і вже для них педагог зможе використовувати наприклад ілюстративний метод чи проблемний виклад. Навчальний процес сам по собі наповнений проблемними моментами, для вирішень яких і існують методи навчання, але при роботі з обдарованими учнями вчителю необхідно розумітись на всіх тонкощах кожного методу, аби забезпечити учню можливість абсолютно зрозумілого навчання для легкого розкриття його вмінь.

Що ж до вивчення психології музично обдарованих дітей – ця тема залишається актуальною з давніх часів. Ще Піфагор в свій час розглядав явище впливу музики на життя, поведінку, настрій та характер людини, але сильний поштовх розвитку цієї теми надав Б. М. Теплов з його доробками з питань здібностей і обдарованості - "Проблема обдарованості" та "Здібності і обдарованість". Він досліджував теоретичне питання обдарованості, вивчав поняття музичних здібностей та музичності загалом. За словами Б.М. Теплова “музичність є комплекс індивідуально-психологічних особливостей, що потрібен для занять музичною діяльністю і в той самий час пов'язаних з будь-яким видом музичної діяльності” і на його дослідження можна сміливо спиратись, вивчаючи явище творчо обдарованої, схильної до музичного виконання особистості. На сьогоднішній день є велика кількість статей, робіт

та доробок, які розглядають творчу обдарованість загалом, досліджують явище музичної обдарованості, оцінюють вплив відомих музикантів на музику загалом та в різні часові періоди.

Враховуючи вище сказане, ми прийшли до висновку, що у своїй роботі найбільш доцільним буде розуміння викладачами специфічних особливостей музично обдарованих, а також їх вікових та індивідуальних особливостей. Обов'язкове врахування вагомого значення музичної діяльності для формування особистості. Таким чином для надання ціннісної підтримки розвитку музично обдарованої особистості педагогам необхідно враховувати їх здібності та обдарування. Працюючи з музично обдарованими студентами викладачам доцільно знати: природу виникнення музичної обдарованості, та особливості її прояву.

Список використаних джерел

1. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / колективна монографія за ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Рута, 2006. – 320с.
2. Тітов С.І. Музична обдарованість та її розвиток. *Вісник Житомирського університету. Серія «Педагогічні науки»* : зб. наук. праць / Житомир. держ. ун-т імені І. Франка. ЖДУ імені І. Франка, 2004. Вип. 19. С. 223-226.
3. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х томах. Т.1. Москва: Педагогика, 1985. С. 42-222.

ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ

ПІД ЧАС ВІЙНИ

Терещенко Л. А. (ORCID ID: 0000-0002-4279-158X)

Олінковська Т. А.

Війна значною мірою впливає на всіх людей, незалежно від віку. Але саме діти, стикаючись з реаліями війни, втратами рідних, домівки, значимих соціальних зв'язків, друзів, фізичними травмами та емоційними переживаннями, потребують особливої уваги та фахової підтримки.

Ситуації неясності, двозначності та невизначеності можуть порушити внутрішню рівновагу у дітей.

У результаті можуть виникати вербальні і невербальні реакції дистресу (стан, при якому людина (дитина) не в змозі повністю адаптуватися до стресових ситуацій та спричинених ними наслідків і проявляє дезадаптивну поведінку): замкнутість, заціпеніння чи імпульсивність, прив'язаність до батьків і занепокоєння. Це можуть бути фізичні реакції, наприклад, скарги на біль, розлади прийому їжі, порушення сну тощо. Крім того, у дитячій поведінці може розвинути регрес (захисний механізм психіки, процес, в ході якого людина (дитина) повертається на попередню або менш зрілу стадію розвитку почуттів та поведінки), наприклад, сечовипускання або повернення до соски.

Маленьких дітей дуже лякає стан тривоги у батьків. У розумінні неясних ситуацій маленькі діти покладаються своїх батьків. Якщо батьки, здаються, стурбованими і постійно наляканими, дитина відчуває, що все небезпечно, включаючи повсякденне життя, будинок та все інше.

Контролювання власного емоційного стану.

Потрібно намагатися зберігати спокійне та нейтральне ставлення до дитини, навіть коли доводиться витратити багато сил, щоб контролювати власний стан тривоги та занепокоєння. Звертати увагу на свій вираз обличчя, вибір слів, інтенсивність виражених емоцій тощо.

Однак це не означає, що потрібно постійно пригнічувати свої емоції.

Це нормально і навіть корисно для дітей – бачити, як їхні батьки час від часу стикаються зі стресом, але важливо пояснити дитині, чому у дорослих така реакція.

Надання інформації та пояснень.

Потрібно намагатися відповідати на всі питання дитини чітко та доступно, адаптуючи надану їй інформацію до віку, здатності розуміти, враховуючи емоційний стан дитини.

Режим дня.

Чим молодша дитина, тим чіткий і послідовний режим дня повинен у неї бути. У цьому розпорядку дня має бути передбачено час для гаджетів, якщо вони є, але не тільки. Потрібно починати з регулярних ранкових посиденьок, повторюваних дій, фізичної активності, часу прийому їжі, творчих занять або будь-якого реального завдання, що відповідає віку дитини.

Потрібно скласти щоденний план стосовно часів, відведених на сон і бажано, щоб він дотримувався.

Відволікання.

- Зменшення впливу засобів масової інформації та новин, необов'язково дивитися новини протягом дня, щоб залишатися в курсі подій, потрібно обмежитися переглядом вечірнього або ранкового випуску.

- Діяльність, що відволікає – настільні ігри, кімнатні ігри, ігри на уяву, ігри в слова, малювання тощо.

- Надання допомоги іншим, наскільки це можливо, дітям/молодшим братам і сестрам, всім, хто потребує допомоги. Також можливе встановлення чергування щодо дотримання порядку та чистоти.

Заспокоєння та розслаблення.

- Музика, фільми, книги.
- Дотик. Пам'ятаємо просту психологічну істину: тіло говорить більше слів. Тому, потрібно часто обіймати дітей. Це реальна демонстрація стабільності та підтримки, особливо коли вони відчувають стрес.

Дихання.

Найголовніша і найпростіша інструкція з дихання: «Покладіть руку на живіт, під пупок. Вдихніть через ніс, не піднімаючи плечей і відчувши, як набухає живіт. Видих повинен виходити довше, ніж вдих.

Звертаємося до фахівця.

Якщо діти в істеричі, замикаються в собі або спостерігається порушення харчування, безсоння – важливо звернутися до фахівців.

Висновок.

Зараз ми живемо у складний час, і дітям більш всього потрібна наша допомога. Якщо підсумувати все вище сказане, то найголовніше це розмовляти з дітьми. Весь час підтримувати з ними комунікацію, говорити правду, і зберігати власний спокій.

Список використаних джерел

1. Губенко І.Я. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування: підручник. Київ: Медицина; 2013. 296 с.
2. Як говорити з дітьми про війну <https://osvitoria.media/experience/yak-govoryty-z-ditmy-pro-vijnu/>
3. Діти і війна: поради від кам'янського психолога <https://mis.dp.ua/news-ua/dity-i-vijna-porady-vid-kamyanskogo-psyhologa/>

ВІД РЕКЕТНИХ ПОЧУТТІВ ДО ЕМОЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ

Терещук А. Д. (ORCID ID: 0000-0002-0767-5890)

Найчастіше в дитинстві ми зіштовхуємося з пригніченням та обмеженням власних емоцій. Так з'являється заборона на відкритий прояв своїх почуттів та відкритий конфлікт. Людина починає відчувати рекетні почуття, які фіксувалися та заохочувалися в дитинстві, тоді як інші почуття були заборонені.

Почуття – це психічна енергія, яка є результатом реакції на подразник із ззовні. Почуття, які не допомагають вирішувати наші проблеми, називають рекетними почуттями. Рекетні почуття – це вивчені, зафіксовані емоції, які заміщують справжні почуття. Це набір поведінкових сценаріїв, які використовуються в нашому усвідомленні, як засіб маніпулювання оточенням [1]. Діти проявляють рекетні почуття, аби задовольняти свої потреби. Вони можуть залежати і від статі дитини: хлопчикам заборонено висловлювати страх, дівчаткам – гнів і це впливає на те, яке рекетне почуття формуватиметься в майбутньому. Рекетні почуття стають неусвідомленими. Також існують автентичні (істинні) почуття, що тривають певний час і

завершують ситуацію «тут і зараз». Автентичними почуттями є гнів, смуток, страх та радість. Гнів пов'язаний із сьогоденням, з відстоюванням своїх меж, смуток – з минулим, з втратою, страх – з майбутнім. Автентичний страх потрібен для мобілізації тіла, захисту та виживання. Радість виникає тоді, коли всі потреби задоволені та не пов'язана з тимчасовими рамками. Все, що відбувається на даний момент – це добре.

Людина може приховувати свої справжні почуття під рекетними. Тому розуміти власні емоції та емоції інших недостатньо, щоб бути емоційно грамотним. Потрібно знати, коли і як прояв емоцій (чи їх відсутність) впливає на інших людей.

Відомий американський психолог Клод Штайнер розробив шкалу емоційної грамотності [2].

Грамотність 100%.

- ??? Ця категорія означає можливість перебування на ще не відомому рівні.

- Інтерактивність (взаємодія). Розуміння стану інших людей не завжди означає, що ми знаємо, як це використовувати. Для емоційної взаємодії потрібно знати, як люди реагуватимуть на емоції один одного. Коли ми у контакті зі своїми почуттями, ми у контакті із почуттями інших людей.

- Емпатія. Це форма інтуїції, пов'язана лише з емоціями. Коли ми контактуємо зі своїми почуттями на несвідомому рівні. Тут важливо чуйне оточення, щоб був зворотній зв'язок у тому, щоб побудувати емпатійну комунікацію та щасливі стосунки.

- Причинність. Оскільки ми більше знаємо про свої емоції, ми розуміємо причини їх виникнення. Починаємо розуміти, які події викликають ці емоції.

- Диференціація. Ми починаємо розуміти, розрізняти емоції та їх інтенсивність, а також вчимося говорити про них з іншими. Ми по-різному відчуваємо свої емоції; страх, кохання можуть бути різною інтенсивністю.

- Вербальний бар'єр – дуже важливий рівень, адже наші почуття усвідомлені. Тут важливо говорити про свої почуття, що ми відчуваємо та

чому. Вчитися говорити про них. Для цього потрібне емоційне та чуйне оточення.

- Хаотичне переживання. На цьому рівні людина переживає почуття як підвищення енергії, вона не знає, що робити з нею. Людина не здатна контролювати цю енергію. Переживання таких людей схожі на «емоційний досвід немовля», вони відчують емоції, але ніколи не зможуть їх назвати. На цьому етапі людина дуже вразлива, може впасти в сильний емоційний стан (деструктивна поведінка).

- Фізичні відчуття. На цьому рівні емоційної свідомості людина переживає не почуття, а фізичні відчуття, що супроводжують емоції, але не самі емоції. Людина може відчувати всі ознаки емоції, але не знати про саму емоцію.

- Заціпеніння. У цьому стані людина нічого не знає про свої почуття, навіть якщо вона перебуває під впливом сильних емоцій. Емоції витіснені, «заморожені», «я нічого не відчуваю». Людина відокремлена від своїх почуттів. Такі люди дуже стійкі до стресів.

Грамотність 0%.

