

**Полімодальність особистісного
розвитку суб'єктів освіти у сучасному
інформаційному суспільстві**

Науково-методичний посібник

**Полімодальність особистісного розвитку
суб'єктів освіти у сучасному інформаційному
суспільстві**

науково-методичний посібник

УДК 37.015.3: 159.923

П 50

Авторський колектив:

Н.М.Токарева, А.В.Коллі-Шамне, Н.М.Макаренко,
С.А.Дрібас, О.Л.Пінська, О.А.Ткаченко, О.О.Халік,
О.А.Даценко, Я.О.Гапочка, В.О.Прокопов

Рецензенти:

О.О.Когут – доктор психологічних наук, доцент
Н.В.Корчакова – доктор психологічних наук, доцент

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Криворізького державного педагогічного університету
від 10 грудня 2022 року (протокол № 8)

Полімодалність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному інформаційному суспільстві: науково-методичний посібник / кол.авторів; ред. Н.М.Токаревої. Кривий Ріг, 2022. 159 с.

Науково-методичний посібник висвітлює науково-методичний контент особистісного розвитку суб'єктів освіти в умовах системних змін. Авторами представлено результати дослідження можливостей розвитку життєтворчих умінь, креативного мислення здобувачів освіти, надано методичні рекомендації щодо ресурсного розвитку суб'єктів освіти. Приділяється увага питанням превенції та корекції внутрішньоособистісних конфліктів в умовах психологізації і діалогізації освітнього простору; аналізується ресурсний потенціал дистанційного формату підвищення кваліфікації освітян та роботи в умовах інклюзії. Видання адресоване психологам, педагогам та іншим зацікавленим особам, котрі можуть бути долучені до психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку суб'єктів освіти у вимірах несталого інформаційного суспільства.

© Автори статей, 2022

ЗМІСТ

Передмова	5
Розділ I	
Теоретико-методологічний контент особистісного розвитку суб'єктів освіти в умовах системних трансформацій	6
1.1. Психологічні особливості розвитку життєтворчих умінь в юнацькому віці (О.А.Даценко)	6
Розділ II	
Варіативний розвиток особистісних ресурсів здобувачів освіти	19
2.1. Розвиток креативного мислення методом тренінгової діяльності (Н.М.Макаренко)	19
2.2. Діалогова міжособистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу як детермінанта формування комунікативної толерантності майбутнього вчителя (О.Л.Пінська)	36
Розділ III	
Корекційно-розвивальні можливості розвитку особистості у просторі освіти	48
3.1. Внутрішньоособистісні конфлікти особистості як предмет психологічної превенції та корекції в умовах психологізації освітнього простору ЗВО (А.В.Коллі-Шамне)	48
3.2. Самооцінка та можливості її корекції у майбутніх педагогів (О.О. Халік, Т.С.Косяк)	65
3.3. Психолого-педагогічні умови самопроектування учителів як суб'єктів діалогізації освітнього процесу (О.А.Ткаченко) ..	86
Розділ IV	
Розвиток адаптаційних ресурсів психолого-педагогічної спільноти в умовах реформування освіти	112
4.1. Підвищення культури діалогічного партнерства у сучасному освітньому просторі (Н.М.Токарева)	112

4.2. Дистанційний формат підвищення кваліфікації освітян в рамках системи неперервної професійної освіти: психологічний ракурс (С.А.Дрібас)	133
4.3. Психолого-педагогічні індикатори готовності фахівців освіти до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії (Я.О.Гапочка)	143
Розділ V	
Досвід корекційно-розвивальної роботи у закладах освіти	151
5.1. Психокорекційний супровід дітей раннього віку із особливими потребами в умовах спеціалізованого закладу освіти (В.М.Прокопов)	151

ПЕРЕДМОВА

У несталих умовах стрімкого, інформаційно насиченого сьогодення освіта постає одним із найбільш значимих імперативів розвитку особистості, розвивальний потенціал якого відзначається орієнтацією на новий рівень психічного розвитку людини, здатної до відповідальних виборів і схильної рухатися у перспективному напрямі, самостійно осмислюючи новий досвід ефективної міжособистісної взаємодії. Пріоритети ХХІ століття декларують відмову від розуміння освіти як процесу отримання готових знань і уявлень, а ролі педагога – як носія, транслятора готових знань. Сучасна освіта розвивається у вимірах компетентнісної парадигми, зорієнтованої на системний розвиток ресурсного потенціалу суб'єктів освітнього процесу. Тож озброєння вчителів теоретико-методологічними, методичними знаннями із психології є нагальною потребою в умовах гуманізації освітнього простору.

Науково-методичний посібник *«Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному інформаційному суспільстві»* є вагомим внеском колективу кафедри загальної та вікової психології Криворізького державного педагогічного університету у вирішення проблеми організації кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу суб'єктів освітнього процесу в умовах реформування освіти. Посібник презентує результати науково-дослідної роботи колективу кафедри над темою *«Полімодальність життєтворчості особистості у сучасному інформаційному суспільстві»*.

Методологічний контент посібника побудований передусім із урахуванням принципів достовірності інформації, системності викладення матеріалу, планомірної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах психологізації та діалогізації навчально-виховної діяльності. Науковий формат видання доповнено методичними матеріалами: методичні рекомендації, авторські тренінгові програми, практикуми забезпечують цілісність висвітленої інформації.

Значна увага приділена авторами науковій термінології. До кожного параграфу посібника надано перелік базових понять (термінів і термінологічних сполучень), що окреслюють основні концепти викладеного матеріалу. Посібник створений на засадах доцільної інтеграції теоретичного та практичного блоків викладення інформації, що стане в нагоді фахівцям психолого-педагогічного спрямування (педагогам, психологам, вихователям).

Автори посібника усвідомлюють, що дане видання не вичерпує усієї проблемності означеного контексту, і будуть вельми вдячні читачам за корисні поради і критичні зауваження, які сприятимуть покращенню книги.

Н.М.Токарева
доктор психологічних наук, професор

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ КОНТЕНТ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТИ В УМОВАХ СИСТЕМНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

1.1. Психологічні особливості розвитку життєтворчих умінь у юнацькому віці

Даценко О. А.

Сучасний етап розвитку українського суспільства виявляє гостру потребу в освічених, всебічно розвинених громадянах, які володіють компетенціями та ресурсами ефективної розбудови держави, здатні долати виклики сьогодення. У зв'язку з цим великого значення набуває проблема створення особливого освітнього середовища, яке формує особистість із розвиненими життєтворчими вміннями, включена в процеси продуктивної самореалізації та ефективного вирішення задач суспільства. Провідної ролі набуває впровадження курсів життєтворчості в навчально-виховний процес, особливо в юнацькому віці. Нова парадигма освіти має забезпечувати формування у юнаків готовності й уміння творити нові реалії життя, гідно презентувати себе у суспільстві, безперервно оновлювати власний досвід, проектувати подальший життєвий шлях.

Проблема життєтворчих умінь є новою для психології і вивчається в цілісному онтологічному контексті особистості. Питання життєтворчості і відповідних умінь знайшли активний відгук у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів: К.О.Абульханової-Славської, Д.О.Леонтьєва С.Д.Максименка, О.Пурло, Л.В.Сохань, Т. М.Титаренко, В.М.Ямницького [1; 3; 17; 18; 20; 21; 11; 27; 29] та ін. Незважаючи на достатній інтерес вчених до означеної проблеми, вона не зменшує своєї актуальності і потребує більш ґрунтовного та системного аналізу. Необхідність до її звернення спричинена серйозною стурбованістю науковців і практиків щодо виховання життєстійкого покоління, яке б вирішувало глобальні соціально-економічні, культурні, гуманістичні, політичні та інші завдання суспільства.

На думку І.Г.Єрмакова, «життєтворчість – це вищий прояв сутності особистості, реалізація її досвіду та потенціалу; духовно-практична активність, спрямована на свідоме самостійне, креативне проектування та здійснення власного життєвого шляху» [9, с.12]. Як особлива форма виявлення унікальної природи людини, життєтворчість сприяє самостійному вибору особистістю стратегії життя, розбудові життєвих планів і програм, використанню засобів, необхідних для реалізації індивідуального екзистенційного проекту. Н.Г.Богданова підкреслює, що «життєтворчість у своїй феноменологічній сутності можна інтерпретувати у відповідності до декількох систем: як соціальний феномен, як процес, як цінність та як спосіб життя» [4, с.14]. Як соціальний феномен життєтворчість передбачає входження людини у світ стосунків,

відтворення соціальних норм і зразків; як процес – включає різні форми екзистенційної активності, що перетворюють дійсність і людину в ній, відображають такий спосіб існування, в результаті якого особистість стає справжнім суб'єктом життя; як цінність – гуманістичне надбання, репрезентація загальнолюдського досвіду на рівні власної життєдіяльності; як спосіб життя – вибір власного шляху та створення умов для його реалізації, втілення в процес самоздійснення творчого начала. На думку А.В.Колеснікової «життєтворчість виражає унікальне явище творіння свого буття, нової онтологічної реальності, в якій з'являється нова людина» [13, с.12]. Як зазначає О.Ю.Сутормін, «життєтворчість – це процес, коли особистість набуває особливого осмислення себе і унікальним чином вибудовує свої відносини зі світом» [24, с. 346].

В роботах С.Д.Максименка життєтворчість розуміється як креативне проектування і здійснення індивідуального шляху, що ґрунтується на принципах свободи і відповідальності. В якості вихідних рушійних сил життєтворчості, автор розглядає «нужду – нестачу, як особливе універсальне енергетично – інформаційне утворення, що є носієм і чинником життєвої наснаги людини»[18, с. 8].

Т.М.Титаренко наголошує, що життєтворчість мотивована особливим прагненням сутнісної самореалізації, бажанням людини у конкретній життєвій ситуації досягти мети. Життєтворчість є свідченням наполегливої і творчої діяльності, спрямованої на досягнення значущих, особистісно- визначених результатів, які конгруентні соціальним нормам та очікуванням; надає відчуття осмисленості власного існування [27, с.203]. Ідея цільової опосередкованості життєдіяльності підкреслюється в працях К.Тернера, де зазначається, що «життєтворчість – це постійне здійснення тих цілей, що ми поставили перед собою, і які винятково важливі для нас, виявляється не лише у життєво значущих результатах, але й процесі руху на шляху до їх досягнення» [26, с.37].

На сучасному етапі психологічної науки дослідження проблем життєтворчості ґрунтується на принципі активності людини як суб'єкта життя, в якому відображується провідна роль особистості в організації способів власного буття, здатність до породження та реалізації задуму екзистенції. Йдеться про суб'єктну причинність як енергетичне джерело, що виявляється у свідомій активності, спрямованій на інтегрування різноманітних моделей життя та способів їх практичної експлікації. Людина, яка визначила для себе життєві уподобання і орієнтації, якісно відрізняється від людини, що «пливе за течією». Вона розбудовує своє життя не відповідно до випадкових обставин, а відповідно до індивідуально визначеної життєвої програми, орієнтацій, цінностей та перспектив саморозвитку. Аксиологічний фундамент життєтворчості надає різним видам діяльності відповідну спрямованість та врегульованість, окреслює масштаби та зміст самореалізації.

В плані індивідуального розвитку, життєтворчість – це процес варіативного, оригінального конструювання і реалізації онтологічної

сутності людини. Особистість, що володіє технологією життєтворчості, творить власне життя на основі загальнолюдських цінностей, виявляє самодіяльність у навчанні, дозвіллі, роботі, особистому житті, вміє ставити цілі, визначати смисли, проектувати індивідуальну траєкторію існування. На думку Л.В.Сохань життєтворчість виявляється як складна послідовність дій продуктивного та проактивного характеру, що передбачає розробку та здійснення оригінального творчого задуму [11]. Мова йде про особливі перетворювальні акти, результатом яких є продукт (результат) життєдіяльності, що вирізняється від повсякденних результатів новизною, оригінальністю та новим смисловим опосередкуванням. Новизна виявляє появу не лише нового конкретного об'єкту в предметному середовищі індивіда, але й виникнення нових елементів особистісного досвіду. Осмисленість означає, що сама життєтворчість має сенс, логіку та цінність для особистості, а її результат є наслідком складної свідомої інтеграції розумових та інших зусиль. Схожа теоретична позиція спостерігається в наробках А.С.Сухорукова, де життєтворчість визначається, як «особлива форма розвитку смислової системи особистості, усвідомлений шлях становлення смислових, цільових та ціннісних засад життя» [25, с.71]. Життєтворчість є цілісним утворенням, яке становить системну властивість усієї особистості та характеризує її здатність вирішувати завдання на втілення смислу шляхом актуалізації різноманітних умінь, що спрямовані на задоволення потреб суб'єкта.

У буквальному сенсі життєтворчість розуміється як унікальна діяльність із вироблення життя, а отже, як і будь-яка інша діяльність, потребує відповідних умінь. На відміну від інших умінь, життєтворчі уміння забезпечують результат не окремої діяльності, а якість життя в цілому. Це такі психологічні механізми, які, відображаючи ціннісно-смислові, емоційні, мотиваційно-вольові, когнітивні та поведінкові аспекти психіки, забезпечують успішну самореалізацію особистості та продуктивність її життя.

Категорія «уміння» розгортає широкий понятійно-асоціативний ряд і пов'язана з такими конструктами як: «здатність», «здібність», «можливість» тощо. У зв'язку з цим, психологічна специфіка життєтворчих умінь розкривається як здатність до організації такої життєдіяльності, яка здійснюється згідно із принципом максимальної ефективності втілення задумів. В.М.Ямницький влучно підкреслює, що життєтворчі уміння – це така сукупність потенцій, яка детермінує продуктивну життєдіяльність особистості; особливі механізми вияву унікальної, неповторної природи людини, що сприяють визначенню у стратегіях, планах та концепції життя; вироблення та використання ресурсів, необхідних для реалізації індивідуального проекту [29]. В такій інтерпретації уміння виступають інструментальною складовою життєтворчості, що забезпечують практичне втілення людського прагнення до успішного, комфортного та благополучного життя.

Сучасна реальність змінює простір повсякденності людини,

змушуючи її жити в умовах транзитивного суспільства, тобто із одночасним існуванням кількох варіантів соціального світу в одному часовому і просторовому континуумі, із постійно непередбачуваним змістом. У зв'язку з цим, життєтворчі уміння виявляють здатність до гнучкості та змін, виступають важливим механізмом взаємодії людини із мінливим середовищем. Як зазначає Д.О.Леонтьєв, актуалізація різних екзистенційних механізмів, умінь в тому числі, «..опосередкована динамічністю смислових структур, що зумовлює переформатування наявного ресурсу або стимуляцію нових можливостей для вирішення актуальних задач» [17, с.102]. Життєтворчі уміння, як результат смислової генералізації особистісного досвіду, інструменталізують виконання тих завдань, які постали перед людиною. Функціонуючи відповідно до системи конструктів, уміння розкривають зміст життєтворчості, надаючи їй особливо ціннісного характеру та відображають особливості її протікання відповідно до семантичного поля та потреб суб'єкта. Д.О.Леонтьєв зауважує, що життєтворчі уміння виступають складним ієрархічним утворенням, що функціонує на декількох рівнях: нижчому, що передбачає життєтворчі інтенції як ситуативне реагування на навколишній світ, та вищому, який включає стратегії життєтворчості як усвідомлені, цілеспрямовані зміни власного буття [17]. Вони виявляються не тільки у спонтанному пристосуванні до вимог ситуації, ефективному використанні потенціалу для досягнення актуальної мети, але й у окресленні довготривалих перспектив саморозвитку відповідно до визначеного сенсу існування; людина як вільна та творча істота сама обирає в якому напрямку їй рухатись, які вміння розвивати та застосовувати.

Узагальнюючи різні підходи до визначення дефініції провідного концепту, конструкт життєтворчих умінь можна розглядати у таких категоріальних вимірах:

- 1) як ціннісно-сміслову реалізацію життєтворчості;
- 2) як механізм проектування та регуляції життєтворчості;
- 3) як інструмент вирішення життєвих завдань та подолання труднощів;
- 4) як умову самовдосконалення, набуття життєвої мудрості, формування ресурсної складової.

Життєтворчі уміння є показником особистісної зрілості та самоєфективності; інтегруються в складні процеси формування життєвої компетентності та виявляються у наступних системних здатностях [6; 10; 11; 19]:

- життєпізнання (здатність і готовність особистості до пізнання життя та самопізнання);
- життєпередбачення (передбачення власної життєдіяльності у майбутньому);
- життєве прогнозування (визначення планів і перспектив);
- життєве самовизначення (здатність і готовність до вибору життєвої мети, її ціннісного і ресурсного обґрунтування, узгодження з іншими цілями у життєвому проекті та деталізація процесу її досягнення);

- життєздійснення (здатність і готовність до здійснення життєвого проекту засобами і ресурсами життєдіяльності);
- життєорганізація та життєвдосконалення (як інтеграція здатностей до належного існування, генералізація основних функцій життєтворення).

Життєпізнання, як уміння і структурний елемент життєтворчості, висвітлює здатність розуміти себе і своє життя, аналізувати події, застосовувати досвід пізнання у прогнозуванні. Охоплюючи різні структури особистості, життєпізнання дає можливість оптимальної організації існування відповідно до набутих знань, дозволяє долати труднощі та уникати проблем, передбачати наслідки різних негативних впливів тощо [17].

Життєпередбачення, на думку О.М.Кочубейник, – це генералізоване уміння особистості приймати рішення та діяти відповідно до випереджувального відображення та визначеної перспективи [15]. Антиципація передбачає виділення і врахування очікуваних майбутніх подій і ситуацій, надає особистості спроможність діяти та приймати рішення у відповідному часово-просторовому модусі, прогнозувати альтернативні варіанти життєздійснення.

Уміння життєвого самовизначення означає складні процеси автентифікації існування, вибір стратегій саморозвитку, цілей та способів їх досягнення. Набувається здатність конструювання життєвого проекту як системи взаємопов'язаних і взаємозумовлених життєвих цілей із відповідними ресурсами.

Уміння життєорганізації та життєвдосконалення виявляються одними з ключових компонентів життєтворчості, представляючи собою концептуалізуючу, інструменталізуючу та контролюючу її функції. Вони, по суті, є тими механізмами, завдяки яким, людина оволодіває мистецтвом життя та самовдосконалення. В загальній структурно-функціональній моделі життєтворчості ці уміння є узагальненим відображенням суттєвих характеристик процесу і результату самотнього існування людини та інтеріоризовані в концептуально-цільових, змістовно-процесуальних, операційно-дієвих та рефлексивно-оцінних аспектах її життєдіяльності.

Особливого значення проблема розвитку життєтворчих умінь набуває в юнацькому віці – завершальному етапі формування особистості, періоді безпосередньої підготовки особистості до дорослого життя. Головною потребою і новоутворенням віку виступає необхідність життєвого самовизначення, що передбачає вибір професії, підготовка до трудової діяльності, створення власної сім'ї. Актуальними постають питання особистого та особистісного самопроекування, пошуку сенсу життя, вибору свого подальшого шляху як завдань найважливішого значення у цей період.

Юнацькій вік характеризується активним включенням особистості у процеси життєтворення, що передбачає наявність необхідного інструментарію, і передусім – розвинутих умінь. На думку Н.М.Токаревої,

для вирішення центральних задач віку, необхідними є такі життєтворчі уміння, які екстеріоризують загальну життєздібність людини даного віку і виявляються в інтеракціях цілепокладання, самозмінювання та особистісного зростання [28]. Життєтворчі уміння в юнацькому віці є освоєним способом вирішення головних задач періоду генези життя, здатністю виконувати функцію регуляції екзистенційної активності [6]. Як механізми життєзабезпечення, вони визначають не лише оптимум можливостей, але й реалізують «вихід за межі...», що особливо важливо для стратегічного планування життя на даній стадії онтогенезу.

Узагальнюючи теоретичні напрацювання, можна констатувати, що психологічний портрет юнака з розвиненим арсеналом життєтворчих умінь постає як образ людини вільної, психологічно зрілої, зацікавленої, життєлюбної із сформованим світоглядом, яка володіє високою культурою поведінки, творчими здібностями, креативним, критичним мисленням, має плани на майбутнє та характерний для даного віку потенціал ресурсів.

Фундаментальна роль життєтворчих умінь в структурі особистості юнака, зумовлює їх аналіз не лише з теоретичної, але й практико-орієнтовної точки зору. Остання, до речі, реалізується в умовах нової освітньої парадигми, яка базується на засадах життєтворчості як наскрізної ідеї сучасної освіти. Магістральними є питання формування всебічно розвиненої, компетентної, духовно багатого особистості, яка здатна ефективно виконувати роль справжнього громадянина суспільства та бути успішною у своєму житті. Ідея необхідності розвитку життєтворчих умінь визначається провідною у процесі навчання та виховання юнаків і може бути системоутворювальною при організації освітнього процесу (школа, ЗВО), який в даному контексті має базуватись на засадах гуманістичності, демократичності, синкретичності, аксіологічності, компетентності.

Серед основних принципів організації життєтворчої освіти, як підкреслює В. Акопян, виступають:

- принцип розрізнення гносеологічних та онтологічних моделей, який полягає в сепарації концепту життя (уявлення про життя, яке воно може чи повинно бути відповідно до індивідуальних та ціннісно-сміслових характеристик) та способу життя (реальний потенціал життєтворчості);
- принцип диференціації та інтеграції соціальних та особистісних рівнів, як можливості синергії індивідуально значущого та суспільно визнаного;
- принцип системності та аналізу життєтворчості, що полягає в усвідомленні того, що технології життєтворчості, уміння в тому числі, не визначаються як перелік засобів та способів життєтворення, а розглядаються в якості взаємопов'язаних елементів цілісного досвіду суб'єкта; є результатом життєдіяльності конкретної людини, вираженим в об'єктивованих формах реалізації потреб, відображених у сукупності знань, норм та цінностей, що переживаються особистістю;

- принцип врахування динамічних та структурно-функціональних особливостей життєтворчості, розуміння того, що різні механізми творення буття розвиваються в часі, не мають усталеної форми, а тому потрібно їх постійно вдосконалювати [2, с. 196–198].

Особливу увагу науковців привертає осмислення конфігурацій освітнього середовища юнацтва як простору для розвитку життєтворчих умінь. О.А.Дубасенюк наголошує, що освітній простір є ідеальним для формування особистості як активного суб'єкта, що володіє технологіями життєтворчості із відповідним набором інструментів [8]. Зміст життєтворчо орієнтованої освіти повинен бути спрямованим на формування тих знань, умінь та навичок, які сприяють швидкій адаптації у суспільстві, цілеспрямованому використанню досвіду у професійній та особистісній самореалізації. У зв'язку з цим, зміст навчання необхідно наблизити до змісту життя, наприклад через впровадження в освітній процес курсів життєтворчості.

Впровадження курсів життєтворчості реалізує задачу вдосконалення освіти та формування людини як автора власного життя. Як підкреслює О.Джура, педагогіка життєтворчості спрямована на плекання суб'єкта життя, на допомогу у визначенні життєвої стратегії та смислу існування, формування такої індивідуальної філософії, яка дозволить глибше осмислювати своє життя, оволодіти мистецтвом ефективного виконання життєвих і соціальних ролей, розкривати здібності та відповідні уміння. Життєтворчу освіту можна визначити як спеціально організований процес передачі необхідних знань та розвитку умінь, який виконує такі функції [7]:

- сприяє задоволенню вітальних та духовних потреб суб'єктів учіння;
- позитивно впливає на формування внутрішніх цінностей, смислів та переконань відповідно до яких, розбудовується життєвий шлях;
- забезпечує здобуття ключових компетентностей, необхідних для самостійного життя, виконання професійних та соціальних функцій;
- формує гнучкість, мобільність, конкурентоздатність, уміння інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці;
- розвиває соціальні уміння підтримки людських стосунків, адекватно та об'єктивно оцінювати себе та інших, конструктивно взаємодіяти та вирішувати конфлікти;
- розвиває уміння використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем, орієнтуватись у системі найрізноманітніших суперечностей і неоднозначних цінностей, генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- розвиває рефлексію та самоаналіз;
- розвиває уміння планувати життя, визначати цілі та способи їх досягнення;

- розвиває копінг-уміння.

Інтервенція курсів життєтворчості у навчально-виховний процес юнацтва, як наголошує Л.І.Іванцев, забезпечує розвиток таких умінь:

- саморозвитку й самоосвіти (систематизація знань, організація самоосвітньої діяльності, узагальнення та збагачення досвіду);
- інформаційно-аналітичних (використання різних джерел інформації, аналіз інформації, вміння користуватися новими інформаційними технологіями);
- креативних (активізація творчих здібностей, створення оригінальних, неповторних цінностей, виявлення нових фактів, прийняття нестандартних рішень тощо);
- полікультурних (засвоєння та відтворення загальнолюдських цінностей, забезпечення розширення світогляду та підвищення культурного рівня);
- комунікативних (формування власної точки зору, вміння доводити власну позицію та презентувати себе);
- соціальних (забезпечення співробітництва, здійснення роботи у команді, усвідомлення власного внеску в спільну роботу);
- екзистенційних (уміння творити життя, визначати пріоритетні напрямки розвитку, долати перешкоди, робити вибір і т.д.) [12].

На думку Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко та ін. [14, с.92–93] відповідно організоване освітнє середовище сприяє розвитку у юнаків таких умінь:

- динамічно орієнтуватись у мінливих життєвих ситуаціях, вміти самостійно здобувати необхідні знання та застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем;
- вміти виділяти з поміж різноманітних життєвих проблем ті, які потребують першочергового вирішення, та, оволодівши сучасними інформаційними технологіями, знаходити шляхи їх раціонального розв'язання;
- вміти грамотно працювати з інформацією, правильно розподіляючи навчальні сили та обираючи навчальні засоби;
- бути комунікабельним, легко йти на контакт у різних соціальних групах, вміти виходити з конфліктних ситуацій;
- самостійно працювати над розвитком власної особистості, прагнути самовдосконалення.

Аналізуючи особливості вибудовування стратегій життєтворення у системі освіти, С.Сисоева зауважує, що життєтворча освіта спрямована на цілісний розвиток особистості та впливає на формування таких структурних компонентів:

- спрямованість (система цінностей, творче пізнання, світогляд, домагання і т.і.);
- характерологічні особливості (ініціативність, сміливість, допитливість, рішучість, цілеспрямованість, самостійність, самокритичність тощо);

- індивідуальний стиль пізнавальної діяльності (дивергентність, критичність, креативність мислення, продуктивність мнемічної діяльності, аналітико-синтетичний характер уяви, цілісність, осмисленість сприйняття) [22].

Організація життєтворчої освіти юнаків передбачає раціональне поєднання традиційних й інноваційних методів і форм роботи, проведення занять проблемного характеру, лекцій-діалогів, використання дидактичних технологій, методу проектів, участь у різних заходах, наприклад за участю стейкхолдерів, що надає юнакам реальну можливість оцінювати власні шанси на ринку праці. Ефективність такої освіти залежить від різноманітних факторів, зокрема спеціально створених умов та учбових ситуацій, які є результатом цілеспрямованого відбору елементів змісту та форми такої педагогічної моделі, реалізація якої зумовлює розвиток життєтворчих умінь.

Ю.В.Крючкова підкреслює, що організація життєтворчої освіти осіб даної вікової групи має відбуватись в єдності двох взаємопов'язаних і взаємообумовлених етапів: мотиваційно-організаційного та когнітивно-діяльнісного [16].

Мотиваційно-організаційний етап реалізується через створення таких умов навчання та виховання, які постійно підтримують інтерес до життєпізнання, спрямовані на формування позитивної мотивації життєтворчості, створення ситуації успіху і психологічного комфорту; стимулюють процеси самовизначення, самовдосконалення, впевненості у власних екзистенційних можливостях. Основною метою етапу є створення сприятливої атмосфери для розвитку особистості юнаків в контексті усвідомлення ними майбутньої життєвої перспективи та розвитку відповідних умінь.

Когнітивно-діяльнісний етап передбачає таку організацію освіти, яка б збагачувала досвід пізнання, зумовлювала готовність ефективно використовувати і швидко поповнювати знання, розширювати та інтегрувати уміння для вирішення задач особистісного та професійного розвитку. За таких умов значно зростає ступінь компетентності, підвищується рівень сформованості інтересів, знань і навичок для успішної самореалізації. Учбові завдання повинні бути такими, щоб їхній зміст впливав на розвиток інтелектуальних здібностей, був цікавим, доступним та водночас складним і тим самим стимулював юнаків до життєпізнання та життєтворчості. Цей етап передбачає розвиток рефлексії, прагнення зрозуміти життя із позиції цінності та смислу. Говорячи словами В.Франкла, «чим раніше людина поставить перед собою питання про смисл життя, тим раніше почне жити по людські» (цит. за: [17, с.109]). Рефлексія, як механізм інтелектуального опосередкування змісту свідомості, виражається у здатності сприймати, оцінювати та інтерпретувати дійсність на основі визначеної системи смислів; розуміти способи існування у доступних для сприймання суб'єкта цінностях. Крім того, рефлексія розглядається не лише як процес пізнання себе як суб'єкта

життєтворчості, вона дозволяє визначитись в загальних оцінках існування, виражених в координатах: «щасливий», «успішний», «благополучний» тощо.

В контексті виховання, особливу ефективність для розвитку особистісних компонентів життєтворчих умінь юнака виявляють тренінги, які виступають однією з найбільш активних і поширених форм корекції різноманітних аспектів екзистенційної самосвідомості. Вони дозволяють за порівняно невеликий проміжок часу розв'язати завдання інтенсивного формування і розвитку тих умінь і навичок, що необхідні людині для успішної життєтворчості. Доволі дієвими у площині означеного є тренінги особистісного зростання та самореалізації, що забезпечують усвідомлення різних сторін власної особистості, окреслюють систему цінностей, зміст та масштаби життєтворчості. Доречними є вправи, спрямовані на розвиток умінь визначати перспективи самоздійснення, оцінювати ймовірність подій, виявляти об'єктивні та суб'єктивні перепони на шляху досягнення мети, аналізувати можливості та ресурси, які сприяють реалізації планів. Ефективність життєтворчої освіти виявляється у низці позитивних змін: визначеність смислу існування та життєвих перспектив, стратегічність, диференційованість та тривалість планів, когнітивна складність «образу – Я», впевненість у власних силах, самоповага та самоприйняття, задоволеність життям і, безумовно, розвиток життєтворчих умінь.

Висновки

Узагальнюючи викладене, вважаємо доцільним констатувати, що теоретичний аналіз проблеми засвідчує надзвичайну важливість її дослідження, і особливо – у площині вивчення генези буття особистості у юнацькому віці. Доведеним вважаємо практико-орієнтовний характер вивчення проблематики життєтворення через впровадження в освітнє середовище курсів життєтворчості, головним завданням яких постає розвиток життєтворчих умінь, які реалізують здатність конструктивного життєтворення та самозростання, успішного включення в продуктивне життя суспільства. Концептуалізація та емпіризація курсів життєтворчості сприятиме цілісному розвитку юнака як суб'єкта життя та справжнього громадянина держави, що відповідає актуальним вимогам і запитам сучасного суспільства.

Список використаної літератури:

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
2. Акопян В. Культура життєтворчості особистості : проблема визначення. *Гілея : науковий вісник : зб. наук. праць*. Київ : Видавництво ВГО УАН, 2010. Вип. 32. С.192–198.
3. Анциферова Л. И. Системный подход в психологии личности. Принцип системности в психологических исследованиях. Москва, 1990. С.61–78.

4. Богданова Н. Г. Культура життєтворчості особистості. Філософсько-світоглядний аналіз. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. 302 с.
5. Бордюк В. Н. О проблеме формирования жизнетворческих ценностей старшеклассников. Москва : Полиграф сервис, 2007. 59 с.
6. Даценко О. А. Психологічний фундаменталізм життєтворчості особистості. Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства : монографія / авт. колектив : Н. М. Токарева, А. В. Шамне, О. О. Халік [та ін.]; ред. Н.М.Токаревої. – Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 26 – 43.
7. Джура О. Освітні традиції як чинник життєтворчості особистості. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, 2013. Вип. 52. С. 133–143.
8. Дубасенюк О. А. Вплив ідей життєтворчості на формування особистості старшокласника. *Вісник Житомирського держ. ун-ту ім. І.Франка. Серія Психологія*, 2004. Вип. 18. С.80 – 83.
9. Єрмаков І. Г. Життєтворче моделювання та моделі компетентного випускника 12-річної школи. *Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність, пріоритети, пошук відповідей на виклики ХХІ століття : матер. всеукр. наук.-пошук. конф.* Київ : АПН України. 2007. С.11–29.
- 10.Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для ХХІ століття. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб.* / за ред. І. Єрмакова [та ін.]. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
- 11.Жизнь как творчество: социально-психологический анализ / за ред. Л. В. Сохань [и др.]. Киев : Наукова думка, 1985. 302 с.
- 12.Іванцев Л. І. Становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта життєтворчості : *автореф. дис.. канд. психол. наук* 19.00.07. Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України, Київ, 2003. 18 с.
- 13.Колесникова А. В. Жизнетворчество или Бытие, творящее идеи нового бытия : монографія. Новосибирск : НИПКПРО, 2005. 147 с.
- 14.Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; за ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 111 с.
- 15.Кочубейник О. М. Екзистенційний проект як можливість становлення особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей.* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ТОВ Видавництво «Сталь», 2008. 331 с.
- 16.Крючкова Ю. В. Життєтворчість особистості як прояв самоактуалізації з огляду побудови нею картини світу : *збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Логос, 2007. Т. 7 (10). С.192 – 199.
- 17.Леонтьев Д. А. Жизнетворчество как практика расширения жизненного мира. *1-я Всероссийская научно-практическая*

- конференція по екзистенціальній психології: матеріали конф. /* под ред. Д. А. Леонт'єва. Москва : Смысл, 2001. С. 100–109.
18. Максименко С. Д. Теоретичні проблеми самоздійснення особистості. *Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-та ім. І.Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 5. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. С.4–13.*
 19. Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посібник : у 2 ч./ за ред. В. М. Доній, Г. М. Несен [та ін.]. Київ : ІЗМН, 1997. 792 с.
 20. Нищета В. А. Життєва компетентність особистості, до питання створення функціональної моделі. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості, проблеми і пошуки : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2008. Вип. 51. С. 257–264.*
 21. Пурло О. Життєтворчість як творчий процес. *Соціальна психологія. 2008. № 6. С. 78 – 85.*
 22. Сисоєва С. Проблема формування особистості, здатної до творчої самореалізації : зб. наук. праць. Миколаїв : МФ НАУКМА. 2000. Т. 7. С.13–19.
 23. Смолінчук Л. С. Творчість і життєвий шлях особистості. Творчість у контексті розвитку людини : матер. наук.-практ. конф. 23–24 травня. 2003 р. Київ : Новий Акрополь, Ін-т філос. ім. Г.С.Сковороди. URL: <http://www/newacropolis.org.ua/ua/smolinchuk28.htm> (дата звернення 15. 09. 21)
 24. Сутормин О. Ю. Образ «Я» с позиции процесса жизнетворчества личности. *Социально-экономические явления и процессы, 2011. № 10 (32). С.346–349.* URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obraz-ya-s-pozitsii-protssessa-zhiznetvorchestva-lichnosti> (дата звернення 20. 11. 21).
 25. Сухоруков А. С. Жизнетворчество личности в динамике ее смысловой системы. Москва : Эксмо. 1997. 141 с.
 26. Тернер К. Мы рождены для успеха. Москва : ГРАНД-ФАИР, 2001. 139 с.
 27. Титаренко Т. М. Сучасна психологія особистості. Київ : Марич, 2009. 232 с.
 28. Токарева Н. М. Форматування моральних імперативів сучасної молоді в умовах постіндустріального суспільства. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць / за ред. Н. М. Токаревої [відп. ред.] та ін. Вип. 11. Київ : ТОВ ВВП «Інтерсервіс», 2021. С. 93 – 106.*
 29. Ямницький В. М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : автореф. дис... д-ра психол. наук : 19.00.07 Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. Київ., 2005. 40 с.

Словник базових понять:

Життєва стратегія – модель побудови й здійснення особистістю свого життя з урахуванням перспективи, в якій втілюються ключові цілі особистості, суперечності між суспільними та її особистими цілями, а також між цілями та реальними можливостями їх здійснення.

Життєтворча освіта – процес і результат засвоєння особистістю певної системи знань, практичних умінь та навичок щодо ефективного здійснення власної життєдіяльності.

Життєтворчість – унікальний процес творіння власного життя, духовно-практична діяльність, спрямована на визначення життєвої стратегії особистості, реалізацію індивідуального життєвого проєкту.

Життєтворчі уміння – потенціал життєтворчості, механізми реалізації життєвих прагнень, умова продуктивного життя, екзистенційні дії (дії життєтворення).

Концепція життя – система поглядів, уявлень про структурно-динамічні властивості життя, визначальний задум життєздійснення; сенс життя.

Самореалізація – свідомо діяльність особистості, спрямована на реалізацію потенціалу особистості, її здібностей, можливостей тощо; усвідомлення особою свого призначення.

Саморозвиток – розумовий або фізичний розвиток людини, якого вона досягає самостійними заняттями, вправами; розвиток когось, чогось-небудь власними силами, без впливу, сприяння яких-небудь зовнішніх сил; те саме, що саморух.

«Я-концепція» – динамічна система уявлень та знань людини про свої особливості, характеристики та якості, яка формується під впливом досвіду; продукт розвитку самосвідомості особистості.

РОЗДІЛ II

ВАРІАТИВНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

2.1. Розвиток креативного мислення методом тренінгової діяльності

Макаренко Н.М.

Одна з необхідних компетенцій сучасної людини – креативність, креативне мислення. Можна сміливо сказати, що високий рівень розвитку креативності є основною навичкою, яка цінується роботодавцями; вона є важливою для професій різного спрямування, пов'язаних із фінансами, економікою, освітою, управлінням. В січні 2020 року Всесвітній економічний форум виклав статистику «Майбутнє професій», де були представлені професії майбутнього, пов'язані із нанотехнологіями, робототехнікою, штучним інтелектом тощо. І первиною вимогою для оволодіння новітніми професіями є наявність та формування креативності, критичного мислення, застосування навичок планування та комунікації (complex problem solving, critical thinking, creativity) – див. табл. 1.

Таблиця 1.

Top 10 skills

in 2020	in 2015
1. Complex Problem Solving	1. Complex Problem Solving
2. Critical Thinking	2. Coordinating with Others
3. Creativity	3. People Management
4. People Management	4. Critical Thinking
5. Coordinating with Others	5. Negotiation
6. Emotional Intelligence	6. Quality Control
7. Judgment and Decision Making	7. Service Orientation
8. Service Orientation	8. Judgment and Decision Making
9. Negotiation	9. Active Listening
10. Cognitive Flexibility	10. Creativity

Розвинути креативне мислення можна за допомогою спеціальних технологій.

Історія розвитку креативних психотехнологій

Зазначимо, що креативні психотехнології – досить поширене явище у сучасній психології. Перші відомі зарубіжні методики розвитку креативності (креативного мислення) були розроблені для дітей: «розплутування» детективних історій Р.Крачфілда, програма розвитку творчого мислення Е.де Боно, методика розвитку креативного мислення П.Торранса тощо.

Не залишають поза увагою формування творчої особистості й вітчизняні науковці. Це, насамперед, програми й технології з розвитку творчих здібностей учнів із використанням елементів *теорії вирішення вибіркових задач (ТВЗ)* Г.С.Альтшулера, які можна використовувати для розвитку фантазії, позбавлення інерції мислення, генерування яскравих різноманітних ідей [2]. Це *методика КАРУС (комбінування – аналогії – реконструювання – універсальний підхід – випадкові підстановки)*, розроблена В.О.Моляко; методика є системою спеціально організованого впливу на творчу діяльність суб'єкта та базується на конкретному вивченні процесу творчості, його циклів, а також стратегій та тактик, що використовуються у діяльності професіоналів [1].

Проблему розвитку важливих складових психологічної культури професійного мислення студентів (професійної рефлексії, креативності, гнучкості мислення) піднімала Н.І.Пов'якель при розробці авторського *рефлексивно-творчого тренінгу-практикуму (РЕТТ)*. Програма розробленої та застосованої креативної психотехнології (РЕТТ) співвідноситься: із навчанням (процесом та результатом навчання й професійної підготовки), а саме із формуванням знань та умінь саморегуляції мислення; із психокорекцією непродуктивних форм, систем і прийомів саморегуляції мислення; із психотерапією й самовдосконаленням регулятивних механізмів та чинників саморегуляції мислення. Ключовим у РЕТТ виступає процес саморозвитку та саморегуляції особистості, що розуміється як внутрішня активність майбутнього фахівця щодо якісного перетворення себе самого, саморозвитку власного мислення; механізми та прийоми рефлексивного усвідомлення та конструктивного подолання мисленнєвих труднощів [15].

Широко відомі серед науковців та психологів-практиків *евристичні методи* рішення творчих задач, зокрема описані та систематизовані О.В.Морозовим та Чернілевським Д.Б. [13].

Усім відомий *«мозковий штурм»* А.Осборна, в основу якого покладено варіант евристичного діалогу Сократа. Створено декілька модифікацій цього методу (*пряма «мозкова атака», масова «мозкова атака», зворотній «мозковий» штурм, «мозковий штурм»-діалог з деструктивно віднесеною оцінкою*). Незважаючи на поширеність даного методу, його назва вважається не досить вдалою (мозок – поняття фізіологічне, «атака» – термін військового лексикону. Влучніше назвати його *методом колективного пошуку оригінальних ідей*. Цей метод, як правило, основа всіх креативорозвивальних методик. Найбільш ефективні результати можливі при раціональному розподіленні при використанні цього методу учасників на групи (*генерування ідей, аналізу проблемної ситуації та оцінки ідей, генерування контрідей*).

Досить широко відомий також *метод евристичних питань* (ключових питань), запропонований американським математиком та педагогом Д.Пойя. Він базується на таких закономірностях зниження проблемності задачі до оптимального рівня шляхом «подрібнення» її

вдало поставленими питаннями (наприклад, «Чи можливо взагалі вирішити цю задачу?», «Що відомо, а що невідомо про учасників конфлікту?» тощо); розбивки основної задачі на підзадачі шляхом застосування евристичних питань; формування нової стратегії діяльності за допомогою постановки евристичних питань («А що було б, якби...»).

Багато цікавих можливостей можна побачити у **методі «морфологічного ящика»** (чи *методі багатомірних матриць*) швейцарського вченого Ф.Цвіккі, спрямованому на вирішення творчих задач. Зважаючи на те, що нове – це комбінація відомих елементів (приладів, процесів, ідей) або комбінації відомого з невідомим, матричний метод дозволяє це зробити, розкладаючи об'єкт на компоненти, з яких надалі вибираються суттєві; вони змінюються, модифікуються та знову поєднуються. У результаті цілеспрямовано та системно формується новий об'єкт. Таким чином, це метод системного аналізу нових зв'язків та відношень, які виявляються у процесі дослідження проблеми.

Метод фокальних об'єктів був розроблений Е.Кунце (удосконалений Ч. Вайтінгом). Суть методу полягає у перенесенні ознак випадково обраних предметів на предмет, який удосконалюється (ознаки різних предметів об'єднуються в одному). Метод сприяє розвитку фантазії, уяви, зменшенню критичності мислення. Його можливо використовувати як для пошуку нових ідей індивідуально, так і на етапі генерування нових ідей методом мозкової атаки. Різновидами методу є **метод гірлянд випадковостей** та асоціацій, метод газетних вирізок, за допомогою якого можна вибирати будь-який заголовок з газети та придумували розв'язання власної проблеми, пов'язане з цим заголовком.

Метод вільних асоціацій направлений на генерування нових ідей за допомогою широкого використання нових асоціацій (чим більше асоціацій виникає, тим вірогідніше народження продуктивних ідей вирішення проблеми). Основними принципами застосування цього методу є вільні асоціації у необмеженій кількості; запобігання конформізму; відсутність критичного аналізу.

Метод інверсії (чи метод звернення) – це ще один з евристичних методів творчої діяльності, орієнтований на пошук рішень у нових, несподіваних напрямках, часто протилежних традиційним поглядам та переконанням (що підказує здоровий глузд). Метод базується на принципі дуалізму, спробі поєднання протилежних процедур творчого мислення: аналізу та синтезу, логічного та інтуїтивного, конкретного та абстрактного, реального та фантастичного, конвергенцію (звуження поля пошуку) та дивергенцію (розширення поля пошуку).

Метод синектики, запропонований Дж.Гордоном, це «поєднання різнорідних елементів за аналогією». В умовах застосування цього методу потрібно запобігати передчасному творчому формулюванню проблеми, тому що це нейтралізує подальший пошук рішення. Обговорення потрібно починати не з самої проблеми, а з аналізу деяких загальних ознак, які уточнюють її смисл. Так, вирішуючи шкільні проблеми, в першу чергу

аналізуємо ситуацію, яка спричинила проблему, пригадуємо подібні проблеми (пряма аналогія). Потім пробуємо подивитися на неї з точки зору всіх учасників (емпатійна аналогія).

Проте найбільш продуктивною формою розвитку креативності особистості є тренінгова діяльність.