Емоційна грамотність у стосунках сприяє тому, що людина в них зцілюється та підвищує емоційну силу. Це вміння відстоювати свої позитивні почуття, такі як надія, кохання та радість. І знати, як проявляти негативні емоції, такі як гнів, страх або почуття провини, щоб не зашкодити собі та іншим.

Декілька кроків до емоційної грамотності.

1. Контракти на співпрацю. Транзактний аналіз – це спосіб контрактів. Коли ми будуємо стосунки з іншою людиною, ми обговорюємо, що ми робитимемо, навіщо це робимо. Що я роблю, що робить інша людина? Я відчуваю ти сердися, чи так це?

2. Висловлювати почуття словами (усвідомлення). Людина часто висловлює свої почуття діями, а не словами, і це призводить до деструктивних відносин.

3. Коли ти робиш X, я відчуваю Y і думаю Z. Така форма діалогу допомагає зрозуміти, як почуття впливають на почуття іншої людини.

4. Відкрите серце. Відносини будуються із відкритим серцем. Такі стосунки лікувальні самі собою. Адже бути емоційно грамотним дуже важливо та необхідно для кожного з нас.

Чим краще ми розуміємо свої емоції, почуття іншої людини, виявляємо емпатію, тим простіші наші транзакції, тим глибші наші контакти, тим щасливіші ми самі. Наше завдання не пригнічувати емоції, а правильно з ними взаємодіяти. Щоб розуміти, як саме взаємодіяти зі своїми емоціями та почуттями, потрібно їх знати, усвідомлювати та розрізняти.

Список використаних джерел:

1. Стюарт Я, Джойнс В. Современный транзактный анализ. СПб., Социально-психологический центр, 1996, 336 с.
2. Steiner C.M. (1984). Emotional literacy. Transactional Analysis Journal, 14, 162-173.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Тихонова Т. Б., Кульчицька А. В.

Актуальність теми зумовлена сучасними освітніми завданнями вищої школи у напрямку підготовки полікультурно-орієнтованих спеціалістів, які оволоділи не лише основами розуміння та спілкування іноземною мовою, але й принципами адекватного сприймання відмінностей та спільних рис мови й культури, що вивчається у порівнянні з рідною мовою. Сучасна соціальна реальність, з притаманною усім її сферам полікультурністю, інтенсивними інтеграційними, міграційними процесами спонукає до переосмислення культурно-історичного контексту вивчення іноземної мови, зокрема його психологічних складових. До основних ознак полікультурної особистості належить готовність включення в ситуації міжкультурної взаємодії,

узгодженість національного самовизначення із толерантним ставленням до інших культур, прагнення до взаємного збагачення досвідом духовного розвитку, досягненнями науки та культури інших народів.

Інноваційна парадигма вищої освіти, побудована на принципах домінування цінностей та ідеалів толерантного суспільства, орієнтації студентів на значимість культури, діалогу та полілогу, толерантності актуалізує проблему формування полікультурних компетенцій, як невід'ємної частини ключових компетенцій, якими має володіти сучасний випускник вищих навчальних закладів, що становить основу ефективної соціалізації особистості в різних сферах полікультурного суспільства. Відтак, ефективне вивчення іноземної мови потребує цілісного культурознавчого контексту й має спрямовуватись на формування здатності до комунікації та взаємодії з носіями мови, що вивчається, не лише на основі мовних знань, але й розуміння усієї картині світу, традицій, звичаїв, побуту. Це дозволить поряд із оволодінням вербальним кодом іноземної мови, усвідомити картину світу, властиву носієві певної іноземної мови, забезпечить формування цілісних уявлень студентів про мову, літературу, культуру, національні звичаї та традиції, допоможе зрозуміти свою та інші культури, усвідомити роль стереотипів та витоки протиріч в комунікаціях між різними культурами. Окремим практичним завданням постає підготовка студентів до лінгвокультурного спілкування, зокрема шляхом розвитку соціальних та комунікативних вмінь, які допоможуть адекватно діяти в полікультурному просторі, використовувати форми та види поведінкових стратегій, емоційних реакцій, що відповідають полікультурному середовищу, формувати несуперечливу середовищу культури сценарії саморозвитку. Таким чином, засобами вивчення іноземної мови закладаються полікультурні принципи взаємодії суб'єктів освітнього простору, професійної діяльності й усієї системи безперервної освіти, багатовекторність та варіативність якої забезпечує не лише особистісний розвиток усіх суб'єктів взаємодії, але й цілісність, демократичність сучасного суспільства.

Висновки. Курс вивчення іноземної мови у ВНЗ містить унікальний світоглядний полікультурний потенціал та створює необхідну базу формування полікультурно-орієнтованої особистості, відкритої до міжкультурної комунікації на основі власної позитивної етнічної ідентичності. Побудова навчального курсу іноземної мови в рамках культурного контексту, міжкультурної комунікації усіх суб'єктів освітнього простору, як носіїв різних етнічних культур, створює можливості актуалізації та формування полікультурних умінь студентів вищих навчальних закладів. Психологічний зміст цілеспрямованих формувальних впливів лежить в площині актуалізації смислових та ціннісних складових культури країни, мова якої вивчається й, відповідно, організації ціннісно-смислового спілкування педагога та студентів на заняттях з іноземної мови.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ

Третяк Т. М. (ORCID ID: 0000-0002-1860-1440)

Якщо спробувати побудувати модель психологічної готовності до творчого мислення, в самому найпершому наближенні, то як мінімум, вона структурується в тривимірній системі координат. На осі абсцис знаходить проекцію рівень системної організації того інформаційного потенціалу, з елементів якого створюватимуться нові конструкції. Чим ближче до початку відліку («нуля»), тим частіше до процесу конструювання залучаються елементи із сфери наочно-дійового мислення, а чим далі від «нуля», тим елементи конструювання стають більш абстрактними, досконалішими, системно організованими, що дозволяє в разі необхідності здійснити їх швидко і адекватну актуалізацію і трансформацію відповідно до умов задачі.

А отже, на осі абсцис ніби відображаються знання людини про навколишній світ (зовнішній і внутрішній), картина світу.

Емоційно-вольовий інструментарій, який забезпечує процес творчого мислення при розв'язуванні нових задач, знаходить проекцію на осі ординат. Мотиви, інтереси, вольові зусилля, переконання і віра виконують важливу регулюючу функцію в процесі творчої мисленнєвої діяльності. Ближче до «нуля» на цій осі знаходяться спонукання, обумовлені зовнішніми стимулами, спочатку більш, а потім менш жорсткими – від жорсткого зовнішнього примусу щодо взаємодії з певною інформацією до появи у розв'язуючого задачу зацікавленості нею. А отже, вектор розвитку емоційно-вольового інструментарію творчого мислення спрямований від нульової самоактивності до рівня глибокої віри, високорозвиненої системи адекватних переконань.

Рівень системної організації суто операційного творчого інструментарію особистості відображається на осі z . Вектор розвитку цього інструментарію спрямований від застосування певних прийомів, способів опрацювання нової інформації (диференціювання і трансформації) до реалізації стратегій її перетворень, основу яких складає співставлення – на цьому ґрунтуються стратегії аналогізування і реконструювання; а також елементарні комбінаторні дії: з'єднання, роз'єднання, зміна параметрів як основа реалізації стратегії комбінування.

Виходячи з даної моделі, рівень готовності особистості до творчої мисленнєвої діяльності визначається наступними координатами: рівнем структурованості та функціональної організованості інформаційного потенціалу особистості, що дозволяє швидко і адекватно актуалізувати необхідну інформацію; рівнем стратегічності операційного інструментарію; рівнем системної організації емоційно-вольових регуляторів.

Як свідчить дана система координат, зокрема, при наявності у людини великої віри творче мислення може здійснюватися на фоні мінімальних показників по осях x і z , тобто в результаті «одкровення». Якщо певні емоційно-вольові регулятори потенційно можуть бути сформовані чи

удосконалені в процесі тренування, то навряд чи можна так стверджувати стосовно «віри». Дослідження регуляторів творчого мислення «з позицій осі ординат» є особливо складним і відповідальним.

При цьому основним індикатором системності, структурованості, саморегуляції процесу творчого мислення є прояв його властивостей при розв'язуванні задач з відтінками емоційно-вольового і морального спектру. Тому можливість навчання творчості полягає в формуванні певного специфічного інструментарію, певної системи евристичних процесів, необхідної і достатньої для їх саморегулювання по мірі виникнення нових умов функціонування наявних задач. Самопрограмує функціонування цих евристичних процесів якраз і є проявом триєдиності компонентів готовності людини до творчого мислення і обумовлене рівнем структурованості і розвитку кожного з них.

До того ж по мірі розвитку кожного з трьох вищезазначених компонентів готовності особистості до творчої мисленнєвої діяльності структуруються і розвиваються у процесі взаємодії структурні і функціональні їх елементи, які, по суті, є елементами свого роду «мови», засобами образного, символічного кодування інформації з метою її трансформації відповідно до вимог задачі. Зокрема мова йде про системний саморозвиток, як самої структурованості інформаційного потенціалу особистості і її творчого інструментарію, так і їх символічної представленості у відображуючій діяльності свідомості, свого роду внутрішньої мови цієї генералізуючої творчої складової.

В розробленій В. О. Моляко концепції творчої діяльності творчість аналізується як складова цілісного психічного потенціалу суб'єкта і є основою його конструктивної, проектуальної, видозмінюваної діяльності у професійних та повсякденних масштабах. Це стосується як проявів на різних вікових рівнях, так і стосовно функціонування різних сфер творчої діяльності: наукової, технічної, художньої, комунікативної, педагогічної, побутової та ін.

При цьому творчість розглядається, насамперед, як «творчість адаптації до умов життя, творчість гри, творчість навчання, творчість пізнання».

Адже, коли дитина у процесі взаємодії із навколишнім світом здійснює відкриття на суб'єктивному рівні, не маючи ніякого ні інструментального досвіду (відповідних навичок і вмій), ніякої інформаційної обізнаності стосовно актуальної картини світу, «творчий процес пристосування до навколишнього середовища переходить у більш складні форми, наповнюється осмисленими окремими діями, поєднанням цих дій у певні комбінації, з'являються вже з власного досвіду певні знання у формі образів більш чи менш широкого діапазону» [1, 22].

Характеризуючи загальну структуру перебігу творчих процесів, В. О. Моляко виділяє такі фази: виникнення проблеми, постановка задачі; аналіз завдання, досягнення розуміння умови; формування задуму розв'язання; здійснення розв'язання, втілення задуму; перевірка і доопрацювання варіанту розв'язання. При цьому основними циклами вважаються наступні: розуміння сутності задачі; побудова задуму розв'язання; вирішення задачі згідно з вихідними умовами, що містяться в задачі; тобто типовий творчий процес включає всі три основні цикли: розуміння – задум – розв'язання.

Аналіз процесу розв'язування творчої задачі здійснюється у співвідношенні функціонування стратегій і тактик мисленнєвої діяльності при розумінні умови задачі і особливо при розробці задуму її вирішення. Стратегія, будучи системою проектування і реалізації задуму розв'язання проблеми, є унікальним утворенням, відображає в розробленій конструкції як особистісні характеристики того, хто вирішує задачу, так і конкретні особливості самої задачі.

Оскільки її інструментарій дозволяє успішно вирішувати творчі задачі не лише в різних сферах діяльності, але і в різного роду ускладнених умовах: при дефіциті (надлишку) часу, інформації, при обмеженнях і раптових заборонах.

В процесі дослідження конструкторської мисленнєвої діяльності В. О. Моляко виокремив п'ять основних стратегій: стратегія аналогізування,

стратегія комбінування, стратегія реконструювання, універсальна стратегія і стратегія «випадкових» підстановок.

Реалізація стратегій творчої мисленнєвої діяльності спрямована на побудову шуканої конструкції, пов'язаної з вирішенням актуальної задачі, що, як правило, має в своїй основі трансформацію образів: «праобраз» - «прообраз» - «образ-орієнтир» - «ведучий образ» - «образ-передпроект» - «образ-проект» - «образ-рішення» [1].

Розроблена В. О. Моляко психологічна система творчого тренінгу КАРУС спрямована на розвиток творчої мисленнєвої діяльності особистості в різного роду ускладнених умовах. Свою назву вона отримала за виявленими у дослідженнях стратегіями творчої мисленнєвої діяльності: комбінування – аналогізування – реконструювання – універсальний підхід – спонтанні (випадкові) дії.

У загальному вигляді технологія реалізації системи КАРУС передбачає кілька стадій. На стартовій, діагностичній стадії досліджуваний має самостійно розв'язати ряд задач. За підсумками аналізу отриманих результатів розробляється гіпотетична стратегія формування його готовності до творчої мисленнєвої діяльності. На наступній стадії досліджуваному пропонується вирішити нову серію задач, аналогічних попереднім, але складніших, застосовуючи по чергово стратегії аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальну і «випадкових» підстановок. На третій стадії здійснюється остаточний контроль рішення і за його результатами реалізується більш цілеспрямований тренінг за кожною із стратегій.

З метою розвитку творчого мислення за умов різного роду екстремальності та невизначеності В. О. Моляко розробив низку спеціальних методів: часових обмежень, раптових заборон, швидкісного ескізування, нових варіантів, інформаційної недостатності, інформаційної перенасиченості, абсурду, ситуаційної драматизації, реалізація яких дозволяє сформувати у людини психологічну готовність до розв'язування творчих

задач в ускладнених умовах. Нині це є дуже актуальним як стосовно різних вікових груп, так і відповідно різних сфер діяльності.

Адже адекватне розуміння сприйманої інформації в складних умовах може в решті решт зберегти людині життя (особливо під час бойових дій чи в умовах окупації). Важливо також на кожному з етапів вирішення актуальної задачі вірно оцінювати структурні і функціональні характеристики знайдених елементів конструювання, на основі чого вибудовується шуканий її розв'язок. Особливо це стосується етапу вивчення початкових умов задачі та формулювання шуканих умов на базі стартових, заданих. Зрозуміло, що від цього залежить те, наскільки точною буде побудова задуму вирішення задачі, наскільки створена конструкція відповідатиме усім заданим вимогам, в якій мірі вдасться нейтралізувати деформуючий вплив екстремальності та інформаційної невизначеності на процес розв'язування актуальної творчої задачі.

Список використаних джерел

1. Творча діяльність в ускладнених умовах / В. О. Моляко та ін. За заг. ред. В. О. Моляко. Київ, 2007. 308 с.
2. Моляко В.А. Творческая конструктология (пролегомены). Київ: Освіта України, 2007. 388 с.

ПРОЄКТУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ УЧНЯМ МОЛОДШИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Федько В. В. (ORCID ID 0000-0002-5220-4385)

Війна в Україні спричинила тотальні зміни в житті кожного українця, породивши величезну кількість проблем, викликавши загрозу у безпеці, порушивши стабільну картину світу. Це призвело до важких наслідків: невротизації, депресивних станів, втрати віри в себе, появу перманентного стану тривожності, тривалих переживань невизначеності та відчуття безсилля,

втрати перспективи у житті тощо. Ядром цих проблем є важкий травматичний досвід, переживання якого ускладнюється необхідністю адаптуватися до нових умов життя. Особливо незахищеними перед руйнівними наслідками війни є діти. Травмуючі обставини позбавляють її стабільного, безпечного та підтримуючого оточення, яке є необхідним для розвитку без відхилень. Тому першочерговим завданням, яке стоїть нині перед освітою в Україні – створити умови ефективної системи навчання в умовах воєнного стану.

Констатуємо, що відповідно наданої інформації МОН України, яка була оприлюднена 18 серпня 2022 року, від бомбардувань та обстрілів пошкоджень зазнали 2300 закладів освіти, з них 286 зруйновані повністю [1]. Зрозуміло, що спектр проблем величезний, але питома частина з них може вирішитися через надання українським дітям вчасної та дієвої психологічної допомоги відповідно до вікових та індивідуальних потреб. Відмітимо, що зазвичай *психологічну допомогу* учневі розглядають як один з видів психологічного супроводу, який має на меті створення необхідних умов для ефективної адаптації до навчальних умов в екстремальних обставинах з орієнтиром на підвищення соціально-психологічної компетентності особистості, як передумови на шляху до успішного подолання нею кризових станів, самоствердження та взаємодії з оточуючими. Організація психологічної допомоги повинна являти собою скоординовану систему професійної роботи психолога та педагога, спрямовану на створення вищезазначених умов.

Основними напрямками психологічної допомоги учням, що опинились у складних життєвих обставинах внаслідок військових дій є діагностика психологічного стану; стабілізація психоемоційного стану; подолання негативних проявів у поведінці (агресія, ворожість тощо); налагодження соціальних зв'язків; інтеграція в мікросередовище (група, клас, громада); налагодження стосунків в сім'ї; подолання наслідків психологічної травми; подолання труднощів у навчанні.

Для досягнення успіхів у цих напрямках необхідно *проектувати* умови, які сприяють:

1. Оптимальному розвитку дитини, що передбачає створення безпечної та сприятливої ситуації для її розвитку через роботу з усіма членами сім'ї, забезпечення стимулювальних соціальних контактів і можливостей для розкриття її здібностей):

- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в навчальному закладі та оптимізація змісту і форм психологічної просвіти педагогічних працівників, батьків;

- застосування міжсекторальної взаємодії і мультидисциплінарного підходу до вирішення проблем, які виникають (за потреби звернутися до закладів і установ охорони здоров'я, підрозділів служби з надзвичайних ситуацій тощо з пропозицією співробітництва та координації дій у справі надання психологічної допомоги тим, хто її потребує);

- залучення до надання психологічної допомоги висококваліфікованих фахівців, практичних психологів, соціальних педагогів, психотерапевтів.

2. Стимулювання розвитку через підтримку дитини:

- забезпечення супроводу працівниками психологічної служби системи освіти всіх, без винятку, дітей, вихованців, учнів різного віку та надання їм необхідної корекційної, реабілітаційної і соціально-педагогічної допомоги;

- залучення постраждалих дітей до участі в діяльності позашкільних навчальних закладів з метою створення умов для їх самореалізації та проведення діагностичної і корекційно-відновлювальної роботи з ними практичних психологів цих закладів;

- робота з дітьми, особливо з тими, які зазнали травмівних дій, під час літнього оздоровлення у таборах відпочинку, навчальних закладах, місцях тимчасового перебування;

- залучення вихованців до активної виховної і розвивальної діяльності в позаурочний час (по можливості через систематичні загрози бомбардувань по всій території України).

3. Усунення перешкод для розвитку учня:

- соціально-педагогічна допомога сім'ям, які постраждали від воєнних дій у налагодженні соціальних зв'язків із місцевими закладами охорони здоров'я і працевлаштування, соціальних служб, закладів і установ освіти, забезпеченні дітей навчальними посібниками, підручниками, іншим навчальним приладдям;

- недопущення своїми діями чи бездіяльністю вторинної травматизації учасників навчально-виховного процесу та, за потреби, перенаправлення дітей, батьків і педагогів до інших спеціалістів. Соціально-психологічний супровід таких дітей має бути спрямований на забезпечення їхньої успішної адаптації у закладі освіти.

Наостанок зазначимо базові принципи безпечного освітнього середовища, які необхідно дотримуватися при проектуванні психологічної підтримки учнів:

- принцип домінування життя людини як головної цінності, що визначає модель мінімальної (необхідної) безпеки, максимально усуває ризики, що загрожують життю як дітей, так і дорослих.

- принцип регіональної специфіки передбачає під час організації системи безпеки освітнього середовища школи облік небезпек і можливих надзвичайних ситуацій конкретного регіону (міста, області, району).

- принцип комплексності оцінки небезпек (ризиків), що задає методику оцінки різних педагогічних (освітніх) ризиків (зовнішніх і внутрішніх) на основі комплексного, системно-синергетичного підходів.

- Принцип міні-макса, що визначає досягнення максимального ефекту безпеки при наявності мінімуму ресурсного забезпечення.

- Принцип максимальної ефективності управління системою заходів і створених педагогічних умов, спрямованих на забезпечення максимальної безпеки освітнього середовища і школи, як соціального інституту в цілому.

Список використаних джерел

1. Освіта під загрозою інформація МОН України : освітній портал (електронний ресурс).
URL: <https://saveschools.in.ua>

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ ТРАВМИ В УМОВАХ ВІЙНИ

Фроленкова О. М.

У ситуації сьогодення, коли українці живуть в умовах війни, дослідження психологічних особливостей подолання травми набуло особливої актуальності. Для надання якісної допомоги в подоланні травм постраждалим від дій агресора українцям, важливо приймати до уваги основні аспекти впливу травматичних подій на психічне здоров'я. І при цьому важливо враховувати одночасно і контекст, в якому відбувалося перенесення травматичних подій, і ті умови, в яких продовжують жити постраждалі. Також особливості самих травматичних подій, що стають причинами утворення психічних травм в умовах війни, мають неабияке значення в процесі подолання таких травм.

Наслідком впливу травматичної події як стресора може стати порушення у психічній сфері людини аналогічно до порушень у соматичних процесах. Тоді можна говорити про те, що травматична подія викликає стрес, який стає психотравмою [1].

К. Возніцина та Л. Литвиненко звертають увагу на важливу особливість переживання травматичних подій. Зокрема, що психіці простіше пережити те, що сталася природна катастрофа, аніж жахіття, які вчинила сама людина через вбивство, тероризм, тортури, зраду та ін. [2]. Травматичні події, що в умовах війни стають причинами утворення психічних травм, найчастіше пов'язані саме з жахливими людськими вчинками або з результатами людських дій. Тож можна зробити логічний висновок, що в умовах війни українці отримують травми, подолання яких в багатьох випадках потребує професійної допомоги.

У відповідь на існуючі потреби українців у відповідній професійній допомозі перед вченими та практиками постають непрості задачі та виклики. Важливо враховувати специфіку та можливі наслідки травм не тільки для окремих осіб, а й для їх оточення, для суспільства в цілому. Отже, важливо розробляти комплексні підходи, що будуть вирішувати низку питань. А саме:

допомагати відновлюватись (фізично і психологічно), дозволяти витримувати умови життя в період війни та попереджати наслідки руйнівного впливу переживання травматичних подій на подальше життя постраждалих та їх оточення.

Для вирішення цих питань можна звернути увагу на наявність такого аспекту впливу переживання людиною травматичних подій на психічне здоров'я, який Дж. Брієр називає «зростанням»[3].