Підготовка до тренінгової діяльності

Для підвищення ефективності тренінгового впливу потрібно грамотно підійти до формування груп. Наприклад, із урахуванням різних стилів мислення, розвитку характеристик креативного мислення, креативності, когнітивно-операційних, особистісно-мотиваційних властивостей, що підвищує ефективність роботи. Тому що, за визначенням родоначальника психологічного тренінгу як особливого методу Курта Левіна, зазвичай легше змінити індивідуумів, зібраних у групу, ніж змінити кожного з них окремо. А за твердженням відомих американських психологів Ліндсея, Халла та Томпсона, людина середніх здібностей може придумати удвічі більше рішень, якщо вона працює у групі, ніж коли працює одна. Думка одного стимулює думки інших, присутній елемент змагання, виникає значна кількість різноманітних ідей. Експерименти сучасних науковців доводять: оптимальним для творчого процесу є чередування періодів індивідуального (у нашому випадку виконання домашніх завдань) та групових періодів роботи, що перешкоджає виникненню групового конформізму.

Шляхом наукових досліджень та у ході діагностики за тестами Д.Гілфорда (у модифікації О.Тунік) та П.Торренса [25;19], нами було визначено типи креативного мислення, які складаються з таких параметрів як швидкість (Ш,ш), гнучкість (Г,г), оригінальність (О,о) та розробленість (Р,р). За прикладом О.Л.Солдатової [18]: де великі літери **ШГОР** будуть означати високий та середній рівень розвитку параметрів швидкості, гнучкості, оригінальності, розробленості, а маленькі **шгор** – низький рівень. Створюючи різноманітні комбінації, ми враховували пропозицію О.І.Щебланової щодо об'єднання параметрів вербальних та невербальних шкал для отримання стабільного показника рівня їх розвитку[23].

На наш погляд, існує вісім комбінацій параметрів креативного мислення сполучення високих-середніх та низьких показників креативного мислення, за допомогою яких можливо утворити 4 типи креативного мислення:

Продуктивно-синтетичний (ШГОР та ШГОр) – високі та середні показники розвитку всіх параметрів креативного мислення. Такий тип притаманний майбутньому фахівцю, який має міцний підмурок професійних та академічних знань, досвіду, що дає можливість швидко запропонувати різноманітні, нестандартні ідеї досить продумані та деталізовані.

Продуктивно-аналітичний (ШГОР та шГОР) – високі та середні показники гнучкості (іноді швидкості) та розробленості мислення. Представники подібної комбінації відрізняються орієнтацією не на кількість ідей, а на їх конструктивність, різноманітність та деталізованість.

Продуктивно-інформаційний (ШГОр та ШГОр) – високі та середні показники розвитку швидкості (іноді гнучкості) та оригінальності креативного мислення. Представники з подібним типом характеризує здатність швидко висувати різноманітні, навіть несподівані ідеї. Вони не переймаються можливостями їх доцільності, співвідношенням своїх ідей із реальним попитом оточення. Без підкріплення аналітичною практикою продукт діяльності носіїв цього типу мислення може бути марним.

Репродуктивно-рецептурний (ШГОр та шГОр) – висока та середня швидкість мислення при низькій гнучкості, оригінальності та розробленості. Представники такого типу мислення можуть запропонувати ідеї, що виникають на основі життєвого досвіду та відрізняються стандартністю, шаблонністю.

Крім того, важливо при формуванні груп визначити наявність (та тип) мотивації, розумовий розвиток, допитливість, почуття гумору, розвиненість уяви тощо. Саме цей набір особливостей дасть можливість зробити тренінгові діяльність найбільш продуктивною.

Тренінгова діяльність як засіб розвитку креативного мислення

У тренінгу підвищення рівня креативного мислення враховується досвід напрацьованих та апробованих методик. Але, як влучно зазначив В.О.Моляко: «у всякому психологічному тренінгу, особливо коли мова йде про творчість, потрібно дотримуватися обережності: досить багато факторів відіграє роль у навчанні, їх практично неможливо ізолювати. Тут і минулий, неврахований досвід, відомості, які отримуєш незалежно від навчання, тут і індивідуальні властивості, які на початку навчання можливо було врахувати лише приблизно. До того ж, творчий процес, навіть якщо це колективна творчість – достатньо інтимний, прихований від сторонніх очей, про нього доводиться судити за по непрямими ознаками» [1].

Принцип еквівалентності психологічної структури тренінгової діяльності реальній діяльності дозволяє нам методологічно обґрунтувати алгоритм вибору змісту тренінгу «Розвиток креативного мислення».

Науковцям відомо декілька парадигм тренінгів, систематизованих провідними фахівцями І.В.Вачковим та С.Д.Дерябо [5]:

- 1) парадигма тренінгу як *дресури*, в основі розробки якої є біхевіористські ідеї (правильно організувавши систему підкріплень, можливо сформувавши в людини оптимальний патерн поведінки, закріпивши його шляхом повторення);
- 2) парадигма тренінгу як *репетиторства*. Парадигма репетиторства послідовно реалізується у когнітивній психотерапії А.Бека (щоб

досягти змін у поведінці та емоційному стані людини, необхідно модифікувати її мислення шляхом передачі певних знань);

- 3) парадигма тренінгу як *наставництва*, в основі якої лежать ідеї гуманістичної психології. Відповідно до цього, тренер-наставник «запускає» процес отримання клієнтом досвіду, потрібного для подальшої професійної діяльності після закінчення тренінгу;
- 4) парадигма тренінгу як *розвитку суб'єктності*. Як зазначають автори, три попередні парадигми орієнтовані на досягнення «завершеного» продукту (засвоєний оптимальний патерн поведінки, вміння вести себе в професійній діяльності ефективно, досвід найбільш органічного для особистості виконання діяльності). А у четвертій суб'єктній парадигмі важливий сам процес набуття навичок, наприклад, креативної поведінки та його позитивна динаміка в майбутньому.

Підсумовуючи сказане, вважаємо можливим зазначити, що найбільш ефективною в умовах сьогодення є четверта парадигма, але для її впровадження потрібен значний досвід тренінгової роботи (спробу розробляти та проводити тренінги суб'єкт-суб'єктної взаємодії ми залишаємо для подальшої наукової роботи). Тому при розробці власного тренінгу із підвищення рівня креативного мислення ми інтегрували складові різних парадигм.

В основу створення авторського тренінгу розвитку креативного мислення нами була покладена *циклічна модель навчіння Д.Колба*, яка враховує такі ресурси:

- конкретний досвід – практичні спроби зробити, вирішити будь що власними силами;
- рефлексивне спостереження – постійний індивідуальний та груповий аналіз того, що відбувається, спроба розібратися в тому, що сприяло, а що перешкоджало успішній діяльності;
- абстрактну концептуалізацію – спроби робити узагальнення на абстрактному рівні, знайомство із теорією;
- активне експериментування – засвоєння нових умінь та навичок у ситуаціях, наближених до професійно-реальних [24].

Крім того нами було враховано, що у більшості закладів вищої освіти, які працюють за державним освітнім стандартом, не існує розгорнутої системи залучення здобувачів освіти – студентів бакалаврату, магістрантів – до тренінгового навчання, тож використання тренінгової технології потрібно проводити систематично, організовано та емоційно.

Зміст тренінгу був орієнтований на аудиторію майбутніх вчителів загальноосвітніх шкіл, практичних психологів та базувався як на оригінальних, так і на модифікованих наробках зарубіжних і вітчизняних науковців О.С.Букресвої, М.П.Ваврінчук [4], І.В.Вачкова [5], А.І.Вороніна [7], Н.М.Макаренко [12], В.О.Моляко [1], О.Л.Музики [14], Н.І.Пов'якель [15], О.Л.Туриніної [20], Н.Ю.Хряцовой [22] тощо. Вони реалізувалися у спеціально організованих умовах, що сприяли цілісній

активізації не тільки креативного мислення, а й особистісних властивостей. Включення в роботу великої кількості різноманітних проблемних ситуацій сприяло активізації продуктивності, гнучкості, оригінальності мислення майбутніх фахівців.

Під час створення програми тренінгу також були враховані: потреба працювати над розвитком уяви, творчого потенціалу мислення, оригінальності у вирішенні проблем, над формуванням вміння відчувати емоційний стан іншого, підвищенням загального рівня професійних знань, мотиваційної готовності особистості до творчої діяльності), рекомендації щодо його проведення (правила тренінгу, очікування, рефлексія тощо). Ми погоджуємося з думкою К.Урбана, що «неприродність» навчання не дозволяє розвинути внутрішньо мотивоване творче мислення та образ дій, творче ставлення до дійсності (тому, що не створено відповідний «креативний базис» у поведінці та відношеннях), тобто не забезпечений розвиток творчої особистості. Це визначає відсутність «перенесення» засобів творчого мислення, що застосовується у ситуації навчання, при зустрічі з проблемами реального життя [21]. Але позитивне емоційне сприйняття студентами завдань під час проведення тренінгу, підтримка та розвиток їх активності, «прив'язка» змісту тренінгових вправ до шкільної буденності дали нам можливість сподіватися на перенесення креативних моделей поведінки на майбутню, фахову діяльність (що пізніше підтвердилося при телефонному опитуванні працюючих фахівців освітньої сфери).

Авторський тренінг розвитку креативного мислення

В основу авторського тренінгу було покладено такі принципи:

- принцип максимального залучення учасників до спільної активної діяльності;
- принцип рефлексивно-креативної організації всього процесу;
- принцип еквівалентності тренінгової діяльності реальним діям майбутньої діяльності;
- принцип встановлення постійного зворотного зв'язку для відслідковування динаміки процесу;
- принцип постійного формування внутрішньої мотивації на креативне мислення;
- принцип проектування образу професійного майбутнього, осмислення своєї професійної позиції.

Основні завдання тренінгу:

- 1) під час спеціальної форми організації діяльності (тренінгу) у відносно короткий термін покращити показники швидкості, гнучкості, оригінальності розробленості мислення;
- 2) сформувати внутрішні мотиватори потреби у креативній діяльності;
- 3) сприяти оволодінню учасниками тренінгу креативними когнітивно-операційними навичками для подальшого застосування в практичній діяльності;

- 4) сприяти удосконаленню професійних вмінь за допомогою застосування інтерактивних технологій навчання;
- 5) забезпечувати оволодіння учасниками тренінгу методиками релаксації (які забезпечать толерантність до фрустрації), рефлексії та інтроспекції, що дозволять досягти успіху у майбутній діяльності.

Структура тренінгу складалася із 5-ти занять. Кожне з них починалося фіксацією очікувань тренінгу. За допомогою проведення сеансів рефлексії підводилися підсумки, аналізувалися всі досягнення та прорахунки.

Для того, щоб інтенсифікувати генерування креативних ідей, ми ретельно підійшли до формування робочих груп під час тренінгу. Усіх студентів поєднувала готовність до взаємодії, до адекватного сприйняття того, що буде відбуватися під час роботи. Але потрібно було поєднати їх за якоюсь більш ефективною ознакою. Як відомо, учасники із різним стилем мислення можуть цікаво комбінувати інформацію та отримувати «новий продукт». Саме за такими ознаками були сформовані *мали ініціативні групи* (далі – МІГи).

Налаштування на творчу діяльність починалося із короткочасного «масажу» мозку – психогімнастики, за допомогою якої члени МІГів орієнтувалися на співпрацю, на роботу з високою спонтанністю, поза звичним мисленнєвим шаблоном, активізували операції мислення та творчі здібності. Масаж мозку – психогімнастика – сприяв переходу від звичної форми мислення до креативної (при побудові ланцюжків асоціацій, відтворенні монологу звичайних предметів чи психічного явища, придумування назв для картинок-друдлів, використання короткочасних вправ на метафоризацію мовлення).

Структура кожного заняття тренінгу:

- 1) блок розвитку мотиваційно-особистісних властивостей;
- 2) блок оволодіння когнітивно-операціональними навичками.

Метою відпрацювання вправ *мотиваційно-особистісного* блоку було сприяння формуванню мотивації професійного становлення (перетворенню загальних мотивів особистості у професійні), спонукання учасників до активного прояву особистісних властивостей (допитливості, чуттєвості до проблем, прагнення до самовдосконалення, розвитку уяви, професійної компетентності, підвищеної зацікавленості у вирішенні дивергентних задач, підвищеної пізнавальної потреби, формуванню незалежності у судженнях). Крім того, метою відпрацювання вправ блоку було підвищення мотивації до формування мотиваційно-усвідомленої позиції майбутнього фахівця, активізація інтересу до психології, розвиток уяви, стимуляція творчого пошуку, розуміння свого професійного Я, прийняття себе в професії, управління собою у професійних ситуаціях та в цілому – своїм професійним розвитком. Ці задачі вирішувалися шляхом розвитку рефлексії («що я роблю», «у чому зміст того, що я роблю»), залучення мислительних засобів для аналізу прототипу професійної діяльності, проектування образу професійного майбутнього,

удосконалення інтерактивної та перцептивної сторін спілкування, усвідомлення своєї професійної позиції, розвитку почуття профідентичності. Для цього ми спробували перейти від зовнішніх джерел підкріплення та зворотнього зв'язку у професійній діяльності (які сприяють підвищенню самооцінки) до внутрішніх джерел (самопідкріплення), яке регулює розвиток позитивного та адекватного самосприйняття. Вправи блоку також сприяли самоідентифікації із майбутньою професією, формували професійну складову «Я-концепції» як чинник креативного мислення.

Студенти поповнювали знання в галузі психології особистості, групи, спілкування, взаємовідносин, розвивали здібності адекватно сприймати себе та інших, більш чуттєво реагувати на групові процеси, відпрацьовували навички використання цього досвіду в професійній діяльності. Форма роботи – гра. Як відомо, ситуаційно-рольова гра – ефективний метод моделювання ситуацій, який сприяє соціалізації та адаптації до обставин життя, моделювання різноманітних людських відношень, які сприяють формуванню в учасників креативних моделей поведінки.

Учасники тренінгу проводили конкурси на широту версійного мислення (наприклад, намагаючись назвати не менш 15 можливих причин будь-якої шкільної події), на вміння відступати від шаблонів (проводячи гру «Шпигун») тощо.

Корисними були вправи на вміння переформулювати інформацію (щоб переконатися, наскільки спотворюється інформація при її переданні). Зацікавленість викликала пропозиція «відвідати» салон зворотного зв'язку «Шерінг», у якому демонструвалися книжково-журнальні «новинки» психологічної науки, а також учасникам пропонували «купити»-«продати» стандартні та нестандартні методи організації роботи із підвищення рівня психологічної компетентності вчителів шкіл.

Саме під час роботи салону для активізації творчої роботи в освітньому закладі були модифіковані запропоновані Н.В.Самоукіною [17] мотиватори із урахуванням потреб учасників навчально-виховного процесу (учителю з перевагою фізіологічних потреб дати можливість додатково заробити, наприклад, у пришкільному таборі; при перевазі потреб у безпеці – виключити страх звільнення, наприклад у пенсіонера; при перевазі потреби у самовираженні, незалежності давати складні завдання із персональною відповідальністю, призначати експертом у новій справі; при перевазі потреби у ризику демонструвати членам колективу позитивні результати роботи цього робітника, наприклад, його дослідницької діяльності; при потребі у спілкуванні залучати до проведення шкільних свят тощо).

У системній роботі тренінгу ми враховували, що майбутня професійна діяльність будь-якого фахівця буде успішною за умови «забарвлення» її особистісним відтінком. А поєднання Образу Я із

образом професіонала сприятиме формуванню ціннісно-сміслового простору суб'єкта професійного навчання, творчої активності майбутнього педагога та/або психолога. Студенти, виконуючи вправи мотиваційно-особистісного блоку, створювали образ ефективного вчителя/ психолога, затребуваного на сучасному ринку праці (наприклад, розробляли оголошення в рекламну газету «Потрібен шкільний вчитель» з переліком відповідних особистісно-професійних якостей такого фахівця).

Тренування спостережливості як необхідної складової професіоналізму відбувалося у спробі дати розгорнуту характеристику незнайомій людині, яку запрошували в аудиторію, написанні творчій мініатюрі з акцентуванням уваги на незначних подробицях (наприклад, «Моя ліва рука»), визначенні змін, які відбулися в настрої та психічному стані товаришів при роботі у парах тощо.

Відпрацювання вміння адекватно сприймати критику базувалося на визначенні методів оптимізації психічного стану учасників тренінгу. Відомо, що вчитель теж може страждати від психоемоційних перевантажень, негативного психічного стану. М. Бадалова [3] вважає: основна причина появи подібного стану – низький професіоналізм, небажання особистісного зростання. Яку б кількість методик та прийомів не засвоїв вчитель, він у першу чергу повинен бути для своїх учнів зразком психологічного здоров'я та зрілості. Вчитель, який не розібрався повністю у власному внутрішньому світі, не прагне особистісного удосконалення, не повинен працювати з іншими людьми (особливо з дітьми). Крім того, допомогти у стабілізації психічного стану можуть різноманітні засоби: психофізична гімнастика, арттерапія, бібліотерапія, ароматерапія, кольоротерапія, дихальна гімнастика тощо. Для визначення дієвості, наприклад, музикотерапії, учасники тренінгу прослуховували «Прелюдію №1» І. С.Баха, «Прелюдії № 13 та № 15» Ф. Шопена.

Зважаючи на те, що креативність є загальною інваріантою професіоналізму вчителів та практичних психологів закладів освіти (специфіка їх професії унеможливорює діяльність виключно за певними описово-нормативними моделями), значна увага під час тренінгу приділялася вправам із підвищення рівня креативності, гнучкості, швидкості, оригінальності мислення, які користувалися найбільшою популярністю учасників тренінгу.

Метою запровадження блоку *когнітивно-операційних* навичок було ознайомлення майбутніх вчителів і практичних психологів із креативними технологіями вирішення проблем закладу освіти для подальшого використання у практичній діяльності та поетапної актуалізації когнітивно-операціональних навичок.

При розробці тренінгу ми враховували, що розвиток креативного мислення здобувача освіти повинен відбуватися на проблемно-пошуковому рівні активності. Цього рівня можливо досягти при вирішенні проблемних задач, виконанні завдань різного ступеня

складності. Тому тренінг опосередковано орієнтувався на три рівні моделі творчого навчання, представлених Д.Треффінгер [16]:

- 1) розвиток дивергентних функцій (швидкості, гнучкості, оригінальності, пам'яті, допитливості, упевненості в собі тощо);
- 2) розвиток складного мислення та афективних процесів (аналіз, синтез, метафора, аналогія, фантазія, уява тощо);
- 3) залучення учасників тренінгу до постановки та вирішення реальних проблем.

Відповідно до означених рівнів застосовувалися «технічні засоби». Це спочатку були завдання репродуктивного типу, які вимагали від учасників активізації вже засвоєних знань, виконання простих мислительних операцій: аналогії, порівняння, визначення типу дефініції, побудови ланцюжка асоціацій. Виконання подібних завдань починалося зі слів: *згадайте, дайте визначення (дефініцію), порівняйте, проведіть аналогію* тощо. При вирішенні подібних завдань ми прагнули розвинути (активізувати) вміння орієнтуватися, користуватися термінами, підбирати синоніми для більшої виразності мови, вміння «відчувати», що проблема існує практично у будь-якому явищі. Роль репродуктивного мислення (та його розвиток) у професійному становленні фахівця теж треба брати до уваги, бо воно має багаторівневу структуру (від простого переказування того, що здобувач освіти вивчив у закладі освіти, до вміння, наприклад, адаптувати свою діяльність, репродукувати на високому рівні професійні знання, навички, вміння).

Другий ступінь роботи на тренінгу – розвиток мислення «більш високого рівня»: виконання операцій аналізу, синтезу, тобто вирішення аналітико-синтетичних задач, підбір метафор, оцінювання отриманого результату, щоб побачити всі його позитивні-негативні сторони. При цьому вони означали коло проблем, складали план, вчилися за алгоритмом чітко виказувати свою думку, прогнозувати вирішення ситуації, що було своєрідним «містком» для переходу до вирішення реальних проблем майбутньої діяльності. При виконанні подібних завдань «чутливість до проблеми» переростала в уміння формулювати проблему, знаходити її там, де раніше вважали, що її не існує. Іншими словами, щоб виявити сутність будь-якої психолого-педагогічної проблеми, знайти шляхи її вирішення, потрібно її зрозуміти (осмислити та передбачити), чому, як ми сподіваємося, навчилися майбутні вчителі/ психологи.

Специфікою завдань тренінгу, як зазначалося, була їх максимальна наближеність до реальних життєвих умов, непередбачуваність (наприклад, виконання case-study – досліджень, які стосуються специфічних епізодів та учасників із детальним вивченням однієї умови чи людини. Умови для case-study біло взято з досвіду роботи закладів середньої освіти міста Кривого Рогу). Як вважають деякі науковці (зокрема, Н. В. Вишнякова), творче (креативне) мислення можливо розвинути, вирішуючи проблеми найбільш тісно пов'язані із галуззю інтересів у навчанні, професії, бізнесі, що забезпечує більш природну та

більш легку мотивацію [6]. Поступове ускладнення завдань, різноманітність «технічних засобів», на наш погляд, було адекватним віковим особливостям студентського віку. А усвідомлення того, що студенти спроможні їх виконувати, дало нам підставу переконатися, що подібна організація навчання сприятиме формуванню психічних новоутворень інтелектуального (зокрема креативного) рівня: баченню проблеми, її аналізу, вирішенню, продуктивності, гнучкості мислення, які є складовими креативного мислення.

Майбутнім вчителям та практичним психологам були запропоновані нові, нестандартні технології для вирішення шкільних проблем, які вже були позитивно сприйняті та схвалені також і працюючими психологами. Йдеться про таке:

- *метод ментальних провокацій* (навмисне створення ситуації, у якій виникає необхідність пошуку нової площини вирішення проблеми). Ведучий звертається до учасників груп із твердженням, яке повністю чи частково суперечить їх переконанням. Наприклад: «Вчитель сучасної школи – людина із невирішеними особистісними та професійними проблемами». Учасники повинні за допомогою фактів та аргументів довести ведучому всю суперечність такого твердження;
- *методику аналізу конкретної ситуації «case-study»* (учасники груп готують для своїх колег умову психолого-педагогічної задачі, яка має позитивний приклад вирішення). У конверт, на якому записана умова «кейсу», кожна група вкладає свій варіант рішення. Потім рішення порівнюються із «класичним» варіантом вирішення, аналізуються, визначається ступінь їх оригінальності, новизни, коректності;
- *технологію «Алгоритм роздумів над проблемою»*, яка нагадує інженерно-технологічну методологічну орієнтацію на програмований та алгоритмічний шлях формування мислення, виказування думки. «Багатослівність» притаманна професії вчителя як суб'єкта комунікативно-діалогічної професійної діяльності. Запропонований алгоритм виступу (*причина – супутні події – аналогії – позиція – обґрунтування – приклад – висновок*) та виконання основних правил застосування технології (обмеженість у часі, дотримання етапів, переконливість аргументів тощо) дозволяє розвивати швидкість та гнучкість мислення майбутнього психолога;
- *складання творчих розумових карт* (активізує просторово-образне мислення, полегшує загальне розуміння проблеми, допомагає в розробці стратегій, відтворює загальну картину складних питань). Для цього потрібно на середині чистого аркуша написати в колі центральне поняття чи тему, яка цікавить, наприклад, «успішний вчитель». Потім за допомогою асоціативних думок продовжити заповнювати аркуш, малюючи лінії, кола та підписуючи нові поняття;

- *техніку модерації* (ця техніка на відміну від «мозкового штурму» не потребує ведучого). Кожен учасник отримує аркуш паперу із проблемним запитанням та починає розробляти та занотовувати відповіді, шляхи вирішення проблеми. Через кожні 3 хвилини учасники тренінгу міняються аркушами. Сеанс закінчується, коли всі учасники встигли зробити записи на кожному аркуші;
- *метод «подовженої думки»*, направлений на стимуляцію оригінальності мислення. На початку тренінгу кожен із учасників отримує записничок, у якому визначена актуальна проблема групи, класу, окремого учня. Протягом 5 днів у будь-який зручний час учасник записує всі варіанти її рішення, які вважає за потрібне;
- *метод аналізу силових полів* (вирішення проблеми за допомогою зважування всіх «за» та «проти»). Виділення протилежних якостей, протиріч – основа парадоксального мислення, яке є обов'язковим атрибутом творчості. Чим більшу кількість протиборствующих факторів визначаєш, тим ефективніша методика. За цим же принципом створено *метод де Боно «ПОИ» (укр. ПНЦ) – позитивне – негативне – цікаве*;
- *метод універсального переконання* (група повинна переконати свого товариша виконати неприємну, нецікаву, необов'язкову з точки зору формальних обов'язків роботу).

Після виконання завдань кожного блоку проводилася *рефлексія*, яка є важливою складовою професійних умінь майбутнього фахівця (поряд із гностичними, проектувальними, комунікативними тощо). Варто зазначити, що рефлексійні процеси відбуваються практично в усіх сферах психологічної дійсності (свідомості, мисленні, творчості, спілкуванні, розвитку особистості). Виділення вказаних сфер існування рефлексивних процесів – умовне. Відповідно до цього, у психологічній реальності буття людини його мислення та особистісні властивості взаємопов'язані.

Як доводять результати досліджень, продуктивність мислення значною мірою залежить від реалізації особистісних позицій суб'єкта мислення, від глибини його «особистісних змістів» (О.Леонт'єв), залучених до розв'язання проблеми. Тому роль рефлексії у мисленні значуща: це і прояв високого рівня розвитку мислительних процесів, це і фактор продуктивності мислительної діяльності. Рефлексія дозволяє людині свідомо регулювати, контролювати своє мислення, допомагає «увійти» в хід рішення задачі іншої людини, осмислити це рішення, при необхідності внести корекцію або стимулювати пошук нового рішення. У особистісній сфері рефлексія охоплює комунікативні процеси, процеси самосвідомості, самоосмислення, допомагає встановлювати позитивні міжособистісні контакти, розвиває терпимість, проникливість, чуйність, розуміння іншої людини. До того ж рефлексія забезпечує взаємопорозуміння та погодженість дій партнерів в умовах сумісної діяльності, сприяє цілісності та динамізму внутрішнього життя людини. Рефлексія, як здатність до самоаналізу, стимулює процеси самопізнання,

збагачує Я-концепцію людини, є важливим фактором самовдосконалення. Крім того, рефлексивна робота допомагає усвідомити та структурувати минулий досвід (ретроспективна рефлексія), досвід, що набувається (рефлексія «тут та зараз»), майбутній досвід (перспективна рефлексія). Розвиток рефлексивних якостей відбувається за рахунок самоспостереження та взаєморефлексії (порівняння себе з іншими). А професійна рефлексія вчителя відрізняється особливим посиленням когнітивної компоненти, без якої неможливе професійне пізнання інших, самопізнання, усвідомлення суб'єктів професійної взаємодії. Все зазначене дає змогу переконатися у важливості застосування та розвитку рефлексії під час тренінгових вправ.

Для зняття напруги, підвищення працездатності, активізації уваги, мислення, уяви, покращення атмосфери у групі проводилися релаксаційні вправи.

Висновки

Основними висновками щодо ефективності запровадження тренінгу були не тільки потреба в урахуванні основних чинників (факторів) розвитку креативного мислення та їх активізації, але й створення відповідних умов, які, згідно з Б. Ф. Ломовим [11], впливали на поведінку, дії учасників, на рівень їх саморегуляції. Висновки дослідників [8; 9; 10] щодо характеристик креативно збагаченого середовища (наявність прикладу креативної поведінки, достатня свобода думки, відсутність незрозумілих правил, абсурдних заборон, позитивне ставлення до студента, насиченість середовища сенсорними стимулами, різними видами діяльності, оптимально організована діяльність тощо) допомогли значно підвищити ефективність роботи.

Список використаної літератури:

1. Актуальні проблеми психології. Проблеми психології творчості та обдарованості / за ред. В. О. Моляко. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. Житомир, 2006. 195 с.
2. Альтшутлер Г. С. Найти идею: введение в теорию решения изобретательских задач. Новосибирск: Наука. 209 с. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua> > doc (дата звернення 1.10.2021)
3. Бадалова М. В. Психологічний зміст категорії «Інтелектуальна готовність до професійної діяльності» стосовно практичних психологів. *Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д.* Київ : Міленіум, 2002. Т.IV. Ч. 4. С.17–23.
4. Букреева О. С. Ваврінчук М. П. Обдарованість та креативність особистості: поняття, характеристики та чинники впливу. *Зб. наук. праць Інституту ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С. Д.* Київ : Міленіум, 2005. Т.7. Вип. 4 С.27–33.

5. Вачков И. В., Дерябо С. Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода к групповой работе. Санкт-Петербург : Речь, 2014. 271 с.
6. Вишнякова Н. Ф. Психологические особенности креативной одаренности. *Обдарована особистість : пошук, розвиток, допомога : Матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р.* Київ : Гнозис. URL: <https://www.studmed.ru> > (дата звернення 2.11.2021)
7. Воронін А. І. Вікова динаміка креативності педагогічного мислення та можливості її психокорекції. *Психологічна детермінація креативної поведінки : монографія / авт. колектив : С. Ф. Устименко, Н. М. Токарева, А. І. Воронін [та ін.]; за ред. Токаревої Н. М. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. С.42–161.*
8. Гнатко Н. М. Феномен креативності як психологічна проблема. *Психологічні перспективи.* Луцьк, 2011. Вип. 1. С.88–97.
9. Клименко В. В. Психологія творчості. Київ. 2006. 479 с.
10. Курята Ю. В. Сучасні напрямки дослідження проблеми креативності. Зб. наук. праць Інституту ім. Г. С. Костюка АПН України/ за ред. Максименка С. Д. Київ : Міленіум, 2005. Т.7. Вип. 4. С.176-183.
11. Ломов Б. Ф. О системной детерминации психических явлений и поведения. Принцип системности в психологических исследованиях. Москва : Наука. URL: <https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua> >doc (дата звернення 12.11.2021)
12. Макаренко Н. М. Психологічні чинники розвитку креативного мислення майбутніх практичних психологів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 230 с.
13. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология: учеб. пособ. Москва : Академический проект, 2004. 560 с. URL: <https://kreativ.im> > pro-nas (Дата звернення 5.09.2021)
14. Музика О.Л. Інвенційно-стратегіальна модель розвитку творчо обдарованої особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки.* Київ, 2016. С.130-136.
15. Пов'якель Н. І. Креативні психотехнології у розвитку творчої культури професійного мислення студентів-психологів в умовах трансформації освіти. *Психологія у XXI столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюківських читань (28–29 січня 2003 р.).* Т.3. Київ : Міленіум, 2003. С.378–383.
16. Развивающая программа обучения одаренного ребенка. URL: <http://vorpsy.ru> > issues (дата звернення 12.11.2021)
17. Самоукина Н. В. Эффективная мотивация персонала при минимальных финансовых затратах. Москва, Санкт-Петербург : Вершина, 2006. 224 с.

18. Солдатова Е. Л. Эмоциональный интеллект и креативность в структуре способностей. URL: [https://cyberleninka.ru > article > emotsionalnyy-intelle](https://cyberleninka.ru/article/emotsionalnyy-intelle) (Дата звернення 11.10.2021)
19. Туник Е. Е. Психодиагностика творческого мышления. Санкт-Петербург : ДидактикаПлюс, 2002. 48 с.
20. Туриніна О. Л. Психологія творчості. Київ : МАУП, 2007. 160 с.
21. Урбан К. Поощрение и поддержка креативности в школе. *Иностранная психология*. 1999. №11. С.41-51.
22. Хрящева Н. Ю., Макшанов С. И. Тренинг креативности: основания, задачи, содержание. *Б. Г. Ананьев и Ленинградская школа в развитии современной психологии. Тезисы научно-практической конференции 5-6 декабря 1995 года*. Санкт-Петербург, 1995. С.110–111.
23. Щербланова Е. И. Материалы по психологи детской одаренности. URL: [https://www.koob.ru > shcheblanova](https://www.koob.ru/shcheblanova) (Дата звернення 21.10.2021)
24. Colb D.A. *Experiential learning: experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1984. 247 p. URL: [https://pidru4niki.com > kreati](https://pidru4niki.com/kreati). (Дата звернення 21.10.2021)
25. Guilford J.P. Creativity // *American Psychologist*. V. 5. P.444-454. URL: [https://vseosvita.ua > library](https://vseosvita.ua/library) (Дата звернення 15.10.2021)

Словник базових понять:

Здібності – індивідуально-психологічні особливості суб'єкта, які виражають його готовність до оволодіння відповідними видами діяльності, їх успішного виконання. Це високий рівень інтеграції та генералізації психічних процесів, якостей, відношень, дій та їх систем, які відповідають вимогам діяльності; включають у себе як окремі знання, вміння та навички, так і готовність до навчання новим засобам та прийомам діяльності.

Здібності загальні – система індивідуально-психологічних властивостей, яка забезпечує продуктивність в оволодінні знаннями, вміннями та навичками у подальшій діяльності.

Здібності спеціальні – психологічні особливості індивіда, які забезпечують можливості успішного виконання відповідного виду діяльності: музичної, сценічної, літературної тощо. Розвиток спеціальних здібностей спирається на відповідні задатки (наприклад, музичний слух, пам'ять).

Інтелект – відносно стійка структура розумових здібностей індивіда, індивідуальні особливості, що відносяться до пізнавальної сфери, у першу чергу до мислення, пам'яті, сприймання, уваги. Це відповідний рівень розвитку мислительної діяльності, який забезпечує можливість отримувати нові знання, ефективно використовувати їх у ході життєдіяльності.

Креативність – творчі здібності індивіда, здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко

вирішувати проблемні ситуації. Характеризується готовністю до продукування принципово нових ідей, входить у структуру.

Метод – засіб виконання будь-чого, засіб збору даних

Психотехнологія (англ. *psychotechnology*) – будь-яке застосування технології для психологічних цілей або яким-небудь чином із використанням психологічних процесів з метою бажаного результату.

Творче (креативне) мислення – нестандартний, оригінальний тип мислення, здатний привести до несподіваних рішень чи нових відкриттів.

Творчість – діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей.

Трénінг (англ. *training*) – це запланований процес модифікації (зміни) відношення, знання чи поведінкових навичок того, хто навчається, через набуття навчального досвіду з метою більш ефективного використання набутих знань і навичок в одному виді діяльності або в певній галузі.

Тренування (англ. *to train* – виховувати, навчати) – комплекс вправ для тренування; система підготовки організму людини з метою пристосування його до підвищених вимог роботи й життя.

2.2. Діалогова міжособистісна взаємодія суб'єктів освітнього процесу як детермінанта формування комунікативної толерантності майбутнього вчителя

О.Л.Пінська

Соціально-економічні зміни, що відбуваються у суспільстві, ставлять підвищені вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх учителів, що потребує зміни пріоритету в освітній галузі у напрямі переходу від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної парадигми на діалогічній міжособистісній взаємодії, яка пов'язана із розвитком педагогічно доцільних відносин учасників освітнього процесу. У функціональному забезпеченні ефективної діалогізації учасників навчально-виховного процесу чільне місце посідає комунікативна толерантність як професійно-значуща якість особистості, що підпорядковується завданням, змісту та характеру педагогічної діяльності і проявляється в установленні ефективних комунікативних взаємин суб'єктів навчання. Актуалізація принципу толерантності у системі освіти має також сприяти повноцінному входженню особистості у світовий культурно-освітній простір.

Серед багатьох соціокультурних проблем, що потребують вирішення на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти, особливої актуальності набуває проблема формування комунікативної толерантності у майбутніх педагогів. Розгляд означеної проблеми вимагає перш за все аналізу поняття «толерантність» і визначення його смислових акцентів.

Феномен толерантності має давню історію. Першими до питань толерантності зверталися ще античні філософи Аристотель, Геракліт, Сенека та інші. Намагаючись знайти шляхи до гармонізації людських взаємин, Аристотель визначає толерантність як терпимість, як можливість рівноцінного існування речей і людей. У процесі історико-культурного розвитку зі зміною міжособистісних відносин у суспільстві категорія «толерантність» отримала певні зміни. До ХІХ століття розуміння поняття «толерантність» пройшло еволюцію від «пасивного спостереження», «очікування», «поблажливості до чужої думки» до дієвої умови соціалізації у системі суспільних відносин у ХХ столітті [20, с.98].

У дослідженнях проблем толерантності, що актуалізувалися останніми роками, толерантність постає: як певна філософія, категорія стосунків, соціальна цінність, норма соціального життя, культура толерантної свідомості, принцип людських взаємин і поведінки, інтегрована якість особистості, унікальний еволюційний механізм співіснування соціальних груп, особистостей, що володіють різними можливостями розвитку [2; 5; 9; 12;14].

Згідно із Філософським енциклопедичним словником «толерантність – це термін, котрим позначають доброзичливе або, принаймні, стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей» [21, с.642]. У «Сучасному тлумачному психологічному словнику» В.Шапара подається таке визначення поняття толерантності: «терпіння, відсутність або

ослаблення реагування на будь-які несприятливі фактори у результаті зниження чутливості до їх впливу» [22,с.545]. У «Психологічній енциклопедії» толерантність тлумачиться як «здатність людського організму переборювати труднощі..., терпимість до висловлювання інших думок, позицій, а також релігійних вірувань, поведінки тощо» [17, с.363]. В українському педагогічному словнику толерантність визначається як терпимість до чужих думок та вірувань [6, с.332].

Отож, у довідковій літературі спільним для усіх визначень поняття «толерантність» домінуючим є дієслово «терпіти» або близькі за значенням до нього дієслова (прийняти, приймати, забороняти тощо), що свідчить про ототожнення поняття «толерантність» із поняттям «терпимість». Однак, у науковій літературі більшість авторів розрізняють ці поняття, наголошуючи на тому, що сутність толерантності не розкривається за умови зведення її до терпимості. Зміст даного феномену є досить неоднорідним і його якісне наповнення неможливо звести до окремої властивості, показника або характеристики. На цьому наголошується і у Декларації принципів толерантності, де подається таке тлумачення поняття: «Толерантність – це не поступка, поблажливність чи потурання... це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини» [10, с. 4].

У цьому зв'язку В.А.Лекторський виділяє чотири варіації погляду на толерантність: толерантність як байдужість до різних поглядів та практик, оскільки останні розглядаються як неважливі порівняно із більш суттєвими важливими проблемами, нормами, які безперечні для соціуму; толерантність як неможливість для взаєморозуміння виступає як повага до іншого, якого не можна зрозуміти та взаємодіяти з ним; толерантність як поблажливність, що припускає наявність певних цінностей культури, особистих поглядів суб'єкта, що поділяє ці цінності, які виступають для нього привілейованою системою відліку, а все, що не відповідає цій системі викликає поблажливе й одночасно презирливе ставлення; толерантність як розширення власного досвіду і критичний діалог, що припускає повагу до іншої позиції та можливість обопільних змін позицій як результату критичного діалогу [15, с.14–18].

На сьогодні у науковій літературі [1; 2; 3; 5; 8; 14] існує декілька підходів до розуміння сутності толерантності на рівні індивіда: толерантність як терпимість, як стійкість, як особистісна цінність, як регулятивний механізм спілкування, як інтегральна характеристика особистості. Ми дотримуємося точки зору, що толерантність – це особлива особистісна риса особистості, яка відображає активну соціальну позицію, психологічну готовність до позитивної взаємодії із людьми, наділеними іншими поглядами, стилями мислення та поведінки і яка визначає здатність до адаптації, до розвитку позитивних взаємовідносин із собою та навколишнім світом, на основі розуміння і прийняття різноманіття буття і визнання неминучості існування відмінностей.

Отже, толерантність є як результатом розвитку та саморозвитку – це власний вибір та позиція особистості, яка сприяє прийняттю іншої людини, яка має право на свою точку зору, позиції із одночасним збереженням своєї внутрішньої рівноваги, здатністю зберігати внутрішню стійкість до невизначеності, приймати виважені рішення.

На визначенні поняття «толерантність» ґрунтується поняття «комунікативна толерантність», що використовується по відношенню до людей, які працюють у сфері відносин «людина – людина».

На думку А.Г.Скок комунікативна толерантність передбачає «пізнання особистістю самої себе та іншої людини, толерантні установки поведінки й спілкування» [19, с.176]. Як «терпляче ставлення особистості до людей, із властивою їй стриманістю щодо вияву неприємних психічних станів і поведінки інших осіб в інтерактивному процесі, і безконфліктністю спілкування із дотриманням його ціннісних, етичних та естетичних норм трактує комунікативну толерантність А.В.Зінченко [12, с.51].

У дослідженні А.М.Маковецької комунікативна толерантність розглядається як якість особистості, яка виражає її ставлення до інших, ступінь прийняття нею різноманітних психічних станів, рис і вчинків партнерів по взаємодії [16, с.62]. В.М.Грищук розглядає комунікативну толерантність як домінуючу спрямованість свідомості особистості на терпиму, безконфліктну комунікативну поведінку, на особливий, доброзичливий тип взаємодії індивіда із іншими людьми [9, с.44].

Згідно з поглядами В.В.Бойка – комунікативна толерантність це характеристика ставлення особистості до людей, що демонструє ступінь терпимості до неприємних або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей, вчинків партнерів по взаємодії [3, с.200].

Отже, у наукових дослідженнях комунікативна толерантність розглядається як інтегроване утворення, оскільки у ньому знаходять своє відображення індивідуальні якості людини (темперамент, особливості мислення, емоційний стереотип поведінки), що спричиняють існування відмінностей між людьми і відображуються на процесі формування комунікативної толерантності, становлять внутрішню основу ефективної взаємодії і виступають об'єктивним показником стилю взаємин між суб'єктами.

Значна частина науковців, які вивчають комунікативну толерантність, у питанні побудови поняття, спираються на дослідження його складу шляхом виокремлення компонентів та їх змістових психологічних характеристик. Дослідники констатують співіснування різних підходів до визначення кількісного та якісного складу компонентів структури комунікативної толерантності: когнітивний, емоційний, поведінковий [1]; когнітивний, емоційний, мотиваційно-ціннісний, конативний, інструментальний [7]; когнітивний, емоційно-вольовий, діяльнісно-поведінковий [14] та інші.

Аналіз варіативності поглядів науковців щодо визначення структурних компонентів засвідчив наявність спільних із них у поєднанні з різними іншими, що дозволило зробити узагальнення і виділити такі спільні компоненти: когнітивний, емоційний, поведінковий та визначити зміст кожного компоненту.

Когнітивний компонент передбачає наявність знань і уявлень про комунікативну толерантність та її переваги у взаємодії, виступає базисом для можливостей людини сприймати світ, явища у їх різнобічності та різноманітності; характеризує спрямованість свідомості особистості і проявляється у терпимому, емпатійному, поважному типі взаємовідносин у межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У свідомості особистості є особистісно-значущий зразок терпимої комунікативної поведінки і домінантної спрямованості на її виконання.

Емоційний компонент представлений постійним ставленням особистості до інших та процесу формування толерантної взаємодії з ними; являє собою відносно стійкі почуття людини до об'єктів, що виражаються в емоційно-ціннісних міжособистісних стосунках, включає рівень емоційної стійкості, витримку та самовладання, характеристики емоційного інтелекту, що забезпечують уміння управляти власними емоціями у взаємодії.

Поведінковий компонент передбачає схильність до соціальної поведінки, основою якої є конструктивна співпраця суб'єктів взаємодії, терпимість, що передбачає прийняття партнера на основі безумовності і потребує, в разі необхідності, корегування власної поведінки засобами саморегуляції.

Комунікативна толерантність не вроджена, а набута в результаті становлення і розвитку, а тому характеризується динамічністю і проявляється на різних рівнях. Сформованість комунікативної толерантності знаходиться в залежності від реакцій індивіда на відмінності, які він виявив між підструктурами власної особистості та особистості партнера по взаємодії.

В.В.Бойко, розглядаючи комунікативну толерантність як системоутворювальну якість особистості (вона знаходиться у тісному зв'язку з її інтелектуальними, моральними та характерологічними властивостями) стверджує, що вона являє собою динамічне явище, рівень прояву якого залежить від «психології емоційного відображення особистісних відмінностей» [3, с.151]. Партнери по спілкуванню порівнюють та оцінюють один одного на рівні окремих підструктур особистості, серед яких основними виступають наступні: ціннісно-орієнтаційна (основні світоглядні переконання конкретної особистості, її життєві віддалені і найближчі задуми, потреби, захоплення); інтелектуальна (особистісні зразки, типи, стилі розумової діяльності); естетична (специфіка сприймання людиною красивого та потворного, духовного та душевного, смішного та сумного); етична (духовні, моральні норми, яких дотримується людина); сенсорна (чуттєва) (особливості

чуттєвого сприйняття світу на рівні слухового, зорового, смакового, нюхового, тактильного та рухового відчуттів), емоційна (безпечність чи тривожність, агресивність чи миролюбство), енерго-динамічна (відображає динаміку та емоційність її поведінки і діяльності); алгоритмічна (складається зі звичок, умінь, стилю діяльності і поведінки і може бути ідентичною); характерологічна – зосереджує стійкі типоутворюючі риси особистості, що є вродженими чи набутими; функціональна підструктура (закріплює різні системи життєзабезпечення і підтримки комфорту особистості) [3]. Проявляється комунікативна толерантність, на думку науковця, тоді, коли людина або не бачить особливих відмінностей між підструктурами своєї особистості та особистості партнера, або не відчуває негативних переживань з приводу цих відмінностей. У такому випадку комунікативна толерантність проявляється у здатності партнерів або прийняти, залагодити ці відмінності, або не помітити їх.

У залежності від реакцій індивіда на відмінності, які він виявив між підструктурами власної особистості та особистості партнера, визначається рівень сформованості комунікативної толерантності, який суттєво впливає на ефективність комунікативної взаємодії [3, с.153–157].

У більшості наукових досліджень виділяють достатній, середній та низький рівні сформованості комунікативної толерантності. Високий рівень комунікативної толерантності сприяє стримуванню негативних реакцій, тоді як низька толерантність пов'язана з виходом негативних емоцій без перешкод.

Низький рівень комунікативної толерантності характеризується негативними реакціями на відмінності між підструктурами своєї особистості та особистості партнера, що проявляється у негативних висловлюваннях з приводу своєрідності іншого, у важкості демонстрування незадоволеності ним. Детальний опис змістового навантаження кожного рівня представлений у дослідженні І.В.Кривошопки [14].

Підвищення рівня комунікативної толерантності можливе тільки тоді, коли партнери по взаємодії навчаться згладжувати негативні враження від особистісних відмінностей та усувати причини, які їх підкреслюють [3, с.152]. Таким чином, чим менше неприємних та неприйнятних відмінностей знаходить одна людина в іншій, тим вищий у неї рівень комунікативної толерантності і тим рідше вона засуджує індивідуальність іншого або дратується з приводу його відмінних особливостей.

Отже, комунікативна толерантність – це інтегративна характеристика особистості, яка відображає її ставлення до людей, демонструє ступінь стійкості до неприємних, або неприйнятних, на її думку, психічних станів, якостей і вчинків партнерів по взаємодії, психологічну готовність до позитивної взаємодії з людьми, наділеними іншими поглядами, стилями мислення та поведінки і складається з трьох взаємопов'язаних структурних компонентів: гностичного, емоційного, поведінкового.

Толерантність – це одна з умов ефективної професійної реалізації майбутнього спеціаліста – випускника закладу вищої освіти. Роль системи освіти у формуванні комунікативної толерантності майбутніх учителів багатогранна. Засвоюючи зміст освіти і розвиваючись як особистість, студент стикається із необхідністю відстоювати власну точку зору, висловлювати оціночні судження, вступати в суперечки, дискусії з багатьма людьми, що потребує сформованих умінь установлювати контакт, йти на компроміс, враховуючи як свої інтереси, так і інтереси партнерів по взаємодії, що потребує здатності до самоконтролю і саморегуляції власної поведінки, здатності до рефлексії, особистісної та професійної позиції, та сформованої комунікативної толерантності.

Формування комунікативної толерантності передбачає визначення засобів педагогічного впливу на особистість. Здійснюється формування комунікативної толерантності як характеристики особистості, через розвиток її структурних компонентів: гностичного, емоційного, поведінкового, що передбачає організацію суб'єкт-суб'єктної особистісно-зорієнтованої міжособистісної взаємодії і створення в навчальних групах атмосфери комфортності, співпраці та довіри; оптимізацію взаємин за рахунок розвитку у здобувачів вищої освіти здатності до розуміння й прийняття власної особистості та стійкості до зовнішніх негативних впливів; активізацію зусиль, спрямованих на сприйняття іншої людини.

На думку багатьох дослідників в існуючих галузях педагогіки і психології лише опосередковано простежується мета виховання, пов'язана з формуванням толерантності як однієї з важливих особистісних рис людини. Зважаючи на це, науковці вважають доцільним впровадження в освітньому процесі такої дисципліни як *«Педагогіка і психологія толерантності»*. Але на сьогодні вирішення означеної проблеми потребує упровадження у реальний освітній процес інноваційних технологій, що дозволяє створювати таке сприятливе комунікативне освітнє середовище, в якому відбувається ефективне формування толерантної особистості майбутнього вчителя.

При організації процесу навчання необхідно виходити з того, що комунікативна толерантність у міжособистісних взаєминах являє собою складну багатокомпонентну якість, розвиток якої у студентів залежить від багатьох факторів. Дієвим фактором вирішення поставленої задачі є упровадження у реальний навчальний процес різноманітних інноваційних технологій, в системі яких особливе місце посідає *технологія діалогового навчання*, яка реалізується системою інтерактивних методів, що найбільш орієнтовані на розвиток комунікативної толерантності, серед яких виокремлюються: метод ситуативного аналізу, метод розв'язання творчих задач, метод лабіринту дій, кейс-метод та метод мозкової атаки.

Цілком очевидно, що для реалізації означеної проблеми великі потенційні можливості має навчальний діалог, оскільки він забезпечує ефективну взаємодію у системі «викладач – студент», «студент – студент», що сприяє формуванню позитивних міжособистісних стосунків.

Важливість навчального діалогу підкреслює О.О.Бодальов, наголошуючи на тому, що саме діалог має міжособистісний суб'єкт-суб'єктний характер. Науковець підкреслює, що «діалог, заснований на рівності сторін, спонукає тих, хто навчається, до співпраці у генерації нових ідей, думок, поглядів [4, с.65–71].

Домінуюча ідея діалогу – наблизити навчання до студента, допомогти йому реалізувати власний творчий потенціал, що максимально зорієнтовує на діалогізацію взаємин суб'єктів у освітньому процесі.

Діалог передбачає варіативність думок, обмін смислами, а тому забезпечує безпосередню взаємодію усіх учасників пізнавальної діяльності. Кожний учасник такої взаємодії, спираючись на особистісне розуміння, при викладанні своєї позиції, обґрунтовує правильність використаних аргументів і логічно будує повідомлення. Організація діалогового навчання формує у студентів уміння ставити запитання, а уже самим фактом запитання студент показує, що хоче прийняти участь у діалозі, що переконує співрозмовника в тому, що він прагне установити з ним певні позитивні відносини. Зовнішній діалог тісно переплетений із внутрішнім діалогом. Внутрішній діалог передує любому свідомому акту людської діяльності і тільки дякуючи внутрішньому діалогу людина може обдумувати різні і навіть протилежні варіанти своїх дій. Ця внутрішня дискусія є дійсною школою діалогічного мислення.

Отже, продуктивний діалог на заняттях вимагає від кожного учасника поважного відношення до думки іншого, готовності стати на його точку зору, критичного осмислення власної позиції, визнання права за кожним студентом на свій варіант відповіді, на помилкове судження.

Під час реалізації діалогового навчання доцільно використовувати різні варіанти проведення занять.

Лекція в умовах діалогового навчання підпорядковується не стільки повідомленню інформації, скільки виявленню досвіду студентів та ставлення до змісту матеріалу, погодженню того, що знає студент із запропонованої теми і «окультурювання» цього досвіду. Студенти не просто слухають інформацію викладача, а постійно співпрацюють з ним: висловлюють свої думки, діляться власним розумінням змісту, обговорюють те, що пропонують одногрупники, і за допомогою викладача здійснюють відбір змісту, закріпленого науковим знанням. Створити діалоговий режим на занятті викладач може і шляхом звернення до аудиторії із запитаннями:

- що ви знаєте з цієї теми?
- які ознаки, властивості ви можете виділити, назвати, перелічити?
- давайте поміркуємо, що трапилося б якби...?
- а як думаєте ви?
- хто думає інакше?

Створити діалоговий режим на лекції дозволяють і такі прийоми: «створення інформаційного розриву», «впровадження протилежних

думок», «міні-дискусія» тощо.

Методом створення діалогового режиму на *семінарсько-практичних заняттях* виступає *навчальна дискусія*, ефективність якої забезпечується підготовленістю аудиторії до діалогової співдії, здатністю викладача імпровізувати, упорядковувати, узагальнювати судження студентів, формулювати висновки. Оволодіння студентами знаннями і уміннями організації спільної діяльності, вести полеміку, виражати власні думки, аргументовано відстоювати свою позицію посилює мисленнєву діяльність і розвиває творчу уяву.

Відмінності у точках зору, які активізують пізнавальну діяльність сприяють вирішенню важливого педагогічного завдання – формування толерантної особистості, яка характеризується оригінальністю, нестандартністю, самостійністю, самокритичністю мислення, варіативністю способів вирішення стандартних ситуацій, здатністю переносити ці способи в нові ситуації, можливостями бачити об'єкт під новим кутом зору. Учасникам діалогу надається можливість, спостерігаючи за ходом думок опонента, уявити динаміку змін, що відбуваються у суб'єктивному досвіді партнера по взаємодії та порівнювати все зі своїм власним баченням предмета дискусії. Таким чином у навчальному процесі відбувається перехід від суб'єктно-об'єктної до суб'єктно-суб'єктної взаємодії.

Великі потенційні можливості для організації діалогової взаємодії на заняттях мають *інтерактивні методи навчання*. Найбільш розповсюдженим інтерактивним методом є метод аналізу конкретної ситуації, який передбачає презентацію реальної або імітованої ситуації, проведення групової дискусії з метою виявлення різних поглядів на неї шляхом детального глибокого обговорення її змісту і тим самим забезпечення об'єктивного аналізу. У процесі інтерактивної взаємодії відбувається формулювання і остаточне оформлення групового оптимального рішення, яке задовольняє більшість учасників дискусії [13], що у свою чергу сприяє визнанню за студентами права на власну думку та вільне самовизначення.

Особливе місце серед інтерактивних методів навчання займає метод ситуаційного аналізу (А.Панфілова, В.Чуб, О.Сидоренко), який, забезпечуючи постійну взаємодію суб'єктів навчальної діяльності за допомогою прямих і зворотних зв'язків, вільного обміну думками про шляхи вирішення тієї чи іншої проблеми, сприяє цілеспрямованій активізації мислення, самостійному творчому прийняттю рішень, підвищенню ступеня мотивації та емоційності студентів.

Активізація пізнавальної діяльності студентів опосередковується розв'язанням навчально-творчих задач, якщо їх зміст виходить за межі актуального розвитку і знаходиться у зоні ближнього розвитку. Метод навчально-творчих задач доцільно використовувати тоді, коли є необхідність розвитку у студентів самостійного і творчого мислення, формування у них переконання, що немає готових проторованих шляхів

ухвалення стандартних рішень, а кожне рішення потребує всебічного аналізу ситуації та врахування різноманітних чинників, які на неї впливають. Розв'язання навчально-творчих задач створює умови для набуття і розвитку вмінь аналізувати та ухвалювати обґрунтовані рішення у різних сферах діяльності. Дидактична цінність методу ситуаційного аналізу полягає в тому, що він навчає правильно і логічно мислити, розвиває вміння спостерігати і аналізувати проблеми, які впливають із певної професійної діяльності, що в свою чергу сприяє розвитку перцептивних здатностей.

У процесі професійної підготовки студентів доцільним є і використання методу «лабіринту дій», який передбачає вирішення ситуативної задачі, в інформації про яку є як необхідні, так і побічні відомості, що не стосуються навчальної проблеми. Кожен студент повинен окремо з'ясувати цю інформацію і на її основі скласти чітке уявлення про ситуацію, зробити висновки і прийняти всебічно обґрунтоване рішення з метою знайти правильний вихід із складного становища. Такі ж дії здійснюють і інші студенти, а потім порівнюються прийняті рішення і вибирається на цій основі оптимальне. В цих умовах формується комунікативна толерантність як особистісна якість яка лежить в основі вміння взаємодіяти з оточуючими людьми в конкретній ситуації.

У системі інтерактивних методів навчання особливе місце займає кейс-метод (Ю.Сурмін), суть якого полягає в тому, що студентам пропонується для осмислення реальна життєва ситуація, опис якої не тільки відображає яку-небудь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при її вирішенні. Особливістю кейс-методу є те, що в його змісті відсутні чітко виражений набір вихідних даних (подається його лаконічний опис), питання, на які необхідно надати відповідь. Студент має прочитати, проаналізувати і осмислити ситуацію, викладену в кейсі, самостійно визначити проблему й питання, що потребують вирішення. Кейс-метод орієнтований на співпрацю максимальної кількості студентів у розв'язанні проблеми, з'ясуванні і порівнянні різних точок зору, прийнятті колективних рішень. При застосуванні кейс-методу увага переміщується із процесу передачі знань на розвиток навичок аналізу і прийняття рішень, які необхідно використовувати для отримання єдиного вірного рішення, на формування здатності до генерації альтернативних рішень, захисту власної точки зору, аргументації думки, навичок переконувати опонентів, оперативно приймати рішення «тут і зараз» у ситуації невизначеності.

Метод «мозкова атака» спрямований на стимулювання колективного продукування нових ідей і полягає в тому, що за невеликий проміжок часу необхідно відшукати найбільшу кількість рішень для розв'язання проблеми. Для цього створюється група «генераторів ідей» і «критиків». Завдання «генераторів ідей» полягає в тому, щоб створити якомога більше пропозицій щодо можливостей вирішення обговорюваної проблеми. Ідеї можуть бути абсолютно різними, неаргументованими, несподіваними і

навіть фантастичними. Завдання критиків полягає у всебічному і об'єктивному аналізі запропонованих ідей та їх оцінці. Кожна ідея формулюється у загальноприйнятих термінах, які потім об'єднуються і формулюються у вигляді однієї комплексної ідеї, що пропонується для обговорення. Метод мозкового штурму активізує міжособистісну взаємодію студентів, що сприяє формуванню уміння формулювати власну думку, чітко її висловлювати і захищати. Це сприяє можливості розгляду предмету діалогу з різних точок зору, що формує емпатійну здатність.

Висновки

Таким чином, комунікативна толерантність – це інтегративна професійно значуща якість майбутнього вчителя, основою якої є наявність установки на розуміння, прийняття та визнання учасників навчального процесу на основі різноманіття особистісних відмінностей. Формується комунікативна толерантність у процесі міжособистісної діалогової взаємодії, ефективним засобом реалізації якої виступають інтерактивні методи навчання, що забезпечують установлення змістовних та емоційних взаємовідносин з усіма суб'єктами освітнього процесу та здатні будувати комунікативну толерантну поведінку

Список використаної літератури:

1. Асташова Н. А. Проблема воспитания толерантности в системе образовательных учреждений. *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. статей*. Москва : МГПИ, 2002. С.74–83.
2. Балл Г. О. Про співвідношення принципності й толерантності. *Педагогіка толерантності*, 1997. № 1–2. С.110–111.
3. Бойко В. В. Психоенергетика. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 409 с.
4. Бодалев А. А. Психологические условия гуманного педагогического общения. *Советская педагогіка*, 1990. № 2. С. 65–71.
5. Гапочка Я., Токарева Н. Інтеграція ідей ліберальної філософії толерантності у вимірі сучасної інклюзивної освіти. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science: collective monograph / edited by authors*. 1st ed. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2020. С.189 – 209.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 332 с.
7. Гребенец Е. С. Формирование коммуникативной толерантности у старшеклассников во внеучебной деятельности: *дис...канд. пед.наук*. 13.00.07. Москва, 2013. 173 с.
8. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : монографія. Київ : Парапан, 2005. 228 с.

9. Грищук В. М. Формирование коммуникативной толерантности у студентов гуманитарных специальностей в вузе: дис...канд. пед. наук. 13.00.04. Москва, 2005. 228 с.
10. Декларація принципів толерантності. *Шлях освіти*, 1999. № 2. С.2–4.
11. Дубчинський В. В., Кусайкіна Н. Д., Цибульнік Ю. С. Сучасний тлумачний словник української мови. Харків : Школа, 2006. 673 с.
12. Зінченко А. В. Формування комунікативної толерантності студентів педагогічних спеціальностей університету в процесі гуманітарної підготовки: дис. ...канд. пед. наук, спеціальність: 13.00.04. Черкаси, 2012. 312 с.
13. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / за заг.ред. П.Шевчука і П.Фенриха. Щецін : Вид-во WSAP, 2005. 170 с.
14. Кривошопка І. В. Виховання толерантності викладача вищої школи в умовах магістратури : дис... канд. пед. наук. 13.00.07. Полтава, 2005. 267 с.
15. Лекторский В. А. О толерантности. *Философские науки*, 1997. № 3 – 4. С.14–18.
16. Маковецька А. М. Зв'язок комунікативної толерантності з ціннісними орієнтаціями особистості. *Наука і освіта*, 2011. № 1. С.62–64.
17. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 363 с.
18. Селиванова О. П. Диалоговое взаимодействие как тип позитивной толерантности. *Наука і освіта*, 2012. № 8. С.148–151.
19. Скок А. Г. Комунікативна толерантність викладача вищого навчального закладу. *Наука і освіта*, 2007. № 8 – 9. С. 178.
20. Степанов Є. П. Формування толерантності як невід'ємної складової сучасного фахівця. *Вісник Житомирського державного університету ім. І.Франка*, 2010. № 53. С. 98–101.
21. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 642 с.
22. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 532 с.

Словник базових понять:

Взаємодія – це складний, багатоетапний, багатогранний процес, під час якого відбуваються спілкування, сприйняття, взаємовідносини, взаємовпливи і взаєморозуміння людей.

Взаємовідносини (міжособистісні відносини) – це взаємозв'язки між людьми, що суб'єктивно переживаються і в яких виявляється система їх міжособистісних настанов, орієнтацій, очікувань, сподівань, котрі визначаються змістом спільної діяльності.

Діалогове спілкування – тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії викладача та студентів.

Інноваційні педагогічні технології – це цілеспрямоване, послідовне і систематичне впровадження в практику оригінальних прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів.

Комунікативна толерантність – специфічна властивість особистості, яка є основою для оптимізації процесів спілкування і взаємодії, один із провідних елементів комунікативної компетентності.

Міжособистісні стосунки – це взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються у характері і способах взаємних впливів, які здійснюють люди один на одного в процесі сумісної діяльності і спілкування

Співробітництво – діяльність людей, що передбачає об'єднання спільних зусиль для досягнення загальної мети; забезпечує організацію суб'єкт-суб'єктних стосунків викладача та студентів у спільній діяльності через високий рівень мотивації, сумісне прийняття рішень та готовність до сприйняття і введення інновацій.

Толерантність – характеристика особистості, що проявляється у терпимості до різних поглядів, чужих думок, зовнішніх впливів, у витривалості по відношенню до несприятливих емоційних факторів, у психічній стійкості за наявності фрустраторів і стресорів; відсутність у людини негативу по відношенню до людей, що відрізняються від неї.

РОЗДІЛ III

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ПРОСТОРІ ОСВІТИ

3.1. Внутрішньоособистісні конфлікти особистості як предмет психологічної превенції та корекції в умовах психологізації освітнього простору ЗВО

А. В. Коллі-Шамне

Розв'язання стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні суттєво залежить від науково обґрунтованого виявлення психолого-педагогічних умов гармонійного розвитку здобувачів освіти як суб'єктів освітньої діяльності. Це особливо важливо в наш час, коли інтенсивні суспільні зміни, економічна нестабільність і вплив інформаційного простору все частіше призводять до дестабілізації внутрішнього світу особистості, до внутрішніх протиріч, різних форм невідповідності внутрішніх очікувань молодого людини і можливостей їх реалізації. Тому проблема внутрішньоособистісних конфліктів залишається незмінно актуальною впродовж останніх десятиліть як у психології, так і у суміжних областях знань (у філософії, соціології, культурології тощо). Її міждисциплінарний характер доводить аналіз сучасних філософсько-антропологічних досліджень суперечливості людської сутності, існування і структури особистості [7; 20], які посилюються в умовах соціально-економічної, політичної та духовно культурної трансформації українського суспільства.

Переживання особистістю своєї неоднозначності, складності внутрішнього світу, усвідомлення мінливості власних бажань і домагань, коливання самооцінки, боротьба мотивів – все це є полем розгортання внутрішньоособистісних конфліктів [6; 8; 27].

Поняття внутрішньоособистісних конфліктів об'єднує психологічні конфлікти, які виникають внаслідок зіткнення різних мотивів, цілей, інтересів, представлених у свідомості індивіда відповідними переживаннями [11]. Вважається, що такі конфлікти сприймаються людиною як значуща для неї психологічна проблема, що потребує свого вирішення, і, як правило, викликає внутрішню роботу, спрямовану на подолання суперечностей. Як синоніми внутрішньоособистісних конфліктів у психології використовуються також поняття інтрапсихічні, внутрішні, особистісні, інтрасуб'єктні, персональні або психологічні конфлікти. У найбільш широкому контексті внутрішньоособистісний конфлікт розглядається як результат впливу на індивіда навколишньої дійсності, як маркер взаємодії конфліктності особистості і соціального середовища [7].

Концепції внутрішньоособистісного конфлікту представлені у західній психології у психоаналітичному напрямі (З. Фрейд, К. Юнг,

К. Хорні та ін.), у гуманістичній психології (К. Роджерс, А. Маслоу), у логотерапії (В. Франкл), когнітивній психології (Л. Фестінгер), у психосинтезі (Р. Ассаджюлі), необіхевіоризмі (Я. Міллер, Дж. Доллард та ін.), у транзактному аналізі (Е. Берн) тощо. Наш інтерес до цих наукових напрямів пов'язаний, передусім, із контекстуальністю поняття внутрішньоособистісного конфлікту у зарубіжній психології, де воно виступає і як маркер основних теоретико-методологічних положень, і як індикатор певного розуміння сутності особистості [1; 6; 28].

З метою визначення можливостей профілактики та корекції внутрішньоособистісних конфліктів серед студентської молоді різного віку та різних типів навчання нами був виконаний теоретико-методологічний та емпіричний аналіз проблеми внутрішньо особистісного конфлікту особистості.

Робота із літературними джерелами дозволила констатувати, що наукове вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у західній психології почалося наприкінці ХІХ ст., коли проблеми патологічних змін у психіці й у організмі людини в результаті переживання критичних ситуацій активно розроблялися психіатрією та біологією. У ХХ столітті західні концепції, які описують механізм виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, оформлюються, як правило, або на основі визначення сутності внутрішнього протиріччя або за критерієм зв'язку людини з зовнішнім середовищем. Більшість дослідників [11; 27] поєднують ці концепції у такі групи:

- 1) психодинамічні (інтрапсихічні) концепції, які спираються на біопсихічну основу індивіда і представлені у теоріях З.Фрейда, К.Юнга, А.Адлера, Е.Фромма, а також у працях соціальних психоаналітиків К. Хорні, Е.Еріксона, Г.Саллівана;
- 2) ситуаційні підходи, які спираються на уявлення про внутрішній конфлікт як реакцію на зовнішній збіг обставин. Вони представлені переважно роботами біхевіористів (Д.Скінер) та необіхевіористів (Н.Міллер, Дж.Доллард та ін.);
- 3) когнітивістські концепції, які ґрунтуються на розумінні внутрішнього конфлікту як пізнавального феномену (дослідження К. Левіна та ін.).

У рамках психоаналітичного напрямку досліджень акцент при вивченні внутрішньоособистісного конфлікту робиться на його біопсихологічному трактуванні. У людини у стані внутрішнього конфлікту відбувається зіткнення бажань [25]. Відповідно до психоаналітичної теорії, людина конфліктна за своєю природою. Внутрішньоособистісний конфлікт – це наслідок боротьби між двома протилежними силами (Еросом і Танатосом). Суть цієї боротьби – амбівалентність людських почуттів, яка проявляється у неврозах. Уявлення З.Фрейда про подвійну (соціально-біологічну) і схильну до внутрішнього конфлікту природу людської психіки дозволили охарактеризувати психологічні механізми виникнення

внутрішньо особистісного конфлікту і позначити його динамічні характеристики [28].

У аналітичній теорії К. Юнга внутрішньоособистісний конфлікт – це регрес на більш низький рівень психіки, тобто він відбувається у сфері несвідомого. Згідно із уявленням К.Юнга про самість, механізм формування внутрішньо особистісного конфлікту визначається впливами змістів архетипу на Его, що проявляється у індивіда у вигляді емоційно-чуттєвих переживань [8].

Внутрішньоособистісний конфлікт у теорії К.Хорні пов'язаний із поняттям мотиву, а також – із бажаннями і цінностями. У праці «Наші внутрішні конфлікти» К.Хорні аналізує природу цього явища, пояснює його взаємозв'язок із неврозом і нерозривність із процесом прийняття рішення. К.Хорні виділяє види внутрішнього конфлікту: між однаково сильними, але несумісними бажаннями; між бажаннями і зобов'язаннями; між двома групами важливих цінностей [26]. К. Хорні внутрішній конфлікт аналізує із двох позицій: як зіткнення прагнень до задоволення бажань і до безпеки та як протиріччя «невротичних потреб», задоволення яких спричиняє фрустрацію інших [15].

І.О.Красильников узагальнює погляди соціальних психоаналітиків – А.Адлера, К.Юнга, К.Хорні, Е.Еріксона, Г.Саллівана – в аспекті розуміння походження внутрішньоособистісних конфліктів. Як висновок, він показує, що з точки зору соціальних психоаналітиків нерозв'язані внутрішні конфлікти пов'язані із неможливістю забезпечити базальну безпеку, подолати почуття сорому, провини, залежності, рольової невизначеності, відчуженості, відчаю. Вони, як правило, є результатом порушених міжособистісних відносин і перешкоджають подальшому соціально-психологічному розвитку особистості. Узагальнення поглядів соціальних психоаналітиків дозволяє говорити про існування конструктивних (розвиток самості, усвідомлення архетипів, посилення ролі пригнічених емоційних проявів свідомості і поведінки, розкриття своїх фальшивих ролей тощо) і неконструктивних (стратегія агресивності, ворожості по відношенню до соціального світу) форм вирішення внутрішніх конфліктів особистості [15].

У рамках гуманістичної психології пропонується інша теорія внутрішньоособистісного конфлікту: в основі конфлікту, за К. Роджерсом, лежить протиріччя, що виникає в особистості між усвідомленими, але помилковими самооцінками, які людина здобуває протягом життя, і самооцінкою на неусвідомлюваному рівні. Внутрішньоособистісний конфлікт впливає на розвиток Я, зумовлює розрив Я-актуального та Я-ідеального [19]. А.Маслоу сутність внутрішньоособистісного конфлікту розглядає як нереалізовану потребу людини у самоактуалізації [11].

За К. Левінім внутрішньо особистісний конфлікт – це ситуація, у якій на суб'єкта одночасно діють протилежно спрямовані сили. Тому суб'єкт змушений робити вибір між такими тенденціями: позитивною та негативною; позитивною та позитивною; негативною й негативною [16].

Когнітивна психологія розглядає внутрішньоособистісний конфлікт через когнітивний дисонанс, який являє собою негативний стан, що виникає у ситуації невідповідності знання й поведінки або розбіжності двох знань. Суб'єктивно когнітивний дисонанс переживається людиною як дискомфорт, тому особистість прагне усунути його [6].

У другій половині ХХ століття у психології з'явилися і концепції, які виходять за межі традиційної класифікації (наприклад, роботи Е.Берна, Р.Ассаджіолі, В. Франкла, Н.Пезешкіана та інших). У рамках інтеракціонізму при аналізі внутрішньоособистісного конфлікту автори виходять із розуміння його як конфлікту ролей. Засновник концепції психосинтезу Р. Ассаджіолі вбачає сутність внутрішньо особистісного конфлікту у наявності гострих протиріч в структурі особистості, що знижують цілісність Я-концепції [2]. Сутністю внутрішньоособистісного конфлікту на думку засновника логотерапії В. Франкла є втрата сенсу життя [24]. Згідно із положенням теорії Н.Пезешкіана, суть внутрішньо особистісного конфлікту полягає у певних формах поведінки особистості, які не узгоджуються із системою взаємин, норм поведінки та форм спілкування інших людей. Невміння людини змінити власні форми поведінки, погляди, стосунки можуть призводити її до стану конфлікту [11; 27].

Взаємозв'язок внутрішнього конфлікту із поведінкою докладно розглянуто у теорії транзактного аналізу Еріка Берна. В рамках даної теорії внутрішній конфлікт є наслідком протиріч між існуючими еґо-станами людини («Батько», «Дорослий» і «Дитина»). Внутрішній конфлікт за Берном виникає тоді, коли «Дорослий» втрачає контроль над ситуацією і не координує відносини між «Батьком» і «Дитиною», що провокує конфлікт між «хочу» і «треба» [3].

За результатами теоретичного аналізу можна зробити висновок, що у більшості теорій, розроблених західними психологами, механізм внутрішньоособистісного конфлікту тісно пов'язаний із концепцією особистості, якою обґрунтовується певна психологічна школа. Його основу становлять категорії протиріччя, внутрішньої боротьби, переживання й поняття психологічного захисту. Наприклад, у концепціях психоаналізу, гуманістичної психології, психосинтезу основу внутрішньо конфлікту складають такі категорії як протиріччя та психологічний захист.

Протікання внутрішньоособистісного конфлікту, як правило, пов'язується із негативними переживаннями та емоціями. Внутрішній конфлікт детермінується зіткненням протилежних тенденцій, потреб, мотивів, протиріччями між можливостями й бажаннями, між особистістю і «ролями», між образами «реального» та «ідеального», між рівнем самооцінки індивіда й реальністю тощо. Виникнення конфлікту може бути пов'язано із порушенням адаптаційних можливостей людини, які заважають її нормальному функціонуванню у соціальному просторі.

Як показав теоретичний аналіз, внутрішньоособистісний конфлікт може бути як деструктивним (дисфункціональним, непродуктивним), так і

конструктивним (функціональним, продуктивним). Негативні наслідки, які стосуються *самої особистості* втілюються у таких змінах як:

- призупинка розвитку особистості, початок її деградації;
- психічна і фізіологічна дезорганізація особистості;
- зниження активності і ефективності діяльності;
- стан сумніву, психічної пригніченості, тривожності, залежності людини від інших людей і обставин, загальна депресія;
- прояв агресії чи навпаки покірності у поведінці людини;
- поява невпевненості у своїх силах, почуття неповноцінності і нікчемності;
- руйнування життєвих цінностей і втрата самого смислу життя.

Негативні наслідки, які стосуються *взаємодії особистості* із іншими людьми у соціальній групі (сім'ї, школі, організації) пов'язані із такими особистісними змінами:

- деструкція існуючих міжособистісних відносин;
- відчуження особистості в групі,
- підвищена чутливість до критики;
- сварливість, демонстрація своїх переваг;
- девіантна поведінка і неадекватні реакції на поведінку інших;
- жорсткий формалізм, пошук винних тощо (рис. 1).



Рис.1. Основні деструктивні наслідки внутрішньоособистісних конфліктів (ВК)

Якщо внутрішній конфлікт вчасно не розв'язується, то він може призводити до стресу, фрустрації, неврозу.

Водночас, внутрішньоособистісні конфлікти можуть призводити не тільки до деконструктивних, але і до конструктивних наслідків. Так, у сучасній вітчизняній психології увага акцентується на позитивному потенціалі внутрішніх конфліктів, зокрема, в центр вивчення висувається їх трансформаційна, розвивальна функція (Л. Карамушка, К. Роджерс, В. Столін, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.). Окремо відзначимо праці, що стосуються проблеми психологічного консультування і психотерапії внутрішньоособистісних конфліктів (О.Ф.Бондаренко, Л.Ф.Бурлачук, П.П.Горностай, Г.І.Онищенко, Н.Ф.Калина, Б.П.Лазоренко, О.П.Лисенко та інші).

Отже, з одного боку, внутрішньоособистісний конфлікт, який довго не розв'язується, може супроводжуватися невпевненістю, тривожністю, неврозами, психосоматичними захворюваннями. З іншого боку, багато дослідників вважає внутрішні конфлікти необхідними для зросту особистості та переходу її на новий щабель розвитку. Тому з точки зору психолого-педагогічного супроводу студентів в освітньому просторі закладів вищої освіти (ЗВО) надзвичайно важливим є не тільки психологічний супровід студентів для подолання ними внутрішньоособистісних конфліктів, але і сприяння конструктивному функціонуванню здобувачів вищої освіти шляхом актуалізації ресурсів особистості.

З метою ефективного психолого-педагогічного супроводу студентів в освітньому просторі ЗВО ми аналізували корекційні програми, які представлені у сучасній психологічній літературі [4; 5; 9; 10; 12; 18; 21]. Цей аналіз дозволяє зробити висновок, що у більшості з них спостерігається певна нестача, з одного боку, врахування специфіки конкретних видів внутрішньоособистісних конфліктів як джерела саморозвитку людини, з іншого, недостатнє врахування вікових особливостей людини, яка переживає внутрішній конфлікт.

Ми виділили декілька можливих *напрямків корекційної роботи* із внутрішньоособистісними конфліктами здобувачів вищої освіти:

1. Напрямок корекції, що представлений у роботах дослідників [10; 13; 14], які розглядають конструктивну форму внутрішньоособистісного конфлікту як фактор психологічного благополуччя, адаптаційного потенціалу, стресостійкості. Ці дослідники підкреслюють необхідність розвитку навичок саморегуляції несприятливих емоційних станів, різних способів вирішення проблемних ситуацій, здатності приймати нові цінності, розвиненість особистісних якостей, необхідних для успішної соціальної адаптації та особистісного росту, розвинені рефлексивні навички.

2. Напрямок корекції, який представлений у роботах дослідників, котрі підкреслюють значення когнітивної оцінки внутрішньоособистісного конфлікту [5; 21]. На думку цих дослідників, корекція внутрішньоособистісного конфлікту полягає у його усвідомленні, у зміні ставлення до конфліктної ситуації, знаходженні позитивного сенсу

конфліктної складової, нейтралізації негативних станів, дослідженні намірів, що стоять за внутрішньоособистісним конфліктом, у переформулюванні проблемної ситуації, трансформації старих і виробленні нових індивідуальних способів вирішення конфліктів.

3. Напрямок корекції, який представлений у роботах, що підкреслюють важливість підкріплення позитивного «Я-образу», адекватних навичок самооцінювання як основного шляху корекції [9; 10; 12; 13; 18]. Корекційні програми цього напрямку ґрунтуються на створенні позитивного образу «Я», самопізнанні, формуванні почуття внутрішньої впевненості, довіри до себе, підвищенні стресостійкості, формуванні навичок комунікативної самопрезентації, конструктивного спілкування.

На нашу думку, існує необхідність створення таких програм супроводу студентської молоді, які, з одного боку, містять корекційну роботу із якостями, що провокують появу внутрішніх конфліктів, а з іншого – розвивальну, направлену на пошук ресурсів та розвиток якостей, які сприятимуть конструктивному функціонуванню та розв'язанню внутрішньоособистісного конфлікту.

Апробація розробленої нами на основі попереднього аналізу корекційно-розвивальної програми тривала протягом 1,5 місяців (7 тренінгових днів) на базі Київського інституту бізнесу і технологій (КІБІТ). Кількість учасників складала 12 здобувачів освіти юнацького віку, які навчаються на 1–2 курсах денного відділення ЗВО (перша експериментальна група, вік – 17–19 років) і 8 студентів дорослого віку, які навчаються на 2–4 курсах заочного відділення ЗВО (друга експериментальна група, вік – 30–35 років). В якості діагностичного інструментарію під час проведення першого та другого зрізів використовувалася методика О.Б.Фанталової «Рівень співвідношення цінності та доступності в різних життєвих сферах» [23]. Цей тест дозволяє визначити рівень дисоціації мотиваційно-особистісної сфери людини (МОС), який є маркером сили її внутрішньоособистісних конфліктів.

Мета розробленого і апробованого нами корекційно-розвивального тренінгу *«Профілактика внутрішньоособистісних конфліктів та їх розв'язання»* полягала у формуванні навичок конструктивної поведінки та прийомів регуляції при вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів. Мета корекційно-розвивальних впливів була зорієнтована також на формування конструктивної моделі функціонування внутрішньоособистісного конфлікту шляхом розвитку та актуалізації ресурсів особистості (самоствлення, інтернальності тощо), а також корекції психологічних особливостей, пов'язаних із появою внутрішньоособистісних конфліктів (екстернального локусу контролю, негативного самовідношення тощо).

Дана мета була конкретизована у наступних **завданнях**:

- розвиток самопізнання та здатності до самоаналізу для профілактики внутрішньоособистісної конфліктності з метою внутрішньоособистісних та поведінкових змін;

- тренування самоконтролю та розвиток інтернальних настанов;
- розвиток адекватної самооцінки й впевненості в собі;
- розвиток емоційної стійкості і самоконтролю;
- формування та прийняття реальних життєвих планів, позитивних життєвих цілей та розвиток мотивації до їх досягнення;
- підвищення адаптивності;
- стимулювання процесу особистісного росту та самоусвідомлення.

Ми прагнули також протягом тренінгових занять:

- надати учасникам у доступній формі вичерпну інформацію про виникнення внутрішньоособистісних конфліктів та способи їх подолання;
- навчити їх усвідомлювати власні внутрішньоособистісні конфлікти та розпізнавати їх прояви;
- надати учасникам групи позитивний емоційний ресурс для продуктивного навчання та подальшого успішного досягнення цілей;
- сприяти формуванню конструктивної моделі поведінки під час проблемних і суперечливих ситуацій;
- надати учасникам тренінгу позитивний емоційний ресурс для перенесення опанованих навичок у повсякденне життя.

В обох групах корекційно-розвивальна програма містила у собі *чотири етапи*: мотиваційний, корекційний, розвивальний, рефлексивний. Цю логіку програми ми використали, тому що вона була ефективно апробована у роботі М.В.Балушок [4].

Мотиваційний етап був направлений на створення позитивної мотивації участі в програмі, забезпечення психологічного комфорту у групі, ознайомлення зі змістом програми, основними поняттями, усвідомленням можливості конструктивного та неконструктивного варіанту функціонування внутрішньоособистісних конфліктів. Завдання цього етапу реалізовувались за допомогою групових вправ, рольових ігор тощо. Цей етап включав ряд вправ спрямованих на пошук сильних сторін особистості. Пропонувалися такі вправи як: «Ніхто з вас не знає, що я...», «Якщо б..., я став би...», «Я і Я» та ін.

Наводимо приклад вправи цього етапу *«Якщо пташка, то яка?»*:

Учасникам пропонується придумати асоціації, які б характеризували їх: якщо пташка, то яка саме? Тварина? Квітка? Пора року? Чому?

Обговорення завдання.

Корекційний етап був направлений на усвідомлення власних цінностей та їх походження, визначення та усвідомлення власних несвідомих особливостей особистості, корекцію екстернального локусу контролю, невпевненості, визначення особливостей саморегуляції. Самоусвідомлення та робота із Я-концепцією була умовою для розвитку конструктивної форми функціонування внутрішньоособистісного

конфлікту. На даному етапі реалізовувались вправи на усвідомлення власних цінностей, постановку цілей, заснованих на цінностях, теоретичного матеріалу у формі лекцій, методик самоідентифікації особистості, усвідомлення власних особливостей самовідношення та саморегуляції. Основними методами були обговорення, мозковий штурм, психодраматичні вправи «Два стільці», «Перебільшення або повна зміна поведінки».

Наводимо приклад вправи цього етапу *«Мої слабкі сторони»*:

«Сьогодні кожен із вас має розповісти іншим учасникам про свої слабкі сторони. Попри те, що ви усвідомлюєте це як внутрішній бар'єр. Не обов'язково говорити тільки про негативні риси свого характеру; важливо відмітити те, що є чи може бути причиною конфлікту у різних ситуаціях, ускладнює життя, взаємовідносини тощо. На це вам дається 3 хвилини».

Аналіз та обговорення.

Після блоку активної практичної діяльності завжди слідує *теоретичний етап* роботи, метою якого є надання вичерпної інформації про причини виникнення внутрішньоособистісних конфліктів та способи їх подолання. Основними методами тут були інформаційні повідомлення із використанням мультимедійних засобів, творчий пошук вирішення поставленого завдання, робота в групах, групові обговорення. Зазначимо, що пояснення теоретичних аспектів проблеми являє собою не одиничний безперервний процес, а розбитий на 20–30 хвилинні блоки протягом 7 занять. Наприклад, студентам була представлена теоретична частина програми – матеріал на тему «Внутрішньоособистісний конфлікт: рушійна сила або перешкода розвитку особистості».

Розвивальний етап був направлений на розширення уявлення про ресурси особистості, формування навичок цілепокладання, способів подолання складних життєвих ситуацій, аналізу власних внутрішніх конфліктів, пошуку ресурсів, конструктивного внутрішнього діалогу. У нашому дослідженні встановлено, що однією з причин недоступності життєвих сфер цінностей (особливо у групі студентів юнацького віку) є перенесення відповідальності назовні, складність у цілепокладанні, невміння спиратися на ресурси власної особистості. Тому завдання етапу реалізовувались за допомогою вправ, що сприяють підвищенню відповідальності за реалізацію життєвих сфер, активності та віри у власні здатності, пошуку ресурсів у власних цінностях, формуванню навичок метафоричного мислення, навичок діалогу.

Наводимо приклад вправи цього етапу *«Мій портрет у проміннях сонця»* :

Психолог просить відповісти на запитання: «Чому я заслуговую на повагу?» таким чином: намалювати сонце, у центрі сонячного кола написати своє ім'я чи намалювати свій портрет. Потім уздовж променів написати усі свої чесноти, усе гарне, що студент про себе знає.

Намагатися, щоб променів було якнайбільше.

Обговорення.

Рефлексивний етап був направлений на аналіз та усвідомлення результатів корекційно-розвивальної програми, аналіз власних набутків та усвідомлених особливостей власної особистості, що мають відношення до появи та вирішення внутрішньоособистісних конфліктів за час проходження програми, аналіз змін у переживанні, протіканні, вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів, висновки та забезпечення активного застосування отриманих знань, умінь, навичок у подальшому житті. Завдання реалізовувались за допомогою групових дискусій, евристичної бесіди, вправ аналізу та усвідомлення результатів програми та вправ стимуляції змін. На цьому етапі відбувається знайомство учасників з методиками подолання внутрішньоособистісних конфліктів та відпрацювання вже засвоєних навичок та подальше використання їх в повсякденному житті.

Наводимо приклад вправи цього етапу Вправа «Комфорт».

Лягти на спину, руки по бокам уздовж тулуба долонями вниз. Очі заплющені. На рахунок один, зробивши видох, спробувати відчутти тепло, розслаблення та комфорт у правій руці, на рахунок два, зробивши видох – у лівій руці, на рахунок три, зробивши видох – у правій нозі, на рахунок чотири, зробивши видох – у лівій нозі тощо.

Аналіз – розвиток самоусвідомлення.

Тематична структура тренінгової програми виглядала таким чином:

День I. Роль конфліктів у моєму житті.

- 1) Знайомство учасників. Презентація тренінгової програми. Правила.
- 2) Вхідне опитування. Очікування.
- 3) Поняття конфлікту. Види конфліктів.
- 4) Суть та значення внутрішньоособистісного конфлікту.

День II.

- 1) Стратегії поведінки та прийоми регуляції внутрішньоособистісного конфлікту.
- 2) Психологічні аспекти регуляції негативних емоційних станів.

День III.

- 1) Готовність до вирішення конфлікту.
- 2) Основні методи вирішення внутрішньоособистісного конфлікту.
- 3) Розвиток емоційної стійкості і самоконтролю.

День IV.

- 1) Знайомство із власним внутрішнім світом.
- 2) Очікування ставлення інших.
- 3) Мій внутрішній світ почуттів. Самозвинувачення і саморозуміння.

День V.

- 1) Розвиток навичок самоаналізу.
- 2) Аутосимпатія. Формування адекватної самооцінки та впевненості в собі. Самокерівництво.

День VI.

- 1) Формування власної життєвої позиції.
- 2) Розвиток інтернальності.
- 3) Удосконалення комунікативних здібностей.

День VII.

- 1) Мої близькі та далекі життєві плани.
- 2) Я та відповідальність за життя.
- 3) Підведення підсумків та прощання із групою.

Під час розроблення програми корекційно-розвивальних впливів ми виходили з того, що вирішення внутрішньоособистісних конфліктів має йти через зняття внутрішньої напруги, подолання протиріч між різними елементами її внутрішньої структури і досягнення стану внутрішньої рівноваги, стабільності, гармонії. Зрозуміло, що вирішення конфлікту залежить від багатьох факторів, зокрема, віку, статі, характеру, темпераменту, соціального статусу, цінностей, тому універсальних способів вирішення внутрішньо особистісних конфліктів не існує. Проте ми сформулювали найбільш типові принципи і способи їх вирішення, які ми використовували під час корекційно-розвивальної програми, зокрема, і під час індивідуальних консультацій із учасниками (за їх бажанням). Для розгортання конструктивної форми переживання та розв'язання внутрішньоособистісного конфлікту учасників ми активізували такі механізми особистості, як: фіксація конфлікту, самоусвідомлення його природи та чинників, аналіз домінуючих емоцій, рефлексування щодо депривації власних потреб, формування конструктивних поведінкових реакцій та їх впровадження в діяльність.

Засобами для цього були також розвиток професійного мислення, збагачення професійно спрямованої рефлексії, збалансування особистісної та професійної самооцінок. Особлива увага приділялася зворотному зв'язку та вмінню учасників виражати свої емоції і переживання. Зворотний зв'язок допомагав учасникам тренінгу усвідомлювати концептуальні моделі позитивних форм поведінки при вирішенні внутрішньоособистісного конфлікту. Проходячи тренінгову підготовку, учасники на підставі зворотнього зв'язку виявили брак умінь та навичок, а також неадекватність наявних установок і стереотипів. Механізми зворотнього зв'язку дозволили їм співвідносити результати своєї діяльності та поведінки з цілями тренінгу, що сприяло корекції неефективних моделей поведінки, їх заміні новими, більш ефективними. Обговорення результатів кожного дня дало можливість зробити певні висновки та коректували подальшу взаємодію.