В. Климчук вважає, що необхідно зосереджуватися на позитивних моментах людини, що пережила травму. Йдеться про фокус уваги на ресурсах, сильних сторонах людини, на здатності психіки адаптуватися, справлятися з негараздами і перетворювати їх на потенціал для змін [4]. Автор розглядає посттравматичне зростання як досвід позитивних змін, які виникають у результаті боротьби з важкими життєвими кризами. При цьому посттравматичне зростання можна описати як ситуацію, при якій розвиток особистості, принаймні в окремих сферах, перевищив свій попередній рівень, той, який був до того, як у житті з'явилася криза. Тобто людина не просто вижила, але й значуще змінилася порівняно зі своїм попереднім станом. І це вже не просто повернення до певної базової лінії, а вдосконалення в певних, дуже важливих, для людини сферах. Зміни проявляються у різних напрямках: зростання цінування життя в цілому, наповнення стосунків смислами, зростання почуття особистої сили, зміна пріоритетів, збагачення духовного життя тощо.

Отже, особистість, яка пережила травму може зростати: адаптуватись, розвиватись та залучати свої сильні сторони. Зростати крізь травму необхідно в умовах війни. Такий підхід слід застосовувати при наданні кризової психологічної допомоги, відновленні ресурсів особистості, а також під час профілактики наслідків руйнівного впливу травми на майбутнє.

Список використаних джерел

1. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник. за ред. З. Г. Кісарчук. Київ : Логос. 207 с.

2. Невидимі наслідки війни. Як розпізнати? Як спілкуватись? Як допомогти подолати? Довідник для широкого кола фахівців. К. Возніцина, Л. Литвиненко. Київ, 2020. 192 с.
3. Briere, J. Principles of trauma therapy: a guide to symptoms, evaluation, and treatment. Second edition, DSM-5 update. University of Southern California, Keck School of Medicine. 2012.
4. Климчук В. О. Психологія посттравматичного зростання: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2020. 125 с.

ОБҐРУНТУВАННЯ ВИБОРУ МЕТОДИК ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ ПРОЯВІВ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО УМОВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Чекстере О. Ю. (ORCID ID: 0000-0003-2435-3831)

Однією з актуальних проблем сучасної освіти є успішна адаптація дитини до освітнього середовища дошкільної установи, оскільки її порушення можуть призвести до зниження рівня здоров'я дітей, їхньої фізичної та розумової працездатності. Проведення профілактики, своєчасна та адекватна корекція таких порушень дозволять дітям приступити до шкільного навчання більш фізично здоровими та психологічно підготовленими.

Адаптація представляє складне, багатоаспектне явище, що визначається активністю особистості і включає як пристосування до норм і вимог соціуму, так і процес творчого перетворення середовища, забезпечує нормальне функціонування та розвиток особистості [2]. Нездатність особистості адаптуватися до умов середовища, що постійно змінюються, призводить до дезадаптації.

Представники культурно-діяльнісного підходу у психології вважають, що дезадаптація веде до утворення неадекватних механізмів пристосування до освітнього середовища як підсистеми соціокультурного середовища, що

транслює форми культурної поведінки, видів та способів діяльності, способів орієнтування у предметному світі, засобів його перетворення та завдань, мотивів, норм відносин між людьми [1].

Проблема проявів дезадаптації є актуальною для старших дошкільників з наступних причин:

- це критичний період у розвитку дитини, що характеризується якісною перебудовою свідомості особистості, зміною соціальної ситуації розвитку;
- цей віковий період є перехідним ступенем від дошкільного до початкового ступеня навчання в школі, тому діти цього віку повинні мати розвинені адаптаційні можливості та відповідну готовність до нових освітніх умов.

Ми розуміємо прояви дезадаптації як сукупність симптомів, що виражаються у негативних емоціях та деструктивних формах поведінки, що блокують повноцінний особистісний розвиток дитини в освітньому середовищі ЗДО (високий рівень тривожності та агресії, ворожість, емоційна імпульсивність, страх, уразливість, конфліктність).

Аналіз наукової літератури дозволив нам визначити критерії та показники проявів дезадаптації дітей 6–7 років до освітнього середовища дошкільної установи. Прояви дезадаптації в особистісній сфері (самооцінка та мотивація до навчання); прояви дезадаптації емоційного характеру (рівень тривожності та агресії); прояви дезадаптації у сфері відносин (прийняття в групі однолітків; характер взаємовідносин з однолітками та дорослими); прояви дезадаптації у поведінковій сфері (соціальна адекватність поведінки; прийняття дитиною моральних норм і правил).

Для кожної групи критеріїв та показників були визначені діагностичні методики. Дослідження проявів дезадаптації в особистісній сфері ми проводили за допомогою діагностичної методики «Сходінки» (В. Щур) з метою виявлення системи уявлень дитини про те, як вона оцінює себе сама,

як, на її думку, її оцінюють інші люди і як співвідносяться ці уявлення між собою.

Мотивацію до навчання визначали інтегративною методикою Анкетування з картками «Мотиви до навчання у школі» (О.Чекстере). Діти відповідали на питання анкети, що складається з семи питань та варіантів відповідей. Після прочитання кожного питання перед дитиною викладають малюнки, що відповідають варіантам відповіді. При цьому дитина вказує на картинку з обраним варіантом відповіді. Підраховується кількість виборів наступних мотивів: учбовий, мотив оцінки, соціальний, ігровий, позиційний, зовнішній, комунікативний, прийняття, соціального схвалення, творчої самореалізації та мотив надання переваги віртуальному світу. Мотив, що обирається дитиною найчастіше є провідним. На основі змісту відповідей визначається мотив, який спонукає дитину до навчання, та робиться висновок про рівень сформованості навчальних мотивів.

Для діагностики проявів дезадаптації емоційного характеру ми використовували методику «Дерево у бурю» (О.Галицької), яка поєднує в собі ознаки катартичної проєкційної методики (дозволяє афективно відреагувати внутрішні переживання) та аналіз продуктів творчості (малюнок).

Прояви дезадаптації у сфері стосунків ми досліджували за допомогою авторської анкети «Визначення рівня міжособистісної взаємодії дітей» та проєктивної методики «Я і вихователь» (Р.Калініна, модифікація – О.Чекстере).

При складанні анкети було враховано: ініціативність — відображає бажання дитини привернути до себе увагу однолітка і дорослого, спонукати до спільної діяльності, розділити радість і смutek; соціально-адаптаційні вміння - комплексні вміння дитини, які дозволяють їй свідомо вибирати тактики та стратегії спілкування, орієнтовані на гармонізацію відносин із внутрішнім та зовнішнім середовищем, самостійно виконувати посильні для неї види діяльності, гнучко коригувати свої дії залежно від змінних соціальних умов; чутливість до впливів однолітка — відображає бажання й готовність

дитини сприйняти дії однолітка й відгукнутися на його пропозиції; чутливість проявляється у діях дитини у відповідь на звертання однолітка, у чергуванні ініціативних і дій у відповідь, у погодженості власних дій з діями іншого, в умінні помічати побажання й настрої однолітка й підлаштуватися під нього; переважний емоційний фон — проявляється в емоційному забарвленні взаємодії дитини з однолітками: позитивному, нейтрально-діловому і негативному.

Проективна рисункова методика вивчення ставлення дошкільника до вихователя «Я і моя вихователька» проводилася з метою виявлення індивідуальних переживань дитини старшого дошкільного віку по відношенню до вихователя, а також емоційних станів та почуттів, що переживає дитина в закладі дошкільної освіти. Методика дозволяє відповісти на такі питання: Як бачать вихователя дошкільники? Як ставляться до нього? Які почуття переважають у дитини під час спілкування з тим чи іншим вихователем?

Вивчення проявів дезадаптації у поведінковій сфері здійснювали за допомогою методики «Як закінчилося оповідання» (Г.Урунтаєва, Ю.Афонькіна, модифікований варіант ситуацій О.Чекстере). Результати методики дозволяють виявити, які моральні норми освоєні дітьми, як діти розуміють особливості почуттів інших людей, передбачають виділення різних рівнів освоєння дітьми моральних норм і правил.

Отже, в якості критеріїв дезадаптації дітей старшого дошкільного віку нами були використані:

- самооцінка дитини;
- провідні мотиви до навчання;
- успішність проходження дітьми процесу адаптації (у тому числі до умов нового закладу освіти);
- характер взаємовідносин дитини з однолітками та дорослими;
- виявлення індивідуальних переживань дитини по відношенню до вихователя;

- розуміння дітьми старшого дошкільного віку моральних норм, вміння дітей співвідносити ці норми з реальними життєвими ситуаціями.

Виділені нами критерії ми використали для узагальненого визначення наявного рівня дезадаптації старших дошкільників. Для цього ми всі вищезначені критерії, які були оцінені нами у сирих балах, перевели в рівні, які вважали вихідними показниками для аналізу рівнів дезадаптації. Після присвоювання рівнів за кожною методикою шляхом знаходження середнього значення ми одержали загальний рівень дезадаптації.

Список використаних джерел

1. Загальна психологія /за заг. ред. академіка С. Д. Максименка. Підручник. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
2. Freud S. The Unconscious. London : Penguin, 2005. 144 p.

PSYCHOLOGICAL MEASUREMENTS OF THE INTEGRATIVE INDICATOR "INNOVATIVENESS" - EXPERTISE TOOLS OF "PSYCHOLOGICAL READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITY" AND "COMPETENCE OF COMPETITIVENESS OF THE INDIVIDUAL" USING DIGITAL AND STEM AND METHODS: UKRAINIAN, UZBEK, KAZAKHSTANI EXPERIENCE

Chudakova Vira P. (ORCID ID: 0000-0003-3801-6545)

Maksimenko Sergey D. (ORCID ID: 0000-0002-3592-4196)

Abdullayeva Barno S. (ORCID ID : 0000-0002-7020-7344)

Bafaev Mukhiddin M. (ORCID ID: 0000-0002-8501-8458)

Kariyev Adlet D. (ORCID ID: 0000-0002-7789-9080)

Temirov Kuanysh U. (ORCID ID: 0000-0001-7104-9483)

In the modern educational world space, in the process of innovative transformation, new priorities are determined, due to the need for cardinal changes aimed at improving the quality and competitiveness of education; to solve the strategic tasks facing education in the new fast-changing innovative conditions; for

its integration into the world educational space.

The purpose of the publication is to present the experience of using digital and STEM tools to measure the integrative indicator of “innovativeness”, which has become an effective tool for the expertise of "psychological readiness for innovative activity" and "innovative competence of the individual's competitiveness".

Psychological readiness for innovative activity of an individual is one of the main resources for the formation psychological competence of an individual's competitiveness [2-5;7]. In order to solve the above problems, the following technologies have been developed and implemented:

– "1. Psychological and organizational technology for the formation of the readiness of the personnel of educational organizations for innovative activities" (V. Chudakova) ("1. Technology") [1; 3], consists of two interrelated and complementary parts: “1.1. Model of expertise and correction of the organizational and innovative environment of educational organizations (external conditions)”; “1.2. Model of expertise and correction of psychological readiness of personnel of educational organizations for innovative activity (internal conditions)”.

– “2. Psychological and organizational technology for the formation of psychological competence of the individual's competitiveness in the conditions of innovative activities of organizations" (V. Chudakova) (“2. Technology”) [2; 6]. It consists of two models: 2.1. Diagnostic model for the expertise of the psychological competence of the individual's competitiveness. 2.2 Correction-developing model of reflective-innovative training, coaching.