Зазначимо, що на основі результатів експериментального дослідження в обох групах корекційно-розвивальна програма в цілому

мала подібний зміст, однак, у експериментальній групі №1 (студенти 17–19 років) кількісно були трохи більше представлені етапи мотиваційний та корекційний, а у експериментальній групі №2 (студенти 30–35 років) – етапи розвивальний, рефлексивний. Це було пов'язано з віковими особливостями респондентів, зокрема, особливостями розвитку особистості у періоди юнацького віку та періоду зрілості [22]. До контрольних груп №1 та №2 увійшли студенти того ж віку, що і у експериментальних групах, які не брали участі у корекційно-розвивальній програмі (25 і 30 учасників відповідно).

Порівняння характеристик внутрішніх конфліктів та особливостей, пов'язаних із їх появою, в експериментальній та контрольній групах до початку проходження розвивально-корекційної програми не виявило значущих відмінностей.

Значущі відмінності у контрольних та експериментальних групах після впровадження корекційно-розвивальної програми визначались за допомогою U-критерію Мана-Уїтні (табл. 1). Після впровадження корекційно-розвивальної програми виявлено значимі відмінності у експериментальній групі №1 та №2 у порівнянні із контрольними групами №1 і №2.

Таблиця 1

Рівень внутрішньоособистісного конфлікту у контрольній та експериментальній групах після впровадження корекційно-розвивальної програми

Показники	Групи досліджуваних №1		U	Групи досліджуваних №2		U
	Контр. n=25	Експеримент. n=12		Контр. n=30	Експеримент. n=8	
Показник дезінтеграції МОС	44,3±13,5	34,3±9,4	61*	43,2±12,6	39,1±9	63*

* $p < 0,05$

Зниження показників внутрішньої конфліктності (статистично значуще, 005) свідчить про більшу гармонійність мотиваційно-особистісної сфери учасників (МОС) експерименту. Це свідчить про ефективність корекційної роботи із невпевненістю, самовідношенням, тривожністю та внутрішніми конфліктами в цілому.

Таким чином, контрольне дослідження рівня внутрішньоособистісного конфлікту підтвердило ефективність запропонованої корекційно-розвивальної програми. В результаті впровадження програми встановлено статистично значимі відмінності у показниках експериментальних груп №1 і №2: в обох групах знизився загальний показник дезінтеграції мотиваційно-особистісної сфери (внутрішня конфліктність). Це дозволяє вважати, що запропонована програма довела свою ефективність.

Слід, однак, зазначити, що за результатами спостереження у групі студентів юнацького віку програма корекції внутрішніх конфліктів дала більш значущі результати, які виявилися не тільки у статистичних даних (більший розрив рівня дезінтеграції МОС до і після програми), але і у їх «пост-експериментальних» відгуках щодо потенціалу тренінгових занять та перспектив щодо подальшого самовдосконалення, осмислення точок саморозвитку, власних захисних механізмів тощо. Ці учасники частіше зверталися за допомогою і частіше приходили на індивідуальні консультації після проведення тренінгів. Певною мірою також відрізнялися рівень їх активності під час участі у програмних вправах, зокрема, студенти денного відділення у віці 17–19 років були зазвичай більш активні та мотивовані. Все це може бути пов'язано як з віковими особливостями учасників, так і з різною роллю внутрішньоособистісного конфлікту у структурі особистості учасників експериментальних груп.

Висновки

Як показали результати дослідження, проблема конструктивного подолання внутрішньоособистісних конфліктів студентів є актуальною як через широку поширеність даного феномену, так і через його негативні наслідки для особистості. Практичне значення отриманих у дослідженні результатів полягає у можливості на їх основі формування психолого-педагогічних умов оптимізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Це надає дослідженню методичного характеру, оскільки врахування виявлених механізмів виникнення внутрішніх конфліктів та її зв'язку з «Я-концепцією» дозволять педагогам більш цілеспрямовано спиратися в освітній практиці на вікові закономірності розвитку самосвідомості здобувачів вищої освіти різних вікових груп та форм навчання.

На практиці це також означає врахування у навчанні та вихованні специфіки розвитку ціннісно-мотиваційної сфери юнаків та дівчат як ключового механізму психічної саморегуляції поведінки та різних видів діяльності, саморозвитку та самовиховання особистості, здатної визначити стратегію і тактику власного життя, осмислено здійснити вибір і нести за нього відповідальність. Врахування педагогами, вихователями, кураторами ціннісно-диференційного характеру формування «образу Я», усвідомлення значущості внутрішньоособистісних конфліктів, цінності їх змін та здатності до їх цілісного самоаналізу, є необхідною умовою реалізації у вищих навчальних закладах гуманістичної, особистісно-орієнтованої моделі навчально-виховного процесу як оптимального поєднання прямого впливу на студентів з метою трансляції їм соціокультурних норм та одночасно збереження за ними права самостійного вибору напряму власних змін та перспектив.

Поява в юнацькому віці та молодості здатності до суб'єктної самопрезентації «образу власних мотиваційних конфліктів», перехід від зовнішньої (об'єктивної), до внутрішньої (суб'єктивної) системи оцінювання світу, себе, оточуючих ставить перед педагогами вимоги

визнання та підтримки у студентів відчуття власної цінності, компетентності, причетності, своїх зростаючих можливостей, забезпечення усвідомленого накопичення ними досвіду моральної поведінки через систему соціальних ролей та поступової інтеграції в соціокультурне середовище.

Отримані результати дозволяють розглядати внутрішньоособистісні конфлікти як чинники формування особистості, які з юнацького віку починають виконувати важливу регулятивну функцію в процесах особистісного, соціального та професійного самовизначення. Внутрішньоособистісні конфлікти є умовою «самовикриття» особистістю себе як носія нової якості, зверненої не тільки на засвоєння знань, а й на здатність оперувати ними як інтелектуальними, моральними та духовними цінностями.

Важливою у профілактиці внутрішніх конфліктів студентів є реалізація принципів свободи вибору сфер діяльності та навчання, що відповідає інтересам та потребам особистості, стимулювання позитивного ставлення до створення та реалізації життєвих планів, їх конкретизація та осмислення, послідовне та систематичне перетворення «образу майбутнього» в актуальні дії, дотримання умов суб'єкт-суб'єктної взаємодії та підтримка прагнень до індивідуально-особистісних досягнень у напрямку наближення до «ідеального Я», сприяння формуванню адекватної самооцінки студентів як суб'єктів навчальної діяльності, становленню в них внутрішнього узгодженого образу світу та свого місця у ньому. Ключовим моментом цього процесу має бути психологізація освітньої практики та системне впровадження факультативного курсу «Основи психологічних знань», починаючи з перших курсів навчання у вищому навчальному закладі. Метою відповідних віку програм має стати профілактика внутрішніх конфліктів як деструктивних чинників розвитку особистості, опора на їх позитивний потенціал, формування позитивної «Я-концепції», сприяння самопізнанню себе та на основі цього формування активної життєвої позиції та здатності до самопрограмування себе та власної життєдіяльності.

Недостатність вивчення функції внутрішньоособистісних конфліктів як одного з механізмів гармонізації особистісного розвитку, як чинника формування адекватної самооцінки й самореалізації особистості зумовили *перспективи* подальшого експериментального вивчення структурно-змістових та функціональних характеристик та чинників виникнення внутрішньоособистісних конфліктів студентів різних вікових груп. Це в перспективі дозволить уточнити умови, за яких майбутній фахівець буде спроможний використовувати позитивний потенціал внутрішньоособистісних конфліктів у навчанні та подальшій професійній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учеб. для вузов. 3-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 496 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: теория и практика. Москва : Прогресс, 1994. 345 с.
3. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений / пер. с англ. А. А. Грузберга. Киев : PSYLIB, 2004. 166 с.
4. Балущок М. В. Корекційно-розвивальна програма по роботі із внутрішньоособистісними конфліктами в юнацькому віці. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Психологія*, 2015. Вип. 50. С. 5–13.
5. Букина А. А. Динамика внутриличностных конфликтов студентов-психологов: *автореф. дис... канд. психол. наук*: 19.00.07. «Педагогическая психология». Ставрополь, 2005. 23 с.
6. Булах І. С., Гріненко Ю. А. Психологічний аналіз вивчення внутрішньоособистісних конфліктів у зарубіжних та вітчизняних джерелах. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. Вип. 2. Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2010. С. 108–118.
7. Валеева А. С. Внутриличностный конфликт как социальное явление. *Вестник Башкирского университета*, Т. 12, №. 4. 2007. С. 135–138.
8. Васильев А. С. О психологической природе внутриличностного конфликта. [Електронний ресурс]. *МНКО*. 2010. №4–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-psihologicheskoy-prirode-vnutrilichnostnogo-konflikta>.
9. Герасімова Н.Є. Внутрішньоособистісні конфлікти в процесі соціальної адаптації студентів до умов вищих навчальних закладів: *автореф. дис. ...канд. психол. наук* : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2004. 22 с.
10. Грешнев Д. В. Психологические особенности внутриличностного конфликта : *автореф. дис. ...канд. психол. наук*: 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Тамбов, 2002. 20 с.
11. Гришина Н. В. Психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 464 с.
12. Гущина Т. Ю. Внутрішньоособистісний конфлікт як фактор соціалізації студентської молоді : *автореф. дис. ... канд. психол. наук* : спец. 19.00.07. «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2008. 24 с.
13. Коронцевич О. А. Конструктивная конфликтность в структуре психологического благополучия. *Конфликт и личность в изменяющемся мире. Материалы международной научно-практической конференции*. Самара : Самарский государственный университет, 2000. С. 80–85.

14. Красильников И. А. Преодолевающая деятельность как личный способ психологической адаптации и разрешения внутриличностных конфликтов. *Известия Пензенского гос. пед. ун-та им. В.Г.Белинского*, 2008. С. 231–235.
15. Красильников И. А. Феномен внутриличностного конфликта в социальном психоанализе. *Известия Саратовского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика*. Т. 14, № 4–1, 2014. С. 68–73.
16. Левин К. Разрешение социальных конфликтов. Санкт-Петербург : Речь, 2000. 315 с.
17. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия / общ. ред. А. В. Брушлинского, А. З. Шапиро. Москва : Прогресс, 1992. 240 с.
18. Развивающие программы в работе психолога системы образования : деятельностный подход / отв. ред. Т. Б. Хомуленко. Харьков: ФОП Шейніна О. В.; ХНПУ, 2012. 399 с.
19. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / общ. ред., предисловие Е. И. Исениной. Москва : Прогресс, 1994. С. 196–202.
20. Руди А. Ш. Внутриличностный конфликт в предметном поле философских исследований [Электронный ресурс]. *ОНВ*, 2006. №10 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrilichnostnyy-konflikt-v-predmetnom>.
21. Степнов А. П. Ценностно-смысловые конфликты и их преодоление в деятельности гражданских государственных служащих : автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.13 «Психология развития, акмеология». Москва, 2012. 24 с.
22. Токарева Н. М., Шамне А. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. [для студ. вищих навчальних закладів]. Київ, 2017. 548 с.
23. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, Москва, 2001.
24. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Просвещение, 1990. 368 с.
25. Фрейд З. Психология бессознательного. Москва: Просвещение, 1990. 448 с.
26. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Москва: Академпроект, 2007. 198 с.
27. Чистяков С. А. Аналіз внутрішньоособистісного конфлікту як психологічного явища. *Збірник наукових праць*. № 16. Ч.П. Хмельницький : Видавництво НАПВУ, 2001. С. 163–167.
28. Шелехов И. Л., Белозёрова Г. В., Мартынова А. И. Личность и внутриличностный конфликт в концепциях фрейдизма и классического психоанализа [Электронный ресурс]. *Ped.Rev*, 2016. №1 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnost-i-vnutrilichnostnyy-konflikt-v-kontseptsiyah-freydizma-i-klassicheskogo-psihoanaliza>.

Словник базових понять:

Боротьба мотивів – зіткнення різноспрямованих мотиваційних тенденцій, одна з форм внутрішньо особистісного конфлікту.

Внутрішньо особистісний конфлікт – це конфлікт всередині психологічного світу особистості, який представляє собою зіткнення її протилежно спрямованих мотивів (потреб, інтересів, цінностей, цілей, ідеалів), стан когнітивного дисонансу внаслідок кризи гармонізації особистості, при якому людина переживає внутрішнє протиріччя між усвідомленими, але помилковими самооцінками і самооцінкою на неусвідомлюваному рівні.

Деструктивний (дисфункціональний, непродуктивний) **внутрішньо особистісний конфлікт** – форма існування, переживання та вирішення внутрішнього конфлікту, яка посилює агресивність, ворожість по відношенню до соціального світу, невпевненість, тривожність, неврози, психосоматичні захворювання.

Когнітивний дисонанс – негативний стан, що виникає в ситуації невідповідності знання й поведінки або розбіжності двох знань.

Конструктивний (функціональний, продуктивний) **внутрішньо особистісний конфлікт** – форма існування, переживання та вирішення внутрішнього конфлікту, яка сприяє розвитку самості, усвідомленню архетипів та пригнічених емоційних проявів свідомості і поведінки, розкриттю своїх фальшивих ролей, зросту особистості в цілому та переходу її на новий щабель розвитку.

Корекційно-розвивальна робота зі студентами – це система заходів, що дозволяють психологам та соціальним педагогам вирішувати завдання своєчасної допомоги студентам, які зазнають труднощі у навчанні і адаптації до умов навчання у ЗВО.

Психологічні причини виникнення внутрішньо особистісного конфлікту – комплекс чинників, пов'язаних зі зіткненням протилежних тенденцій, потреб, мотивів, протиріччям між можливостями й бажаннями, між особистістю і «ролями», між образами «реального» та «ідеального», між рівнем самооцінки індивіда й реальністю тощо.

Психологічний захист - неусвідомлюваний процес усунення або послаблення психікою людини негативних, травмуючих або неприйнятних емоційних переживань.

Психолого-педагогічний супровід студентів – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку студентської молоді, передбачена індивідуальною програмою розвитку.

3.2. Самооцінка та можливості її корекції у майбутніх педагогів

О. О. Халік, Т. С. Косяк

Теоретичні засади самооцінки

З кожним роком кількість публікацій, присвячених різним аспектам вивчення самооцінки, а також можливостям її корекції та формування, лише зростає, але більшість цих робіт охоплює період дитинства, підлітковий вік та період ранньої юності. Протягом останніх років з'явилися праці, в яких описуються зміни у рівні самооцінки, що можуть виникати у періоди від підлітковості до пізньої дорослості. Наприклад, Ulrich Orth, Richard W. Robins зазначають, що за результатами останніх лонгітюдних досліджень самооцінка підвищується протягом підліткового віку і аж до середньої дорослості, досягає піку в 50 – 60 років, а потім прискореними темпами знижується до пізньої дорослості. Крім того, ними було встановлено, що самооцінка не є незмінною протягом життя людини, тому, маючи середній рівень самооцінки у підлітковому віці, особистість може через роки, наприклад, у ранній чи середній дорослості, мати низьку самооцінку, або ж навпаки. Також виявлено, що оптимальний рівень самооцінки досягається завдяки успіху та благополуччю у таких сферах життя як стосунки, робота та здоров'я [21].

Необхідно відзначити, актуальність розробки програми корекції самооцінки в юності та дорослості, враховуючи отримані результати сучасного лонгітюдного дослідження групи науковців А.Е. Steiger, М. Allemand, R. W. Robins, Н. А. Fend, у ході якого виявлено, що особистості, які мали низьку самооцінку з підліткового віку, або самооцінка яких ще більше знизилася протягом наступних років, були більш схильні до появи симптомів депресії через два десятиліття у дорослому віці. Також ними було встановлено, що ця особливість стосується як глобальної, так і парціальних самооцінок [20].

Але поряд з тим, огляд психологічної літератури дозволяє констатувати наявність значно меншої кількості публікацій, присвячених розробці та аналізу ефективності психокорекційних програм щодо роботи із самооцінкою. Досить важливим, на нашу думку, є визначення можливостей корекції самооцінки особистості у період пізньої юності та ранньої дорослості, зокрема під час отримання вищої освіти майбутніми вчителями. Професія педагога належить до типу «людина – людина» і передбачає постійну взаємодію із учнями, їх батьками, колегами. Рівень самооцінки впливає на особливості стосунків особистості з іншими людьми, ставлення до успіхів і невдач, вимогливість до себе тощо. Крім того, адекватна самооцінка вчителя відіграє важливу роль також і в успішності професійної діяльності. Тому для майбутнього вчителя актуальним є мати як оптимальну загальну самооцінку, так і формувати адекватну рольову, професійну самооцінку.

У психологічній літературі самооцінку в структурі «Я-концепції» досліджували Р. Бернс, У. Джеймс, К. Роджерс, М. Розенберг, у структурі

самосвідомості – І.Кон, Б.Г.Ананьєв, І.І.Чеснокова, П.Р.Чамата, у структурі самовідношення – С.Р.Пантелеєв, у контексті концепції смислу «Я» – В.В.Столін, в структурі саморегуляції – М.Феннел. Поряд з існуванням різних теоретичних підходів до тлумачення самооцінки, більшість сучасних дослідників (Л.Кошинська, О.Молчанова, І.І.Чеснокова та інші) погоджується із класифікацією самооцінки за такими параметрами:

- за рівнем (висока, середня, низька);
- за співвідношенням із реальною успішністю (адекватна і неадекватна, або ж завищена та занижена);
- за рівнем фіксованості оцінки: загальна (глобальна) самооцінка і парціальна (конкретна) [1; 7; 16] (див. *Рис.1*).

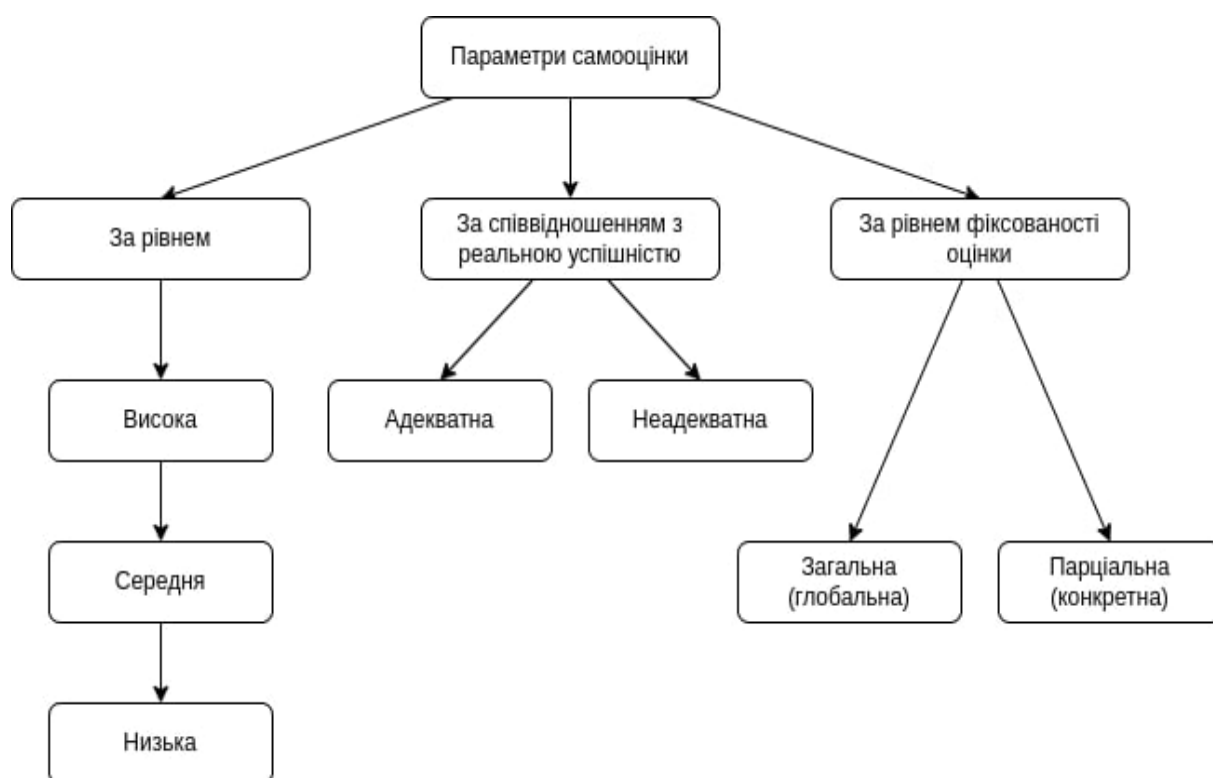


Рис. 1. Параметри самооцінки

Підсумовуючи, відзначимо, що загальна самооцінка розглядається як системне утворення особистості, яке виконує функції оцінки і формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе, своїх якостей і можливостей, положення серед інших людей тощо. Загальна самооцінка, на думку І.І.Чеснокової, формується на основі парціальних самооцінок, набутих у різних видах діяльності, у різний проміжок часу [16].

На думку О.Молчанової, парціальна самооцінка залежить від цінностей людини, наприклад, якщо для людини важливою сферою є певний вид діяльності, зміни в цій сфері будуть здійснювати найбільший вплив на самооцінку, якщо такою є професійна чи сімейна сфери, то зміни в професійній чи сімейній ситуації можуть вплинути на зміни і у

самооцінці. Таким чином, дослідниця зазначає, що «за єдиною інтегральною самооцінкою завжди стоїть система смислових утворень, і структура загальної самооцінки визначається окремими самооцінками у значущих сферах життєдіяльності або самооцінками особистісних проявів, важливих для суб'єкта» [7, с.6].

Але поряд з цим особистість у пізній юності та дорослості виконує й різні соціальні ролі, і, відповідно, само оцінює свою ефективність та успішність у виконанні цих ролей.

Скориставшись ідеями С.Русіної, будемо визначати рольову самооцінку як оцінку людиною своїх якостей, можливостей, здібностей, особливостей своєї діяльності у процесі засвоєння і прийняття соціальних функцій і зразків поведінки, обумовлених її соціальним статусом у суспільстві» [12, с. 187].

Крім того, під час навчання у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) починає формуватися професійна «Я-концепція» майбутніх педагогів, а поряд з тим і професійна самооцінка. О.А.Столярчук відзначає, що формування професійної самооцінки майбутніх вчителів є тривалим і складним процесом, що розпочинається ще під час первинного професійного самовизначення юнацтва [14, с. 293–295].

Для роботи, спрямованої на створення оптимальних умов формування адекватної професійної самооцінки у майбутніх учителів, необхідно, на нашу думку, врахувати також ідеї А.О.Реана щодо аспектів та структури професійної самооцінки. Зокрема, вчений розрізняє операціонально-діяльнісний (оцінка себе як суб'єкта професійної діяльності, свого професійного рівня й рівня компетентності) та особистісний аспекти (оцінка власних особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу «Я-професіонал») професійної самооцінки, які часто можуть бути неузгодженими, а ця неузгодженість в свою чергу впливає на професійну адаптацію, професійну успішність та професійний розвиток особистості у майбутньому [11].

Крім того, важливим при побудові програми розвитку та корекції самооцінки здобувачів вищої освіти є врахування ідей А.О.Реана щодо наявності у структурі професійної самооцінки таких компонентів: самооцінки результату (оцінка особистістю досягнутого та задоволеність або незадоволеність отриманими результатами) та самооцінки потенціалу (оцінка особистістю своїх потенційних можливостей, віра у свої сили, впевненість у собі як у професіоналі) [11].

Оскільки більшість майбутніх педагогів жіночої статі, то значимими є встановлені Т.Л.Терешонок, Л.Ю.Айснер особливості жіночої самооцінки щодо її невисокого рівня стійкості, що створює можливості для корекції неадекватного рівня рольової та загальної самооцінки. Дослідники виявили, що це пов'язано у більшості респондентів із орієнтацією жінок на оточення, схильністю змінювати ставлення до себе під впливом думок

інших, а також із підвищеною чутливістю до негативного та позитивного зворотного зв'язку [15, с.177].

Таким чином, виникає необхідність аналізу можливостей корекції та гармонізації самооцінки у пізній юності та ранній дорослості у контексті отримання вищої освіти.

Можливості корекції самооцінки у пізній юності та ранній дорослості

Проаналізувавши психологічну науково-методичну літературу, визначимо, що не існує однозначного підходу до корекції та гармонізації рівня самооцінки. Більшість робіт з даної проблематики присвячені дитячому, підлітковому віку, рідше – ранній юності. Це пов'язано з тим, що дане утворення формується у дитинстві, тому в цьому віці краще піддається корекції. Наприклад, О.Падуріна досліджувала ефективність корекції самооцінки дошкільника через розвиток позитивних батьківських почуттів. На думку автора, така система включає в себе: позитивні батьківські почуття до дитини, до себе як до батька (матері), позитивні почуття до дружини (чоловіка) та до батьківства в цілому. Відсутність протиріч всередині цих компонентів обумовлюють формування адекватної загальної і парціальних самооцінок дошкільника. Дослідницею встановлено, що суперечливість, нестійкість компонентів системи позитивних батьківських почуттів призводить до формування різних видів неадекватної загальної і приватної самооцінки дошкільника [8].

В.Долгова у співавторстві з М.Яковлевою провели кроскультурне дослідження психолого-педагогічної корекції самооцінки першокласників використовуючи засоби психолого-педагогічних технологій. Авторами було розроблено програму, спрямовану на корекцію завищеної самооцінки першокласників. В роботі використовувалися методи казкотерапії та арт-терапевтичні техніки, які були спрямовані на стимулювання пізнавальної діяльності[4, с.165–169].

Р.Язигіна та Г.Біленко досліджували особливості корекції самооцінки підлітків. З метою корекції самооцінки, автори рекомендують практичному психологові у співпраці з вчителями, застосовувати психокорекційні методи під час навчання. Прикладом підвищення самооцінки, на їх думку, може служити урок етики, під час якого опрацьовується самоповага та самоприйняття. Набуті навички підлітки застосовують протягом певного часу до наступного уроку, під час якого аналізується рівень володіння даними навичками [17, с.76–80].

Також є роботи присвячені корекції самооцінки особистостей із певними вадами розвитку. І.Конєва досліджувала корекцію самооцінки підлітків із затримкою психічного розвитку. Розроблена автором програма включала ігрові ситуації, методи арт-терапії, казкотерапію, заняття у сенсорній кімнаті на релаксацію [5].

Що ж до корекції та гармонізації рівня самооцінки у пізній юності та дорослості, то таких робіт значно менше. Наприклад, однією з

найґрунтовніших робіт є праця С.Ј.Мрук, в якій науковець представляє огляд сучасних концепцій щодо самооцінки, аналізує дослідження, пропонує методи підвищення самооцінки із підтвердженням їх ефективності. Крім того, автор пропонує власну *5-ти тижневу програму з підвищення рівня самооцінки*, яка передбачає 5 етапів:

- 1) *фаза фокусування*. Визначення основних понять, діагностика рівня самооцінки учасників;
- 2) *фаза усвідомлення наявного рівня самооцінки*. Розуміння поширених проблем із самооцінкою, а також джерел самооцінки;
- 3) *фаза підвищення рівня самооцінки*. Робота над підвищенням почуття власної гідності;
- 4) *фаза підвищення рівня самооцінки*. Робота над підвищенням почуття власної компетентності;
- 5) *фаза управління*. Підтримка досягнутого рівня самооцінки [19].

Н.Височіна, І.Смоляр та Ю.Ємшанова розробили програму тренінгу корекції самооцінки та розвитку лідерських якостей у спортсменів-шахістів у ранній дорослості. Оскільки серед спортсменів даного виду спорту, період 25 – 30 років вважається віком максимальних спортивних досягнень, то дана програма була спрямована на підвищення впевненості та вироблення лідерських якостей у групі майстрів спорту, як таких, які визнані неуспішними у спортивній кар'єрі. Вона включала комплекс вправ, що були спрямовані на підвищення ефективності спортивної діяльності [2, с.27–30].

Н.Малашкіною розроблена програма танцювально-рухового тренінгу як інструменту корекції самооцінки у дорослості. На думку дослідниці у жінок частіше формується неадекватно занижена самооцінка, тоді як у чоловіків завищена, отже і методи корекції жіночої самооцінки будуть відрізнятися. Автор вважає, що при недостатньому рівні впевненості та прагненні, що частково залежить від рівня сформованої самооцінки, сучасній жінці досить складно досягти успіхів у соціумі. Одним з методів корекції жіночої самооцінки Н.Малашкіна розглядає танцювальну терапію, під час якої використовуються рухи для розвитку соціальної та емоційної сфери з метою гармонізації розвитку особистості [6].

В.Парфьонова у співавторстві з А.Нікольскою працювали у напрямку психологічної корекції самооцінки жінок середнього віку, що страждають надлишковою вагою. На їх думку, жінка яка худне, має визначити причини порушення харчової поведінки, які примушують її переїдати, а вже потім нейтралізувати їх, працюючи над формуванням нових моделей поведінки [9, с.14–24].

В.Долгова, О.Кондратьєва, Ю.Аржиловська, Н.Мамиліна запропонували систему корекційної роботи із самооцінкою у жінок середнього віку засобами фітнесу через роботу з трьома складовими «Я-концепції»:

1. «Я-Реальне» (погляд всередину) поєднує аспекти щодо реального сприйняття себе.

2. «Я-дзеркальне» (погляд ззовні) складається з аспектів, що стосуються переконань особистості щодо того, як їх сприймають інші. «Я-дзеркальне» – суб’єктивний погляд на себе ззовні, він може відрізнятись від реального сприйняття іншими.
3. «Я-ідеальне» включає аспекти, які стосуються бажаного «Я» особистості. Вони можуть бути принижувальними, нав’язаними ззовні, жорстокими, жорсткими та недосяжними, або вони можуть надихати людину рости та рухатися до нових цілей і досягнень. Дослідниці пропонують такі напрями роботи:
 - дослідження, визнання та усвідомлення учасницями корекційної програми особливостей власних «Я-реального», «Я-дзеркального» та «Я-ідеального»;
 - вибудовування основи для формування збалансованої «Я-концепції», адекватної самооцінки та свідомої поведінки через усвідомлення своїх особистих якостей, характеристик та здібностей;
 - створення умов для формування в учасниць активної життєвої позиції та орієнтації на внутрішній локус контроль;
 - визнання особистісної значущості досліджуваних та змін, які з ними відбулися [18].

К.Д.Гудковою запропоновані методика діагностики самооцінки С.В.Ковальова, проаналізовані окремі чинники, що впливають на самооцінку, описані конкретні кроки по роботі із самооцінкою, технології і психотерапевтичні техніки роботи із заниженою самооцінкою, а також описаний портрет людини із адекватною самооцінкою [3, с.195–208].

Враховуючи, що самооцінка є дворівневим утворенням, один з яких – рівень досить стійкої загальної (глобальної) самооцінки, а інший – рівень парціальних (конкретних) самооцінок, котрі можуть змінюватися під дією певних чинників, вважаємо доцільним розробити систему занять, спрямованих на корекцію, гармонізацію рівня самооцінки майбутніх педагогів.

Адже завищена чи занижена самооцінка порушує процес самоконтролю, одним із наслідків якого – підвищення рівня конфліктності як під час навчання у ЗВО, так і в ході виконання професійної діяльності у майбутньому. Особистості із завищеною самооцінкою мають ідеалізоване уявлення про себе, про свої здібності і можливості, про свою значущість для оточуючих, можуть вступати в конфлікти через зарозумілість, неповагу та нетерпимість до інших, через бажання бути в центрі уваги, неможливість досягти неадекватно сформованих цілей. Також такі особистості можуть стати «емоційно глухими», втрачаючи зворотний зв’язок із оточенням, що є особливо небезпечним для ефективного виконання педагогічної діяльності.

Натомість особистості з низькою самооцінкою через високу самокритичність не усвідомлюють своїх реальних можливостей, часто відчують себе залежними від оточення, через це можуть знаходитися у

стані хронічної тривоги, що негативно впливає на психоемоційний стан в цілому та на результативності діяльності, як професійно-учбової, так і власне професійної.

Особистості із заниженою самооцінкою намагаються уникати здійснення відповідальних дій або ухвалення важливих рішень, намагаються перекладати власну відповідальність на інших, болоче сприймають критику, що є неприпустимим для професій типу «людина – людина», а особливо для вчителів, які працюють із неповнолітніми, в яких тільки відбувається формування особистості.

Перейдемо до опису авторської тренінгової програми з корекції та гармонізації рівня самооцінки майбутніх педагогів.

Авторська тренінгова програма з корекції та гармонізації рівня самооцінки майбутніх педагогів

Враховуючи результати теоретико-методичного аналізу психологічної літератури з визначеної проблеми, нами була розроблена авторська програма, спрямована на корекцію та гармонізацію рівня рольової самооцінки та загальної самооцінки, а також на формування підґрунтя для адекватної професійної самооцінки.

Головним інструментом було обрано групову тренінгову діяльність, що має ряд переваг: створення умов для знайомства з новими типами поведінки, розвиток комунікативних здібностей, підвищення рівня мотивації, допомога у самопізнанні та саморозкритті, створення умов для прояву та обміну емоціями, можливість практичної перевірки та закріплення отриманих знань тощо.

Для вирішення поставленої мети нами було розроблено авторську програму з корекції та гармонізації рівня самооцінки, що складається із 15 занять, загальною тривалістю 45 годин. Оптимальна частота зустрічей – раз на тиждень протягом 3,5 місяців.

Оптимальна кількість учасників – від 10 до 15 осіб.

В плані програми також передбачені години самостійної роботи майбутніх вчителів загальною кількістю – 15 годин, спрямованих на самостійне виконання вправ і завдань практичного характеру, складання самозвітів, застосування отриманих вмінь і навичок із самопізнання, саморозкриття та пошуку ресурсів. Отже, загальна кількість годин роботи над самооцінкою майбутніх педагогів становить 60 годин.

Дана програма може бути реалізована як дисципліна за вибором для студентів педагогічного ЗВО різних факультетів та як варіативна дисципліна у межах конкретного факультету.

Для підвищення ефективності тренінгової роботи ведучому та учасникам необхідно дотримуватися базових принципів:

- довіра і співробітництво,
- активність і самостійність учасників,
- дослідницька творча позиція,

- діалогічність,
- об'єктивація поведінки через надання зворотнього зв'язку.

***Мета тренінгу:** сприяти гармонізації рольової та загальної самооцінки, формувати підґрунтя для адекватної професійної самооцінки, активізувати процеси особистісного саморозвитку, спираючись на ідеї системної та когнітивно-поведінкової терапії.*

Авторська програма тренінгу передбачає такі *напрями роботи:*

1. Робота із визначення реального рівня загальної та парціальних (конкретних) самооцінок учасників.
2. Робота із усвідомленням і прийняттям особливостей власної самооцінки (формування позитивного ставлення до себе, усвідомлення своїх особистісних якостей і можливостей).
3. Робота над гармонізацією рівня рольової та загальної самооцінки (пошук ресурсів, створення ситуацій успіху, розвиток впевненої поведінки, розвиток умінь самопізнання, саморозкриття, саморегуляції).
4. Робота над формуванням підґрунтя для адекватної професійної самооцінки (пошук ресурсів, створення ситуацій успіху, розвиток впевненої поведінки, розвиток умінь самопізнання, саморозкриття, саморегуляції).
5. Робота над закріпленням досягнутого рівня самооцінки та отриманих умінь і навичок в ході тренінгу.

Методи роботи: словесні (розповідь, лекції, бесіда), психогімнастика, арт-терапевтичні методи, моделювання ситуацій, вправи практичного характеру, спрямовані на самопізнання та саморозкриття особистості тощо.

За своєю структурою кожне тренінгове заняття складається з п'яти структурних компонентів:

- 1) привітання, емоційна розминка,
- 2) рефлексія попереднього досвіду, аналіз домашніх завдань, формулювання близьких цілей,
- 3) основна частина заняття, яка передбачає пошук і відбір засобів досягнення поставлених цілей,
- 4) підведення підсумків заняття, рефлексія роботи в групі,
- 5) отримання завдань із самопізнання та саморозвитку, які можна виконувати в період між заняттями. Виконання домашніх завдань аналізувалося на початку кожної наступної зустрічі. Обрані для цього вправи були спрямовані на самопрезентацію, самопізнання та саморозкриття студентів-майбутніх вчителів, пошук ресурсів, зняття психоемоційної напруги, моделювання життєвих ситуацій з метою формування навичок ефективної впевненої поведінки.

Детальний опис програми тренінгу подано в таблиці 1.

Авторська програма з корекції та гармонізації рівня самооцінки майбутніх вчителів

№	Тема	Мета заняття	Структура заняття
1	Коло довіри	Знайомство, встановлення контакту з учасниками. Створення атмосфери довіри та ресурсного простору	<ol style="list-style-type: none"> 1. Обговорення правил. Самопрезентація «Моє ім'я – це я». 2. «Шкалювання. Оцінка настрою». Виконання вправи «Мої очікування». 3. Групова бесіда на тему «Основна перешкода для людини – це сама вона». 4. Рефлексія «Зворотній зв'язок». 5. Підбиття підсумків.
2	Який Я? Яка Я?	Усвідомлення своїх особливостей, своїх переваг та недоліків, моніторинг емоційного стану, робота з вивчення власної загальної та рольової самооцінки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Привітання. 2. Емоційна розминка «Ласкаве ім'я». 3. Моя самооцінка. Діагностика. 4. Вправа «Я – очима учасників групи». 5. Рефлексія. 6. Підбиття підсумків. Домашнє завдання: протягом тижня намагатися оцінювати свої вчинки і результати діяльності в метапозиції.
3	Пізнаю себе	Розвивати вміння самоаналізу та самопізнання, формування навичок позитивного ставлення до своєї особистості, дослідження рольової самооцінки	<ol style="list-style-type: none"> 1. Привітання. Аналіз виконання вправи «Оцінювання себе в метапозиції». 2. Емоційна розминка «Я - квітка». 3. Бесіда, виконання вправи «Бар'єр». 4. Рефлексія. 5. Підбиття підсумків. Вправи на закріплення «Аудит внутрішнього світу».
4	Уроки самоаналізу	Розвиток умінь і навичок самопізнання, тренування навичок оцінки себе як виконавця певних соціальних ролей. Усвідомлення можливості формування адекватної самооцінки формування почуття власної гідності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Привітання. Корекція результатів вправи «Аудит внутрішнього світу». 2. Виконання вправи «Мої очікування». 3. Основна частина. Вправи на самоаналіз та самопізнання «Я – різностороння/ різносторонній». «Визначення вторинних вигід низької самооцінки». 4. Рефлексія. 5. Підбиття підсумків. Домашнє

			завдання «Ведення щоденника успіху».
5	Я- студент	Усвідомлення можливості формування адекватної самооцінки. Формування навички позитивного ставлення до себе. Аналіз задоволеності роллю «студент/студентка».	1.Привітання. Аналіз домашнього завдання. 2. Емоційна розминка «Список прикметників». 3. Групова дискусія «Ідеальний студент. Чи можна ним бути?». 4. Виконання вправи «Мої позитивні риси». 4 Рефлексія. 5.Закріплення вправи «Я – повідомлення».
6	Я – майбутній учитель	Аналіз соціальної ролі «майбутній вчитель/ майбутня вчителька», порівняння реального та ідеального образів «Я – професіонал». Оцінка цього образу з точки зору відповідності його ідеальному образу «Я – професіонал».	1. Привітання. Аналіз вправи «Я-повідомлення». 2.Вправи «Мій настрій сьогодні», «Конверт проблем». 3. Групова дискусія «Який він – успішний вчитель Нової української школи?» 4. Робота над порівнянням реального та ідеального образів «Я – професіонал». 5. Рефлексія. 6. Підбиття підсумків.
7	Мої інші соціальні ролі	Аналіз виконання інших соціальних ролей, ставлення до них, аналіз задоволеності собою, формування адекватної рольової самооцінки	1.Привітання. 2. Емоційна розминка. Вправа «Серпантин». 3. Вправа «Розробка проекту з підвищення самооцінки». 4. Робота у парах «Я в різних соціальних ролях». 5. Рефлексія. 6. Підбиття підсумків.
8	Мої ресурси	Пошук і аналіз ресурсів, ресурсного стану, усвідомлення особистісних ресурсів	1. Привітання. 2. Вправа «Калюші щастя», «Моя корзинка ресурсів». 3. Робота в парах ««Ресурс, я тебе знаю?»» 4. Робота з групою «Групові асоціації». Вправа на заземлення. Робота з картами МАК. 5. Рефлексія. 6. Підбиття підсумків. Домашнє завдання – скласти власний ресурсний вірш.
9	Моє реальне «Я»	Розвиток вміння самоаналізу, усвідомлення образу реального «Я» формування навички	1. Привітання. Аналіз домашнього завдання. 2. Емоційна розминка. Вправи «Образ-асоціація» та «Хочу.

		самоусвідомлення	<p>Можу. Треба».</p> <p>3. Робота в парах чи міні-групах «Я під мікроскопом». Вправа «Людина на стільці».</p> <p>4. Рефлексія.</p> <p>5. Підбиття підсумків.</p>
10	Мої прагнення	Усвідомлення власних цілей і прагнень, закріплення позитивного ставлення до себе, саморефлексія, аналіз життєвого досвіду.	<p>1. Привітання.</p> <p>2. Емоційна розминка. Вправа «Шукаю те, що наповнює мене радістю».</p> <p>3. Вправа «Три цілі, до яких я прагну».</p> <p>4. Робота в парах «Візуалізація прагнень».</p> <p>5. Рефлексія.</p> <p>6. Підбиття підсумків. Домашнє завдання «Мій день вчора, сьогодні, завтра».</p>
11	Самоцінність	Формування своєї значущості, прийняття себе, позитивізація Я-концепції	<p>1. Привітання. Аналіз домашнього завдання «Мій день вчора, сьогодні, завтра».</p> <p>2. Арт-практика «Цінна/цінний я».</p> <p>3. Групова бесіда «Самоцінність як шлях до себе».</p> <p>4. Вправа «Інвентаризація своїх досягнень та перемог».</p> <p>5. Рефлексія.</p> <p>6. Підбиття підсумків. Завдання на закріплення знань: скласти власний чек-лист «Я цінна, навіть якщо...»</p>
12	Само-презентація	Розвиток вміння самоаналізу, формування умінь самопрезентації	<p>1. Привітання. Аналіз виконаного домашнього завдання.</p> <p>2. Робота в парах «Мої стратегії самопрезентації»</p> <p>3. Вправа «Створення власного бренду».</p> <p>4. Рефлексія.</p> <p>5. Підбиття підсумків.</p>
13	Я – на шляху до своєї мети	Розвиток вміння формувати та досягати короткострокові і перспективні цілі. Вдосконалити навички формування активної життєвої позиції.	<p>1. Привітання.</p> <p>2. Шкалювання «Я завжди досягаю мети».</p> <p>3. Групове обговорення «Секрет фіаско. Чому я не досягаю своєї мети?»</p> <p>4. Самодіагностика готовності до змін. Вправа «Сходинки досягнень».</p> <p>5. Завдання на закріплення знань: скласти власний чек-лист «Мої</p>

			нові цілі». 5. Підбиття підсумків.
14	Успішна/ Успішний «Я»	Аналіз проведеної роботи, закріплення отриманих навичок, розробка стратегій успішності, формування позитивного налаштування на самостійну роботу	1. Привітання. Аналіз домашнього завдання. 2. Емоційна розминка «Що є успішність для мене?» 3. Групова дискусія «Як я ставлюсь до успіху і неуспіху?» 4. Виконання вправи «Я господар/господиня свого життя». 5. Рефлексія. 6. Підбиття підсумків.
15	Нові перспективи	Аналіз проведеної роботи, підбиття підсумків тренінгу, пошук нових перспектив	1.Привітання. 2. Емоційна розминка «Невідоме». 3. Групова бесіда «Важливість системної роботи». 4.Виконання вправи «Нові горизонти». 5. Рефлексія. 6. Підбиття підсумків.

Наводимо варіант розробки першого заняття.

Тема «Коло довіри»

***Мета:** знайомство учасників, встановлення контакту між ними. Створення атмосфери довіри та ресурсного простору.*

Завдання:

- пізнання один одного та самопізнання;
- сформувати рівень довіри між усіма членами Т-групи;
- розвивати вміння давати і приймати зворотній зв'язок в різних його проявах;
- підвищити рівень довіри між різними членами групи;
- активізувати творче мислення;
- розвивати внутрішні ресурси кожного учасника.

Обладнання: дошка, аркуш паперу, ручка, кольорові олівці.

Хід заняття

1. Привітання. Обговорення правил:

- конфіденційність;
- системність;
- активність;
- «Я-повідомлення»;
- обговорення дії, а не особистості.

Вправа «Моє ім'я – це я»

Мета: зняття емоційного напруження, знайомство учасників шляхом самопрезентації, позитивне налаштування на заняття. Створення комфортних та довірливих умов для ефективної роботи.

Обладнання: аркуш паперу, кольорові олівці.

Час виконання 20 – 30 хвилин

Інструкція. Зазвичай ми не замислюємося, які ми є насправді. Пропоную зараз подумати і намалювати своє ім'я, у вигляді символів, образів (це може бути певний символ, предмет, будь-що).

Після того, як учасники виконали завдання, їм пропонується на основі створеного образу коротко охарактеризувати себе.

Обговорення створених образів.

Вправа «Мої очікування»

Мета: сформулювати мету сьогоднішнього заняття, аналіз потреб кожної жінки.

Обладнання: дошка, маркер.

Час виконання: 10 – 15 хвилин.

Інструкція: поміркуйте, будь ласка, з якою метою ви сьогодні прийшли на заняття, що турбує чи цікавить вас найбільше. Чого б хотіли досягти.

Відповіді учасників фіксуються на дошці.

Вправа «Шкалювання. Оцінка настрою»

Мета: навчитися проводити самоаналіз, розвивати вміння аналізувати свій емоційний стан.

Обладнання: аркуш паперу зі шкалою, ручка.

Час виконання: 10 – 15 хвилин

Інструкція. Спробуйте проаналізувати, який настрій у вас зараз. Оцініть його за десятибальною шкалою.

Інформаційне повідомлення:

«Основна перешкода для людини – це сама вона». Обговорення.

Вправа «Реальна/реальний я»

Мета: навчитися аналізувати свої особливості, провести самоаналіз рівня рольової самооцінки.

Обладнання: опитувальник О.Холодкової, С.Русіної «Вивчення рольової самооцінки», аркуш паперу із шаблонами шкал, ручка, олівець.

Час виконання 45 – 55 хвилин

Інструкція. Робота над собою починається зі щирості. Виконуючи певну роль ми проявляємо відповідні характеристики. Важливо аналізувати, наскільки ми щирі в першу чергу самі з собою.

Проаналізуйте і позначте на шкалі рівень вашої відвертості/скритності у стосунках із близькими.

Шкала відвертості/прихованості

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Я – відверта/відвертий

Я – скритна/скритний

Чи влаштовує вас ваш рівень скритності?

Подумайте, про що саме вам не хочеться бути відвертою/відвертим з іншими, із самою собою/самим собою.

Обговорення: Причини скритності.

А тепер давайте виконаємо дослідження ваших особливостей. В житті ми виконуємо значну кількість соціальних ролей, певним чином оцінюємо їх виконання, виробляємо певне ставлення, в результаті – формуємо власні ставлення до себе. Давайте сьогодні зупинимося на дослідженні вашої соціальної ролі студента.

Інструкція.

Перший етап. Оцініть за 5-бальною шкалою виконання ролі «студента/студентки».

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Другий етап. Оцініть за 10-бальною шкалою свою діяльність вданій ролі за наступними характеристиками:

Оцініть, наскільки роль «студента» є цінною і важливою для вас.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Оцініть, наскільки добре ви виконуєте роль студента.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Оцініть, наскільки ви успішно самореалізуєтеся в ролі студента.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Оцініть, як оцінюють вас в соціальній ролі студента значимі для вас люди.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Оцініть, наскільки соціальна роль студента вам подобається.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Рефлексія «Зворотній зв'язок»

Мета: проаналізувати, оцінити результати.

Час виконання: 10 – 15 хвилин

Обговорення результатів:

- Яку з ролей я реалізую краще?
- Наскільки влаштовують мене результати?

На завершення, для більш результативної роботи, можна скористатися технікою арт-коучингу з використанням МАК.

Вправа «Пошук ресурсу»

Мета: прояснити ситуацію, допомогти учасникам визначити певні кроки для досягнення мети

Обладнання: ресурсна колода МАК

Час виконання: 30 хвилин

Інструкція. Сформулювати питання: витягти в закритий спосіб карту. Проаналізувати отриманий образ, відповідь записати.

- Які ресурси я маю щоб збільшити ефективність себе в ролі «студента»?
- Наступне питання опрацьовуємо за тим же алгоритмом:
- Що мені може заважати це зробити?
- На основі сформованих висновків, потрібно прописати відповіді на наступне запитання:
- Які три кроки я можу зробити вже сьогодні для більш ефективного виконання ролі «студент»?

Підбиття підсумків.

На кожному структурному етапі заняття застосовувалися вправи певного типу.

Під час привітання використовувалися вправи з метою уточнення самопочуття учасників (шкалювання на виявлення емоційного стану, налаштування на співпрацю, створення атмосфери «тут і зараз», формування очікувань від заняття, аналіз змін, що відбулися внаслідок попередньої зустрічі). Наприклад, під час проведення першого модулю «Коло довіри», мета якого знайомство учасників, встановлення емоційного контакту, створення атмосфери довіри та ресурсного простору, на етапі знайомства, доцільно використати вправу «*Моє ім'я – це я*» (див. вище).

Емоційна розминка як структурний компонент заняття включала завдання, що мали на меті розвивати навички самоаналізу та самодіагностики власного стану, навчити виявляти та регулювати тривогу, розвивати соціальну сенситивність. Зазвичай емоційна розминка проводилася на початку занять. Так, наприклад, на другій зустрічі, було використано вправу «*Ласкаве ім'я*».

Вправа «Ласкаве ім'я»

Мета: актуалізація своїх позитивних характеристик, розвиток умінь відслідковувати та аналізувати свою реакцію та реакцію інших на позитивну оцінку.

Час проведення: 5 – 7 хвилин.

Інструкція. Згадайте та запишіть, якими ласкавими іменами вас називають ваші рідні, близькі вам люди, ваші знайомі. Подумайте, хто і в яких випадках це робить частіше? Коли щось від вас вимагається? Коли до

вас звертаються зчерговим проханням? Які почуття ви відчуваєте, коли до вас звертаються саме так?

Що вам хочеться сказати чи зробити у відповідь?

А тепер згадайте і запишіть, кого і коли ви називаєте ласкаво. Що ви при цьому відчуваєте самі? Як реагують ті, до кого ви звертаєтесь? (за Д.Р.Галіулліною).

Основна частина занять містила завдання як когнітивного (аналіз власних тверджень, пов'язаних із ролями, переформатування ірраціональних у раціональні), так і біхевіорального характеру (відпрацювання конкретних способів поведінки). До когнітивних відносилися завдання, що мали на меті навчити навичкам самопіклування, підтримувати реалістичну оцінку власних можливостей, розвивати вміння вирізняти та сприймати реальне «Я».

Зокрема, на першому занятті була використана вправа «*Мої очікування*».

Вправа «Мої очікування»

Мета: налаштування на атмосферу співробітництва, виявлення очікувань учасників тренінгу.

Обладнання: дошка, маркер.

Час проведення: 5 – 7 хвилин.

Інструкція. Для досягнення своєї мети, ми маємо навчитися формувати її. Давайте спробуємо визначити, чого ви очікуєте від сьогоденного заняття.

Спробуйте продовжити речення: «Від тренінгу я очікую...», «Сьогодні хотіла/хотів б дізнатися, навчитися....»

Кожен з учасників в результаті виконання вправи більш свідомо оцінює власні наміри щодо тренінгу, над якими, можливо, раніше й не замислювався. Усі відповіді фіксуються на дошці.

У кінці заняття повертаємося до очікувань від конкретного заняття, аналізуємо що вдалося досягти, а що – ні.

Наприклад, на занятті «*Уроки самоаналізу*» було використано вправу на формування навичок позитивного ставлення до своєї особистості шляхом роботи з когніціями.

Вправа «Я – різностороння»

Мета: встановити та опанувати новий патерн поведінки, що дозволить протистояти саморуйнівним процесам, розвивати вміння сприймати свої позитивні та негативні сторони, навчитися інтегрувати отримані знання в життєвий сценарій.

Обладнання: аркуш паперу, ручка.

Час проведення: 45 – 55 хвилин

Інструкція. Кожному учаснику пропонується уважно подивитися на того, хто сидить поряд (можливий вибір і за іншими критеріями) і відшукати по одній позитивній (що викликає захоплення, повагу,

симпатію) та негативній (те, що заважає, відволікає, насторожує) якості. Своє звернення до обраного об'єкту можна почати зі слів: «Мені в тобі подобається...» – і називається та особистісна якість, яку було знайдено. «Мені не подобається...». Кожен записує свої позитивні та негативні (на думку інших) якості. Наступним завданням потрібно знайти три позитива в негативному. Наприклад «Що дає мені це...», «В чому мені це допомагає...», «Як я можу це застосовувати...».

Такі завдання допомагають учасникам проаналізувати свої позитивні та негативні якості, тобто реально оцінювати себе, але при цьому не акцентуватися в негативному ключі, адекватно сприймати себе.

Наприклад, на етапі роботи з усвідомлення й прийняття особливостей власної самооцінки була запропонована вправа «Визначення вторинних вигід низької самооцінки».

Вправа «Визначення вторинних вигід низької самооцінки»

Мета: визначення вторинних вигід учасників, які дає низька самооцінка.

Час проведення: 20 – 30 хвилин

Інструкція: Дайте письмову відповідь на таке запитання: Які вигоди Вам дає низька самооцінка? Що ще, завдяки низькій самооцінці, Ви отримujete?

Можливо, Вам спочатку буде здаватися це питання абсурдним, але у ньому є дуже важлива істина про те, чому ж ми досі страждаємо через низьку самооцінку. Можливо, відповідь є у Вас десь усередині і зараз вона з'явиться. Напишіть дві-три відповіді. (за Є.Д.Гудковою).

Обговорення результатів виконання вправи.

Ще одним прикладом вправи цього структурного компоненту занять є вправа «Розробка проекту з підвищення самооцінки» за С. J.Mruk

Вправа «Розробка проекту з підвищення самооцінки»

Мета: розробити систему дій з підвищення рівня самооцінки

Час проведення: 20 – 30 хвилин

Інструкція. Розгляньте цикл дій щодо роботи з самооцінкою (рис. 2).

Даний цикл передбачає дотримання шести фаз:

1. Визначення актуальної самооцінки.
2. Визначення проблемних моментів з самооцінкою: визначення сильних і слабких сторін самооцінки, над якими потрібно працювати.
3. Розробка проекту роботи над самооцінкою.
4. Безпосередня робота над підвищенням самооцінки і практикування.
5. Навчання.
6. Відслідковування змін, що відбулися.

Дотримуйтесь наступних інструкцій для планування роботи за колом самооцінки:

- A. Визначте сильні чи слабкі сторони вашої самооцінки, над якими потрібно працювати.
- B. Установіть відповідність проблеми до чотирьох джерел самооцінки.
- C. Визначте реалістичну мету чи результат щодо роботи з самооінкою.
- D. Напишіть конкретні, кроки дій для досягнення мети або результату.



Рис. 2. Цикл дій щодо самооцінки

Обговорення результатів у групі або у парах (за С. J. Mruk).

Під час етапу рефлексії на кожному занятті учасники тренінгу давали зворотній зв'язок, аналізували досягнення, обмінювалися отриманими «інсайтами», та ділилися власними емоціями, визначали перспективи застосування отриманих знань і вмінь у реальному житті.

Дана програма пройшла апробацію протягом вересня– листопада 2020 року зі студентками, які висловили бажання взяти участь у програмі у вільний від занять час.

Для перевірки ефективності розробленої програми тренінгу нами було використано непараметричний критерій Т-Вілкоксона для оцінки різниці між двома залежними вибірками. Аналіз динаміки змін у показниках загальної самооцінки учасників експериментальної групи показав тільки тенденцію до змін, оскільки самооцінка є досить стійким утворенням, яке складно піддається корекції, особливо за невеликий проміжок часу. Існування статистично достовірних відмінностей ($z = -1,26$ при $p \geq 0,22$) в експериментальній групі учасників не підтвердилося на рівні статистичної значимості, але відмічена позитивна динаміка. У контрольній групі не було виявлено як статистично достовірних змін, так і позитивної тенденції щодо коригування загального рівня самооцінки ($z = 0,7$ при $p \geq 0,58$).

Істотніші зміни можемо спостерігати у рольовій самооцінці учасників експериментальної групи. Аналіз динаміки змін у показниках загальної рольової самооцінки показав існування статистично достовірних відмінностей в експериментальній групі до початку формувального експерименту і після за непараметричним критерієм Т Вілкоксона для зв'язаних вибірок ($z = -2,59$ при $p \leq 0,01$) для ролі «жінки», $z = -2,61$ при $p \leq 0,01$ для ролі «студентки», $z = -2,28$ при $p \leq 0,02$ для ролі «майбутня вчителька»).

У контрольній групі не було виявлено як статистично достовірних змін, так і позитивної тенденції щодо змін в показниках рольової самооцінки ($z = 1,43$ при $p \geq 0,17$ для ролі «жінки», $z = -1,3$ при $p \geq 0,2$ для ролі «студентки», $z = -1,32$ при $p \geq 0,18$ для ролі «майбутня вчителька»).

Висновки

Розроблена нами авторська програма тренінгу була спрямована більшою мірою на корекцію рольової самооцінки, що є динамічною складовою загальної самооцінки, а також на створення оптимальних умов для формування професійної самооцінки майбутніх учителів.

Результати контрольного зрізу свідчать про ефективність даної програми, оскільки встановлені статистично достовірні зміни в показниках рольової самооцінки досліджуваних з експериментальної групи, що призвели також і до оптимізації загальної самооцінки. Так, у досліджуваних виявлено перехід від заниженої самооцінки по невротичному типу до заниженої, а також від завищеної – до адекватно сформованої самооцінки. Таким чином, розроблена авторська програма сприяє корекції та гармонізації рівня самооцінки у майбутніх учителів.

Список використаної літератури:

1. Бороздина Л. В., Молчанова О. Н. Самооценка в возрасте второй зрелости. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*, 1996. № 4. С.45–57.
2. Височіна Н. Л., Смоляр І. І., Ємшанова Ю. О. Програма тренінгу корекції самооцінки та вироблення лідерських якостей у спортсменів-шахістів високої кваліфікації. *Педагогіка. Психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 2011. № 9. С. 26–30.
3. Гудкова Е. Д. Методы повышения самооценки. *Социальное обслуживание семей и детей: научно-методический сборник*, 2016. Вып. 9 : Теоретические и практические аспекты работы психолога в учреждении социального обслуживания населения. С. 195 – 209.
4. Долгова В. И., Яковлева М. В. Психолого-педагогическая коррекция самооценки первоклассников: кросскультурное исследование. *Вестник ЮУрГГПУ*, 2016. № 9. С.165 – 170.
5. Конева И. А., Карпушкина Н. В. К проблеме самооценки подростков с задержкой психического развития и ее коррекции. *Психологические*

- науки. *Проблемы современной науки и образования*, 2016. № 30 (72). С. 110–111.
6. Малашкина Н. В. Танцевально-двигательный тренинг как инструмент коррекции самооценки личности. *Современное образование: инновации и перспективы* : материалы V Всероссийской научно-практической конференции, 24–25 апреля 2015 г. Красноярск, 2015. С. 186–192.
 7. Молчанова О. Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособ. Москва : Флинта: наука, 2010. С. 207–242.
 8. Падурина Е. А. Развитие позитивных родительских чувств как фактор коррекции самооценки дошкольника : автореф. ... дис. канд. психол. наук. Екатеринбург, 2008.
 9. Парфенова В. В., Никольская А. В. Психологическая коррекция самооценки женщин среднего возраста, страдающих избыточным весом. *Социально-гуманитарные проблемы образования и профессиональной самореализации*, 2016. № 3. С. 13–26.
 10. Полети Р., Доббс Б. Самооценка. Основное благо / пер. с фр. Л.Боровиковой. Москва : Издательский Дом Мещерякова, 2008.
 11. Психология человека от рождения до смерти: психологический атлас человека / под ред. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. С. 454–455.
 12. Русина С. А. Социальный и психологический аспекты генезиса ролевой самооценки студента. *Мир науки, культуры, образования*, 2015. № 4. С. 187–189.
 13. Смит М. Дж. Тренинг уверенности в себе. / пер. с англ. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2001.
 14. Столярчук О. А. Динаміка професійної самооцінки майбутніх фахівців. *Психологія і особистість*, 2017. № 2 (12). С. 292–301.
 15. Терешонок Т. В., Айснер Л. Ю. Особенности самооценки женщин среднего возраста с разным социальным статусом. *Социально-экономический и гуманитарный журнал Красноярского ГАУ*, 2016. № 4. С. 173–190.
 16. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии. Москва : Наука, 1977. 144 с.
 17. Язигіна Р. О., Біленко Г. О. Особливості роботи шкільного психолога з корекції самооцінки у підлітків. *Вісник*. Випуск № 3 (31), 2016. С. 75–82.
 18. Dolgova V., Kondratieva O., Arzhilovskaya J., Mamylna N. Psychocorrection of self-esteem of middle-aged women through fitness. *The European Proceeding sof Social & Behavioural Sciences*. Conference: PCSF 9th PCSF Professional Culture of the Specialist of the Future, 2019. P. 204 – 214.
 19. Mruk C. J. Effective self-esteem enhancement techniques. *Self-Esteem Research, Theory and Practice : Toward a Positive Psychology of Self-*

Esteem. New York, NY, USA : Springer Publishing Company, 2006.
ULR: <http://82.179.249.32:2066/lib/hselibrary/docDetail.action?docID=10171372>

20. Steiger A. E., Allemand M., Robins R. W. & Fend H. A. Low and decreasing self-esteem during adolescence predict a adult depression two decades later. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2014. 106 (2). P. 325–338.
21. Ulrich Orth, Richard W. Robins. The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 2014. Volume: 23 issue: 5, P. 381–387.

Словник базових понять:

Самосвідомість – здатність людини до усвідомлення самої себе (власного «Я»), свого ставлення до оточуючого середовища, до інших людей, своїх дій і вчинків, власних думок, переживань і різноманітних психічних якостей, що може бути виражене за допомогою мови.

Соціальна роль – характеристика певного набору моделей поведінки людини, узгоджених з суспільними очікуваннями і задана цілим рядом соціальних приписів.

Рольова поведінка – спосіб поведінки індивіда у відповідності до його статусу і завдань, згідно з прийнятими нормами суспільства, тобто конкретне використання людиною соціальної ролі.

Загальна самооцінка – системне утворення особистості, яке виконує функції оцінки і формування емоційно-ціннісного ставлення особистості до себе, своїх якостей і можливостей, положення серед інших людей тощо.

Рольова самооцінка – оцінка людиною своїх якостей, можливостей, здібностей, особливостей своєї діяльності в процесі засвоєння і прийняття соціальних функцій і зразків поведінки, обумовлених її соціальним статусом в суспільстві.

Професійна самооцінка учителя – оцінка педагога самого себе як фахівця, своїх педагогічних здібностей та можливостей, професійних якостей і місця в професійному середовищі.

Самооцінка результату – оцінка особистістю досягнутого в професійній діяльності та задоволеність або незадоволеність отриманими результатами.

Самооцінка потенціалу – оцінка особистістю своїх потенційних можливостей в професійній діяльності, віра у свої сили, впевненість у собі як професіоналі.

Корекція самооцінки – система заходів, які спрямовані на гармонізацію самооцінки особистості за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу.

3.3. Психолого-педагогічні умови самопроекування учителів як суб'єктів діалогізації освітнього процесу

О.А.Ткаченко

Незважаючи на порівняно високий ступінь наукового опрацювання проблематики якості освіти (освітньої послуги), окремі питання цієї складної та багатогранної проблематики потребують додаткової уваги як у межах наукових пошуків, так і у напрямках практичної реалізації. Особливе місце серед таких питань займають такі, що спрямовані на різні аспекти діалогізації навчального процесу та пов'язані із ними напрями удосконалення професійної підготовки педагогів як суб'єктів цього процесу.

Завдання даної роботи ми вбачали у тому, щоб визначити діалогічні засади системи навчальних, виховних, розвивальних практик та окреслити психолого-педагогічні умови самопроекування учителя як суб'єкта здійснення зазначених практик на сучасному етапі реформування освіти.

Обираючи діалогічну парадигму як теоретико-методичні засади концепції та організаційних форм освітньої практики, розглянемо діалог як вихідну, фундаментальну і універсальну одиницю буття психіки, душі та духовності людини, яка задає принципи, закономірності й механізми її психокультурного, психосоціального і власне психічного розвитку.

Категорія «діалог» вивчається авторами в різних ракурсах із різними цілями у рамках різних підходів. Більшість теоретико-методологічних уявлень про діалог ґрунтуються на фундаментальних ідеях діалогічних філософів, зарубіжних та вітчизняних авторів: «пневматологія» Ф.Ебнера, «діалогічний принцип» М. Бубера, «нове мислення» Ф.Розенцвейга і «соціальна онтологія причетності» М.М.Бахтіна. В основі теоретико-методологічних уявлень про діалогічний підхід лежить духовно-психологічний вимір особистості в її глибинному розумінні і розвитку (М.М.Бахтін, М.Бубер, А.Б.Добрович, А.Ленгле, Г.А.Ковальов, А.Ф.Копйов, В.А.Петровський, А.У.Хараш, Г.Г.Шпет, Т.О.Флоренська В.Франкл).

Аналіз наукової психологічної літератури дозволяє виділити основні способи розуміння діалогу переважно як соціально-психологічного феномену.

На думку Г.М.Андреєвої, В.Н.Панферова, З.Г.Кісарчука, діалог розглядається як універсальна форма мовленнєвої взаємодії, для якої характерне розуміння співрозмовниками смислу повідомлення, наявність зворотного зв'язку між співрозмовниками, вміння слухати, розуміти і розвивати думки один одного. Критеріями діалогічного спілкування є наявність кількох співрозмовників, характер їхньої мовленнєвої активності, наявність теми та її розуміння, і розвиток партнерами смислу повідомлень один одного [10, с.365; 5, с.179].

Дослідники В.Казмиренко, Е.С.Бєлова, В.Т.Ополева розглядають діалог як розумову і мовленнєву взаємодію суб'єктів, для якої характерна

їхня виражена здатність до децентрації, їхня орієнтація один на одного [14; 28]. Критеріями ефективності діалогу в такому ракурсі вивчення є просування учасників у вирішенні загальної проблеми через розуміння інтелектуальної позиції іншого.

Багато вчених підкреслюють, що у діалозі обидві смислові позиції учасників отримують рівне право вираження власних думок, що спрямовує опонентів на досягнення згоди, вибір ними стратегій пошуку взаємоприйняттого рішення проблеми, як наслідок – взаєморозуміння, взаємозбагачення досвіду (Н.В.Гришина, С.В.Дідковський, Х.Корнеліус, Я.В. Понаморьов, Г.В.Ложкін, Н.І.Повякель, В.В.Рижов).

У роботах А.М.Айламазян, А.Ф.Копйова, Є.Т.Соколової, О.Б.Старовойтенка, Т.О. Флоренської, А.У.Хараша підкреслюються можливості діалогу щодо розвитку відносин співавторства, в яких партнери прагнуть бути зрозумілими і зрозуміти один одного на смисловому рівні. Повідомлення розуміється не просто як передача інформації, а як подія, що розгортається у просторі між комунікатором і реципієнтом. У такому ракурсі вивчення діалог (зустріч особистісних смислових позицій) є ефективним, якщо у взаємодії відбувається ствердження позицій комунікатора у свідомості реципієнта при збереженні останнім власної позиції, її сили та змісту [5, с.31–46]. Саме таке взаємопроникнення сфер свідомості співрозмовників містить потенціал формування в учасників діалогу нових змістів та смислів.

Зазначені способи розуміння діалогу дозволяють здійснювати його аналіз як надважливої, незамінної умови здійснення освітнього процесу. Проблема діалогізації освітнього процесу не нова для психологічної науки, але продовжує визнаватись актуальною, і посідає значуще місце серед сучасних психологічних досліджень.

Діалог у навчальному процесі це перш за все форма та сутність організації навчальної взаємодії. Вирішення такої задачі може мати суто практичну соціально-психологічну спрямованість щодо удосконалення механізмів професійного спілкування, встановлення діалогічної комунікації та психологічні проблеми взаємодії між суб'єктом та об'єктом навчального процесу. Головними характеристиками діалогічного спілкування є рівноправність, доброзичливість, взаємодовіра, відкритість, взаєморозуміння, взаємопроникнення [3]. Між тим, взаємодія на принципах діалогу та співпраці містить у собі можливість поєднання спілкування із взаємним розвитком особистості партнерів, їхньому особистісному та інтелектуальному зростанню. Таким чином, говорячи про освітній діалог, особливого сенсу набуває його когнітивно-комунікативний аспект.

Слід визнати, що засвоєння знань учнем є основною задачею освітнього процесу. Саме через знання здійснюється подальше засвоєння умінь та навичок, виховання особистості, набуття нею власного досвіду. При цьому важливо пам'ятати, що завдання сучасної освіти – навчити учня не чужому досвіду, а прагненню до усвідомлення й утворення свого, що

народжується через запитання до дійсності, через діалогічність суб'єкта із нею. Відтак, учитель, котрий орієнтований на діалогічну взаємодію з учнями, перш за все повинен спрямувати свою увагу на зміст навчального матеріалу. Освітній зміст знань варто конструювати як суперечливу логіку наукового пізнання, як процес його поглиблення та проблематизації, перетворювати навчальний матеріал як матеріал для розмірковувань, переосмислення конкретних фактів та теорій, можливість прояву інтелектуальної ініціативи.

Будь-яка пізнавальна діяльність спрямована на формування чітких і ясних уявлень про навколишню дійсність – знань. Щоб засвоєні знання сприяли успіху у відповідній діяльності, іншими словами, щоб вони були продуктивні, вони повинні бути, перш за все, зрозумілі для людини.

Безумовно, трапляється і так, що людина, що-небудь знає, більш того, успішно здійснює будь-які дії, але не розуміє дійсного сенсу і сутності того, що відбувається. Така «роботоподібна людина» не може служити моделлю сучасної конкурентоспроможної особистості, оскільки в основі своєї позбавлена творчої основи. Незрозумілою інформацією неможливо користуватися. Вона просто захаращує розум.

Таким чином, розуміння виступає як неодмінна умова і передумова усвідомленого засвоєння знань. У відповідності зі структурою акту засвоєння (сприйняття – розуміння – закріплення – застосування) обов'язковим етапом виникнення нового знання є розуміння.

Наукове визначення розуміння неможливе поза категорією діалогу.

У психологічній традиції знайшов відображення філософський погляд на діалог як на ситуацію, в якій виникає потреба в розумінні, а в якості найбільш значущої причини її виникнення – розрив у знаннях.

Вагомий внесок у вивчення діалогічної природи розуміння вніс М.М.Бахтін. Він розглядає діалог як суть свідомості, розкриває діалогічну природу людського існування. Визначаючи людину як особу «діалогічну» мислитель стверджує: «Життя за своєю природою діалогічне. Жити – означає брати участь в діалозі запитувати, слухати, відповідати, погоджуватися і т. ін. У цьому діалозі людина бере участь вся і всім життям, ... вчинками. Вона вкладає всю себе в слово, і це слово входить в діалогічну тканину людського життя, у світовий симпозиум» [9, с.38]. Також М.М.Бахтін зауважує, що розуміння іншого досягається у діалозі. «Один смисл розкриває свої глибини, зустрівшись і стикнувшись з іншим, чужим смислом: між ними починається нібито діалог, який долає замкненість і однобічність цих смислів» [там же, с.355]. З іншого боку, діалог – це взаємодія двох або декількох розумів, смислових позицій, що не зводяться одна до іншої. При цьому, творче розуміння за М.М.Бахтіним припускає не відмову від себе, а взаємне збагачення.

Вивченню загальної природи діалогу і процесу розуміння були присвячені роботи Е.В.Ільєнкова і В.С.Біблера. Так, Е.В.Ільєнков стверджує, що мислення – колективний продукт, логіка свідомості (її закони) упорядковуються за умови взаємодії окремих свідомостей, тобто діалогу

свідомостей [7]. В.С.Біблер підкреслює, що для процесу пізнання важливим є не тільки діалог свідомостей різних людей, але і діалог усередині свідомості людини. «Там, де немає діалогу із самим собою, там і діалог «Я» з «Ти» не може одержати логічного статусу ... » [7, с. 69].

Психологічний аналіз проблеми розуміння з погляду різних методологічних підходів (когнітивного, психолінгвістичного, семантичного, соціально-психологічного, психогерменевтичного) також призводить до визнання діалогічної природи розуміння.

Особливий внесок у розвиток уявлень про означену особливість розуміння було зроблено Л.С.Виготським завдяки його ідеям про вбудованість діалогу у внутрішні структури свідомості, про функцію діалогу у змінах мислення й інших пізнавальних процесів, про засвоєння структури діалогічних відношень людиною, в якій свідомість ще формується, у процесі діалогу з людиною із вже сформованою свідомістю [8]. З погляду Л.С.Виготського змістом психічного розвитку є зміна функціонального стану свідомості. Поняття не засвоюються і не заучуються (у даному випадку учнем), а виникають в результаті зусиль суб'єкта, помилок, творчого пошуку у взаємодії з іншим суб'єктом (учителем).

Ж.Піаже як основну характеристику процесу пізнання виділяв розвиток здатності переходити з однієї точки зору до іншої і повертатися до початкової. Учений вважав, що прогрес знань неможливий без постійного переформулювання і корекції точок зору. В основі інтеріоризованої дискусії, представленій міркуванням і рефлексією, на думку Ж. Піаже, лежить діалог – соціальне явище, що супроводжує формування логіки, і результатом якого є збереження постійного смислу понять, чіткість їх визначення. Проте, при цьому, план міжособистісних відносин знаходиться у підпорядкуванні операторним структурам, що змінюються [19].

Сьогодні думка про те, що будь-яка пізнавальна діяльність, в тому числі і розуміння, завжди соціальна за своєю суттю є загальноприйнятною.

Ідеї Л.С.Виготського і Ж.Піаже, що співзвучні з ідеями М.М.Бахтіна, збагатили соціальний контекст проблеми розуміння, набувши розвитку в працях сучасних психологів, які займалися дослідженням розвитку пізнавальних процесів в умовах діалогу.

Міжособистісне розуміння як розуміння ціннісно-смислових позицій партнерів досліджували А.В.Брушлінський, В.О.Полікарпов [7], Г.М.Кучинський [13], С.В.Кондратьєва [11]. Вчені прагнули розробити принципи діалогічного підходу до психологічного аналізу комунікативних ситуацій. Розуміння розглядалося вченими як процес осмислення суб'єктом конкретної соціальної ситуації, виходячи з тих етичних, естетичних й інших ціннісних норм, якими людина вже керується у своїй поведінці.

Так, Г.М.Кучинський [13] запропонував аналіз розумового процесу через його мовну форму, проаналізував особливості внутрішнього і

зовнішнього діалогу в процесі індивідуального розв'язання розумових задач. Вчений довів, що при індивідуальному розв'язанні задач разом із зростанням складності діяльності, що виконується, спостерігається перехід від монологізації до діалогізації мовної форми мислительного процесу. Отримані ним експериментальні дані підтвердили діалогічну природу мислення. На сучасному етапі розгляду проблем розуміння складних або нових для індивіда об'єктів, загальноприйнятою є думка про те, що цей процес поєднує розв'язання пізнавальної задачі з інтерпретаційними моментами. Г.М. Кучинський трактує діалог як взаємодію властивих його учасникам різних смислових позицій. Автору вдається істотно конкретизувати характеристику спілкування завдяки розрізненню понять про зовнішній і внутрішній діалоги: «У зовнішньому діалозі різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються реальними співрозмовниками, у внутрішньому – різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються одним і тим же суб'єктом» [13, с. 19]. За допомогою вказаних понять автор виражає ступінь активності учасників діалогу. Чим більш пасивний один з партнерів, тим більшою мірою мовне спілкування набуває форми внутрішнього діалогу. Вченим запропонований понятійний апарат аналізу зовнішнього діалогу: «тема», «точка зору» і «цикл». Показано, що різноманіття форм конкретних діалогів будується з таких елементарних циклів взаємодії, як цикли повідомлення, питання, спонукання до дії. Цікава думка автора про те, що вплив зовнішнього діалогу на розумові процеси індивідів опосередкований їх внутрішніми діалогами, так само як і зворотний вплив ходу розумового процесу індивіда на ті або інші аспекти його взаємодії з партнером опосередкований більш-менш розгорнутим внутрішнім діалогом.

Істотним результатом досліджень Г.М.Кучинського є виявлення функцій внутрішнього діалогу у розумовому процесі: зміна задуму, програми рішення задач; організація багатопрограмної поведінки; корекція початкового розуміння; рефлексія власної діяльності; актуалізація і синтез включених у діалог точок зору. Показана залежність розгорнутості діалогізації від структури задач, що вирішуються, та від успішності спроб їх рішення. Продуктивність розумового процесу, як показали експериментальні дослідження автора, залежить не від рівня діалогізації мови як такої, а від скоординованості, взаємної узгодженості внутрішнього діалогу і розумових процесів [13, с.164]. Ідеї Г.М.Кучинського переконливо демонструють складність психологічної структури діалогу та взаємозв'язку між діалогом і власне розумовими процесами.

В.О.Полікарпов [7] підкреслював, що діалогічне рішення підкорюється цілям взаєморозуміння. І оскільки кожен етап в рішенні вимагає представлення його іншій людині, воно обумовлює велику міру усвідомленості не тільки знайденого рішення, але й процесу пошуку його способу. Це, в свою чергу, призводить до більш швидкого виявлення і виправлення помилок, подолання психологічних бар'єрів, негативних установок. Відбувається підсумовування пізнавального досвіду партнерів, що виявляється в об'єднанні інформації, розширенні поля альтернатив,

гіпотез, зміні напрямів пошуку. При цьому висловлена думка не завжди стає надбанням іншої людини. Як відзначають Л.В.Путляєва і Р.Т.Сверчкова [20], «передана» думка стає надбанням іншого тільки після власної розумової діяльності людини, яка сприймає.

Відмінність між процесами розуміння об'єктів, що включені до спілкування різного соціального ступеню (монолог, діалог, полілог) від розуміння об'єктів поза такого спілкування полягає в тому, що спілкування відіграє відповідно різну роль у здійсненні розуміння. Розуміння, що здійснюється на різних рівнях спілкування, буде специфічним. Нерозривний взаємозв'язок суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних співвідношень буде зберігатися, але на кожному рівні буде виступати по-різному. А.В.Брушлинский, В.О.Поликарпов стверджують, що у процесі всієї пізнавальної діяльності суб'єкт-об'єктні відношення домінують над суб'єкт-суб'єктними, отже, діалог слугує цілям пізнання [7].

Аналіз перебігу процесу розуміння був поданий скоріше як розуміння в деяких змінених умовах. Однак, на думку А.Н. Харитонова, «...якщо мова йде про розуміння у спілкуванні, у діалозі, то це такий процес, що лише в цих умовах й існує. Змінюючи ж ці умови, ми маємо, взагалі ..., інший процес...» [31, с.54].

Соціально-психологічний аспект розуміння включає як особистісну проблематику у спілкуванні, так і систему уявлень про процес породження і розуміння тексту у діалозі. Розуміння у діалозі прийнято розглядати як форму мислення, що забезпечує усунення розриву в знаннях партнерів по спілкуванню. При цьому «такий розрив може бути як у вихідних знаннях, відтворених партнерами до моменту спілкування, так і у поточному когнітивному досвіді, що накопичується ними в ході діалогу» (А.Н.Харитонов [31, с.56]). У той же час, необхідно і деяке загальне для обох знання, на якому надалі будується розуміння, у тому числі і загальне мовне знання. Серед умов виникнення діалогу крім розриву в знаннях партнерів важливою є наявність у них потреби у спілкуванні [21].

Процес спільної пізнавальної діяльності найчастіше містить певну домовленість співрозмовників про те, як визначати проблемну ситуацію. Відсутність такої домовленості про це може відігравати важливу роль у створенні необхідного для оптимальної спільної діяльності творчого конфлікту. Я.А.Пономарьов [21] у своїх дослідженнях дійшов висновку, що рівень організації творчого мислення в таких ситуаціях визначається використанням вторинної і побічної інформації, можливістю з'ясування суті й об'єктивуванням (переформулюванням) того, що висловлюється. Проблемна ситуація, тобто, в даному випадку, ситуація, в якій наявне у суб'єкта знання виявляється недостатнім, слугує джерелом пізнавальної потреби, а присутність у цій ситуації іншого суб'єкта, що реально чи потенційно може бути джерелом такої інформації, робить ймовірним виникнення діалогу. У ході діалогу розуміння формується за допомогою мови, на основі тексту, що продукується природною мовою. Звідси – важливість аналізу тексту.

Текст як письмове або усне повідомлення і як текст, який творить людина у внутрішньому діалозі, намагаючись осмислити, зрозуміти свій досвід. Текст розглядають як модель реальної міжособистісної взаємодії учасників комунікативного процесу, діалогу двох суб'єктів стосовно тих чи інших проблем. Повідомлення при цьому виступає не просто як автономна система знакових елементів, а як підсистема більш складної системи мовної комунікації. Тобто у тексті закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автору повідомлення, з іншого – програма роботи реципієнта з ним. Розуміння тексту – процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відтворення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється у результаті взаємодії, зіткнення смислу, що був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення. В тексті прийнято виділяти два рівні, зовнішній (когнітивний) і внутрішній (смысловий). Перший являє собою реальні тексти, окремі фрази та висловлювання, різні типи дискурсу. Розуміння того, що представлено на когнітивному рівні тексту, відтворення смислу, закладеного у текст його автором, відносять до зовнішнього когнітивного (значеннєвого) рівня розуміння. Другий рівень – смысловий – неструктурована смыслова множина, яка не має а ні центру, а ні периферії, знаходить свою структурну упорядкованість тільки на рівні мовного вираження і може бути представлена для іншої особистості тільки в зовнішньому тексті. Розуміння на смысловому рівні може здійснюватись на двох підрівнях – осмисленні, або інтерпретації, яку можна розглядати як «накидання смислу на текст», тобто привнесення реципієнтом власного смислу у текст, та переосмислення, тобто трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смыслову систему. Розуміння смислу на смысловому рівні веде до синтезу, породження нових смислів, яке відбувається завдяки діалогічній взаємодії смыслових систем автора і реципієнта [30].

У живому діалозі його учасникам суб'єктивно предмет бесіди даний як поточне відображення ситуації бесіди й одночасно як процес «завдання» поточного відображення цього предмету. При цьому, зміна ситуації (наприклад, введення в ситуацію нового об'єкта) слугує способом зміни поточного відображення. Розділяючи ідею О.А.Потебні про мовну регуляцію психічного образу і більшої психологічної близькості людині мовного образу порівняно із відображеним у ньому об'єктом, і дотримуючись загального принципу психічного відображення, А.Н. Харитонов стверджує, що саме мовне «завдання» предмета є істотним елементом розуміння. Формування визначеного психічного образу предмету можливо (і спрямовано) завдяки наявним у породжуваному тексті структурним відповідностям предмету, що робить можливим співвіднесення тексту і ситуації [31].

У дидактиці прийнято виділяти кілька рівнів засвоєння навчального матеріалу (наприклад, репродуктивний і творчий). Очевидно, що ці рівні засвоєння головним чином визначаються рівнями розуміння. На

репродуктивному рівні можливе засвоєння без розуміння (просто запам'ятати з можливістю репродуктивно, тобто дослівно або близько до тексту відтворити). Рівень творчого засвоєння, який іноді називають рівнем трансформації, тобто можливості використовувати знання в нових нестандартних ситуаціях, передбачає максимально глибоке, смислове розуміння засвоєного навчального матеріалу. Для досягнення такого рівня у суб'єкта розуміння повинен бути сформований певний діалогічний досвід.

Формування діалогічного досвіду можливе в умовах систематичної діалогічної, смисло-пошукової взаємодії з об'єктами й суб'єктами пізнання, яка передбачає сприйняття, інтерпретацію, створення і пред'явлення тексту, відображає логіку пізнання особистістю відносин між текстами-питаннями й текстами-відповідями. Механізмом формування діалогічного досвіду є діалогічна ситуація як момент актуалізації проблеми діалогічного відношення особистості в утворенні й засвоєнні нею діалогічного способу пізнання тексту в умовах «со-бытийной общности» (С.В.Белова). Реалізація даного механізму можлива за умови організації відповідного навчального середовища.

У визначеному нами контексті мова, перш за все, йде про діалогічний досвід учня, хоча наведені вище твердження не втрачають значущості і по відношенню до формування діалогічного досвіду вчителя.

Психологічною умовою діалогізації освітнього процесу є особистісна готовність його суб'єктів. Низка авторів підкреслює те, що особистісна готовність вивчається у контексті досліджень психологічної готовності до професійної діяльності, де психологічна готовність визначається як психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне або довгострокове виконання конкретної діяльності або трудового завдання (Я.Л. Коломенський, О.Ю. Райкова, О.М. Краснорядцева, П.А.Рудик, А.А. Деркач). Отже, діалогізація освітнього процесу можлива за умови відповідної психологічної особистісної готовності вчителя: готовність бути собою (установки на відкритість, щирість) і готовність наблизитися до життєвого світу Іншого (прийняття іншої точки зору, повага до комунікативних прав іншого) [21]; і, додамо, – його обізнаності про ступінь готовності учнів до діалогу.

Організована, контрольована вчителем діалогізація освітнього процесу можлива за наявності відповідних елементів у його свідомості. Важливішим стратегічним завданням підвищення кваліфікації учителів і навчання майбутніх педагогів є формування у них діалогічної інтенційності, діалогічної установки, діалогічних здібностей як фундаментально-онтологічних засад індивідуально-творчого стилю їх професійної діяльності

Говорячи про здатність до діалогу, О.М.Крутії пропонує використовувати поняття діалогічність як системну психологічну якість, що має зв'язок із різними підсистемами психіки, передбачає здатність індивіда враховувати або продукувати варіанти точок зору реальних або

потенційних суб'єктів у процесі розв'язання різних проблемних ситуацій, що виявляються у внутрішньому або зовнішньому плані [12]. Н.В.Чепелева [32] говорить про діалогізм як інтегральну характеристику особистості, яка включає діалогічну інтенцію, орієнтацію на іншого, як рівноправного об'єкта спілкування, вміння встановлювати контакти, слухати іншого, наявність особистісної та професійної рефлексії, здатність вести професійно орієнтований діалог.

Теоретичний аналіз проблеми діалогізації освітнього процесу дозволив визначити основні професійні компетентності особистості учителя як суб'єкта зазначеного процесу та технічні прийоми їх реалізації (Табл. 1)

Таблиця 1

Професійні компетентності особистості учителя як суб'єкта діалогізації освітнього процесу та технічні прийоми їх реалізації

Компетентності	Прийоми реалізації компетентностей
Комунікативні компетентності: доброзичливість, довірливість, відкритість, демократичність, проникливість	Прийоми технік пасивного і активного слухання, визначення загальної теми спілкування, уміння надавати та організовувати отримання зворотного зв'язку, розуміння думки партнера, розвиток думки партнера, прийоми діалогічного мовлення.
Децентрація, орієнтація на іншого	Утримання фокусу уваги на когнітивній діяльності іншого, розуміння його інтелектуальної позиції.
Співавторство	Організація діалогу як події в якій взаєморозуміння здійснюється за рахунок формування нових значень і смислів, яких до цієї події не було у учасників діалогу.
Установка на творчу активність	Формування понять в результаті спроб, гіпотез, помилок, творчого пошуку з іншим суб'єктом, на відміну від їх засвоєння, заучування.
Визнання (переконання) цінності постійності значення, інтенційності чіткості визначення понять	Переформулювання точок зору, їх корекція, логічний аналіз понять спрямований на чіткість їх визначення в діалозі, зокрема внутрішньому
Готовність до переходу від монологічної до діалогічної мовленнєвої форми мисленнєвого процесу при ускладненні задачі	Усвідомлення внутрішнього діалогу через мислення вголос «для себе»
Визнання (переконання) внутрішнього діалогу елементом, умовою перебігу зовнішнього діалогу у розумовий процес, і навпаки	Усвідомлення внутрішнього діалогу через порівняння процесів вирішення задачі шляхом мислення вголос «для себе» і вирішення задачі шляхом мислення вголос

	«для іншого»
Визнання (переконання) текстуальної природи діалогу	Прийоми моделювання текстуального простору діалогічних освітніх ситуацій
Контекстуальність, полімодальність	Контекстне збагачення смислу повідомлень, застосування вторинної, побічної, додаткової інформації; співвідношення тексту і ситуації
Діалогічний досвід, діалогізм	Діалогічне рішення кожен етап якого вимагає представлення його іншій людині, що обумовлює велику міру усвідомленості не тільки знайденого рішення, але й процесу пошуку його способу. Відбувається підсумовування пізнавального досвіду партнерів, що виявляється в об'єднанні інформації, розширенні поля альтернатив, гіпотез, зміні напрямів пошуку
Діалогічна інтенційність, потреба в спілкуванні, діалогічна установка, готовність до діалогу, діалогічність	Прийоми створення ситуацій розриву знань партнерів, прийоми подолання розриву знань; створення ситуацій успіху, переживання позитивних емоцій в результаті вирішення зазначених завдань

Формування зазначених прийомів діалогічної взаємодії у вчителів та майбутніх вчителів, об'єднання їх у відповідні техніки, систематичне впровадження останніх в професійну діяльність, забезпечить формування фахових діалогічних компетенцій, і призведе до бажаної діалогізації освітнього процесу. З метою реалізації цієї задачі було розроблено практикум *«Підготовка вчителя до роботи в умовах діалогізації освітнього середовища»*. Основні положення і приклади завдань практикуму представлено в методичній частині цієї роботи.