These technologies have been introduced into the world educational space in the process of international internships (advanced training), summer schools, including the training of expert trainers: in Ukraine (Chudakova V., Maksimenko S., Velichko V., Skalozub A.) [1; 2-7]; in Uzbekistan (Abdulaeva B., Bafaev M., Kurbanov I., Usmanova M., Kasimov V.) [2-4]; in Kazakhstan (Kariyev A., Temirov K.) [2].

On the modern stage of innovative development, special actuality is taken by “*competence of innovativeness*” which is one of the key competence for the

necessary successful self-realization of the individual and *ensuring its competitiveness*. This is confirmed by legal and regulatory documents adopted in Ukraine, Uzbekistan and Kazakhstan and other countries. *The purpose of vocational education is the formation and development of individual competence* necessary for professional activities in a particular profession in the relevant industry, *ensuring its competitiveness* in the labor market, mobility, and career prospects throughout life. *The achievement of this goal* is ensured by *the formation of key competence* necessary for every modern person for successful life [2]. *The following skills are common to all competence*: reading comprehension, the ability to express one's own opinion orally and in writing; critical and systemic thinking; the ability to logically justify a position; creativity; initiative; the ability to constructively manage emotions; assess risks; to make decisions; solve problems; the ability to negotiate effectively, to cooperate with other people. One of the most significant is *the "competence of innovativeness"* [2; 4].

The integral indicator of "innovativeness" was proposed (developed, scientifically substantiated, implemented) by V. Chudakova , as a target indicator, in the process of a comprehensive empirical study: - "formation of the psychological readiness of the personnel of organizations for innovative activities" (Chudakova V., 2008 -2016) [2 -6]; and also, in the future, it was expanded and used in the study - "the psychology of the formation of psychological competence of a competitive personality in the conditions of innovative activities of organizations" (Chudakova V., 2016-2022) [2; 6].

In order to combine in a single context, the means of theoretical and empirical approaches to the exploring of the problem of study. We used the base of system methodology, component-structural analysis, dynamic analysis, mathematical and statistical analysis. To do this, in the special psychological and pedagogical literature, the sets of "criteria for the effectiveness of pedagogical activity" and "criteria for the effectiveness of innovative activity" were studied and proposed for use. Summarizing the specific content of such criteria for the purpose of the subsequent implementation of empirical research, V. Chudakova [5] introduced the

working term *“innovativeness”* – *this is an integral indicator of the formation of psychological readiness for innovative activity. At a qualitative (theoretical) level, this is a list of likely criteria for the effectiveness of innovative activity. At the empirical level, this is a separate vector in the multidimensional space of conditions and factors of "the formation of the psychological readiness of personnel for innovative activity."* At the same time, *we consider “innovativeness”* as a separate vector that integrates the content of the totality of indicators of the effectiveness of innovative activity. It is used by us as a target indicator, which should be maximized using its empirically identified connections with other components of the personality and the patterns of its functioning in the course of innovative activity. *The indicator of "innovativeness" is an assessment of the first common factor in a set of empirical correlators of the level and trend of innovative activity which allow to identify the personnel of educational organizations with an increased (or low) level and a trend of “innovativeness”; - to study the features of the latent (hidden) structure of personality factors and traits that determine innovativeness. The process of formation of psychological readiness for innovative activity - this is a controlled, purposeful, and multidimensional shift of the personality in the space of traits and properties to a cluster of personnel with a high level of innovativeness (Chudakova V.) [5].*

To consider the features of the study of “innovativeness” with the aim of clarification of the relationship and influence of the system of "external" and "internal" conditions and factors on the *target indicator* - the integral indicator “innovativeness”. All other indicators that were used in the study were considered as aspects, factors and conditions for the level of “innovativeness” of the individual. Chudakova V. It is proposed to consider [3; 5] *the term “innovativeness”* as a designation of the integral level of the trend, intensity and activity of the personnel of educational organizations in the implementation of innovative activities which are considered in this case as a separate personality trait and the potential for success in introducing innovative activities while *at the empirical level*, as a vector in the multidimensional space of personality properties. The use of this working term was

an intermediate, auxiliary and step towards the integration of the theoretical and empirical components of the study. This was due to the fact that most of the theoretical constructs, due to their abstractness and high level of generalization, cannot be measured directly. *The "innovativeness" of the personnel of educational organizations* is an integral characteristic of the features of their individual activities for the introduction of innovations, which largely covers the content of the previously defined term "integral indicator of the effectiveness of innovative activity" (a theoretically possible set of objective indicators of the effectiveness of innovative activity). A certain narrowing of the content of "innovativeness" made it possible to measure it (like other personality traits) in the conditions of educational organizations by the participants in the educational process themselves [5].

The proposed term "innovativeness" has become an effective tool for self-expertise and adjustment of the processes of innovative activity. It simultaneously reflects the psychological content of the course of innovative activity and its determination at the level of the individual. Consequently, "innovativeness" is a separate vector, the integral content of a set of indicators of the effectiveness of introducing innovations and used by us as a target indicator, maximized by using its empirically identified relationships with other components of the personality and the patterns of its functioning in the course of innovative activity [5]. *The first step of the study* was to *build a target indicator of innovativeness* according to the assessments of experts (managers) and self-assessment. The *second step* is the direct expertise of the state of formation of the "innovativeness" of the personality which was carried out using a questionnaire type methodology, the author's questionnaire "Express diagnostics of innovativeness" (author V. Chudakova), 1677 respondents were involved in its validation. *Based on the results*, the "level of innovativeness" was determined (positive, zero level and negative) and "innovativeness trend" (emotional -practical; theoretical-intellectual) of the personnel of educational organizations. It is based on the value judgments of the respondents, it has been tested and described in publications [5].

The theoretical and methodological basis of the methodology is the fact that in the psychological and pedagogical literature, sets of criteria for the effectiveness

of innovative pedagogical activity and criteria for the effectiveness of innovative activity were studied and proposed [5] for use. We have summarized the specific content of such criteria for the purpose of subsequent empirical research. To this end, at the beginning we proposed to use the term "integral indicator of the effectiveness of innovative activity". At *the qualitative level*, this is a checklist of the components of the effectiveness of innovative activity (rate, quality, expediency, etc.), and *at the empirical level (statistical) level* - this is an assessment of the first common factor from the array of assessments of the components of the effectiveness of the process of implementing innovative activities. This technique did not have clearly defined and psychometrically proven algorithms for formalizing the initial judgments of the staff, therefore, in the cases necessary and acceptable from the standpoint of psychodiagnostics, V. Chudakova used the procedure of factor analysis and evaluation of latent factors to build an integral indicator of "innovativeness". The resulting vectors are considered as auxiliary characteristics of the base space of personality traits used in the study. Their real purpose is the individualization of psychological correctional work with the personnel of educational organizations in the course of special psychological training [5].

Conclusions. Psychological measurements of the integrative indicator "innovativeness", using digital and STEM tools, have become an effective tool for the expertise of "psychological readiness for innovative activity" and "competence of the individual's competitiveness". Technologies presented in this publication: "1. Technology" [2-5; 7] and "2. Technology" [2; 6] in the educational world are being introduced in the process of international internships (advanced training), including training of expert trainers in Ukraine, Uzbekistan and Kazakhstan. This opens up perspectives: - further exploring the problem of study, improvement of the system of training / retraining / advanced training, participants in the innovation process; - creation of a system of professional education of specialists in general, and special psychological training of "expert-trainers" in the direction of innovative competence; - creation of a system of psychological counseling on the issues of selection, selection, correction, development, forecasting: the expediency of

involving a person in the implementation of innovative activities in the first place; the effectiveness of the implementation of professional activities in the context of the implementation of innovative projects; - formation of the competitiveness of the individual in the conditions of innovative activity.

List of sources used

1. Максименко С. Д. Гуманистическая парадигма генетической психологии как основа психологического изучения личности. *Psixologiya: научный журнал*. №1. 2020. Бухара, Республика Узбекистан: БГУ. ВАК Узбекистан. – 252 с. – С. 46-52. URL: [https://buxdu.uz/media/jurnallar/psixologiya/PSIXOLOGIYA%202020-%E2%84%961\(web\).pdf](https://buxdu.uz/media/jurnallar/psixologiya/PSIXOLOGIYA%202020-%E2%84%961(web).pdf)
2. Чудакова В. П., Максименко С.Д., Абдулаева Б. С., Бафаев М. М., Усманова М. Н. Касимов У. А. Украинско-узбекский опыт реализация «технологии формирования психологической готовности к инновационной деятельности», основы развития компетентностей конкурентоспособности личности в быстроизменяющихся условиях. “Ta’limda innovativ-kreativ texnologiyalarning qo’llanilishi, neyrolingvistik dasturlashning amaliy asoslari” mavzusidagi xalqaro konferentsiya 2021-yil, 27-dekabr. Vuxoro: 2022. 579с. С. 470-491. URL: [file:///C:/Users/Vera/Downloads/M.+oshirish+2021-yil+27-dekabr_removed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vera/Downloads/M.+oshirish+2021-yil+27-dekabr_removed%20(1).pdf)
3. Чудакова В. П., Величко В. В. Курбанов И. Х., Скалозуб А. А. Инновационная политика, терминологический аппарат и инструментарий реализации инновационной деятельности: украинско-узбекский опыт. *РЕМ: Psychology. Educology. Medicine*. 2020. № 1. URL: <http://pem.esrae.ru/27-296>
4. Чудакова В. П., Баратов Ш. Р., Чупров Л. Ф., Шарипов Ш. С. Психологическое обеспечение образовательного процесса: психологическая служба в школе – создание, современное состояние и перспективы. *Освіта та розвиток обдарованої особистості : щоквартальний науково-методичний журнал*. Київ: ІОД, 2019. № 2 (73). С. 39–46 DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46) URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2019/2/8.pdf>
5. Чудакова В. П. Формування психологічної готовності персоналу освітніх організацій до інноваційної діяльності: дис. ... канд. психол. наук; 19.00.10. Київ, Ін-т психол. імені Г. С Костюка НАПН України. 2016. 474 с. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/166005/3/ЧудаковаВП%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/166005/3/ЧудаковаВП%20(1).pdf)
6. Chudakova V. (Vira Chudakova). (2020) RESOURCES DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF PERSONALITY COMPETITIVENESS IN TERMS OF INNOVATIVE ACTIVITIES. *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy: collective monograph / Editors Lyubomira Popova, Mariana Petrova*. Veliko Tarnovo, Bulgaria: Publishing House ACCESS PRESS, 2020. 532 p. P. 473 – 485. URL: <https://access-bg.org/monograph/monograph-professional-competencies.pdf>
7. Chudakova V. (2017) Scientific and methodological support for the formation of psychological readiness for innovative activity as a means of developing a person's competitiveness. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific*

schools. 23 (5), 8–25 (Канада).

URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/232>

References

1. Maksimenko S. D. Gumanisticheskaya paradigma geneticheskoy psixologii kak osnova psixologicheskogo izucheniya lichnosti. Psixologiya: nauchnyy zhurnal. №1. 2020. Bukhara, Respublika Uzbekistan: BGU. VAK Uzbekistan. – 252 s. – S. 46-52. URL: [https://buxdu.uz/media/jurnallar/psixologiya/PSIXOLOGIYA%202020-%E2%84%961\(web\).pdf](https://buxdu.uz/media/jurnallar/psixologiya/PSIXOLOGIYA%202020-%E2%84%961(web).pdf)
2. Chudakova V. P., Maksimenko S.D., Abdulayeva B. S., Bafayev M. M., Usmanova M. N. Kasimov U. A. Ukrainsko-uzbekskiy opyt realizatsiya «tekhnologii formirovaniya psixologicheskoy gotovnosti k innovatsionnoy deyatel'nosti», osnovy razvitiya kompetentnostey konkurentosposobnosti lichnosti v bystroizmenyayushchikhsya usloviyakh. “Ta’limda innovativ-kreativ texnologiyalarning qo’llanilishi, neyrolingvistik dasturlashning amaliy asoslari” mavzusidagi xalqaro konferentsiya 2021-yil, 27-dekabr. Buxoro: 2022.579 s. S. 470-491. URL: [file:///C:/Users/Vera/Downloads/M.+oshirish+2021-yil+27-dekabr_removed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Vera/Downloads/M.+oshirish+2021-yil+27-dekabr_removed%20(1).pdf)
3. Chudakova V. P., Velichko V. V. Kurbanov I. KH., Skalozub A. A. Innovatsionnaya politika, terminologicheskii apparat i instrumentariy realizatsii innovatsionnoy deyatel'nosti: ukrainsko-uzbekskiy opyt. PEM: Psychology. Educology. Medicine. 2020. № 1. URL: <http://pem.esrae.ru/27-296>
4. Chudakova V. P., Baratov SH. R., Chuprov L. F., Sharipov SH. S. Psixologicheskoye obespecheniye obrazovatel'nogo protsessa: psixologicheskaya sluzhba v shkole – sozdaniye, sovremennoye sostoyaniye i perspektivy. Osvita ta rozvitok obdarovanoï osobistosti : shchokvartal'niy naukovо-metodichniy zhurnal. Kiïv: ÍOD, 2019. № 2 (73). S. 39–46 DOI: [https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2\(73\)-39-46](https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-2(73)-39-46) URL: <http://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2019/2/8.pdf>
5. Chudakova V. P. Formuvannya psixoholohichnoyi hotovnosti personalu osvutnikh orhanizatsiy do innovatsiynoyi diyal'nosti: dys. ... kand. psixhol. nauk; 19.00.10. Kyev, In-t psixhol. imeni H. S Kostyuka NAPN Ukrayiny. 2016. 474 s. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/166005/3/ChudakovaVP%20\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/166005/3/ChudakovaVP%20(1).pdf)
6. Chudakova V. (Vira Chudakova). (2020) RESOURCES DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES OF PERSONALITY COMPETITIVENESS IN TERMS OF INNOVATIVE ACTIVITIES. *Professional competencies and educational innovations in the knowledge economy: collective monograph / Editors Lyubomira Popova, Mariana Petrova. Veliko Tarnovo, Bulgaria: Publishing House ACCESS PRESS, 2020. 532 p. P. 473 – 485. URL: <https://access-bg.org/monograph/monograph-professional-competencies.pdf>*
7. Chudakova V. (2017) Scientific and methodological support for the formation of psychological readiness for innovative activity as a means of developing a person's competitiveness. Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. 23 (5), 8–25 (Канада). URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/232>

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З ОБДАРОВАНОЮ ДИТИНОЮ

Чудакова О. М. (ORCID ID: 0000-0002-1486-7874)

І в умовах війни головною метою суспільства залишається підготовка підростаючого покоління до майбутньої успішної діяльності, створення можливості для повноцінної його реалізації в житті. Відтак, система освіти, зокрема початкової освіти, яка закладає підґрунтя майбутніх здобутків, має бути зорієнтована на розвиток творчих якостей особистості, на створення умов для всебічного прояву обдарованою дитиною своїх творчих здібностей у діяльності. Бо обдарованість, попри поширене в соціумі хибне переконання, що вона сама може прокласти собі дорогу, нерідко зумовлює проблеми у процесі педагогічної взаємодії, продукуючи труднощі у взаєминах і навчанні обдарованого школяра. За цих обставин *актуальним* є знання змісту проблемного поля педагогічної взаємодії вчителя з обдарованими дітьми як підґрунтя для пошуку ефективних шляхів подолання освітніх труднощів.

Обдаровані діти, як відомо, дуже цінний, але й дуже уразливий прошарок нашого суспільства. Дослідження показало, що вони часто стикаються в процесі навчання з різними проблемами через свої особистісні особливості, оскільки є більш чутливими та емоційними, ніж звичайні діти. До того дехто з них характеризується підвищеною емоційною нестійкістю та заниженою самооцінкою. В результаті ці діти відчують труднощі в адаптації до шкільного оточення, в налагодженні взаємодії з педагогом і однолітками.

В основі труднощів у взаємодії педагога з обдарованою дитиною може перебувати низка причин. *Перша* з них пов'язана з психологічною неготовністю вчителя прийняти сам факт обдарованості школяра. Для педагога, як і для будь-якого дорослого, прийняття факту обдарованості дитини психологічно означає визнання його першості в певній галузі. Якщо ця сфера є ключовою для педагогічної самореалізації, визнати перевагу учня особливо важко. Крім того, визнання обдарованості вимагає від учителя певних професійних зусиль задля забезпечення умов для повноцінного

розвитку дитини. *Друга причина* – суто технологічна за своєю суттю. Проблема у співпраці з обдарованим учнем виникає у того педагога, який не володіє арсеналом відповідних професійних вмінь та засобів. При цьому вчитель цілком може усвідомлювати, що конкретній дитині потрібен особливий підхід, але через відсутність певних методичних рекомендацій він не хоче робити жодного кроку в напрямку його самостійного створення.

Нарешті, *третья причина* – це експлуатація педагогом обдарованості школяра або з престижних професійних міркувань, або в якості символічної компенсації власних невдач чи проблем. Однак здібності дітей, в тому числі найвидатніші, не є чимось раз і назавжди даним. Люди можуть навчатися краще (чи гірше) послуговуватися своїми здібностями. Неабиякий внесок у розвиток здібностей обдарованої дитини може здійснити саме педагог – компетентний, технологічно грамотний, толерантний у взаємодії [Див. детальніше: 1; 3].

Та навіть найкращий вчитель, маючи справу з цілим класом, позбавлений можливості орієнтуватися на тих, хто йде попереду. Більшості вчителів просто ніколи займатися обдарованими дітьми, а декому з них ще й заважають учні з обширними знаннями, із не завжди зрозумілою розумовою активністю. Трапляється і так: педагог спочатку збирається давати явно неординарному учневі більш складні завдання, приділяти йому особливу увагу. Але потім такі наміри (а іноді й обіцянки батькам) забуваються, бо немає для цього у вчителя ні часу, ні сил. До того в учневі з незвичайно високим розумовим потенціалом педагог нерідко бачить лише сприйнятливого до навчання школяра, не розуміючи, що така дитина потребує особливого ставлення й індивідуального підходу.

В початкових класах часто найбільш розвиненого учня майже перестають запитувати: адже вчитель впевнений, що він і так знає матеріал. Якщо ж обдарований школяр все-таки наполегливо намагається щось сказати або запитати, то може нарватися і на докір, що він «вискочка». А коли такий учень бачить, що його активність вчителю не потрібна, і переключається на

щось стороннє – не оминати невдоволення, а то й роздратування з боку педагога: чому відволікається і не цікавиться заняттями? Так, спочатку ентузіаст навчальних занять, дитина стає зайвою у школі, а остання – їй не потрібною. Обдарований вважає за краще занедужати, аби не відвідувати уроки. У результаті вже у перші шкільні роки багато обдарованих дітей перебувають або у конфлікті з учителем, або втрачають пізнавальну мотивацію, стають байдужими до набуття нових знань. Іноді вчителі й самі не знають, чим така дитина їх дратує: з одного боку, «таки вундеркінд», а з другого, – «якась ненормальна дитина».

Неординарний учень – це нерідко випробування для вчителя: особливо якщо для педагога головне – «щоб був порядок». А як розвиненому та незалежному учневі не повстати проти муштри? Звідси – часті вмовляння не заважати іншим дітям навчатися, записи в щоденнику та виклики батьків до школи. Причина такого педагогічного конфлікту в тому, що обдаровані учні потребують навантаження, яке відповідало б їхнім розумовим здібностям. Та воно зазвичай відсутнє, бо наша середня школа, крім середньої програми, нічого їм запропонувати не може.

На підставі сказаного може скластися враження, що дитяча обдарованість – процес аномальний, і його завжди супроводжують різноманітні проблеми та труднощі. Та це не так. Справді, обдарована дитина розвивається інакше, ніж звичайна. Тому для запобігання проблемам та конфліктним ситуаціям в навчальному процесі, у спілкуванні з обдарованими дітьми потрібні передусім зміна норм взаємин та розробка спеціальних навчальних програм. Це і становить зміст проблемного поля вчителя і напрямку пошуку шляхів його подолання при роботі з цією категорією учнів.

Дослідження дали змогу окреслити основне коло проблем у роботі з обдарованими дітьми в середньостатистичній школі:

- Невміння діагностувати обдарованість.
- Відсутність методичної літератури.
- Брак професійних зусиль і часу для роботи з обдарованими дітьми.

- Велика завантаженість учнів.
- Нерозуміння учнями значущості розширення знань з предмета.
- Незнання психології обдарованості та шляхів її розвитку.

Всі названі проблеми зумовлюють потребу в застосуванні індивідуального підходу і розробці спеціальних програм для роботи з обдарованими учнями.

Робота вчителя з обдарованими дітьми, вибір форм навчання, розробка навчальних програм, їх оцінка та індивідуалізація – це складний процес, що ніколи не має припинятися. Він вимагає від вчителів та адміністрації школи неабияких знань у сфері психології обдарованих дітей та їх виховання, потребує постійної співпраці з психологами, іншими вчителями, батьками обдарованих дітей. Зрештою, він вимагає постійного прирощення фахових знань і майстерності вчителя, гнучкості у педагогічній взаємодії зі школярами, спроможності відмовитися від того, що ще сьогодні здавалося доцільним чи творчим здобутком. Іншими словами, цей процес пов'язаний з повсякденними творчими знахідками і педагогічним професіоналізмом вчителя.

Список використаних джерел

1. Джумагулова Т.Н. Одаренный ребенок. Дарили наказание / Т.Н. Джумагулова, И.В. Соловьева. СПб.: Творческий центр, 2009. 160 с.
2. Лейтес Н.С. Умственные способности и возраст / Н.С. Лейтес. Москва: Педагогика, 1971. 279 с.
3. Психология творчества и одаренности: *Материалы Всероссийской научно-практической конференции (20–21 апреля 2018 г.)*: сборник статей. Москва: МПГУ, 2018. 500 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ВІЙНИ

Шатирко Л. О. (ORCID ID: 0000-0002-1953-0656)

Ситуація війни в Україні змусила багатьох учасників освітнього простору різко змінити обставин життя й терміново адаптуватись до

надзвичайних умов та форматів освітньої взаємодії на тлі власних особистих проблем екзистенційного характеру й переживання загроз, переосмислення власного життя в новому ціннісному вимірі. Відтак, актуалізується потреба психологічного супроводу адаптації до екстремальних умов учасників освітнього простору в різних аспектах соціальної ситуації, надання кваліфікованої психологічної допомоги в усіх сегментах простору освіти. Ситуація значною мірою визнається психологами як екстремальна. Значною мірою стресовий стан підтримується через невизначеність ситуації, неможливість прогнозувати найближчу життєву перспективу (повернення додому, організація побуту, тривога за близьких).