Методологічну основу практикуму *«Підготовка вчителя до роботи в умовах діалогізації освітнього середовища»* склали теоретичні засади розуміння феномену самопроєтування особистості, зокрема самопроєктування вчителя як суб'єкта діалогізації освітнього процесу.

Важливою сферою психолого-педагогічної реальності, яка пробуджує і розвиває особистісно-діалогічну інтенційність та особистісно-діалогічну культуру педагогів є навчально-професійні практики. Однак, формування діалогічних характеристик особистості та її діяльності дуже складно здійснювати за допомогою лише спеціалізованих занять і курсів. Сьогодні, як ніколи раніше, вимагає включення людини у процес власного самоздійснення, висуває вимоги до неї як до ініціативного й активного суб'єкта власного перетворення, суб'єкта особистісного саморозвитку. Людина розвивається тією мірою, в якій вона опановує соціальний і особистий досвід. Жодна найдосконаліша зовнішня система впливів не досягне поставленої мети, якщо не знайде у самої особистості підтримки, перетворюючись із зовнішніх умов у внутрішні фактори її

саморозвитку. Саморозвиток як форма розвитку, при якій особистість займає активну творчу позицію по відношенню до своїх змін, стає в наш час провідним способом становлення особистості.

Існує значна кількість визначень саморозвитку, узагальнюючи які можна сформулювати, що саморозвиток – це самостійний поетапний процес побудови людиною власної особистості, набуття, утвердження та актуалізація якостей та характеристик, яких раніше не було. М. І. Щукіна [34] на основі аналізу сучасних зарубіжних досліджень саморозвитку дійшла висновку, що саморозвиток слушно визначається як специфічна форма інтенціонального, самодетермінованого, самокерованого розвитку особистості.

До споріднених із саморозвитком понять, науковці частіше відносять саморозуміння, самоактуалізацію, самореалізацію, самосвідомість, самовираження, саморегуляцію, самопроекування особистості.

Спираючись на тезу Л.С. Виготського: «людина не лише розвивається, але і будує себе», Н. В.Чепелева стверджує, що саморозвиток і самопроекування – тісно пов'язані процеси [33,с.14]. Самопроекування є безперервним процесом, який забезпечує перманентний саморозвиток особистості. На думку Н.В.Чепелевої [32] та М. Л.Смульсон [33, с.19], особистісний проект у порівнянні з інтенцією, задумом являє собою у більшому ступені відрефлексований феномен. М. Л. Смульсон тлумачить самопроекування як самостійну і специфічну цілеспрямовану діяльність, яка має всі ознаки інтелектуальної. У процесі самопроекування усвідомлено розділяються продукт діяльності проєкування і проєкування процесу одержання цього продукту [33]. В.С. Безрукова під самопроекуванням розуміє створення образу, до якого прагне людина, при цьому створюючи план його досягнення у формі мрії, самозобов'язань, програми особистісного розвитку [4]. А. А. Попов [22] пояснює самопроекування із позицій діяльнісного освоєння і творення схем та норм власної організації. Дослідник зазначає, що самоконструювання особистості відбувається в межах певного культурного простору і здійснюється завдяки процесам інтеріоризації (привласнення соціального досвіду та трансформації його у особистісні конструкти). Від індивіда вимагається включення суб'єктності, яка проявляється у самовизначенні.

За твердженням одного із засновників екзистенціальної психології Ж.-П.Сартра, одиницею життєвого самопроекування особистості є життєвий вибір. Доречі, феномен життєвого вибору включає не лише формування установки як готовності особистості до конкретних дій, спрямованих на реалізацію цього вибору, але і вибір і затвердження власних цінностей [24]. Ю.С.Тюнников стверджує, що через вивчення ціннісних орієнтацій індивіда, його прагнень, устремлінь та переконань можна відстежити особливості самопроекування [29].

Успішність самоздійснення, реалізації людиною моделі потенційних можливостей, на думку Р.Мея, значною мірою обумовлюється її здатністю до самоаналізу, саморозуміння, побудови унікальної життєвої траєкторії

на основі індивідуальних життєвих цінностей і сенсів, а не соціальних стереотипів [15].

Основою створення особистісних проектів є наративи, міфи, легенди про себе, особистісні концепції [32, с.8]. Особистісний проект передбачає: 1) створення «задуму себе», тобто конструювання Я-можливого, Я-бажаного, або ж Я-ідеального; 2) створення схеми або сюжету подальшого життя і себе у ньому; 3) реалізацію цього задуму шляхом вибудовування бажаної, передбачуваної ідеальної історії власного життя або плану, за яким втілюватиметься задум, а також конструювання власної ідентичності, адекватної власному задуму. Основні шляхи самопроекткування визначено у контексті психологічної герменевтики: інтерпретація та реінтерпретація особистого та соціокультурного досвіду; побудова власної символіки, яка дозволяє створити особистий концепт, міф, оповідь; створення на цій основі власної життєвої історії, на основі особистих наративів, концепцій, міфів; вибудовування власного особистісного та життєвого проектів як основи подальшого розвитку. Авторство і є характеристикою зрілої особистості, що осмислила себе, власний життєвий досвід та створила на цій основі свій особистісний проект і здатна розвиватися у напрямі реалізації цього проекту [32].

Виходячи із зазначених теоретичних положень можна визначити основні психолого-педагогічні умови самопроекткування учителів як суб'єктів діалогізації освітнього процесу:

1. Проведення самодіагностики, результати якої дозволяють здійснювати самоаналіз, саморозуміння, сформулювати уявлення про актуальний рівень розвитку діалогічних властивостей особистості.
2. Занурення у соціально-культурний контекст, збагачення соціального, наукового, особистого досвіду, отримання нових уявлень про діалог, зокрема наукових в процесі знайомства з результатами наукових досліджень.
3. Вирішення задач вибору, визначення і затвердження цінностей, формування ціннісних орієнтацій, визначеності щодо діалогічної, монологічної, маніпулятивної та інших форм спрямованості.
4. Інтелектуальна діяльність, в якій виявляється активна творча позиція до власних змін, усвідомлено розділяється продукт діяльності і процес одержання цього продукту.
5. Створення «задуму себе» як суб'єкта діалогічної взаємодії у контексті освітнього процесу, тобто конструювання Я-можливого, Я-бажаного, Я-ідеального, символу себе, побудова власної символіки, яка дозволяє створити особистий концепт, міф, оповідь, легенду про себе, особистісної концепції.
6. Створення схеми або сюжету подальшого життя і себе у ньому, створення, на цій основі власної життєвої історії, історії дій та вчинків, на основі особистих наративів, концепцій, міфів.
7. Реалізація цього проекту шляхом вибудовування бажаної, передбачуваної ідеальної історії власного життя або плану, за яким

втілюватиметься задум, створення образу у формі мрії, самозобов'язань, програми особистого розвитку, а також конструювання власної ідентичності, адекватної власному задуму, створення схем та норм самоорганізації.

З метою реалізації зазначених умов були створені практичні завдання, участь у яких дозволить учасникам практикуму сформувати професійні компетентності особистості учителя як суб'єкту діалогізації освітнього процесу та технічні прийоми їх реалізації.

Практикум «Підготовка вчителя до роботи в умовах діалогізації освітнього середовища».

Завдання 1. Дослідження діалогічної спрямованості особистості учителя в спілкуванні

Мета: сформувати уявлення про актуальний рівень розвитку діалогічних властивостей особистості, прийоми прийняття діалогічних рішень, уміння порівнювати комунікативні форми реалізації різних аспектів спрямованості особистості у спілкуванні, набуття діалогічного досвіду, формування діалогізму.

Виконання завдання:

1. Проведіть самодіагностику за методикою С. Л. Братченка «Спрямованість особистості у спілкуванні» (URL:https://bibl.nngasu.ru/electronicresources/uchmetod/psychology/85_9788.pdf)

Данна методика в своїй структурі має шкали, що дозволяє вивчити ступінь діалогічної спрямованості особистості учителя. В її основі лежить метод незакінчених пропозицій. Існують дві форми: базова, яка не має професійної специфікації, і друга – орієнтована на вивчення спрямованості у професійному спілкуванні. Методика дозволяє виявити ступінь вираженості видів спрямованості особистості (у %) у непрофесійному і професійному спілкуванні, а також домінуючий вид спрямованості в спілкуванні і співвідношення ступеня вираженості інших видів.

2. Ознайомтеся із психологічними характеристиками видів спрямованості у спілкуванні

Автором методики виділено шість видів спрямованості в спілкуванні: діалогічна, авторитарна, маніпулятивна, альтероцентриська, конформних, індіфферентна.

Діалогічна спрямованість (Д НЛО) – орієнтація на рівноправне спілкування, засноване на взаємній повазі та довірі, орієнтація на взаєморозуміння, взаємну відкритість і комунікативне співробітництво, прагнення до взаємного самовираження, розвитку, співпраці.

Авторитарна спрямованість (Ав НЛО) – орієнтація на домінування у спілкуванні, прагнення придушити особистість співрозмовника, підкорити його собі, «комунікативна агресія», когнітивний егоцентризм, «вимога» бути зрозумілим (а точніше - вимога згоди з власною позицією) і

небажання розуміти співрозмовника, неповага до чужої точки зору, орієнтація на стереотипне «спілкування - функціонування», комунікативна ригідність.

Маніпулятивна спрямованість (М НЛЮ) – орієнтація на використання співрозмовника і всього спілкування в своїх цілях, для отримання різного роду вигоди, ставлення до співрозмовника як до засобу, об'єкту своїх маніпуляцій, прагнення зрозуміти («вирахувати») співрозмовника, щоб отримати потрібну інформацію, в поєднанні з власною остю, нещирістю, орієнтація на розвиток і навіть творчість »(хитрість) у спілкуванні, але односторонній - тільки для себе за рахунок іншого.

Альтероцентриська спрямованість (Ал НЛЮ) – добровільна «центрація» на співрозмовникові, орієнтація на його цілі, потреби тощо, і безкорисливе жертвування своїми інтересами, цілями, прагнення зрозуміти запити іншого з метою їх найбільш повного задоволення, але байдужість до розуміння себе з його боку, прагнення сприяти розвитку співрозмовника навіть на шкоду власному розвитку і благополуччя.

Конформна спрямованість (Ко НЛЮ) – відмова від рівноправ'я в спілкуванні на користь співрозмовника, орієнтація на підпорядкування силі авторитету, на «об'єктну» позицію для себе, орієнтація на некритичне «згода» (відхід від протидії), відсутність прагнення до дійсного розуміння і бажання бути зрозумілим, спрямованість на наслідування, реактивне спілкування, готовність «підлаштуватися» під співрозмовника.

Індиферентна спрямованість (І НЛЮ) – таке ставлення до спілкування, при якому ігнорується воно саме з усіма його проблемами, домінування орієнтації на «суто ділові» питання, «піти» від спілкування як такого.

Видається, що за допомогою цих видів більш-менш повно можна охарактеризувати різноманіття індивідуальних варіантів змісту спрямованості в спілкуванні, а також відобразити складність і багатогранність цього особистісного утворення.

3. Напишіть самозвіт.

Завдання 2. Іntenційність у процесі діалогічної взаємодії

Мета: сформувані уявлення про актуальний рівень розвитку діалогічних властивостей особистості, реалізувати процес вирішення задач вибору, визначення і затвердження діалогічних цінностей, здійснити психологічний аналіз діалогічної спрямованості особистості.

Виконання завдання:

1. Ознайомтеся зі змістом статті: Петренко І. В. Розкриття суб'єктами спілкування авторської інтенційності у процесі діалогічної взаємодії *Актуальні проблеми психології*, 2016. Т. 9 : Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія, вип. 9. С. 399-406.
(URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v9/i9/51.pdf>)

2. За допомогою використання технології SWOT-аналізу щодо визначення індивідуальних особливостей суб'єктів спілкування у процесі їх діалогічної взаємодії в шкільному середовищі (в системі «учитель – шкільна освіта»). *Інструкція:* Дайте, будь ласка, відповідь на запитання «Хто або що допомагає чи заважає мені вести діалог в освітньому процесі?» за такими критеріями: мої внутрішні сильні сторони у спілкуванні; мої внутрішні слабкі сторони у спілкуванні; зовнішні можливості, що спонукають мене до спілкування; зовнішні загрози, що перешкоджають мені у спілкуванні з іншими. Запишіть, будь ласка, Ваші висловлювання у відповідних колонках таблиці, що додається (див. *табл. 2* у статті).
3. Напишіть самозвіт. Який очевидний комунікативний намір (цілепокладання) вдалось виявити?, Чи вдалось виявити латентні, не завжди усвідомлювані суб'єктом, мотиви та інтенції спілкування? Які саме? Який психологічний зміст поняття «партиципація»? Яким чином вдалось диференціювати, виявлені в процесі діалогічної партиципації, думки, погляди, пропозиції респондентів за їх ментальними характеристиками та особливостями комунікативних навичок?

Завдання 3. Структура розумового акту діалогічного мислення

Мета: провести самодіагностику

Виконання завдання:

1. Ознайомтесь з навчальним текстом:

«Тривалий час проблема генезису діалогічної взаємодії і проблема розвитку мислення розглядалися окремо. Питанням розвитку діалогічних структур і функцій, пов'язаних з мисленням, надавалося досить мало уваги.

Перегляд традиційних уявлень про структуру розумового акту, відповідних теоретичній моделі індивідуального монологічного мислення людини, і включення в якості моделі дослідження різних типів діалогічної взаємодії відкриває нові можливості вивчення ролі діалогу в розвитку мислення. Виділення суб'єкт-суб'єктних відносин як найбільш значущих в теоретичній моделі розумового акту дозволило на основі реалізації діалогічного принципу в дослідженнях мислення уявити структуру розумового акту наступні ланки:

- а) породження проблеми і формулювання розумової задачі,*
- б) пошук, реалізація рішення задачі,*
- в) обґрунтування знайденого рішення. Процес рішення учбової пізнавальної задачі предстает у вигляді двох ланок, переміжних між собою: «мислення для себе» і «мислення для іншого.» (О. М. Матюшкин).*

У діалозі, в процесі взаємодії відбувається як би розширення позиції кожного партнера: крім власної, розкривається у висуненні гіпотези, її реалізації, оцінки гіпотези партнера, поступово формується позиція

«іншого», тобто вирішальний задачу починає оцінювати власну гіпотезу з позиції партнера, брати участь в спів-творінні гіпотези іншого. Відбувається розвиток діалогічної форми мислення кожного партнера, формування механізмів рефлексій мислення. Модель повної структури мислення учасника діалогічного рішення може бути представлена наступними ланками:

- а) породження проблеми і формулювання задачі (мислення для іншого),*
- б) пошук рішення: висунення гіпотез і їх реалізація (мислення для себе),*
- в) пояснення, обґрунтування знайденого рішення партнеру (мислення для іншого),*
- г) створення гіпотези іншого: як би з позиції партнера висунення його гіпотези, пояснення, обґрунтування (мислення за іншого),*
- д) зіставлення гіпотез, оцінка, вибір оптимальної (мислення сумісне з іншим).*

Діалогічна взаємодія учнів при рішенні розумових задач може бути формальною або активною. При формальній діалогічній взаємодії в основному реалізується ланка висунення гіпотез і їх реалізації («мислення для себе»), ланки, спрямовані на взаємодію з партнером, відсутні або формальні. Активна діалогічна взаємодія припускає реалізацію в структурі мислення учасника сумісного рішення діалогічних ланок, спрямованих на взаємодію з партнером, які перераховані вище».

2. Наведіть приклад задачі з вашого предмету.

3. Використовуючи *Модель повної структури мислення учасника діалогічного рішення*, створіть текст рішення задачі.

Завдання 4. Контекстне збагачення різних дидактичних об'єктів як умова якості їх розуміння та визначення критеріїв аналізу засвоєння

Мета: занурення у соціально-культурний контекст, збагачення соціального, наукового, особистого досвіду, отримання нових уявлень про діалог; формування прийомів контекстного збагачення смислу повідомлень, застосування вторинної, побічної, додаткової інформації, формування у вчителя установки на контекстуальність, полімодальність при створенні навчальних текстів; формування прийомів переформулювання точок зору, їх корекції, логічного аналізу понять спрямований на чіткість їх визначення в діалозі.

Виконання завдання:

1. Ознайомтесь з навчальним текстом:

«В умовах монологічного навчання перед учителем стоїть завдання побудувати текст, що складається з послідовності мовних одиниць і замикається в межах повідомлення.

Ми, вчителі, переконані в науковості, об'єктивності, логічній зв'язності наданої інформації, і наївно сподіваємося, що наші учні засвоюють її в такому ж вигляді.

Тим часом, учень, сприймаючи повідомлення, будує свій «текст назустріч», використовуючи для цього раніше побудовані схеми, аналогії. Він, безумовно, спирається на смислову основу вихідного повідомлення, але доповнює її власними інтерпретаціями, власним баченням ситуації, аналогіями, асоціаціями.

Для розуміння навчальної інформації важливо, щоб були актуалізовані саме ті аналогії і асоціації, які мають з нею істотний зв'язок. Однак проблема розуміння часто полягає в тому, що в досвіді учнів або взагалі відсутні необхідні елементи, або вони не актуалізуються в потрібний момент, або є помилковими, або не мають логічного зв'язку з новою інформацією.

Нагадаємо, - в якості основного психологічного механізму розуміння прийнято розглядати діалог, суть якого полягає у встановленні зв'язків з контекстами. Завдяки зануренню інформації в різні контексти відбувається її смислове збагачення, що, в свою чергу покращує якість її розуміння.

Які ж контексти можна створити для різних дидактичних об'єктів?

Для понять:

- *осмислити визначення,*
- *виділити істотні ознаки,*
- *визначити обсяг поняття,*
- *виділити основні характеристики поняття,*
- *усвідомити характер зв'язків між підлеглими поняттями, що утворюють дане поняття,*
- *визначити місце даного поняття в системі інших понять,*
- *вміти знайти схожість і відмінність між однотипними поняттями.*

Для величин:

- *розуміти визначення величини і сутність зв'язків між підлеглими величинами;*
- *бачити місце даної величини в системі споріднених величин;*
- *знати одиниці виміру величини,*
- *знати прилади для її вимірювання.*

Важливо відзначити, що вміння учня занурювати сприйняту інформацію в дані контексти, можна розглядати як критерій визначення рівня її розуміння»

1. *Створіть системи контекстів, необхідних для розуміння і інших дидактичних об'єктів: явищ, процесів, законів, правил, доказів, установок, приладів і машин (актуальних для вашого предмету).*

Завдання 5. Шляхи діалогізації монологічних форм навчання

Мета: занурення у соціально-культурний контекст, збагачення соціального, наукового, особистого діалогічного досвіду, отримання нових уявлень про діалог; формування прийомів моделювання текстуального простору діалогічних освітніх ситуацій; формування прийомів створення ситуацій розриву знань партнерів як умови керування їх діалогічною активністю, прийоми подолання розриву знань; формування прийомів аналізу ступеня діалогічності текстуальних форм навчання.

Виконання завдання:

1. Ознайомтесь з навчальним текстом:

«Прийнято вважати, що найбільш монологічною формою викладання є лекція. Між тим, у всі часи лектор - це людина, яка не тільки передає інформацію, а й впливає на людей за допомогою змісту й сили свого слова. Найбільш значуща причина виникнення у учнів потреби в розумінні – розрив в знаннях. Підкреслити наявність такого розриву, його усвідомлення можна в ситуації діалогу. Крім того, зусилля викладача, навіть під час лекції, повинні бути спрямовані на пошук та організацію активного спілкування в аудиторії і на стимуляцію такого спілкування в аудиторії між студентами. Роль лекції сьогодні - забезпечити спілкування людей в неформальних умовах. Прагнення педагогів до діалогізації освітнього процесу знайшло у створенні нових форм проведення лекцій.

Лекція вдвох

Ця лекція може бути розглянута як міжособистісне спілкування. В цьому плані слід згадати слова Б.Ф.Ломова про те, що специфіка спілкування на відміну від інших видів взаємодії якраз і полягає в тому, що в ньому розкриваються психологічні якості людей. Лекція вдвох виявляє особисті якості швидше і яскравіше. Це ставить високі вимоги до лекторів-викладачів, їх інтелектуальної та психологічної сумісності: наявність розвинених комунікативних умінь, здатність до імпровізації, швидкість реакції і високий рівень оволодіння матеріалом.

Лекція вдвох є діяльністю двох вчителів, які читають лекцію з однакової теми і взаємодіють за допомогою проблемно організованого матеріалу як між собою, так і з аудиторією. У діалозу вчителів та аудиторії ставиться проблема аналізується проблемна ситуація, висувуються та заперечуються гіпотези, розв'язуються протиріччя і знаходяться рішення. Конфліктність у лекції проявляється в незвичайності як самої форми, так і структури подання матеріалу, який будується на зіткненні протилежних точок зору, на поєднанні теорії й практики. Лекція в ефективною формою навчання, близькою до інтелектуальної гри. Висока активність учителів викликає відповідну розумову й поведінкову реакцію учнів. Останні дістають уявлення про способи ведення діалогу, а також беруть у ньому безпосередню

участь. Все це забезпечує досягнення мети навчання й виховання, формує у учнів пізнавальні мотиви, активізує їх розумову діяльність.

Етапи читання лекції вдвох:

1. *Вибір теми.* Найбільш ефективними є теми дискусійного типу, де можливі різні точки зору, існує історична боротьба думок, а також нудні і складні теми.

2. *Вибір партнера.* Він передбачає інтелектуальну та психологічну сумісність, приблизно однаковий рівень компетентності, а також уміння думати вголос. Лекція вдвох дає досвідченому вчителю можливість передати свій досвід вчителю-початківцю.

3. *Розробка сценарію.* Визначаються проблеми, тематичні блоки, розподіляється час - кожен повинен говорити не більше 1,5-2 хв.

До лекції слід продумати взаєморозміщення вчителів - один до одного і до аудиторії, обов'язково провести репетицію вдвох або перед групою експертів.

В основу лекції може бути покладено принцип взаємодоповнення інформації партнера (міркування вголос) або принцип контрасту, де проявляється плюралізм думок, ведеться дискусія. Вчителі або залишаються на своїх позиціях, або приходять до єдиної точки зору. Форма лекції дає можливість учням дістати правильне уявлення про те, як вести дискусію, як виробляти правильну точку зору.

Лекція вдвох являє собою міні-гру, що створює емоційне, позитивно забарвлене тло і підвищує зацікавленість учнів. Вона передбачає високу міру імпровізації у поведінці лекторів, виступи яких повинні бути природними і невимушеними. Один з методичних прийомів досягнення мети – введення в лекцію нову для партнера інформацію, на яку той повинен відреагувати. Це створює ситуацію імпровізації, а у учнів викликає довіру і прийняття подібних форм навчання.

Практика застосування лекції вдвох дає змогу відзначити такі її переваги:

- порівняно з традиційною а ту саму тему лекція вдвох дає вищий рівень активності учнів у сприйманні, мисленні й діях;
- будучи лекцією проблемного типу, вона робить проблемним не тільки зміст, а й форму викладу, що активізує мислення слухачів;
- дає можливість передати більший обсяг інформації, ніж на традиційній лекції, за рахунок переконструювання матеріалу і підтримки високого рівня уваги й інтересу учнів;
- дає більший педагогічний ефект у тому разі, коли тема принципова для даного предмета;
- виробляє альтернативність мислення, повагу до іншої точки зору;
- підвищує культуру ведення дискусії за рахунок демонстрації подібних рис вчителя й участі в ній самих учнів.

Лекція із запланованими помилками

Ця форма лекції ще ближча до ігрової форми. Вона містить

проблемність у чистому вигляді. Серед різноманітних умінь та навичок, хіба не найважливіше вміння оперативно аналізувати й орієнтуватися в інформації та оцінювати її. Такі вміння можна формувати на лекціях особливого типу, використовуючи принцип ігрової діяльності - конфліктності, проблемності, спільної діяльності.

Пропонується така структура й методика проведення лекції із запланованими помилками.

Після оголошення теми несподівано для учнів вчитель повідомляє, що в лекції буде допущена певна кількість помилок різного типу - змістовний, методичних, поведінкових тощо. При цьому вчитель має перелік цих помилок на папері, який на прохання учнів повинен показати в кінці лекції. Кількість помилок залежить від її характеру і змісту, а також підготовленості учнів. У кінці лекції вони повинні назвати ці помилки і разом з вчителем чи самостійно дати правильні рішення. На це вчитель залишає 10-15 хв.

Ситуація лекції створює умови, які змушують учнів до активності: треба не просто сприймати інформацію, щоб запам'ятати, а сприймати, щоб проаналізувати та оцінити. Важливим є й особистісний момент: цікаво знайти у викладача помилку разом з тим перевірити себе: чи можу я це зробити? Все це створює своєрідний азарт, який активізує пізнавальну діяльність учнів.

Після вступної інформації вчитель читає лекцію. Можливо, в кінці, коли аналізуватимуться помилки, учні знайдуть їх більше, ніж було заплановано вчитель повинен це визнати. Але мистецтво вчителя полягає в тому, що він цінезаплановані помилки використає для цілей навчання.

Поведінка слухачів на такій лекції характеризується двоплановістю: з одного боку, сприймання й осмислення навчальної інформації, а з другого – своєрідна гра з учителем. Саме така поведінка властива для учасників ділових ігор та інших ігрових процедур, що дає змогу використовувати лекцію із запланованими помилками як підготовку до них.

Лекція із запланованими помилками вимагає великої лекторської майстерності почуття відповідальності, реального відбору матеріалу для помилок та маскування при викладанні матеріалу. Така лекція і для самого лектора – своєрідна перевірка на компетентність. Адже з точки зору методики необхідно в позитивні матеріали виділити найбільш складні, вузлові моменти і подати їх у вигляді помилок.. При цьому викладання матеріалу повинне бути природним.

Слід зазначити, що лекція з запланованими помилками виконує не тільки стимулюючу, а й контролюючу функції, оскільки дає викладачеві можливість оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а учням перевірити себе і продемонструвати знання предмета, вміння орієнтуватися в ньому. Тому її доцільно проводити як підсумкове заняття з теми або розділу після формування у учнів базових знань та умінь. Якщо вони не знайшли всі заплановані

помилки або на запропонували правильні варіанти відповідей, це повинне слугувати тривожним сигналом для учителя, бо це означає, що він не зміг досягти тієї дидактичної мети, яку ставив, є показником не сформованості практичних умінь орієнтуватись інформації й оцінювати її. Тому таку лекцію доцільно проводити в аудиторії певним рівнем підготовки з даної теми.

Лекція із використанням техніки зворотного зв'язку

Така лекція передбач активний діалог з аудиторією. Це сприяє кращому засвоєнню знань завдяки висше розумовій активності учнів.

Після викладу певного змістовного блоку чи проблеми аудиторії ставлять контрольні запитання. Учні відповідають за допомогою спеціального обладнання (текстів) на робочих місцях.

Викладач ставить запитання і називає 2-3 відповіді, одна з яких правильна. Коли більш як 80% учнів вибирають правильну відповідь, то підбивається підсумок і переходять до наступного запитання. Коли правильну відповідь вибирають лише 50 і менше відсотків учнів, то доцільно повернутися до попереднього матеріалу. Далі ставиться контрольне запитання і оцінюється кількість правильних відповідей. Тепер можна зробити висновок про міру засвоєння матеріалу.

Лекція з використанням техніки зворотного зв'язку дає можливість підтримувати постійний контакт з аудиторією, що дуже важливо для процесу навчання, а також проконтролювати, як засвоюється матеріал, поданий на лекції.

Лекція із використанням мозкової атаки

Така лекція передбачає високу активність учнів й ефективність засвоєння інформації. Це досягається за рахунок самостійної роботи учнів під час лекції.

Лекція включає два етапи: 1) мозкову атаку; 2) селекцію ідей».

2. Розробіть фрагмент лекції з вашого предмету за однією із зазначених форм.
3. Перевірте за наведеними критеріями, чи вдалось вам створити проект організації діалогічної комунікації?

Критерії організації діалогічного (монологічного) навчального середовища:

- психологічна установка комунікатора: «на рівних»;
- характеристика тексту:
- персоніфікація тексту (безликий характер),
- облік індивідуальних особливостей учнів (без урахування),
- відкрите пред'явлення власної думки (приховування почуттів),
- дискусійний характер змісту (аксіоматичний);
- комунікативний простір: поліфонія (монофонія);
- способи організації комунікативного простору:

по колу (лінійно);

- невербальна поведінка: відкрита жестикуляція, один просторовий рівень (закрита, над аудиторією).

Завдання 6. Вікові особливості діалогічності школярів

Виконання завдання:

1. Ознайомтеся зі змістом статті: Ткаченко О.А., Дюбанова Є.В. Дослідження вікових особливостей діалогічності школярів у змінному соціальному середовищі закладів освіти *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : збірник наукових праць*. Кривий Ріг : КДПУ, 2011. С.200–207. ULR:<http://elibrary.kdpu.edu.ua/bitstream/0564/1928/1/%D0%90%D0%BA%D1%82%D1%83%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B5%D0%BC%D0%B8%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%97%20%D0%B2%20%D0%B7%D0%B0%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%85%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf>
2. Як можна охарактеризувати динаміку діалогізації освітнього середовища? Які показники підтверджують вашу думку?
3. Які можна надати рекомендації вчителю щодо проектування освітніх діалогів при спілкуванні з учнями різних вікових категорій?
4. Складіть бібліографію до теми «Вікові особливості діалогічності школярів».

Висновки

Підводячи підсумки, зазначимо таке:

Діалог є конституюючою характеристикою духовності, свідомості, самосвідомості, відносин, спілкування, мислення, творчості людини як фундаментальних сторін її життя. Для сучасної психології важливою особливістю діалогу є не тільки його парадигмально-фундаментальна природа, але й реально-практична інтенційність і конкретно-прикладна спрямованість. Діалог виступає науково-методологічною основою теорії та практики сучасної освіти і самоосвіти. Сьогодні спостерігається значне змінення парадигми в освіті, змінення її ідеалу: від «людини посвідченої» до «людини культури». Цій «людині культури», згідно обґрунтованому прогнозу В.С. Біблера, в ХХІ столітті буде власне діалогічне мислення. Гносеологічний підхід, що припускає дослідження пізнавальних процесів в навчанні в першу чергу, поступається пріоритетом соціокультурному, при якому навчання розглядається як спосіб трансляції культури в функцію, яка утворює особистість. Як наслідок, у сучасній дидактиці акцент з дослідження пізнавальних процесів в навчанні зміщується на дослідження взаємодії учасників процесу навчання. Власне пізнавальні процеси в навчанні є соціально детермінованими. Діалог

виступає як спосіб подолання ряду антиномій процесу навчання: між інформованістю і усестороннім розвитком, самостійністю і керівництвом, репродукцією і творчістю.

Діалогізація освітнього процесу спрямована створити умови, в яких учень «проживав» навчання, використовуючи культурний, соціальний, особистісний досвід, інтегруючи його через процеси усвідомлення, осмислення, інтерпретування. Особливої актуальності набуває підготовка вчителя до нових умов зазначеного процесу. Важливою сферою психолого-педагогічної реальності, яка пробуджує і розвиває особистісно-діалогічну інтенційність та особистісно-діалогічну культуру педагогів є навчально-професійні практики. Методика організації таких практик повинна відповідати діалогічним принципам навчання, передбачати створення психолого-педагогічних умов діалогічного характеру, в яких зовнішня система впливів знайде у самої особистості підтримки, перетворюючись із зовнішніх умов у внутрішні фактори її самопроекування як суб'єкту діалогізації освітнього процесу.

Список використаної літератури:

1. Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. Том. II. Психологічна герменевтика. Вип. 8. 138 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. Москва : Аспект Пресс, 2004. 365 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. Москва : Искусство, 1979. 423 с.
4. Безрукова В. С. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
5. Беллак Л. О проблемах концепции проекции. Проективная психология / под ред. Р. Римской, И. Кириллова. Москва : Апрель пресс, 2000. 528 с.
6. Библер В. С. Мышление как творчество. Москва : Политиздат, 1975. 400 с.
7. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение. Минск, ИНТОР. 1990. 433 с.
8. Выготский Л. С. Собр.соч.: в 6-ти т. Т.1. Москва : Просвещение, 1982.
9. Ильенков Э. В. Учитесь мыслить смолоду. Москва : Знание, 1977. 64 с.
10. Кисарчук З. Г. Влияние особенностей диалога младших школьников на эффективность их совместной деятельности : дис... канд. психол. наук : 19.00.07. Киев, 1985. 179 с.
11. Кондратьева С. В. Понимание учителем личности учащихся. *Вопросы психологии*, 1980. № 5. С. 143–147.

12. Крутій О. М. Формування діалогічності як засобу інтелектуального розвитку старшокласника. *Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07*. Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. Харків, 1998. 16 с.
13. Кучинский Г. М. Диалог и мышление. Минск : Вышэйша школа, 1983. 190 с.
14. Кучинский Г. М., Матюшкин А. М. Новый подход к проблеме мышления и общения. *Вопросы психологии*, 1991. № 1. С. 159–161.
15. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Москва : «Класс», 2001. 144 с.
16. Мышление: процесс, деятельность, общение / ред. А. В. Брушлинского. Москва : Наука, 1982. 287 с.
17. Основи практичної психології / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.: підручник. Київ : Либідь, 1999. 536 с.
18. Петренко І. В. Розкриття суб'єктами спілкування авторської інтенційності у процесі діалогічної взаємодії. *Актуальні проблеми психології*, 2016. Т. 9 : Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія, вип. 9. С. 399 – 406.
19. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Просвещение, 1969. 659 с.
20. Познание и общение : сб. науч. статей. Москва : Наука, 1988. 208 с.
21. Пономарев Я. А. Основные звенья психологического механизма творчества. *Интуиция, логика, творчество*. Москва , 1987. С. 5–23.
22. Попов А. А. Педагогика и тьюторство в пространстве трансцендентальной реальности (обоснование места возникновения открытого образования). *Педагогика самоопределения и проблемный поиск свободы*. Барнаул, 1997. С. 42–67.
23. Проблеми психологічної герменевтики: монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. Київ : Міленіум, 2004. 276 с.
24. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм это гуманизм. *Сумерки богов*. Москва : Политиздат, 1989. С. 319–344.
25. Ткаченко О. А. Аналіз факторів професійного саморозвитку як підґрунтя самопроекування учителів. *Психологія : Реальність і перспективи: зб. наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 8. Рівне : РДГУ, 2017. 318 с. С. 272–277.
26. Ткаченко О. А. Проблеми саморозвитку особистості в проектній парадигмі. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наукових праць*. Вип. 7. Кривий Ріг, 2017. С. 39–47.
27. Ткаченко О. А., Дюбанова Є. В. Дослідження вікових особливостей діалогічності школярів у змінному соціальному середовищі закладів освіти. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наукових праць*. Кривий Ріг : КДПУ, 2011. С.200–207.
28. Ткаченко О. А., Глушко Т. О. Дослідження діалогічності як елементу свідомості майбутніх учителів. *Особистість: проблеми та перспективи : зб. наукових праць за матеріалами конференції*

- «Соціально-психологічні аспекти формування особистості». Кривий Ріг : КФ ЗНУ, 2009. С. 63–65.
29. Тюнников Ю. С. Социокультурное и педагогическое проектирование: проблемы взаимодействия. *Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки*, 2000. № 1. С. 100.
 30. Халанський В. В. Проблеми діалогізації спілкування як духовно-психологічний вимір особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*, 2014. Вип. 27. С.145–149.
 31. Харитонов А. Н. Диалогическое взаимодействие: некоторые аспекты проблемы понимания: *Тезисы науч.-практ. конф. «Психологические аспекты повышения эффективности трудовой и учебно-воспитательной деятельности»*. Новосибирск, 1981. С. 25–26.
 32. Чепелева Н. В. Дискурсивні засоби самопроектування особистості. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології»*. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 24. С. 7–11.
 33. Чепелева Н. В. Спрямованість особистості на розвиток як підґрунтя самопроектування. *Психологія саморозвитку особистості: збірник наукових праць [Електронний документ] / за ред.. Н. В.Чепелевої, Я. Ф. Андреевої. Чернівці – Київ, 2016. 284 с.*
 34. Щукина М. А. Направления исследований саморазвития личности в современной зарубежной психологии. *Вопросы психологии*, 2014. № 4. С. 94–105.

Словник базових понять:

Діалог (грец. *dialogos* – розмова, бесіда) – форма соціально-мовного спілкування, основа співробітництва й взаєморозуміння між людьми в процесі спільної діяльності – передбачає рівність учасників спілкування, в науковій літературі дослідники розглядають його через призму «комунікативних прав»: право на власну систему цінностей, гідність і повагу, індивідуальність і своєрідність, незалежність і суверенітет, відстоювання власних прав, право на самовизначення.

Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно професійного становлення майбутнього фахівця, розвитку ціннісно-сміслової сфери студента.

Діалогічність в освіті – особлива форма взаємин між рівноправними суб'єктами гуманістичної форми взаємодії, що не допускає будь-якого домінування в комунікативній взаємодії і передбачає свободу думок та відповідальність за дії і рішення.

Діалогізація освітнього процесу – провідний методологічний підхід до організації освіти, що передбачає активізацію навчальної діяльності учнів, уможлиблює пріоритетність особистісного досвіду над предметно-знаннєвими компонентами освіти, застосування спеціальних освітніх технологій та методів, рефлексивне розкриття внутрішнього потенціалу студентів, створює позитивну атмосферу для формування самодостатньої, творчої, незалежної і свідомої особистості.

Діалогізація навчального змісту – конструювання змісту знань як суперечливу логіку наукового пізнання, як процес його поглиблення та проблематизації, перетворення навчальний матеріал в матеріал для розмірковувань, переосмислення конкретних фактів та теорій, можливість прояву інтелектуальної ініціативи.

Зовнішній діалог – діалог, у якому різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються реальними співбесідниками.

Внутрішній діалог – діалог, у якому різні взаємодіючі смислові позиції розвиваються одним і тим же суб'єктом.

Діалогічне рішення – когнітивно-комунікативний процес, в якому відбувається поетапне представлення іншій людині результатів власної мисленнєвої діяльності, підсумовування пізнавального досвіду партнерів, що виявляється в об'єднанні інформації, розширенні поля альтернатив, гіпотез, зміні напрямів пошуку.

Діалогізм – інтегральна характеристика особистості, яка включає діалогічну інтенцію, орієнтацію на іншого, як рівноправного об'єкта спілкування, вміння встановлювати контакти, слухати іншого, наявність особистісної та професійної рефлексії, здатність вести професійно орієнтований діалог.

Діалогічність – системна психологічна якість, що має зв'язок з різними підсистемами психіки, передбачає здатність індивіда враховувати або продукувати варіанти точок зору реальних або потенційних суб'єктів в процесі розв'язання різних проблемних ситуацій, що виявляються у внутрішньому або зовнішньому плані.

Діалогічна інтенційність – намір, задум, усвідомлена воля до діалогічної дії (думка, мета діяння, прагнення, спонука, мотив), що має конкретний план досягнення цілі. Іntenція, що визначає діалогічність і організує змістовий матеріал тексту, не завжди виражена словесно, оскільки останні відноситься до емоційно-експресивно-образної сфери особистості і в процесі комунікації далеко не завжди виявляється через її усвідомлення.

Самопроекування – самостійна і специфічна цілеспрямована інтелектуальна діяльність, створення образу, до якого прагне людина, при цьому створюючи план його досягнення у форми мрії, самозобов'язань, програми особистісного розвитку.

РОЗДІЛ IV

РОЗВИТОК АДАПТАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІЛЬНОТИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ

*Я бачив сенс свого життя у тому,
щоб допомагати іншим побачити сенс у своєму житті.*
В.Франкл

4.1. Підвищення культури діалогічного партнерства у сучасному освітньому просторі

Н.М.Токарева

Основним психологічним механізмом ефективного освітнього процесу є співпраця і співдружність Дорослого і Дитини у процесі інтерактивного діалогу, спрямованого на надання необхідної (інформаційної, емоційної, статусної) соціальної підтримки. Діалог у даному контексті може тлумачитися як універсальний інструмент розвитку [2; 10], філософія якого детермінує зміст якісно нових можливостей мислення, розуміння, поведінки. Психологічний сенс даної колізії полягає у тому, що висловлювання Іншого певною мірою сприяють кристалізації, ампліфікації свого – в якості репліки-відповіді Іншому і/ або собі як Іншому. Означене узгоджується із уявленням Л.С.Виготського про «здійснення думки у мовленні», що пояснює перетворення внутрішньомовленневих інтенцій у граматично оформлене висловлювання як дію «назустріч» репліці зовнішнього (або інтеріоризованого) Іншого. Тож діалог виступає смислоутворювальним елементом процесу спілкування у діалогічному за своїми глибинними джерелами світі [1].

У науковому доробку М.М.Бахтіна діалог представлений як специфічна загальнолюдська реальність, що є не лише передумовою розвитку свідомості і самосвідомості людини, а також і основною формою їх реалізації [1, с.338], у контексті якої відбувається «розкриття» ціннісного світу особистості, самовиявлення її унікальності у конкретній взаємодії. Діалог розглядається вченим не тільки і не стільки як спосіб формування особистості, а як саме буття людини, її «самобутність, яка набуває свого повного і універсального вираження саме в процесі діалогу» [1, с.121]. Дана теза дозволяє розглядати форматування особистісних конструктів суб'єктів освітнього процесу як процес освоєння особистістю прагматичних контекстів інтерперсональних діалогічних взаємодій. Діалогічне спілкування зумовлює виникнення резонансу сприйнятої репліки співрозмовника і власних думок (можливо, ще недооформлених у мовленні і не до кінця осмислених), що зумовлює продуктивність педагогічного процесу.

Методологічні принципи розвитку і персоналізації, покладені в основу гуманізації освіти, відіграють ключову роль у реалізації

особистісно зорієнтованого підходу до навчання і виховання і передбачають синхронний розвиток особистості учителя й учня у просторі і динаміці педагогічного спілкування, що виникає у процесі їх спільної діяльності. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія дитини і дорослого – фасилітатора і транслятора соціальних цінностей, при долученні культурологічної парадигми освіти, спрямовує трансформації внутрішнього змісту поведінкових сценаріїв особистості. А отже, цілеспрямоване психолого-педагогічне реформування освітнього процесу та оптимізація розвивально-гуманістичного освітнього середовища передбачає передусім підвищення *психологічної культури діалогічного партнерства* учасників навчально-виховного процесу та забезпечення комплексної підтримки суб'єктам освіти у процесі самоздійснення.

Поняття «культура» традиційно інтерпретується науковою спільнотою як символічна, ціннісно-нормативна система, що спрямовує, регулює діяльність людей і проявляє себе як спосіб функціонування цінностей у контенті цілісного культурно-історичного середовища [9, с.37]. Комунікативна культура особистості зумовлює вектори осмислення суб'єктивного життєтворення і передусім – у формі полісуб'єктних інтерпретаційних конструктів: нарація, діалог, міркування, судження, що дозволяє вирішити низку задач особистісного розвитку:

- ліквідує смислову невизначеність ситуації соціального існування, зокрема – спілкування;
- пояснює необхідність співвіднесення (або не співвіднесення) власних версій, думок, конструктів із версіями інших людей;
- здійснює рефлексію власних оцінок і суджень, зумовлюючи визначеність і сталість критеріїв такої рефлексії;
- співвідносить схеми інтерпретування із Я-концепцією та життєвою позицією тощо [8, с. 75–76].

Комунікативна культура особистості позначає поглиблення особистісних смислів, інтенсифікує загальний розвиток особистості в умовах полілогу культур. Формування комунікативної культури у сучасному постіндустріальному соціальному просторі, в якому діють тенденції усамітнення, відчуження особистості, носить суперечливий характер [11]. Органічною складовою стратегії стабільного розвитку особистості, фактором попередження загрозливих конфліктів дезінтеграції, що є надзвичайно актуальним для сучасного українського суспільства, має стати комунікативна етика з її принципами визнання значущості інших ціннісних світів, поважання гідності суб'єктів взаємин.

У непростих реаліях сьогодення поза сумнівом зростає актуальність психологічної просвіти педагогічної спільноти. Спробою виправити дефіцитарність психологічної культури педагогічної спільноти став лонгітюдний проект *«Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі»*, що виконувався нами у площині роботи над науково-дослідною темою «Полімодальність суб'єктогенезу особистості у контенті парадигмального синтезу» (2015 – 2021 роки).

Гуманізацію професійної діяльності вчителя ми розглядаємо як особистісно-центрований процес, зорієнтований на гармонізацію особистісного зростання через розвиток здатностей до самопізнання і самовираження у фаховій діяльності. Пріоритетну роль у проблемному полі гуманізації освітнього процесу відіграють, за нашим переконанням, дослідницькі позиції когнітивної психології, зокрема – раціональної роз'яснювальної терапії (G.Kelly, A.Ellis, A.Bek, W.Glasser) [13]. Базисною ідеєю даного спрямування є визнання того, що система індивідуальних ірраціональних уявлень, умовиводів про світ та про себе, яка зазвичай формується у дитинстві під впливом значущих дорослих, спричиняє більшість психологічних проблем особистості. Відповідно, за допомогою логічних доведень і переконань шляхом аналізу безумовно прийнятих норм і настанов людини та зміни її Я-висловлювань, думок можна забезпечити конструктивне переструктурування суб'єктивного світосприймання особистості. Навички самостійного аналізу (рефлексії) і логічна аргументація власних бажань, почуттів, вчинків, мовленнєвих форм фактично є для людини засобом свідомої регуляції та самокорекції поведінкових сценаріїв.