До найбільш суттєвих моментів екстремальної ситуації війни слід віднести негативний травмівний вплив на психіку інформаційного вакууму, інтенсивних атак дезінформації в ЗМІ, мережах інтернет, проблеми внутрішньосімейного характеру, розрив, руйнація зв'язків, стосунків в системі батьки-діти. Відсутність засобів впливати на ситуацію, контролювати обставини приводить до втрати впевненості у власних силах, гостро переживається потреба в повазі та самореалізації. Поряд з відносною успішністю взаємодії дорослих в екстремальних ситуаціях, діти через вікові та психоневрологічні особливості переживають значні труднощі в прийнятті самої ситуації, а також у пошуку способів взаємодії з оточуючими, зокрема з незнайомими, новими ровесниками. Більшість чинників виникнення психологічних проблем в учасників освітнього простору лежить в площині переживання почуттів негативного спектру – соціальної самотності, ізольованості, відірваності від звичного соціуму, друзів, рідних, нерідко їх втрата, смерть. Потужний негативний вплив діє через обмеження, неможливості реалізації бажань, намірів, планів, через руйнацію картини світу, своєї присутності в реаліях оточуючої дійсності.

Провідними лініями психологічного супроводу та підтримки є: забезпечення організації навчального процесу, рішення освітніх завдань, попередження складних ситуацій в освітньому просторі, вибудова

індивідуальних освітніх програм, інклюзивних форм навчання; психологічне забезпечення взаємодії між учасниками освітнього простору, відслідковування деструктивних поведінкових стратегій взаємодії, попередження конфліктів (батьки-діти, педагоги -учні, дитина-ровесники тощо); комплексна індивідуально-орієнтована в умовах освітньої діяльності підтримка учасників з урахуванням актуального психофізіологічного стану.

Основні змістовні складові психологічного супроводу учасників освітнього простору центруються навколо настанов створення простору спільного буття в конкретних соціальних умовах, спільного проживання екстремальних ситуацій, пошуку особистісних власних ресурсів. Саме в межах нового спільного буття відновлюються розірвані зв'язки з оточуючою дійсністю, повертається втрачене відчуття безпеки, захищеності по відношенню до зовнішніх загроз. Формується новий позитивний образ світу, нова система стосунків з іншими людьми і самим собою, укріплюється розуміння цінності власного життя, власної картини світу. Окремим важливим моментом психологічного супроводу в екстремальних ситуаціях є робота з руйнівними, деструктивними, агресивними емоційними реакціями, почуттями, які поступово через конструктивну взаємодію, освоєння нових ролей та моделей поведінки звільняють особистісний простір для появи й закріплення позитивного досвіду подолання негативних життєвих обставин.

Висновки. Система психологічного супроводу взаємодії учасників освітнього простору в умовах війни має вибудовуватись як комплексна допомога особистості в пошуку ресурсів психологічного подолання негативних обставин, відновлення життєвого благополуччя, збереження і зміцнення психологічного здоров'я і побудови нових ефективних моделей життєдіяльності у несприятливих загрозливих умовах.

АНАЛІЗ ПОТРЕБ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ

Шепельова М. В. (ORCID ID: 0000-0002-3293-4997)

Вступ. Усвідомлення людиною того, що їй потрібно у житті, скеровує її діяльність, а можливість задовольнити свої потреби, чи відчуття можливості їх задоволення у майбутньому, суттєво визначає задоволеність власним життям. Тривалі обмеження у цій сфері викликають стан навченої безпорадності, коли людина перестає намагатися покращити своє становище навіть тоді, коли з'являється така можливість. Разом з тим, позитивний досвід досягнення поставлених цілей дозволяє набути впевненості у власних силах і у тому, що позитивні зміни є можливими.

Метою цієї публікації є проаналізувати потреби студентів в умовах невизначеності.

Протягом 2020/2021 навчального року нами було проведено дослідження серед студентів Київського університету імені Бориса Грінченка. Вибірку склали 158 студентів різних спеціальностей та років навчання.

Майже весь навчальний рік освітній процес здійснювався у дистанційній формі, а повсякденне життя студентів супроводжувалося більш або менш суттєвими обмеженнями звичного способу життя через карантинні заходи, запроваджені у той період у зв'язку з поширенням COVID'19. Ці обмеження характеризувалися невизнаністю як щодо їх ймовірної тривалості, так і інтенсивності.

У загальному значенні «визначати» тлумачиться як: 1) встановлювати, розпізнавати що-небудь за певними ознаками; 2) розкривати сутність чого-небудь, характеризувати, формулювати, робити визначення; 3) вирізняти, призначати кого- або що-небудь для якоїсь мети; 4) намічати, накреслювати для виконання; 5) зумовлювати що-небудь, бути причиною чогось [3]. Невизначеність пов'язана з суб'єктивною чи об'єктивною складністю здійснення зазначених вище дій.

Раптові зміни у звичному способі життя суттєво впливають на мотиваційну сферу особистості, оскільки вибудована система потреб, мотивів

і цілей не завжди відповідає новим умовам і потребує перегляду, зосередження на найбільш актуальному і суттєвому.

Досліджуваним пропонувалося дати відповідь на питання «Що мені потрібно у моєму житті?». Отримані відповіді набули подальшої обробки за допомогою контент-аналізу та факторного аналізу.

Метод факторного аналізу, застосований нами для визначення системоутворювального фактору серед потреб студентів, дозволяє шляхом розрахунку факторних навантажень виявити один або декілька показників у системі факторів, оптимально пов'язаних з усіма іншими [1]. Відповідно до [2] системоутворювальним є той фактор, який визначає об'єднання компонентів у систему. Іншими словами, за допомогою цих розрахунків визначається та з означених потреб, зазначених студентами якого у списку основних потреб є визначальним в об'єднанні усіх виявлених потреб у систему. При необхідності ж простежити певну тенденцію, вибудувати послідовність, розраховується ієрархія системоутворювальних факторів, яка супроводжує досліджуване явище шляхом послідовного виключення системоутворювальних факторів із системи розрахунку факторних навантажень.

За кількістю зазначених студентами потреб сформувався список із 231 позиції, який набув подальшої обробки за допомогою контент-аналізу та розрахунку факторних навантажень.

Найбільш поширеними відповідями серед студентів були:

- 1) сім'я, рідні та близькі (n=92; 58%);
- 2) здоров'я (n=72; 46%);
- 3) любов, кохання (n=56; 35%);
- 4) друзі, дружба (n=53; 34%);
- 5) гроші, стабільний заробіток (n=51; 32%);
- 6) робота (n=42; 27%);
- 7) матеріальні блага, достаток (n=29; 18%);
- 8) підтримка, турбота (n=28; 18%);
- 9) щастя (n=26; 16%);
- 10) самореалізація (n=24; 15%).

Зауважимо, що освіту серед основних потреб зазначили 19 студентів (12%).

Подальший контент-аналіз відповідей студентів дозволив нам згрупувати їх у 22 більш загальні категорії, що позначають сфери життя, до яких належать зазначені потреби. Наведемо їх у порядку зменшення важливості для досліджуваних (від найбільш важливої до найменш важливої).

Отже:

1) *близькі стосунки* (n=224) – сюди увійшли такі потреби, як сім'я, рідні та близькі; любов, кохання; дружба, друзі; здоров'я та щастя близьких та ін.;

2) потреби, що реалізуються у *взаємодії з оточенням* (n=86) – до них увійшли щирість, чесність, підтримка, повага, розуміння, довіра, доброта, справедливість, незалежність та ін.;

3) *матеріальні блага* (n=81) – це такі, як гроші, стабільний зарібок, достаток, матеріальна незалежність, матеріальна мотивація, достойна оплата праці;

4) *здоров'я* (n=78) – до цієї категорії окрім самого здоров'я увійшли й ті висловлювання, що стосуються його збереження – здоровий спосіб життя, правильне харчування і т.п.;

5) *ставлення до життя* (n=74) – так ми назвали усе, що стосується відчуття себе у житті – це щастя, свобода, мир, спокій, стабільність, благополуччя, задоволеність життям, безпека, визначеність, оптимізм та ін.;

6) *дозвілля* (n=69) – відпочинок, подорожі, музика, хобі, вільний час;

7) *зайнятість* (n=61) – улюблена робота, справа, кар'єра;

8) *досягнення* (n=56) – самореалізація, успіх, досягнення цілі, знайти себе і т.п.;

9) *освіта* (n=54) – до цієї категорії також увійшли навчання, знання, вміння, навички, ерудованість, дізнаватися більше, навчитися своїй справі;

10) *життєзабезпечення* (n=52) – їжа, вода, сон, повітря, тепло;

11) *мотивація* (n=40) – ціль, мета, сенс, натхнення, цілеспрямованість, вмотивованість, мрії, бажання;

12) *особистий простір* (n=36) – житло, дім, затишок, комфорт;

13) *розвиток* (n=32) – сюди також увійшли робота над собою, самовизначення, постійне самовдосконалення;

14) *особистісні риси* (n=29) – самоконтроль та дисципліна, впевненість у собі, мудрість, терпіння, сміливість тощо;

15) *соціальне життя* (n=25) – спілкування, люди, цікаві знайомі, нетоксичне оточення тощо;

16) *емоції* (n=24) – позитивні емоції, радість, враження, сміх, гострі почуття, настрої, задоволення тощо;

17) *стосунки із собою* (n=16) – мати власне «Я», бути собою, розуміння себе та своїх вчинків, любов до себе, внутрішній баланс, гармонія із собою, розуміння свого призначення, віра в себе тощо;

18) *довкілля* (n=9) – країна, земля, природа тощо;

19) *джерела інформації* (n=8) – книги, Інтернет, інформація;

20) *час* (n=7) – сюди також увійшли зручний розпорядок дня, баланс між роботою та відпочинком;

21) *тварини* (n=6) – домашні улюбленці, коти, собаки тощо;

22) *розумові якості* (n=5) – розум, порядок у голові, чистота свідомості, аналіз; інше (n=11).

Подальший розрахунок факторних навантажень дозволив нам побудувати таку ієрархію системоутворювальних факторів (у дужках подано результати розрахунку факторних навантажень):

1) життєзабезпечення (0,41);

2) близькі стосунки (0,38) та дозвілля (0,38);

3) ставлення до життя (0,41);

4) соціальне життя (0,41);

5) особистісні якості (0,39) та джерела інформації (0,39);

6) освіта (0,39);

7) стосунки із собою (0,38);

8) матеріальні блага (0,39);

9) мотивація (0,38).

Висновки. Саме на цих потребах і відобразилися карантинні обмеження, що впроваджувалися в Україні на соціальному рівні:

1) *життєзабезпечення* – занепокоєність тим, чи буде можливість придбати найбільш необхідні продукти харчування та предмети побуту;

2) *близькі стосунки та дозвілля* – занепокоєність обмеженнями безпосереднього спілкування з близькими, а також подорожей, відпочинку у громадських місцях та навіть прогулянок на свіжому повітрі;

3) під загрозою опиняється гармонійне *ставлення до життя* через появу відчуття невизначеності, нестабільності;

4) звичне *соціальне життя* також зазнає суттєвих обмежень;

5) через необхідність впоратися з ситуацією, що склалася, виникає потреба у збагаченні власних *особистісних якостей* та надходженні достовірної, несуперечливої *інформації*;

6) *здобуття освіти* вимагає адаптації до дистанційної форми навчання;

7) *стосунки з собою* супроводжуються виникненням певного напруження;

8) *матеріальне забезпечення* у той період для багатьох опинилося під загрозою;

9) зазнає суттєвих змін і *мотивація* через неможливість досягти поставлених цілей, необхідність їх відкладення на невизначений термін.

Список використаних джерел

1. Бешелев С. Д. Математико-статистические методы экспертных оценок. Москва: Статистика, 1980. 263 с.
2. Бродовська В. Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів. Київ : Професіонал, 2007. 512 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ: Перун. 2005. 1728 с.

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Яворська-Ветрова І. В. (ORCID ID: 0000-0002-6509-930X)

Проблеми психічного здоров'я, психологічного благополуччя особистості є одними з найактуальніших у сучасних психологічних розвідках у контексті викликів сьогодення. Адже «прагнення до позитивного функціонування та відчуття благополуччя є однією з основних рушійних сил особистісного зростання і важливою умовою якості життя особистості» [1, с. 185]. Становлення цілісного уявлення молодого людини про світ і саму себе в цьому світі забезпечує прогнозування своєї соціальної ефективності та ставлення до себе навколишніх, регулює міжособистісні взаємини, постановку і досягнення цілей, закладає підґрунтя систем «Я – світ, «Я – інші люди», «Я – Я» [2]. Особистісне зростання, досягнення психічної та психологічної зрілості відбувається у просторі ставлень людини до самої себе, до світу та власних життєвих перспектив, до своєї учинневої й професійної діяльності та її результатів, до взаємодії з іншими людьми.

Ставлення виступають чинником формування особистісної самодетермінації, яка, дозволяючи узгоджувати потенційні можливості й наявні ресурси, сприяючи досягненню поставлених цілей і організації життєдіяльності в цілому, своєю чергою, створює умови для «повного функціонування» особистості [3], а відтак переживання психологічного благополуччя.

У комплексному дослідженні за попередньо встановленими рівнями сформованості показників психологічного благополуччя уся вибірка досліджуваних була поділена на дві групи: особи з високим рівнем психологічного благополуччя та особи з низьким рівнем психологічного благополуччя. Дані проведеного емпіричного дослідження дають підстави стверджувати, що у досліджуваних з високим рівнем психологічного благополуччя при глобальному позитивному ставленні до самих себе емоційні

виміри самоствавлення виявляються більш яскраво. Можна говорити про їх безумовну віру у свої сили, здібності, енергійність, позитивну самооцінку і схвалення себе у цілому. У структурі самоствавлення цієї групи респондентів найбільш вираженими є самоповага і самоінтерес, а найменш вираженим – ставлення інших і самозвинувачення, а отже, вони демонструють значний інтерес до власних думок і почуттів, впевненість у своїй цікавості для інших, і водночас – самовдоволеність, закритість, заперечення проблем. На нашу думку, навряд чи можна стверджувати, що у досліджуваних повною мірою розвинене «діалогове ставлення до себе» (за визначенням Н. І. Сарджвеладзе), оскільки низькі показники саморозуміння при маніфестуючому емоційному самоприйнятті можуть свідчити як про певну незбалансованість компонентів самоствавлення, так і про вибудовану систему психологічного захисту.

Аналіз особливостей самоствавлення осіб з низьким рівнем психологічного благополуччя показав такі особливості: при загальному позитивному ставленні до себе, готовності до пізнання себе, достатньому рівні усвідомлення своїх внутрішніх спонукань вони виявляють сумніви щодо цінності й цікавості свого «Я» для інших, очікують скоріше негативної оцінки своєї особистості та діяльності. Низькі показники саморозуміння й середні показники самозвинувачення свідчать про поєднання у цих досліджуваних недостатньої рефлексивності з негативними емоціями щодо себе, тенденцією до інтрапунітивності, схильності переживати провину за власні недоліки й помилки, тобто про певну конфліктність їх самоствавлення.

Список використаних джерел

1. Сердюк Л.З., Завірюха В.В. Позитивна психотерапія в сприянні психологічному благополуччю особистості. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. Київ, Ніжин: ПП Лисенко. IX (11). 2018. С. 185-193.
2. Сердюк Л.З. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія ред. Л. З. Сердюк. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2018. 192 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/712878/>
3. Сердюк Л.З. Самодетермінація психологічного благополуччя особистості : монографія за ред. Л. З. Сердюк. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська. 2021. 236 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729023/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Абдуллаєва Барно Сайфутдинівна (<https://orcid.org/0000-0002-7020-7344>), проректор з наукової роботи та інновацій Ташкентського державного педагогічного університету ім. Низами, доктор педагогічних наук, професор. Ташкент, Республіка Узбекистан

Abdullayeva Barno Sayfutdinovna (<https://orcid.org/0000-0002-7020-7344>), Vice-Rector for Research and Innovation, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Tashkent, Republic of Uzbekistan

Бафаєв Мухіддін Мухамматович (<https://orcid.org/0000-0002-8501-8458>), завідувач кафедри психології Ташкентського державного педагогічного університету імені Нізамі, доктор PhD психології, доцент. Ташкент, Республіка Узбекистан

Bafaev Mukhiddin Mukhammatovich (<https://orcid.org/0000-0002-8501-8458>), Head of the Department of Psychology, Tashkent State Pedagogical University named after Nizami, PhD in Psychology, Associate Professor. Tashkent, Republic of Uzbekistan

Бацилєва Ольга Валерівна, (<https://orcid.org/0000-0002-8316-5956>), професор кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, доктор психологічних наук, професор

Бучма Вікторія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0003-6163-0223>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Бучма Олег Васильович (<https://orcid.org/0000-0002-0241-5512>), старший науковий співробітник Інституту філософії імені Г. С. Сковороди НАН України, кандидат філософських наук, доцент

Ваганова Наталія Аркадіївна (<http://sorcid.org/0000-0002-3874-9370>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Власенко Олена Олександрівна (<https://orcid.org/0000-0002-1011-1965>), докторант зі спеціальності 053 «Психологія» Університету Григорія Сковороди в Переяславі, кандидат економічних наук, доцент

Воронюк Ірина В'ячеславівна (<https://orcid.org/0000-0003-3959-3336>), доцент кафедри психології, факультету філософії та суспільствознавства, НПУ імені М. П. Драгоманова, кандидат психологічних наук, доцент

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

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

Гриценко Людмила Іванівна (<https://orcid.org/0000-0002-0055-2185>), науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

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

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

Дзюбо 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

Завгородня Олена Василівна (<https://orcid.org/0000-0001-8786-8707>), провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук

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

Карієв Адлет Дюсембаєвич (<https://orcid.org/0000-0002-7789-9080>), завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Казахського національного жіночого педагогічного університету, кандидат педагогічних наук. Алмати, Республіка Казахстан

Kariyev Adlet Dyusembaevich (<https://orcid.org/0000-0002-7789-9080>), Head Department of Preschool and Primary Education Kazakh National Women's Pedagogical University, Candidate of Pedagogical Sciences. Almaty, Republic of Kazakhstan

Кісарчук Зоя Григорівна (<https://orcid.org/0000-0002-4461-945X>), провідний науковий співробітник лабораторії консультативної психології та психотерапії Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Коротич Любов Гаврилівна, методист Херсонської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 46 Херсонської міської ради

Кружева Тетяна Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0001-6678-685X>), провідний науковий співробітник лабораторії вікової психофізіології Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент

Кульчицька Анна Валеріївна, доцент кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки кандидат психологічних наук, доцент

Купрєєва Ольга Іллівна (<https://orcid.org/0000-0002-5429-1427>), провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, доцент

Латиш Наталія Михайлівна (<https://orcid.org/0000-0003-0650-0834>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

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

Макіна Лариса Борисівна (<https://orcid.org/0000-0002-6130-5807>), практичний психолог закладу дошкільної освіти №541 м. Києва

Максименко Сергій Дмитрович (<https://orcid.org/0000-0002-3592-4196>), директор Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України; доктор психологічних наук, професор

Мар'яненко Ліана Василівна (<https://orcid.org/0000-0003-4166-7349>), 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

Моляко Валентин Олексійович (<https://orcid.org/0000-0001-9109-2112>), дійсний член НАПН України, завідувач лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, доктор психологічних наук, професор

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, доцент

Невмержицький Володимир Максимович (<https://orcid.org/0000-0002-1972-3482>), провідний науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент

Олінковська Тетяна Анатоліївна, викладач Конотопського медичного коледжу

Оржешко Дмитро Валерійович, аспірант лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Павлик Наталія Василівна (<https://orcid.org/0000-0002-5828-606X>), провідний 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>), 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»

Пастушенко Валентина Семенівна (<https://orcid.org/0000-0003-4477-2769>), науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Поклад Ірина Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-8493-1763>), провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А. Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Пузь Ірина Володимирівна, (<https://orcid.org/0000-0003-3697-1637>), практикуючий психолог кандидат психологічних наук, доцент

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

Середіна Інна Анатоліївна (<https://orcid.org/0000-0002-4220-0006>), завідувач навчальної лабораторії кафедри філософії та педагогіки Національного транспортного університету

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

Соловей Яніна Григорівна (<https://orcid.org/0000-0001-6125-116X>), старший науковий співробітник лабораторії психології обдарованості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

Терещенко Людмила Анатоліївна (<https://orcid.org/0000-0002-4279-158X>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання ім. І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Терещук Ангеліна Дмитрівна (<https://orcid.org/0000-0002-0767-5890>), провідний науковий співробітник лабораторії загальної психології та історії психології ім. В.А.Роменця Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

Теміров Куаниш Умірзакович (<https://orcid.org/0000-0001-7104-9483>), в. о. доцента кафедри педагогіки Євразійського національного університету ім. Л. М. Гумільова, кандидат педагогічних наук. Астана, Республіка Казахстан

Temirov Kuanysh Umirzakovich (<https://orcid.org/0000-0001-7104-9483>), Candidate of Pedagogical Sciences, and Acting Associate Professor of the Department of Pedagogy of the L.M. Gumilev Eurasian National University. Astana, Republic of Kazakhstan

Тихонова Тетяна Борисівна, доцент Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент

Третяк Тетяна Миколаївна (<https://orcid.org/0000-0002-1860-1440>), провідний науковий співробітник лабораторії психології творчості, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

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

Фроленкова Олена Миколаївна аспірант лабораторії психології навчання імені І.О.Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Психолог служби турботи про психічне здоров'я БФ «Право на захист»

Чекстере Оксана Юрївна (<https://orcid.org/0000-0003-2435-3831>), провідний науковий співробітник лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

Чудакова Віра Петрівна (<https://orcid.org/0000-0003-3801-6545>), старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України; Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, доктор PhD у галузі психології

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://orcid.org/0000-0002-1953-0656>), старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці, Почесний доктор психологічних наук Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

Шепельова Марія Володимирівна (<https://orcid.org/0000-0002-3293-4997>), старший науковий співробітник лабораторії психології творчості Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук

Яворська-Вєтрова Ірина Вікторівна (<https://orcid.org/0000-0002-6509-930X>), старший науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник

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

Наукове видання

**Збірник тез наукових доповідей круглого столу,
присвяченого творчій спадщині І. О. Синиці**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ СИТУАЦІЇ

(м. Київ, 2 листопада 2022 року)

Ум. друк. арк. 9,43

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, кімната 24

e-mail: psynav4annja@gmail.com

conf_psynav4annja@ukr.net