Суб'єктивність сприймання дійсності (А.Адлер, Ф.Перлз, К.Роджерс та ін.) наочно відображена в концептуальній схемі (ABCD-теорія), запропонованій А.Еллісом. Аналіз поведінки особистості або самоаналіз за схемою: *«подія – сприймання – реакція – розмірковування – висновок»* допомагає зрозуміти, яка ланка спричинила кінцевий результат, а також побачити місце застосування корекційних зусиль під час надання психологічної допомоги [цит. за: 4, с.184–185] (див. *табл. 1*).

На підставі означеного прийнято (див., наприклад, [4]) розрізняти три етапи побудованого на моделі когнітивного напрямку корекційного процесу:

- 1) формування адекватного ставлення особистості до власних психологічних проблем і методів корекційного впливу;
- 2) аналіз особистісних проблем (означення внутрішніх суперечностей, усвідомлення джерел суб'єктивних переживань, уточнення ставлення інших до особи);
- 3) пошук шляхів їх вирішення, переоцінка поглядів, зміна ставлення людини до себе і навколишнього світу.

Водночас роз'яснення мають відповідати інтересам і рівню індивідуального розвитку учасників корекційно-розвивальної роботи.

«Раціональна терапія звертається до розуму людини через її серце, – наголошує С.Б.Кузікова, – а тому повинна бути емоційно забарвленою, небайдужою» [4, с.185].

Задля цього доречно покладатися на принципові положення *дискурсивно-нарративної психології* (J.Combs, M.L.Crossley, J.Freedman & ets.; О.Є.Сапогова, Н.К.Радіна, Н.В.Чепелева), що зумовлюють можливість конструювання багатовимірною нарративного простору особистості:

- уточнення доступних людині наративів (домінуючих та альтернативних) як системи інтерпретативних конструктів, що породжують особистісно-цінні смисли і конденсують унікальний життєвий досвід конкретної людини;
- забезпечення можливостей програвання історій задля використання перетворювального потенціалу гіпотетичного минулого і очікуваного майбутнього у актуальному просторі сьогодення;
- урахування мовленнєвої та соціокультурної обумовленості свідомого досвіду людини: використання мовленнєвих конструкцій (складання, проговорювання історій) у процесі означення або відтворення вербалізованої реальності свідомості людини;
- осмислення можливостей конструктивної ревізії системи особистісних конструктів (G.A.Kelly) через реконструкцію історій (усвідомлення різноманітності альтернативних сюжетів та ідей – множинності суб'єктивного) у процесі паритетної взаємодії та діалогу.

Таблиця 1

Суб'єктивність сприймання дійсності (за схемою А.Елліса)

Опис	Від чого залежить
1. Подія, яка активує (A)	
2. Судження про подію, сприймання події: <i>B – belief</i>	<ul style="list-style-type: none"> • уявлення про світ, • ставлення до себе, • особистісні переконання та настановлення, • образ мислення
3. Наслідок події, емоційна або поведінкова реакція: <i>C – consequence</i>	<ul style="list-style-type: none"> • психофізіологічні особливості, • оволодіння навичками емоційної та поведінкової саморегуляції, • структура мовлення
4. Розмірковування (розумове опрацювання): <i>D – dispatng</i>	<ul style="list-style-type: none"> • рівень розвитку рефлексії, • оволодіння навичками вирішення складних життєвих ситуацій, • образ мислення (позитивне або патогенне, дивергентне або конвергентне), • локус відповідальності за те, що відбувається (внутрішній, суб'єктивний або зовнішній), • міра реалістичності сприймання (усвідомлення події та своїх думок або фантазування)
5. Висновок, заключний ціннісний умовивід (конструктивний або деструктивний): <i>E – effect</i>	

У системі корекційно-розвивальних впливів на особистість раціональну терапію доречно сполучати із іншими методами корекційного комплексу: ігровою і зображувальною терапією, тренінгами спілкування, поведінки тощо. Зміненню особистісних конструктів також сприяють такі прийоми як спрямоване використання текстів художньої літератури (оповідань, поезії, легенд, казок, афоризмів) та фільмів, групові дискусії, переказ (та/ або розігрування) складених історій.

Інтегративний підхід до реалізації психологічної просвіти та надання консультативно-методичної допомоги педагогам у контексті оптимізації розвивального освітнього середовища вимагає кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу, реалізація якого можлива зокрема й у форматі пролонгованої системи науково-методичних **семінарів-практикумів**, розроблених у парадигмі когнітивно-поведінкової моделі удосконалення професійної діяльності освітян і поєднаних цілісною програмою. Впровадження психологічної просвіти у реалії функціонування освітнього закладу дозволяє поєднати удосконалення теоретичної підготовки педагогів (пасивно-споглядальний рівень психологічної просвіти) та можливості актуалізації набутого досвіду діалогічного партнерства у професійній діяльності (активно-діяльнісний рівень профільної підготовки педагогічного колективу).

Це засвідчив досвід нашої просвітницької діяльності, реалізований у закладах середньої освіти міста Кривого Рогу [10].

Метою системи науково-методичних семінарів-практикумів було означено підвищення психологічної культури діалогічного партнерства педагогічного колективу у контексті моделювання оптимального розвивально-гуманістичного психолого-педагогічного середовища.

Досягнення мети передбачало вирішення ряду **задач**:

- ознайомити педагогів із сучасними теоріями організації педагогічного спілкування в умовах гуманізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- актуалізувати навички рефлексії педагогами стратегій реальної взаємодії із школярами та уміння визначати джерела труднощів діалогічної комунікації;
- навчити педагогів конструктивним навичкам подолання стереотипів, комунікативних бар'єрів, кристалізованих патернів поведінки, що ускладнюють свободу орієнтування у багатовимірному психологічному просторі свідомого та відповідального діалогічного партнерства із різними категоріями учнів;
- розширити досвід саморозкриття особистісно-професійних якостей, сформувати навички аналізу і самоаналізу успішності педагогічної діяльності (варіативності рольової поведінки, стилю педагогічного спілкування, якості прийнятих управлінських рішень тощо) в умовах гуманізації освіти;

- сприяти особистісному зростанню педагогів, розвитку багатовекторності, стереоскопічності психологічного світобачення, що зумовлює віднайдення нових можливостей, цінностей, напрямів самоздійснення у площині освітнього простору.

У результаті опрацювання матеріалу науково-методичних семінарів-практикумів слухачі повинні *розуміти*:

- сутність фундаментальних трансформацій сучасного освітнього простору;
- механізми оптимізації партнерських стосунків у системі «вчитель – учень» у вимірах нової гуманістичної парадигми освіти;
- переваги діалогічної комунікації та способи її застосування у реальній практиці професійної діяльності;
- полімодальність особистісного зростання, векторність самоздійснення педагога-фахівця у площині освітнього простору;
- тенденції впливу ментальної моделі світобачення та індивідуального стилю у діяльності вчителя (вихователя) на моделювання персонологічних конструктів та поведінкових сценаріїв школярів та/або студентів;
- необхідність інтегрування і закріплення набутого позитивного досвіду діалогічного партнерства у професійній діяльності педагогічного колективу.

Учасники семінару-практикуму повинні *знати*:

- закономірності і принципи функціонування освітнього простору у світлі гуманізації;
- психологічні характеристики феномену діалогічного партнерства;
- професійно-значущі якості особистості вчителя;
- характерні особливості індивідуальних стилів у діяльності вчителя;
- психолого-педагогічні прийоми створення ситуації комфорту для розкриття потенційних можливостей кожного суб'єкта навчально-виховного процесу.

Реалізуючи практичну складову удосконалення профільної підготовки, слухачі повинні *вміти*:

- визначати індивідуально-типологічні особливості психіки школярів та студентів різних вікових груп, здійснювати аналіз отриманих результатів дослідження;
- використовувати теоретичні знання для аналізу закономірностей навчання та виховання;
- гнучко застосовувати у професійній діяльності різноманітні моделі комунікативної поведінки (самопрезентації, фасилітації, особистісно-зорієнтованої взаємодії та ін.);
- ініціювати досвід актуалізації особистісних ресурсів відповідальної активності педагогів у площині рефлексивного діалогу із школярами та студентами;

- усвідомлювати помилки міжособистісної взаємодії, залучати новий досвід діалогічного партнерства у практиці педагогічної діяльності;
- здійснювати рефлексію набутого досвіду.

Науково-методичні семінари-практикуми курсу «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» передбачають формування у педагогів фахових компетентностей:

1) *Загальних компетентностей* особистісного та соціально-психологічного спрямування:

- здатності діяти соціально відповідально та свідомо;
- здатності мислити творчо, генерувати нові ідеї (виявляти креативність);
- здатності до абстрактного мислення, аналізу та синтезу;
- здатності працювати у команді;
- цінувати та поважати різноманітності та мультикультурності.

2) *Спеціальних компетентностей* професійного спрямування:

- здатності до психолого-педагогічного керівництва особистісним розвитком школярів та студентів різного віку, і зокрема – осіб із особливими освітніми потребами;
- здатності здійснювати просвітницьку діяльність з метою підвищення психолого-педагогічної компетентності вчителів, вихователів, батьків, громадськості;
- здатності до організації співпраці закладу освіти (дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти) із різними соціальними інституціями, категоріями фахівців, до партнерства з батьками;
- здатності до самоосвіти, самовдосконалення, самореалізації у професійній діяльності та до конкурентної спроможності на ринку праці.

Оволодіння програмною інформацією семінарів-практикумів у межах проєкту «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» передбачає досягнення слухачами *програмних результатів*, котрі засвідчують спроможність фахівців:

- критично осмислювати концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування освіти в Україні;
- встановлювати взаємодію з різними соціальними інституціями, категоріями фахівців та батьками з метою забезпечення якості освіти, реалізації дослідницьких та інноваційних проєктів;
- аналізувати й порівнювати результати психолого-педагогічного впливу на індивідуальний розвиток школярів та студентів різних вікових етапів психічного розвитку у різних видах діяльності;
- здійснювати психолого-педагогічне керівництво індивідуальним розвитком особистості школярів та студентів різного віку;
- здійснювати аналіз, прогнозування, планування, організацію освітнього процесу у закладах освіти із урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров'язбереження, інклюзії, розвивального

навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Науковим обґрунтуванням програми «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» ми вважали філософсько-культурологічні (М.М.Бахтін, М.Бубер, І.І.Васильєва, П.С.Гуревич, С.О.Копилов, Т.П.Ліфінцева, В.М.Юрченко та ін.) та психолого-педагогічні (Г.О.Балл, А.Г.Волинець, Г.В.Дьяконов, О.Г.Ковальов, С.Ю.Курганов, В.Ф.Литовський, С.О.Мусатов, О.І.Середа, Т.Д.Щербан та ін.) дослідження феноменології діалогу.

До уваги бралися також трансформаційні виміри сучасного освітньо-педагогічного дискурсу, спрямовані на віднайдення і реалізацію адекватних когнітивних і комунікативних засобів репрезентації ідеалів освіти (компетентнісних, соціокультурних, екзистенційно-гуманістичних) та конструювання особистісних конструктів суб'єктів навчально-виховного процесу (Г.О.Балл, І.Д.Бех, Т.Г.Григор'єва, О.І.Івановська, З.С.Карпенко, Є.О.Кожемякін, С.Д.Максименко, В.А.Моляко, В.В.Рибалка, М.В.Савчин, О.Є.Сапогова, В.І.Слободчиков, С.А.Смирнов, С.Ю.Степанов, Є.В.Чорний та ін.).

Крім того був врахований досвід психокрекційного впливу на особистість у парадигмах різних психологічних напрямів:

- ключові положення раціональної роз'яснювальної психотерапії (G.Kelly, A.Ellis, A.Beck, W.Glasser; В.Бехтерев та ін.), що має за мету реорієнтацію індивідуальних ірраціональних уявлень людини про світ та про себе за допомогою логічних доведень і переконань шляхом аналізу безумовно прийнятих норм і настановлень людини та зміни (переструктурування) її Я-висловлювань, думок, переконань (когнітивна психологія);
- механізми тренерського моделювання соціальних умінь (E.Skinner, S.Spence, G.Sheperd; О.В.Сидоренко та ін.) у площині реалізації професійно-рольової поведінки (біхевіористичний тренінг);
- гештальт-психологічна (Дж.Зінкер, Е.Невіс, Ф.Перлз, І.Польстер, М.Польстер; О.І.Середа та ін.) модель надання допомоги особистості у процесі відновлення цілісності внутрішнього «Я» суб'єкта (прийняття відчужуваних раніше складових психіки) та розширення меж персонального простору у системі взаємодії «Я – Інший»; гештальт-вправи зорієнтовані переважно на усвідомлення особистістю власної поведінки, її причин, визнання персональної відповідальності за вчинки, що зумовлює надалі конструктивні зміни у моделюванні індивідуального досвіду;
- трансперсональний (С.Грофф, Д.Кемпбелл, К.-Г.Юнг та ін.), екзистенційно-гуманістичний (А.Маслоу, К.Роджерс, К.-Г.Юнг, І.Ялом та ін.) й феноменологічний (М.Бетенські, Е.Келіш, А.Менегетті, І.Рілі та ін.) підходи щодо застосування арт-терапевтичних технік відновлення особистісної цілісності та

особистісного зростання задля гармонізації та гуманізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Система науково-методичних семінарів-практикумів проекту «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» вибудовувалася із дотриманням основних **принципів** корекційно-розвивальної групової роботи (І.В.Вачков, О.В.Євтихов, О.В.Ємельянова, О.А.Леванова, С.І.Макшанов, Н.О.Морева, А.С.Прутченков, О.В.Сидоренко та ін.):

- *принцип професійної специфіки*, що забезпечує урахування фахових особливостей психолого-педагогічного супроводу особистості у освітніх закладах;
- *принцип реалістичності*: створене тренінгове середовище семінарів-практикумів дозволяє із урахуванням значущих деталей опрацьовувати педагогічні ситуації професійної діяльності фахівців освітніх закладів;
- *принцип діалогізації процесу*: організація спілкування на засадах партнерства, довірливих, рівноправних стосунків між учасниками групи;
- *принцип активності*: учасники роботи семінарів-практикумів мають бути рівною мірою долучені до активної роботи, що детермінує результативність особистісного зростання суб'єктів;
- *принцип дослідницької (творчої) позиції*: креативне середовище семінарів-практикумів спрямовує учасників до самоаналізу, дослідження особливостей і закономірностей міжособистісного спілкування, отримання нового досвіду діалогічного партнерства і пошуку варіантів розв'язання проблем у змодельованих ситуаціях професійної взаємодії;
- *принцип об'єктивації поведінки*, що передбачає переведення учасників семінарів-практикумів із імпульсивного, неусвідомлюваного рівня регуляції діяльності і вчинків на усвідомлений, що у вимірах когнітивного аргументування дозволяє гнучко застосовувати ефективні стратегії поведінки адекватно до особливостей ситуації та потенційних можливостей особистості;
- *принцип конфіденційності і довіри*, що зумовлює неприпустимість винесення особистісних історій кожного за межі групи; міру щирості у обговоренні персонального досвіду кожний член групи встановлює сам, що дозволяє йому відмовитися від участі в дискусії щодо певних питань;
- *принцип незасудження та прийняття*, що передбачає встановлення довірливо-ділового стилю спілкування, толерантності у ставленні до іншої людини;
- *принцип зворотного зв'язку*, що зумовлює висловлювання кожним членом групи відкритої, аргументованої конструктивно-доброзичливої коректної оцінки щодо успішності виконання

поставлених задач, емоцій та поведінки учасників корекційно-розвивальної роботи.

Діяльнісна семантика семінарів-практикумів проекту «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» передбачала:

- *різновекторність зусиль* – спрямування процесу моделювання персональних конструктів на різні сфери життєдіяльності суб'єктів педагогічної діяльності;
- *акцент на ресурсах і позитивній динаміці* проблемного поля корекційно-розвивальної роботи;
- *партнерство* – багатопланове залучення учасників проекту до власного психологічного й особистісного відновлення, делегування суб'єктам освітньої діяльності відповідальності за прийняття рішень;
- *відкритість новому досвіду*;
- *зорієнтованість моделювання особистісних конструктів* учасників проекту на майбутнє: минуле й сьогодення містять у собі ресурси, що можуть бути використані для подолання проблеми;
- *поступальність* – фіксація новоутворень упродовж корекційно-розвивальної роботи (наявність екстенсивних стабілізаційних етапів);
- *технічна пластичність і рефлексійність* процесів моделювання, що дозволяє уникнути ригідності моделей поведінки і надмірних комунікативних фільтрів під час поліперсональної взаємодії.

Організаційні основи реалізації програми семінарів-практикумів «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі»:

- *комплектування груп* – учасниками семінарів-практикумів були представники адміністрації закладів освіти, вчителі-предметники, педагоги-вихователі та керівники класів. *Чисельність груп* 15 – 20 осіб; *віковий склад* – робочі групи комплектувалися за принципом гетерогенності (молоді спеціалісти та фахівці зі стажем поєднувалися у межах групи задля обміну досвідом);
- *психологічний склад* групи регламентувався в залежності від семантичного дисонансу професійної діяльності (педагоги із директивно-авторитарними моделями психолого-педагогічного впливу, педагоги із ознаками професійного вигорання тощо), що дозволило модифікувати програму семінарів-практикумів за рахунок варіативності корекційно-розвивальних вправ та методичного комплексу;
- *загальна тривалість* розвивального курсу семінарів-практикумів – 46 годин; зустрічі із педагогічним колективом відбувалися із періодичністю 1 – 2 рази на місяць протягом 3 – 4 годин;
- *структура* семінару-практикуму: кожний семінар містив інформаційну частину (у логіці психологічної просвіти учасників семінару на засадах раціональної роз'яснювальної психотерапії) та практикум із елементами тренінгів особистісного зростання та

моделювання соціальних умінь, зорієнтований на усвідомлення індивідуального педагогічного досвіду та відпрацювання нових поведінкових патернів (рис.1.);

- *спрямованість* пролонгованої системи семінарів-практикумів зорієнтовувала педагогічний колектив закладів освіти на усвідомлення гуманістичних тенденцій функціонування освітнього простору та призводила до актуалізації особистісних ресурсів відповідальної активності педагогів у площині рефлексивного діалогу із школярами. У ході групової психокорекції учасники усвідомлювали помилки міжособистісної взаємодії, оволодівали новими формами діалогічного партнерства.

Процесуальна сторона реалізації просвітницької та корекційно-розвивальної програми проекту «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» базувалася на методологічних вимірах експериментально-генетичного методу – методу вивчення і формування новоутворень, відсутніх в індивідуальному досвіді особистості, що зумовлює необхідність конструювання експериментальної моделі генезису і розвитку психіки, розкриття закономірностей даного процесу [6, с.22]. Вплив на різні сторони поведінкового формату особистості у комплексі із корекційно-моделюючими прийомами у змінних соціальних умовах ситуації моделювання нових особистісних конструктів забезпечує конструювання нових вимірів ідентичності суб'єктів педагогічної діяльності.

Комплекс психологічної просвіти педагогічного колективу був створений у загальній логіці системи гуманізації діалогічного партнерства і передбачав поглиблення професійних компетенцій (key competencies), що розуміються як персоналізована здатність професіонала використовувати знання, уміння і власні інтелектуальні та особистісні якості у здійсненні ефективної фахової діяльності.

У проектуванні програми семінарів-практикумів були враховані такі спрямування розвивального впливу:

- інтеріоризація системи гуманістично зорієнтованих нормативів, цінностей, смисложиттєвих орієнтацій як передумова професійного самоздійснення педагога; ознайомлення із феноменом діалогічного партнерства у вимірах педагогічного спілкування;
- розвиток діалогічної психолого-комунікативної культури, зорієнтованої на толерантне і позитивне самосприйняття і сприйняття інших;
- розуміння та інтерпретація основних закономірностей розвивально-гуманістичних взаємин у системі «вчитель – учень», ставлення до школяра як рівноправного учасника педагогічного спілкування;
- розвиток інтересу педагогів до освоєння гуманістичних технологій, опрацювання навичок діалогічної комунікації та розуміння способів їх застосування у реальній практиці професійної діяльності;

- оволодіння навичками екзистенційного діалогу;
- актуалізація внутрішніх психологічних резервів як ресурсу індивідуального розвитку та рефлексії набутого досвіду.

Комплексна програма семінарів-практикумів була укладена із трьох послідовно вибудованих етапів-модулів: організаційно-функціонального, когнітивно-поведінкового та особистісно-рефлексивного (див. *табл. 2*).

Таблиця 2.

**Програма системи семінарів-практикумів
«Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі»**

Тема заняття	Зміст семінару-практикуму
<p>Організаційно-функціональний модуль Мета: підвищення психологічної культури діалогічного партнерства учасників навчально-виховного процесу у контексті моделювання оптимального розвивально-гуманістичного психолого-педагогічного середовища</p>	
<p>Тема 1. Вступ до теорії діалогічного партнерства у гуманістичному освітньому просторі (2 години)</p>	<p>Суб'єктивне оцінювання професійної майстерності педагогічного колективу. Проблеми психопрофілактики та психогієни професійної діяльності педагога. Сутність педагогічного спілкування. Специфіка і критерії міжособистісної взаємодії на засадах гуманізму. Принципи діалогічного партнерства</p>
<p>Тема 2. Характеристики діалогічної комунікації (10 годин)</p>	<p>Прийняття Іншого як передумова діалогічного партнерства у комунікації. Усвідомлена суб'єктність як передумова довірливого діалогу. Відповідальність у діалогічній комунікації. Психологічні межі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Блокування, стримування та експансія як форми порушення психологічних меж особистісного простору. Визнання суперечливої інтегрованості особистості в системі «Я – Інший». Феномен долученості та його вплив на партнерські стосунки</p>
<p>Тема 3. Етапи вибудовування партнерських стосунків у гуманістичному освітньому просторі (4 години)</p>	<p>Інтерактивний цикл міжособистісного контакту: знайомство, упізнавання, активна взаємодія, узагальнення вражень та асиміляція досвіду. Можливі перешкоди на кожному із етапів комунікації. Етика діалогу в освітньому просторі. Здатність швидко і гнучко орієнтуватися у ситуаціях педагогічного спілкування</p>

<p>Когнітивно-поведінковий модуль Мета: сприяти усвідомленню учасниками проекту значущості діалогічного партнерства у площині комплексної підтримки суб'єктів освітньої діяльності, сприяти формуванню досвіду діалогічного партнерства у педагогічному спілкуванні</p>	
<p>Тема 4. Діалогічне партнерство у взаєминах із проблемними учнями (4 години)</p>	<p>Соціально-психологічне мислення особистості як передумова успішної комунікації Вплив досвіду попередніх стосунків на актуальні взаємини. Увага до почуттів у партнерському діалозі. Урахування у педагогічному спілкуванні інтересів групи (класу) та окремих її членів. Способи конструктивного вираження емоцій. Психологічна підтримка у діалозі</p>
<p>Тема 5. Діалогічне партнерство у взаєминах із безпроблемними учнями (2 години)</p>	<p>Диференційні відмінності у ставленні до Інших. Ідеалізація партнерів по спілкуванню як бар'єр міжособистісних взаємин. Подолання соціально-психологічних стереотипів у площині діалогічного партнерства. Баланс самодостатності і приналежності до групи у діалозі</p>
<p>Тема 6. Навички практичної реалізації діалогічного партнерства (14 годин)</p>	<p>Особистісна позиція людини у спілкуванні. Прийоми активного слухання. Ефективний зворотний зв'язок. Особливості надання зворотного зв'язку у підліткових групах (безоцінне ставлення, описовість, своєчасність). Навички оптимізації спілкування. Методи саморегуляції</p>
<p>Особистісно-рефлексивний модуль Мета: актуалізація прагнення учасників проекту до особистісного зростання і самоудосконалення; розвиток особистісних конструктів, що підвищують успішність діалогічного партнерства у системі освіти</p>	
<p>Тема 7. Імідж учителя як передумова ефективного діалогу в освітньому просторі (2 години)</p>	<p>Імідж особистості у системі освіти. Аналіз потреби у професійному та особистісному удосконаленні на засадах гуманізації освітнього простору. Закріплення образу вчителя-фасилітатора у взаєминах із школярами різних вікових груп</p>
<p>Тема 8. Особистісні конструкти як чинники конструктивного діалогу (4 години)</p>	<p>Особистісна зрілість у системі міжособистісних стосунків. Конгруентність стосунків у діалозі: щирість, відкритість, рефлексивність, довіра, безоцінність. Емпатія як передумова ефективного діалогу.</p>

	Комунікативна та соціальна компетентність особистості
Тема 9. Рефлексія навичок діалогічного партнерства у гуманістичному освітньому просторі (4 години)	Адекватне уявлення про себе та його відображення у діалогічній комунікації. Психологічні установки у спілкуванні. Рефлексія та асиміляція набутого досвіду. Способи розширення суб'єктивного простору комунікації: увага до невербальних проявів, почуттів. Способи асиміляції досвіду: приговорювання, письмове викладення, символічне зображення, малювання

Змістовими компонентами методичного комплексу програми науково-методичних семінарів-практикумів «Гуманізація діалогічного партнерства у освітньому просторі» були обрані такі *методи*:

- *метод інформування* (лекції та тематичні бесіди), що дозволив у доступній формі поінформувати учасників семінарів-практикумів щодо можливостей повноцінного розвитку та гармонійного функціонування особистості у професійній діяльності на засадах діалогічного партнерства;
- *групова дискусія*, у площині якої здійснювався конструктивний аналіз педагогічних ситуацій, означувалися раціональні шляхи подолання найбільш імовірних труднощів міжособистісної взаємодії, підвищення самоконтролю та удосконалення можливостей саморегуляції соціальних партнерів у складних ситуаціях педагогічного спілкування. Групова дискусія дозволяє співставити протилежні думки, розглянути проблеми під різними кутами, зменшити супротив новій інформації, що відрізняється від очікувань [3, с.83];
- *рольові ігри із елементами драматизації* (когнітивного, гештальт-терапевтичного, біхевіористичного спрямувань), зорієнтовані на підвищення комунікативної компетентності, формування адекватного стилю поведінки у професійній діяльності та закріплення позитивних особистісних конструктів суб'єктів діалогічного партнерства;
- *методи арт-терапії* (спрямована візуалізація, колаж, тематичне малювання, ліплення, маскотерапія), що забезпечили рефлексію персонального досвіду професійної діяльності за рахунок інтеріоризації модифікованих установок особистості та усвідомлення необхідності екзистенційно-гуманістичних трансформацій освітнього простору;
- *метод експертних оцінок*, зорієнтований на якісне оцінювання із подальшим ранжуванням за заданими критеріями проблемних питань на підставі думок спеціалістів-професіоналів.

Тренінгові вправи у процесуальному вимірі пролонгованого семінару-практикуму зорієнтовані на інтегративність впливу і охоплюють когнітивний (отримання (або уточнення) інформації), афективний (емоційне переживання отриманої інформації, суб'єктивного досвіду) та конативний (розширення варіативності (або змінення) поведінкових реакцій) вектори взаємодії.

Наведемо приклади вправ, що можуть бути використані у роботі із корекційно-розвивальними групами.

Вправа «**Дерево цілей**» (модифікована вправа [5, с.207–208]).

Мета: засвоєння техніки цілепокладання, усвідомлення власних ресурсів і можливостей професійного зростання.

Міні-лекція: Планування є необхідною складовою роботи вчителя-наставника, фасилітатора, що визначає перспективи життєтворчості. Важливим етапом планування є цілепокладання. Мета розглядається як усвідомлений образ бажаного результату, на досягнення якого спрямовано дію людини; задалегідь мислимий результат свідомої діяльності.

У 1996 р. Едвін Локк із Мерілендського університету опублікував результати 30-річного дослідження, присвяченого зв'язку між цілепокладанням і виконанням задач. Ось деякі результати даного дослідження:

- Чим складнішою є мета, тим більш значним є відчуття успіху.
- Чим більш точною є мета, тим точніше регулюється діяльність.
- Цілі, які одночасно є і конкретними, і складними, зумовлюють найбільш успішну діяльність, спрямовану на їх досягнення.
- Прийняття цілей найбільш значиме, коли людина переконана, що мета важлива і мета досяжна (або, принаймні до неї можна наблизитися).
- Цілепокладання приносить найбільшу користь, коли має місце зворотний зв'язок, що означає рух до мети.
- Цілепокладання опосередковує вплив досвіду попередніх дій на наступні.
- Цілі стимулюють планування
- Цілі впливають на особистість і є стандартами для задоволення собою [5, с. 209–210].

Одним із способів формулювання ближніх цілей є SMART-підхід.

SMART (від англ. smart – розумний) – це аббревіатура за першими літерами англійських слів:

Specific – мета має бути максимально конкретною і зрозумілою, що зумовлює однозначність сприймання.

Measurable – мета має піддаватися вимірюванню.

Achievable – необхідно адекватно оцінювати ситуацію і усвідомлювати досяжність мети у площині зовнішніх і внутрішніх ресурсів, доступних людині.

Relevant – «екологічність» мети, тобто її доречність у даній ситуації, що не порушує баланс із іншими цілями і пріоритетами (іноді R тлумачиться як Reward (винагорода) або Realistic – реалістичність/прагматичність).

Time-bounded – термін або точний період виконання – основна складова мети. Вона може бути означена як фіксованою датою, так і охоплювати певний період.

Інструкція: «Розподіліться на підгрупи (3–7 осіб). Керуючись отриманою інформацією, кожна команда має скласти «Дерево цілей» професійної діяльності педагога (Для виконання завдання необхідні: фліпчарт, аркуші паперу формату А3, маркери). Співвіднесіть означені вами цілі із характеристиками SMART.

«Дерево цілей» (концепція запропонована Ч.Черчменом і Р.Акоффом) – це структурована, створена за ієрархічним принципом (розподіл за рівнями, ранжирування) сукупність особистісних або професійних цілей, що означає генеральну мету («верхівка дерева») та підпорядковані їй підцілі (локальні цілі) першого, другого і наступних рівнів («гілки дерева») і дозволяє людині упорядкувати власні плани».

Після виконання завдання команди презентують створені «Дерева цілей», за необхідності відповідаючи на питання інших учасників тренінгу. Потім відбувається обговорення, основна увага у процесі якого приділяється таким питанням:

- Чи впоралися ви, на ваш погляд, із завданням?
- Якої стратегії ви дотримувалися?
- Наскільки складно вам було визначити цілі перспективної програми професійної діяльності?
- Що, на вашу думку, вийшло/ не вийшло?
- Які висновки ви можете зробити на майбутнє?

Вправа «Дерево мого «Я»» (модифікована вправа О.В.Кузьменкової [цит. за 7, с.67]).

Мета: усвідомлення себе у системі професійного і особистісного спілкування; усвідомлення професійних труднощів.

Для виконання завдань у вправі необхідні різнокольорові олівці (фломастери, маркери), аркуші паперу (розміром А4).

Вправа виконується у три етапи: символічна ідентифікація, творча робота (малювання) та діалог.

Перший етап – символічна ідентифікація.

Ігрова метафора (інтрига): «У народі говорять, що потрібно вдивлятися у звичне – і побачити незвичайне, вглядатися у потворне – і розгледіти чарівне, вдивлятися у просте – і відкрити для себе складне, пригледітися до часток – і побачити ціле, вглядітися у мале – і побачити величне. Проте найвеличнішим творінням у світі є сама людина...»

Формулу самосприйняття надзвичайно вдало сформулювала В.Сатир. Наведемо її у повному обсязі:

«Я – це Я.

В усьому світі немає нікого точнісінько такого, як Я.

Є люди чимось схожі на мене, але немає нікого точно такого ж, як я.

Тому все, що виходить від мене – це справді моє, тому що саме Я вибрала це.

Я знаю, що дещо в мені спантеличує мене, і є в мені щось таке, чого Я не знаю. Але оскільки Я дружу із собою і люблю себе, Я можу обережно і терпляче відкривати в собі джерела того, що спантеличує мене і дізнаватися все більше і більше різних речей про себе саму.

Коли Я вдивляюся у своє минуле, дивлюся на те, що Я бачила і відчувала, що Я говорила і що Я робила, як Я думала і як Я почувала, Я бачу, що не все цілком мене влаштовує. Я можу відмовитися від того, що здається невідповідним, і зберегти те, що здається дуже потрібним, і відкрити щось нове в собі самій.

Я можу бачити, чути, почувати, думати, говорити і діяти. Я маю все, щоб бути близькою з іншими людьми, щоб бути діяльною, вносити зміст і порядок у світ речей і людей навколо мене.

Я належу собі, і тому Я можу будувати себе. Я – це Я, і Я – це чудово» [цит. за: 4, с.199].

Що ви відчували, слухаючи цей уривок? Чи можете ви повторити дані твердження щодо себе? Яке значення у житті людини має підвищення рівня прийняття себе, зміцнення почуття власної гідності, впевненості у собі?» (у процесі обговорення (шерінгу) учасники групи висловлюють свої думки, означають емоції).

Інструкція: «Давайте спробуємо здійснити екскурсію вглиб власного «Я». Це «Я» можна зобразити у вигляді дерева. Спробуйте його уявити...

Яке воно, ваше дерево? Уявіть його міцний, гнучкий стовбур, ...переплетені гілки, ...листя, що обдувається вітром. Крона дерева відкрита назустріч сонячним променям і волозі дощу... Відчуйте циркуляцію поживних соків по стовбуру і гілкам ... Одна з гілок дерева – «зовнішнє Я»; вона може бути схожою на символ або реальний предмет. Можна позначити цю гілочку словом. Інша гілка – «Я у роботі, у професії». Які ще гілочки є на вашому дереві?

Уявіть корені вашого дерева, що міцно тримаються за землю... Корені – це ваші професійно-особистісні якості, що виявляються у вашому фаховому житті, у педагогічній діяльності. Це найбільш суттєві ваші надбання і недоліки, що допомагають і заважають професійному зростанню. Якими вони є?»

Другий етап – творча робота (малювання) та презентація.

Інструкція: «Вам потрібно намалювати ваше дерево і продумати, як представити його іншим. (Учасники виконують завдання протягом 15 – 20 хвилин. Малюнки учасників групи збираються і перетасовуються). Тепер кожний із вас має дістати малюнок і розповісти про дерево свого колеги. Після чого автор малюнку може уточнити інформацію, пояснити групі,

чому обрав саме цю рослину, чим він із нею схожий, що вона символізує тощо».

Третій етап – діалог.

Після завершення вправи учасники групи мають можливість уважно розглянути кожну роботу і композицію в цілому й надати зворотний зв'язок один одному.

При обговоренні необхідно акцентувати увагу на таких питаннях:

- Які почуття, емоції виникали у вас під час і після закінчення вправи?
- Чи були у вас труднощі при виконанні цієї вправи?
- Порівняйте свої відчуття від презентації вашої роботи членами групи і від самопрезентації. Щось змінилося у світосприйманні?

Підводячи підсумки, варто наголосити, що для успішного подолання складних життєвих ситуацій абсолютно необхідним є позитивне сприйняття людиною себе, віра у свої сили і можливості: «Я зможу! Я впораюся!».

Домашнє завдання: Опишіть 2-3 події із щоденного життя, які підвищували або знижували ваше почуття власної гідності.

Кожна зустріч із педагогічним колективом мала комплексну структуру, що відображувала системну єдність теоретичного і практичного блоків (рис. 1.):

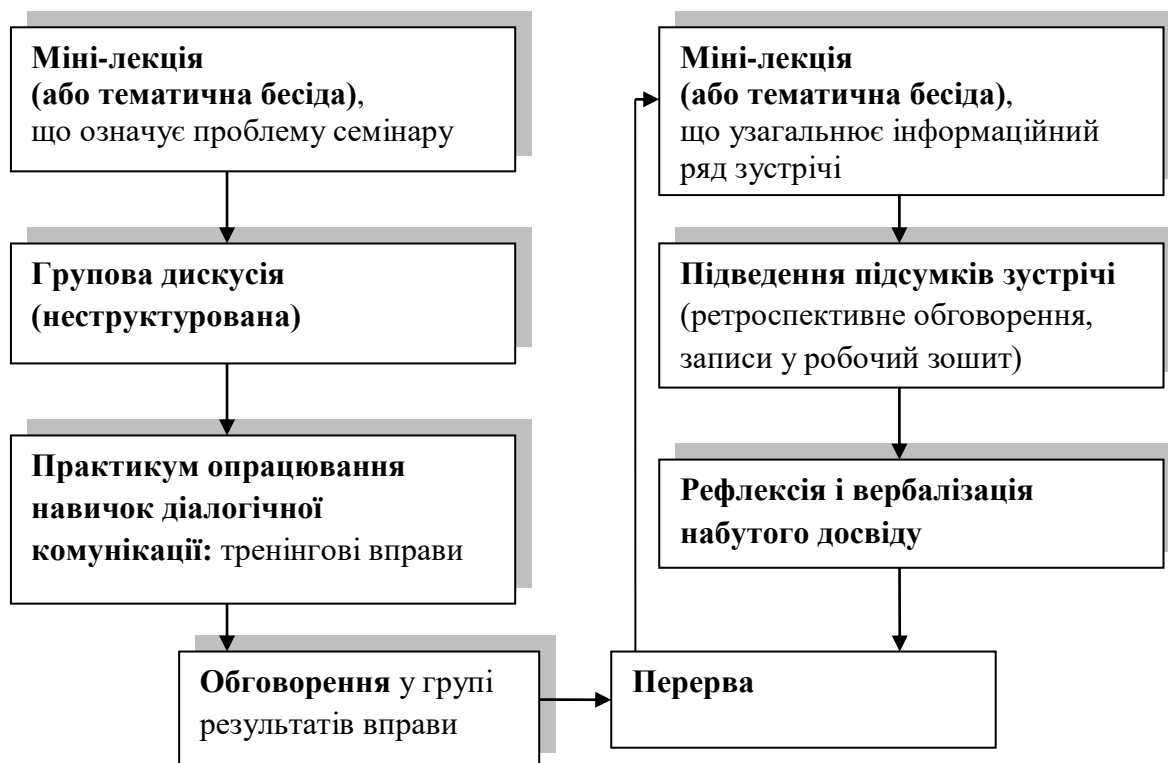


Рис.1. Структура зустрічі у межах семінару-практикуму

Локальна і специфічна ситуація семінару-практикуму дозволяла реконструювати фрагменти соціального середовища, у площині якого відбувається професійна діяльність педагогічної спільноти. У періоди між

семінарами-практикумами здійснювалося індивідуально-особистісне психологічне *консультування* учасників комплексної програми у контексті супроводу їх професійної діяльності.

Комплексна психологічна просвіта педагогічного колективу та зорієнтована на підвищення психологічної культури консультативно-методична допомога учасникам навчально-виховного процесу зумовлюють формування комфортного контекстного середовища освіти, сприяють гуманізації корекційно-розвивальних впливів на особистість, і зокрема – у площині цілеспрямованого комунікативного моделювання особистісних конструктів суб'єктів освіти.

Вивчення процесу формування теоретичної (концептуальної) моделі особистісного конструкту [10] та визначення специфіки персоналізації суб'єкта освітньої діяльності у несталіх соціокультурних умовах стрімкого інформаційного суспільства зумовило виділення ключових етапів цілеспрямованого моделювання особистісних конструктів суб'єктів педагогічної діяльності:

- *дисоціація* або руйнування деструктивних елементів особистісного поля ідентичності (в тому числі і навичок стандартизованого користування мовленням, стереотипів авторитарної комунікації), що суперечать новим вимогам до соціально-рольової поведінки суб'єкта освіти;
- *невизначеність* уявлень про шляхи конструювання нових особистісних конструктів;
- *моделювання нових конструктів* на підставі особистісного змінювання і конструювання нової ідентичності, що включає й удосконалені елементи культури діалогічної комунікації.

Висновки

Ствердження полімодальності та динамічності контенту об'єктивної реальності XXI століття зумовили необхідність міждисциплінарних (або мультиперспективних) наукових та науково-методичних досліджень, що забезпечують багатовимірність аналізу та більш широке розуміння концептуальних положень. Особливої значущості означені тенденції набувають при вивченні феноменології становлення особистості у вимірах освітнього простору, в семантичному полі якого об'єднуються філософсько-антропологічні, психологічні та культурологічні дискурси.

Аутентичний зміст особистісного розвитку та самоздійснення в умовах гуманізації освітнього середовища зумовлює необхідність міждисциплінарного дослідження діалогу як гносеологічної моделі існування психічних аспектів соціокультурного простору професійної діяльності освітянської спільноти.

Розвивальний потенціал сучасного освітнього середовища концептуально виявляється у інноваційних парадигмах організації навчально-виховного процесу, детермінованих смисловим радикалом гуманізації освіти та можливістю реалізації комунікативної компетентності фахівців у просторі здійснення діалогу.

Процес професіоналізації суб'єктів педагогічної діяльності можна оптимізувати засобами когнітивної інтервенції (змінення мисленнєвих та комунікативних стратегій особистості), спрямованої на формування фахових компетенцій із використанням психологічних корекційно-розвивальних технологій.

Список використаної літератури:

1. Бахтин М. М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. Санкт-Петербург : Азбука, 2000. 336 с.
2. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике : монография. Кировоград : РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. 847 с.
3. Евтихов О. В. Тренинг лидерства : монография. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 256 с.
4. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. 384 с.
5. Леванова Е. А. Игра в тренинге. Личный помощник тренера / Е. А. Леванова, А. Н. Соболева, В. А. Плешаков, Г. С. Гольшев. Санкт-Петербург : Питер, 2012. 368 с. (Сер. : «Практическая психология»)
6. Максименко С. Д. Экспериментальный метод в советской возрастной и педагогической психологии : автореф. дис. ... доктора психол. наук : спец. : 19.00.07. «Педагогическая и возрастная психология». Киев, 1989. 35 с.
7. Орлова И. В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 128 с.
8. Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна : Феникс, 2005. 240 с.
9. Токарева Н. М. Рефлексивно-діалогічна парадигма становлення особистості постіндустріального суспільства у вимірах культури. *Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі* : монографія / авт. колектив : О.П.Крупський, О.О.Лаврентьєва, Т.О.Дороніна [та ін.]; за ред. О.О.Лаврентьєвої, О.П.Крупського, Є.В.Намлієва. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2014. С. 30 – 48.
10. Токарева Н. М. Психологія комунікативного моделювання особистісних конструктів у підлітковому віці : дис. на здобуття наукового ступеня доктора психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія»; Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України. Київ, 2015. 530 с.
11. Токарева Н. М. Соціокультурні реалії інформаційного суспільства епохи постмодернізму. *Варіативність соціалізації особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства* : монографія / авт. колектив : Н.М.Токарева, А.В.Шамне, О.О.Халік [та ін.]; ред. Н. М.Токаревої. Київ : ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2017. С. 7 – 17.

12. Токарева Н. М. Психологія управління освітнім процесом у сучасному суспільстві : підручник [для магістрантів закладів вищої освіти педагогічного профілю]. Частина I. Одеса : Видавничий дім «Гельветика», 2020. 608 с.
13. Kelly G. A. A brief introduction to personal construct theory // Perspectives in personal construct theory/ Ed. D. Bannister. London, New York: Academic press, 1970. P. 1-29.

Словник базових понять:

Діалогічне спілкування (*dialogic communication*) – мовленнєвий акт (обмін інформацією), у якому говоріння і слухання є нерозривно пов'язаними видами мовленнєвої діяльності.

Комунікативна культура – сукупність культурних норм, культурологічних знань, цінностей і значень, що використовуються у процесі комунікації.

Комунікативна соціальна компетентність (*communicative social competence*) – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання, мову, способи взаємодії з людьми, навички роботи у групі тощо.

Культура – символічна, ціннісно-нормативна система, що спрямовує, регулює діяльність людей і проявляє себе як спосіб функціонування цінностей у контенті цілісного культурно-історичного середовища.

Особистісно-зорієнтоване навчання (*self oriented teaching*) – навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самостійність, індивідуальність.

Педагогічне спілкування (*pedagogical communication*) – це система спільних дій вчителя-вихователя і вихованця в усіх сферах діяльності, спрямована на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості.

Професійна компетентність педагога (*teacher professional competence*) – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Психологічна компетентність (*psychological expertise*) – здатність ефективно використовувати психологічні засоби навчання і виховання в організації освітньої діяльності.

Самореалізація особистості (*self-realization, self-fulfilment*) – прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх особистісних можливостей.

Співробітництво (*cooperation*) – гуманістична ідея спільної розвивальної діяльності дітей і дорослих, скріпленої взаєморозумінням, проникненням у духовний світ одне одного, колективним аналізом перебігу і результатів цієї діяльності.

4.2. Дистанційний формат підвищення кваліфікації освітян в рамках системи неперервної професійної освіти: психологічний ракурс

С. А. Дрібас

Трансформаційні процеси в українській системі освіти, яка знаходиться у стадії постійних реформ та перетворень, висувають нові вимоги до адаптаційних ресурсів освітян в рамках формування інноваційної та всебічно розвинутої педагогічної спільноти. Нові стандарти професійної діяльності сучасного педагога стимулюють його до високого рівня мобільності, гнучкості, готовності до перетворень, що включає постійне розширення спектру професійних умінь та компетентностей. Такий підхід оновлює вимоги до освітян і фактично змінює роль навчання у процесі професійного формування особистості вчителя, який активно включається у процес неперервної освіти на формальному (школа, університет), неформальному (професійні гуртки, освітні курси) та інформальному (самоосвіта) рівнях. Основною метою неперервної професійної освіти є удосконалення існуючих педагогічних пропозицій, а також – напрацювання нових знань та закономірностей інтелектуального розвитку та виховання підростаючого покоління [8]. У зв'язку з цим постає необхідність підвищення рівня кваліфікації вчителів на різних етапах педагогічної діяльності. Досвід останніх десятиліть показує, що у цьому напрямку відбуваються зрушення, які проявляються у відходженні від формального виконання процедури підвищення кваліфікації і переході до її змістовної переоцінки та критеріального розмежування за тематикою, видами та формами [1]. Цей процес безпосередньо пов'язаний із переорієнтацією сучасної освітньої системи на впровадження концепції Нової української школи, яка породжує нагальну потребу у перепідготовці вчителів, здатних по-новому оцінювати педагогічні ситуації та працювати у реаліях змін та інновацій.

Аналізуючи ретроспективу вивчення даного питання, можемо констатувати, що генезис формування системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні пройшов складний шлях свого становлення, який був тісно пов'язаний із історією розвитку української державності. Відмітимо, що питання про вчительську підготовку до процесу викладання у середній школі постало ще у 60-х роках ХІХ ст.. Як свідчать історичні джерела, саме у цей період вперше виникають окремі педагогічні інститути при університетах і створюється Головний педагогічний інститут. Паралельно з ним значиму роль відігравали і власне українські установи, зокрема, Київський і Харківський університети. А вже у другій половині ХІХ ст. з'явилася нагальна потреба у короткострокових курсах, які б дали можливість вчителям знайомитися із педагогічними новаціями і відкриттями у сфері науки та техніки [7]. Як бачимо, традиція підвищення кваліфікації зароджується із зростанням рівня суспільного розвитку, технічного прогресу та появи інновацій у різних сферах життя соціуму. У минулі століття запит на запровадження вчительських курсів був

визначений потребою в оновленні знань і поширенні передового методичного досвіду, на сучасному ж етапі розвитку української освіти ці потреби поєднуються із прагненням вчителів оволодіти передовими професійними компетентностями у викладанні профільних предметів із урахуванням умов загальної інформатизації системи освіти.

На державному рівні ці тенденції було закріплено прийняттям Закону України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017 року, який набрав чинності 28.09.2017 року [3], перевірено у процесі реформування загальної середньої освіти в рамках проекту «Нова українська школа» [4] та підтверджено прийняттям у 2018 році Наказу МОН № 776 про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти [5].

Основні положення про підвищення кваліфікації вчителя зафіксовано у статті 8 Закону України «Про освіту», де вказано, що *особа реалізує своє право на освіту впродовж життя, а держава створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх членів суспільства* [3].

У статті 59 цього ж закону зафіксовано зміни до системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників; у цій статті зазначено, що професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників передбачає постійну самоосвіту, участь у програмах підвищення кваліфікації та будь-які інші види і форми професійного зростання [3]. Деталізація і уточнення цих положень визначені у постанові Кабінету міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 про Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників [9].

Відмітимо, що саме Постанова № 800 по суті заклала підвалини переходу до *дистанційного формату* підвищення кваліфікації. З другої половини 2019 року на теренах України стали масово з'являтися суб'єкти підвищення кваліфікації, які запропонували свої послуги щодо методичної підтримки діяльності освітян різних профілів і напрямків роботи. Так вийшло, що поява цих установ практично співпала за часом із запровадженням перших карантинних заходів в Україні через загрозу поширення COVID-19, а це, у свою чергу, спрямувало українських освітян переходити до дистанційних форм підвищення кваліфікації. На той момент (квітень 2020 року) для багатьох освітян це була вимушена міра, але у подальшому цей формат отримання освітніх послуг закріпився і сьогодні більшість педагогів обирає для себе в міжтестастійний період саме дистанційні моделі освоєння нових компетентностей.

Фахівці відмічають, що підґрунтям дистанційного навчання є вмотивована, спрямована на результат та контрольована праця того, хто отримує знання і може це робити в комфортних домашніх умовах, у максимально зручній час, із залученням індивідуального розкладу та можливістю користування спеціальними засобами навчання [10]. Через сервіси електронних платформ та електронної пошти почали будуватися

нові моделі взаємодії між учасниками процесу підвищення кваліфікації (тими, хто надає освітні послуги і тими, хто їх приймає). Дистанційне навчання в системі підвищення кваліфікації створило умови для професійного вдосконалення вчителів без відриву від основного виду діяльності, із залученням індивідуалізації процесу навчання та орієнтацією на можливості і рівень професіоналізму вчителя [2].

Важливим є й той факт, що зміни формату підвищення кваліфікації суголосні із реалізацією стратегії роботи Нової української школи, що не могло не вплинути на бажання освітян розширювати спектр можливостей і не обмежуватися локацією виключно свого міста та області. Розширення простору у дистанційному форматі створило можливості долучитися і до зарубіжного досвіду підвищення кваліфікації. Дослідники констатують, що залучення освітян до різних видів організації процесу підвищення кваліфікації створює передумови і відкриває ресурси для ознайомлення із передовим педагогічним досвідом, дає можливість українським педагогам впроваджувати інновації у практичну діяльність тих освітніх закладів, де вони працюють [6]. Однак, прогалини у цьому процесі все ж залишаються, зокрема, як відмічають дослідники [11], українські реалії ще недостатньо реалізують потенціал упровадження міжнародного освітнього досвіду із залученням різновекторних освітніх проєктів.

Отже, безсумнівно, підвищення кваліфікації було і буде важливою складовою професійного життя кожного вчителя, а тому має відбуватися систематично і послідовно. Важливе значення в рамках цього процесу відіграє кодекс професійної поведінки та етики, який має відповідати основній лінії роботи освітнього закладу, різного рівня методичних об'єднань (районних, міських, обласних) та різнонаправлених професійних організацій [8].

Одне з актуальних питань у сучасному форматі кваліфікаційної взаємодії пов'язано із варіативністю освітніх пропозицій, які надходять від численних суб'єктів підвищення кваліфікації. Якщо у попередні роки вчитель мав чіткий регламент роботи у сфері виконання обов'язкової програми підвищення кваліфікації, то реалії сьогодення створюють певний психологічний тиск на вчителя у рамках наявності надвеликого кола можливостей. За міністерськими умовами підвищення кваліфікації сучасного вчителя може здійснюватися за різними видами (навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, вебінарах, майстер-класах та ін.) і у різних формах (інституційна, дуальна, на робочому місці (на виробництві) та ін.). З одного боку, це значно розширює спектр можливостей для вчителя отримати ті знання і компетенції, які він вважає доречними та актуальними. З іншого боку, це викликає певні проблеми, що пов'язані із необхідністю самостійного пошуку суб'єктів підвищення кваліфікації та оплати їхніх послуг із власного бюджету. Крім того, сучасний освітянин зустрічається із постійною проблемою ідентифікації суб'єкта підвищення

кваліфікації та перевірки легітимності його дій у сфері освіти, які не завжди відповідають вимогам, поставлених у постанові МОН № 800.

Отже, організація процесу підвищення кваліфікації українських вчителів на державному рівні регламентована доволі детально. При цьому, відкритим залишається питання відносно забезпечення комфортних психологічних умов і врахування можливостей адаптаційних ресурсів сучасних вчителів у процесі реалізації державних завдань у сфері професійної підготовки освітянської когорти.

З метою практичної оцінки представлених вище теоретичних положень у 2021 році нами було здійснене емпіричне дослідження, основна мета якого полягала в аналізі адаптаційних ресурсів українських вчителів відносно вибору стратегії підвищення кваліфікації із урахуванням карантинних умов, що були запровадженні у попередній навчальний рік у зв'язку з поширенням загрози від COVID-19 та тимчасовим переходом на дистанційний формат навчання.

Дослідження було організовано у співпраці з Центром прогресивної освіти «Генезум», який забезпечив можливості для проведення онлайн опитування освітян з різних регіонів України (вересень 2021 р.). Загальна вибірка респондентів була сформована із представників п'яти областей (Київська, Дніпропетровська, Херсонська, Волинська, Тернопільська) і за кількістю учасників охопила 100 респондентів (по 20 представників з кожної області). Для забезпечення прозорості дослідження заклади освіти обиралися рандомним шляхом і не були прив'язані до статусу та профільної спрямованості освітнього закладу. Опитування проводилося у дистанційному форматі.

На першому етапі нашого дослідження основне завдання полягало у тому, щоб з'ясувати кількісний та якісний склад учасників опитування і визначити ставлення респондентів до дистанційної форми підвищення кваліфікації. Відмітимо, що під якісним складом ми розуміли категорію, яку мав вчитель на момент залучення до опитування, загальний педагогічний стаж і профільний напрямок викладання. За результатами оцінки отриманих даних (*Рис. 1*) ми визначили, що в анкетуванні взяли участь 100 вчителів, з них: 30 – вчителі вищої категорії (у тому числі 14 мають звання «вчитель-методист»), 20 – вчителі II категорії, 20 – вчителі I категорії і 30 – молоді спеціалісти (вчителі, які працюють у сфері освіти менш ніж 5 років і ще не проходили атестацію). Аналізуючи показник стажу роботи в сфері освіти, ми з'ясували, що цей розподіл у більшості випадків співпадає із атестаційною категорією, тому окремо цей фактор не аналізувався. Для нашого дослідження важливим було те, що задіяні в опитуванні респонденти є представниками різних навчальних профілів (математика, історія, біологія, фізика, українська мова, географія, мистецтво та ін.), і це дало нам можливість зробити більш предметний опис отриманих статистичних результатів.

У процесі оцінки ставлення освітян до дистанційних форм підвищення кваліфікації ми з'ясували, що більшість з респондентів

позитивно оцінюють цю можливість (75%), однак 35% учасників висловилися з цього приводу негативно.

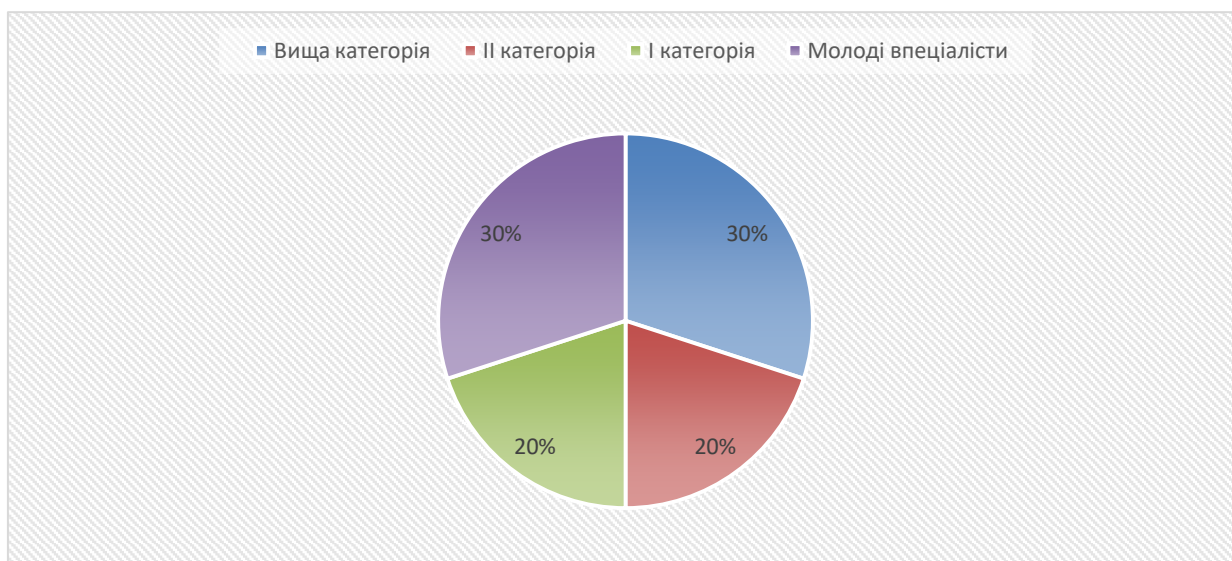


Рис. 1. Гістограма розподілу освітніх категорій серед респондентів задіяних в емпіричному дослідженні

Показовим для нашого дослідження було те, що за часовими рамками воно проводилося у період роботи закладів освіти у форматі очного навчання (вересень 2021 р.), і задіяним у експерименті вчителям вже було з чим порівнювати, адже майже весь попередній рік (із поперемінними коливаннями) основним форматом підвищення кваліфікації, який пропонувався освітянами був дистанційний варіант.

Відповіді освітян на інше питання анкети, де була запропонована для оцінювання варіативність вибору форми підвищення кваліфікації (очна, дистанційна, заочна), засвідчили відмінності позицій вчителів: 50 % освітян обрали дистанційну форму, 30 % – заочну і 20 % віддали перевагу очному формату підвищення кваліфікації (Рис. 2).

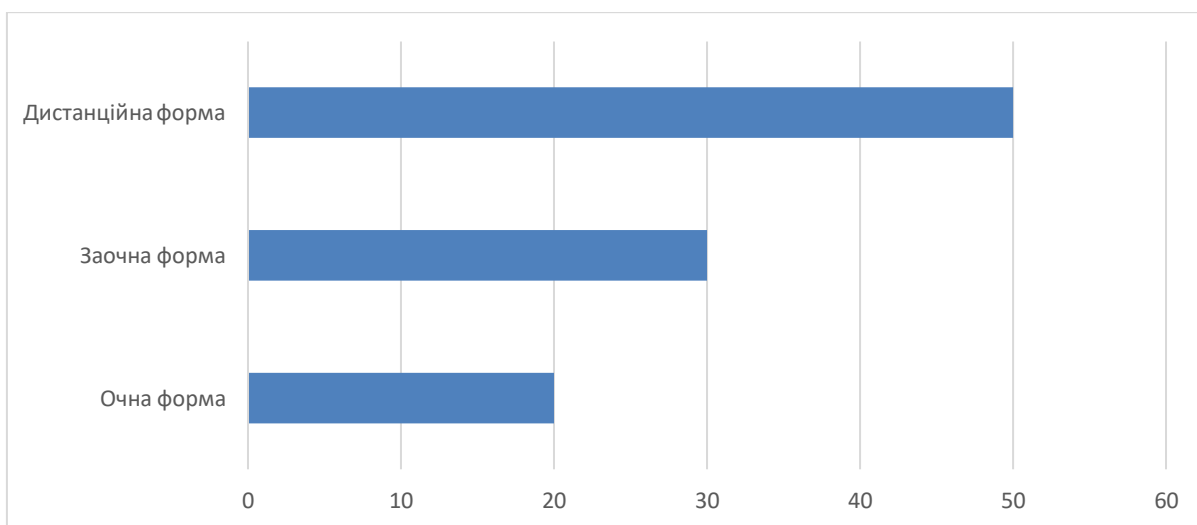


Рис. 2. Гістограма вибору освітянами пріоритетної для себе форми підвищення кваліфікації

Аналізуючи отримані дані ми відмітили, що в середині групи освітян, які віддали перевагу очному формату підвищення кваліфікації, 80% педагогів є представниками групи вчителів, які мають стаж роботи понад 20 років і вищу категорію. Можемо припустити, що ці педагоги вже неодноразово проходили атестацію у такому форматі і для них він є максимально зручним та зрозумілим. При цьому абсолютна більшість молодих спеціалістів (90 %) віддали перевагу саме дистанційній формі підвищення кваліфікації.

На другому етапі кількісно-якісного аналізу даних емпіричного дослідження ми спробували визначити пріоритетність видів підвищення кваліфікації у рамках дистанційного формату (Рис. 3).

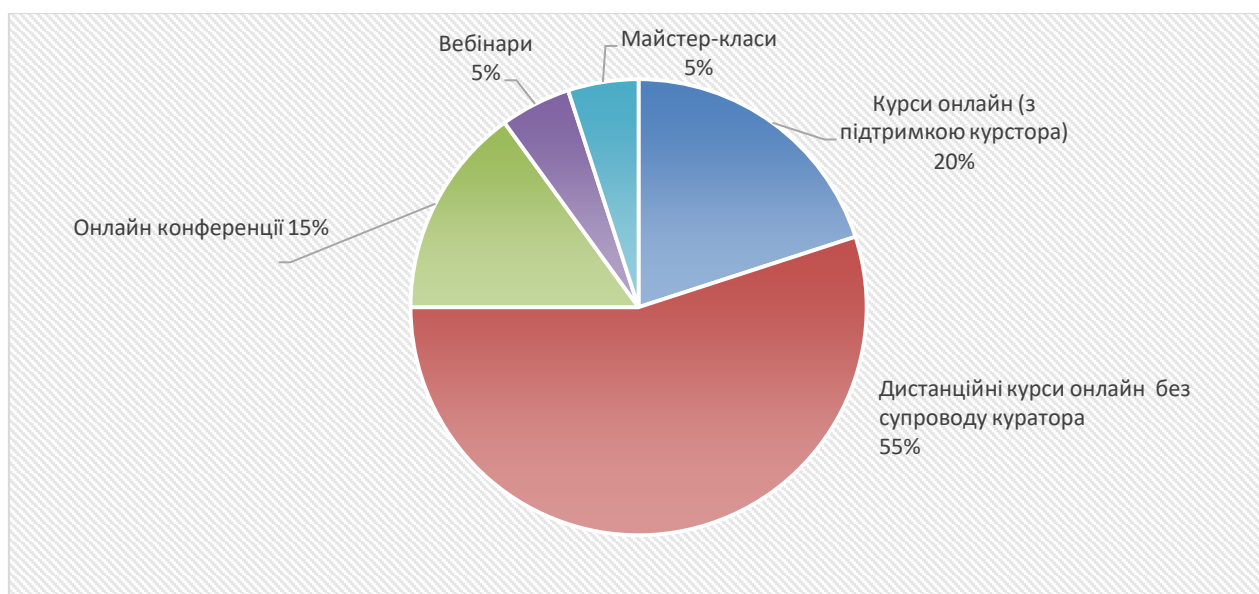


Рис. 3. Гістограма виборів освітян відносно виду підвищення кваліфікації у дистанційному форматі

На основі інтерпретації отриманих статистичних даних ми побачили, що більшість виборів освітян припала саме на дистанційні онлайн-курси, що не передбачають супроводу куратора (55 % виборів). На другому місці за частотою вибору знаходяться онлайн-курси із супроводом куратора (20%), на третьому – онлайн конференції (15 %) і на останньому місці опинились вебінари (5 %) і майстер-класи (5 %). Отримані дані, таким чином, дозволяють констатувати, що абсолютна більшість сучасних вчителів надає перевагу дистанційним онлайн-курсам як основному виду підвищення кваліфікації. При цьому, частина з них (20 %) обирає більш якісний, але витратний за часом варіант (курси онлайн із підтримкою куратора), а 55 % освітян надають перевагу дистанційним онлайн курсам, які не передбачають підтримки куратора. У якості аргументації свого вибору вчителі зосередилися на двох основних позиціях: 1) онлайн-курси доволі легко проходити, адже більшість з них передбачають просте тестування після ознайомлення із матеріалом; 2) онлайн-курси

передбачають надання для атестації більш вагомих кредитів ЄКТС і мають більшу кількість годин, що позначаються у сертифікаті.

Важливим для реалізації мети нашого емпіричного дослідження був аналіз відповідей освітян на запитання відносно того, чи викликає дистанційний формат підвищення кваліфікації у них дискомфорт та/або відчуття психологічного тиску. Вчителям було запропоновано це питання із варіантами відповідей «так» чи «ні», і у випадку, якщо вибір буде зроблений у сторону «так», то було прохання пояснити його у наступному питанні анкети, вказавши декілька змістовних речень, які б характеризували ставлення вчителя до цього питання. Аналізуючи отримані дані, ми виділили п'ять основних факторів, через які у вчителів виникає найбільше хвилювань:

- 1) наявність постійної тривоги через те, що у процесі роботи може бути неякісне Інтернет-з'єднання і їх прогрес при виконанні завдань загубиться, а їм доведеться все робити наново;
- 2) велика затратність особистого часу, який не відповідає отриманим годинам та кредитам ЄКТС (наприклад, у випадку вебінарів, за які даються максимум 2 години до атестаційного рейтингу);
- 3) надміру велика варіативність у виборі курсів загальнонаукового спрямування і мала розгалуженість профільних курсів для вчителів-предметників;
- 4) постійний стрес від того, що треба реєструватися, заходити на платформу, вчасно здавати тести та ін.;
- 5) емоційне пригнічення через те, що процес накопичення годин під час атестаційного періоду практично не переривається (через те, що сертифікати треба мати за кожен із п'яти років перед наступною атестацією), а також посилення вимог адміністрації щодо вибору суб'єктів підвищення кваліфікації.

Ми припустили, що такі формулювання, як «нестача часу», «постійний стрес», «емоційне виснаження» є тривожним сигналом відносно рівня професійного вигорання. У зв'язку з цим, на другому етапі нашого емпіричного дослідження ми задіяли методику «Діагностика професійного вигорання» К.Маслач, С.Джексон (в адаптації Н.Водоп'янової). Кількісно-якісний аналіз отриманих даних (Рис. 4) показав, що у вибірці освітян у найбільшому відсотковому значенні представлена шкала «редукція особистих досягнень» (30 % – критично високі показники; 40 % – високі; 30 % – середні). Отримані статистичні дані свідчать про тенденцію до негативної оцінки себе, своїх професійних успіхів та досягнень, обмеження та потенційний негативізм до своїх службових обов'язків. Показовим є те, що при відповіді на питання анкети «Чи можете ви сказати про себе, що знаходитесь на одній із стадій професійного вигорання?» більшість опитуваних (75 %) відповіли «ні». Однак на всі інші запитання («чи дратує вас робота?», «чи відчуваєте ви за собою зниження компетентності у своїй роботі?» і т.д.) освітяни відповіли схвально. Отже, можемо констатувати, що карантинні умови та зростання

інтенсивності робочих процесів непомітно для самих освітян призводить до їх емоційного виснаження й у подальшому може стати передумовою для професійного вигорання.

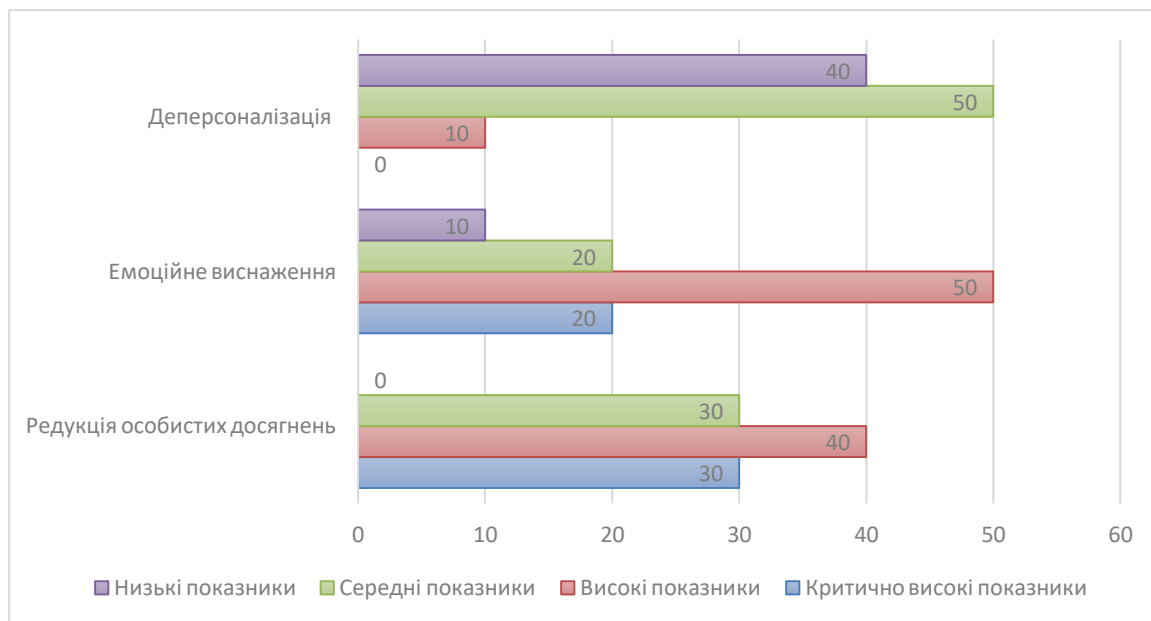


Рис. 4. Гістограма результатів діагностики професійного вигорання за методикою К. Маслач та С. Джексон

Кількісно-якісний аналіз даних показав достатньо високі показники за шкалою «емоційне виснаження» (високий показник – 50 %), що може свідчити про те, що в умовах загальної підвищеної інформатизації суспільства, що накладаються на карантинні обмеження, створюються передумови для загального емоційного перенасичення, що у подальшому загрожує зниженням емоційного фону. Однак, аналізуючи відповіді на питання анкети ми припускаємо, що ці явища є все ж більш ситуативними ніж деструктивно закріпленими. Про це свідчать і дані третьої шкали методики, які стосуються параметру деперсоналізації. У цій шкалі критично високі і високі показників не було зафіксовано, а основні дані залишилися на позиції середніх та низьких.

Висновки

Отримані у ході емпіричного дослідження дані свідчать про те, що сучасні реалії, в яких опинилися вчителі, які мають підвищувати кваліфікацію, є для них достатньо неоднозначними. З одного боку, із появою доступу до дистанційних форм підвищення кваліфікації з'явився широкий спектр нових можливостей, а з іншого боку, це стало певним стресовим фактором, який не на всіх освітян справив позитивне враження. Як показують результати емпіричного дослідження, думки освітян розділилися. Однак, оцінюючи результати методики на визначення професійного вигорання, можемо констатувати, що ситуація у цьому напрямку залишається доволі тривожною. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у лонгітюдному дослідженні розкритого вище

питання, щоб промоніторити зміни, які будуть відбудуться у освітянській спільноті у майбутньому.

Список використаної літератури:

1. Бик А. С. Стратегія забезпечення якості післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічний вісник*, 2017. № 43. С. 3–8.
2. Борбіт А. В., Мазуркевич І. В., Костінська О. Л. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за дистанційною формою навчання: метод. посібник. Біла Церква : КНЗ КОР «КОПОПК», 2018. 57 с.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.
4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
5. Концепція розвитку педагогічної освіти [Електронний ресурс]. URL : <https://base.kristti.com.ua/?p=6396>
6. Кузнецова О. Ю., Штефан Л. А., Сімонок В. П. Підвищення кваліфікації вчителів: зарубіжний вимір. *Теорія та методика навчання та виховання*, 2021. № 50. С. 98–113.
7. Левітас Ф. Л., Дудар О. В. З історії становлення системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні (II половина XIX ст. – 1939 р.). *Освітологічний дискурс*, 2010. № 2. С. 91–104.
8. Муқан Н.В. Сучасні дослідження в галузі підвищення кваліфікації вчителів у системі неперервної професійної освіти англomовного світу. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»: Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики*, 2007. № 586. С. 29–36.
9. Постанова від 21 серпня 2019 р. № 800 Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [Електронний ресурс]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP190800.html
10. Прахова С. А., Даценко О. А., Семенов К. А. (2020) Дистанційне навчання у просторі сучасних освітніх систем: психологічний контекст. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія*, 2020. № 2 (20). С. 260–266.
11. Стрілець С. І. Інноваційні форми підвищення кваліфікації: реалії та перспективи. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*, 2019. Вип. 4 (160). С. 41–48.

Словник базових понять:

Деперсоналізація – стан відчуження від самого себе, неадекватне сприймання людиною своєї особи, свого «я».

Дистанційне навчання – форма навчання із використанням комп’ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують

інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання і самостійну роботу з матеріалами інформаційної мережі.

Емоційне вигорання – синдром постійної втоми, емоційного виснаження, який посилюється із часом.

Неперервна освіта – сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості.

Освітні інновації – вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності.

Підвищення кваліфікації робітників – професійно-технічне навчання працівників, що дає можливість розширювати й поглиблювати раніше здобуті професійні знання, уміння і навички на рівні вимог виробництва чи сфери послуг.

Професійна компетентність – базова характеристика діяльності спеціаліста, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має істотні ознаки, а саме мобільність, гнучкість методів професійної діяльності і критичність мислення.

Професійне вигорання – виснаження емоційних, розумових і енергетичних ресурсів людини, яке розвивається на тлі сильного хронічного стресу в роботі.

Редукція особистих досягнень – тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізм щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших.

Суб'єкт підвищення кваліфікації – заклад освіти або його структурний підрозділ, наукова установа або інша юридична чи фізична особа, фізична особа-підприємець, яка здійснює освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

4.3. Психолого-педагогічні індикатори готовності фахівців освіти до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії

Я.О.Гапочка

Поширення інклюзивної практики у системі сучасної освіти в Україні актуалізувало необхідність вивчення такого явища, як фахова відповідність та готовність спеціаліста (фахівця із початкової та середньої освіти, із дошкільного виховання; фахівця у галузі спеціалізованої (особливої) освіти) здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзії.

На думку Г.О.Балла підготовка майбутніх фахівців виступає процесом формування професійної компетенції, яка разом із предметними знаннями має включати в себе професійну готовність до конкретної професійної діяльності. Тому підготовка сучасного педагога, здатного реалізовувати інклюзивне навчання, є надзвичайно актуальним і складним завданням державної освітньої політики.

Підготовка педагога до діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору – це послідовна, змістовно-ідеологічна та моральна підготовка фахівців гуманітарних наук, які здатні до самостійного, творчого пошуку у виборі та використанні технологій, що підходять для роботи з різними групами дітей, серед яких: діти з порушеннями психофізичного розвитку; діти представники релігійних та етнічних меншин, внутрішньо переміщені особи; діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту; діти з особливими мовними освітніми потребами; особи, які здобувають спеціалізовану освіту або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів. Тобто перед фахівцями Нової української школи постає глобальна професійна мета – розвиток всебічно розвиненої особистості в умовах безпечного толерантного середовища. В цьому еколого-психологічному просторі кожен має рівні права, незважаючи на відмінності з точки зору раси, етнічної приналежності, мови, релігії, громадянських поглядів та фізичних можливостей.

Досвід європейських країн (зокрема – Фінляндії, Швеції, Данії) засвідчує, що організація та підтримка інклюзивної освіти у теорії і практиці має бути зорієнтована на формування в освітніх закладах інклюзивної культури, прийняття якої призводить до успішного залучення дітей із особливими освітніми потребами в освітній процес разом із однолітками із нормотиповим розвитком. Однак в Україні, незважаючи на те, що концепція інклюзивної освіти набуває активного провадження, закладам освіти критично не вистачає ініціативних та компетентних фахівців, готових до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Отже, спеціальна цілеспрямована підготовка майбутніх та адаптація чинних педагогів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами, націлена на обізнаність про потреби цієї категорії учнів та професійна здатність задовольнити їх, є нагальною необхідністю в умовах реформування сучасної освіти.

Попри те, що готовність та професійна відповідність фахівців до впровадження інклюзивної практики розглядається у психолого-педагогічних дослідженнях як ключовий фактор успіху розвитку інклюзії на всіх освітніх рівнях, нині серед науковців немає єдиного підходу до визначення вищевказаних понять. Тож визначення маркерів готовності до роботи в інклюзії стає одним із найважливіших напрямів дослідницького інтересу сучасної наукової спільноти.

Відповідно до трактування С.Альохіної [1], готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти – це інформаційна обізнаність, знання педагогічних технологій, оволодіння основами психології та корекційної педагогіки. На засадах цього визначення, дослідницею та співавторами виділені такі показники професійної готовності фахівця до здійснення інклюзивної практики:

- інформаційна обізнаність;
- володіння педагогічними технологіями;
- знання основ психології і корекційної педагогіки;
- знання індивідуальних відмінностей дітей;
- застосування варіативності у процесі навчання;
- знання індивідуальних особливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Варто зауважити, що окремої уваги та критеріїв відбору потребує психологічна складова готовності педагогів. Дослідники (С.Альохіна, М.Алексеева, Е.Агафонова [2]) зазначають, що серед психологічних складників готовності фахівця до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії необхідно зосередитись на таких:

- емоційне прийняття дітей з особливими освітніми потребами;
- залучення дітей з особливими освітніми потребами до діяльності на уроці;
- задоволеність власною педагогічною діяльністю.

У ґрунтовних теоретико-методичних дослідженнях специфіки підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзії, І.Демченко [3] визначає готовність майбутнього педагога до роботи в інклюзивному класі як «складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій із удосконалення змісту й організації різних форм інклюзивної освіти та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання й корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них». Розширюючи та поглиблюючи поле наукових пошуків, авторка презентує власну концепцію готовності майбутнього вчителя початкової ланки освіти у триєдиній формі:

- 1) наявність у майбутнього педагога покликання до обраного фаху (місіонерський компонент),

- 2) високий рівень його здатності виконувати функції професійної діяльності (компетентнісний компонент),
- 3) володіння потужним ресурсом самоорганізації у процесі професійної підготовки та в реальній інклюзивно-освітній діяльності (саморегулятивний компонент).

Згідно із теоретичними та практичними розробками дослідниці, *місіонерський компонент* включає свідоме і відповідальне наслідування та сприяння розвитку цінностям ідей інклюзії. Це конкретизує доцільність вибору професії та прогнозує стійкість мотивації до діяльності в умовах інклюзивної освіти, справжність професійної спрямованості на інклюзію, абсолютність прийняття цінностей інклюзивної освіти, а також толерантне ставлення до дітей з ОПП та без них. *Компетентнісний компонент* представлений показниками особистісної, теоретичної і практичної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Так, особистісна готовність конкретизується чіткістю усвідомлення педагогом себе суб'єктом інклюзивної освіти, адекватністю його сприйняття умов та учасників інклюзивно-освітнього процесу, розуміння ним змісту й реалій інклюзивної практики. Теоретичний критерій охоплює параметри обізнаності вчителя із фаховою та інклюзивно-освітньою термінологією, системності його знань із методології інклюзивної педагогіки, інформаційної мобільності в галузі інклюзивної освіти. Критерій практичної готовності уособлює продуктивність інклюзивно-освітніх умінь, здатність забезпечити технологічність інклюзивної освіти та гуманність способів розв'язання педагогічних ситуацій. *Саморегулятивний компонент* з одного боку представлений адаптивністю поведінки, резистентністю до стресових та проблемних ситуацій в інклюзивно-освітній діяльності, з іншого – контрольованістю дій, адекватністю оцінки бажаного й дійсного, здатністю до самокоригованості недоліків і помилок в інклюзивно-освітній діяльності та доповнюється передбачуваністю траєкторії інклюзивної самоосвіти, творчою самореалізацією, перспективністю фахового саморозвитку в інклюзивній сфері.

Г.Пивоварова [4] у свої міркуваннях щодо особливостей ставлення вчителя до дитини, яка має певні обмеження фізичного або психічного характеру як до звичайного учня, приходять до висновку про потенційне ускладнення такої взаємодії між вчителем та учнем з ООП через стереотипність поведінки та шаблонність сприймання людей із вадами, які сформувалися набагато раніше, зокрема через тривалу відсутність системної інклюзивної практики у країні.

На сформованість готовності вчителів до роботи з інклюзивними дітьми, на думку авторки, впливає щонайменше дві групи чинників:

- *зовнішні*, до яких належать: достатність матеріального забезпечення закладів освіти, наявність спеціальних програм та дидактичного матеріалу, а також залученість педагогів до інклюзивного процесу,

серед яких ключовим показником є досвід роботи із дітьми із особливими освітніми потребами;

- *внутрішні*, які представлені прагненням до професійної самоактуалізації педагога, гармонійного буття і неманіпулятивних стосунків з іншими суб'єктами психолого-педагогічного супроводу та учнями зокрема; гнучкістю у спілкуванні, здатністю до саморозкриття та відсутністю соціальних стереотипів; рівень емпатії педагога.

Деякі зарубіжні дослідження (Дж.Міннерт, Б.Карган М.Шмідт та ін., [5; 6]) також вивчають готовність фахівців до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами через призму ставлення педагогів до перспективи вчителювання в інклюзивному класі та ступінь впливу цього стереотипу сприйняття на соціальну взаємодію учнів нормотипового розвитку із учнем з особливими освітніми потребами у школах. Результати досліджень загалом виявляють негативне ставлення вчителів до інклюзивної освіти, що частково пояснюється недостатньою обізнаністю педагогів про особистісні особливості дітей з ООП та відсутністю спеціальних професійних вмінь та навичок для їх навчання.

Окремо слід зазначити, що сфера викликів для фахівця НУШ значно розширюється. Відтепер від сучасного педагога очікують здійснення значно більших та глобальних завдань. Поруч із «навчити вчитися дитину», педагогу необхідно цілеспрямовано та системно вчитися самому, змінювати підходи до організації та наповнення навчального процесу постійно розширювати структуру власних компетенцій і модифікувати способи вирішення щоденних професійних завдань відповідно до вимог сучасності, зокрема й в умовах інклюзивного освітнього простору. Сучасний спеціаліст інклюзивної освіти об'єднує у собі та виконує нові (переосмислені) педагогічні ролі. Стратегічними серед них концепція НУШ визначає такі:

- *фасилітатор* – допомагає залученню дитини із особливими освітніми потребами в учнівський колектив; сприяє ефективній комунікації, спільній навчальній та дозвілєвій діяльності нейротипових дітей та дитини із ООП;
- *тьютор* – створює умови для успішної адаптації та залучення дитини із особливими освітніми потребами у середовище освітнього закладу; допомагає в освоєнні навчальної програми та вчить впоратися із потенційними труднощами і задачами самостійно;
- *коуч* – координує та стимулює дитину із ООП на шляху реалізації цілей, визначених індивідуальною програмою розвитку дитини із ООП.

Незважаючи на те, що коучинг має рекомендаційний характер та є більш доцільним для дітей підліткового віку, які мають певні успіхи у спортивних чи мистецьких напрямках, в умовах інклюзії його впровадження має іншу мету – супроводжувати та надихати дитину із ООП на досягнення маленьких, але значимих кроків (участь у спортивних

змаганнях, публічний виступ у позакласних заходах), які впливають на успішність її адаптації і соціалізації у шкільному середовищі, а згодом – у суспільстві.

Отже, підсумовуючи напрацювання науковців та визначаючи закономірності в їхніх розробках у сфері різноманітних підходів до виокремлення детермінант професійної та психологічної готовності педагогів до здійснення фахової діяльності в умовах інклюзії, пропонуємо виділити найбільш загальні, наш погляд, індикатори готовності (такі, що стосуються як постійних так і залучених фахівців супроводу дитини з ООП) – *рис. 1.*



Рис.1. Індикатори готовності фахівців освіти до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії

Тож фахівцям освіти в умовах перебудови ідеологічного та функціонального плану реалізації професійної діяльності необхідно багато чому навчитися заново, до того ж, від деяких сформованих шаблонів професійної діяльності доведеться й зовсім відмовитися. Потрібно зосередитись на виокремленні основних груп дітей, які потребують створення особливих умов в процесі їхньої реабілітації і соціальної адаптації та сфокусуватися на активному слуханні кожного учня, а особливо дитини із ООП, вміти побачити її внутрішні спонуки і прагнення, спрямованість потреб та мотивів, розвивати гуманний й демократичний стиль спілкування і взаємодії з учнями. Не менш важливо для сучасного фахівця, який здійснює професійну діяльність в умовах інклюзії навчитися

слухати себе, чітко відслідковувати ступінь втілення поставлених перед собою професійних цілей та оцінювати продуктивність співпраці із батьками дітей з ООП і з командою психолого-педагогічного супроводу, а також виявляти причини, які перешкоджають вирішенню навчальних і виховних завдань.

Висновки

Справедливо зазначити, що ініціатива із впровадження інклюзивного навчання й досі критично оцінюється суспільством через очевидні труднощі реалізації, зокрема, зважаючи на брак фізичного, матеріального, професійного ресурсу та сучасного технічного стану закладів освіти. Тому формування внутрішньої готовності як особистісного психологічного утворення майбутніх та практикуючих фахівців до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії є складним, багаторівневим та різноплановим процесом. Розвиток цього процесу неможливо ізолювати від стратегії розвитку освітньої політики України та активного громадського інтересу до проблем дискримінації в освіті. Безперспективно також очікувати, що під тиском нормативно-правових документів та світової тенденції щодо декларування принципів толерантності, інклюзія захопить і оволодіє ціннісно-смысловими та професійними орієнтирами педагогів. Однак припускаємо, що прецеденти успішного залучення дітей з ООП до навчання у звичайні школи стануть потужними мотиваторами, що змінять приховану протидію процесам розвитку інклюзивної практики на її активне прийняття.

Отже, спробуємо об'єднати рекомендації процесуального й організаційного-типового характеру, які можуть стати фундаментом для формування та системного розвитку психологічних утворень, які сприятимуть підтриманню конструктивного ставлення майбутніх та практикуючих фахівців освіти до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії. Серед них, зокрема:

- стимулювання престижу професії вчителя, що підвищить бажання інтелектуальної і творчої молоді обирати педагогічні спеціальності, та змінить позитивно динаміку оновлення кадрового складу ЗЗСО;
- на комплексній основі підтримувати методичне забезпечення процесу цілеспрямованої теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця освіти у вищій школі до інклюзивного змісту професійної діяльності;
- забезпечення фахівців освіти поглибленою, вузькопрофільною науковою та навчально-методичною літературою для розширення та оновлення дидактичного матеріалу спеціалістів для роботи сфері інклюзії;
- регулювання обсягів навчального навантаження фахівців освіти з метою підвищення мотивації до професійного розвитку в сфері інклюзії;
- прозора тарифна політика у сфері доплати педагогічним працівникам за роботу в інклюзивному класі;

- забезпечення доступними та безкоштовними навчальними ресурсами підвищення кваліфікації в інклюзивній професійній діяльності;
- залучення практиків інклюзивної освіти для створення тренінгового простору та розширення досвіду педагогів у системній, організованій практичній роботі з дітьми з ООП.

Перераховані умови взаємопов'язані та підсилюють одна одну, однак не виключають всіх сторін означеної проблеми.

Список використаної літератури:

1. Алёхина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*, 2011. № 1. С. 31–54.
2. Алёхина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*, 2011. № 1. С. 83–92
3. Демченко І. І. Готовність учителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти: структура та діагностика: навч.-метод. посіб. Умань : Видавець «Сочінський М. М.», 2014. 160 с.
4. Пивоварова Г. С. Проблема психологічної готовності вчителів до роботи з інклюзивними дітьми. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Лисичанськ 14 грудня 2016 р.). Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка». Лисичанськ: ФОП Пронькіна К. В, 2016. С.103–104.
5. Cagran B., Schmidt M. Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school. *Educational Studies*, 2011. Vol. 37, Issue 2. P. 171 – 195
6. Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2011. Vol. 15, Issue. 3. P. 331–353.

Словник базових понять:

Діти з особливими освітніми потребами (дитина з ООП) – діти, які потребують додаткової (тимчасової чи постійної) підтримки та супроводу в освітньому процесі.

Заклад загальної середньої освіти (ЗЗСО) – це заклад освіти, основним видом діяльності якого є освітня діяльність у сфері загальної середньої освіти.

Інклюзія – процес активного включення в суспільні відносини усіх громадян, незалежно від фізичного, інтелектуальних, культурних, національних та інших особливостей.

Інклюзивна політика – побудова чіткої структури цілей і принципів керування інклюзивним освітнім процесом.

Інклюзивна освіта (ІО) – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивне освітнє середовище – сукупність умов, способів і засобів її реалізації для здійснення спільного навчання, виховання і розвитку здобувачів освіти з урахуванням їх освітніх потреб і можливостей.

Інклюзивна практика – шляхи розвитку способів та змісту навчання в контексті та на основі інклюзивних цінностей.

Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами (КППС) – спільна, узгоджена, комплексна робота фахівців та батьків дитини з ООП, спрямована на створення необхідних умов в освітньому процесі, з метою розвитку особистості дитини, засвоєння нею знань, умінь і навичок, її соціалізації та самореалізації.

Нормотипові діти – діти, психофізичний та особистісний розвиток яких знаходиться в межах вікових норм.

РОЗДІЛ V

ДОСВІД КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

*Нещасна, знедолена природою... маленька
людина не повинна знати про те, що вона –
малоздібна, що в неї – слабкий розум.
Виховання такої людини повинно бути в сто разів
ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим...*

В. О. Сухомлинський

5.1. Психокорекційний супровід дітей раннього віку із особливими потребами в умовах спеціалізованого закладу освіти

В.М. Прокопов

Гуманізація сучасного освітнього простору стало визнається однією із значимих тенденцій реформування освіти в Україні, що актуалізує проблему організації психологічного супроводу дітей із особливими потребами. Стратегічною метою такого супроводу є повноцінна інтеграція таких дітей у суспільство, їхня спроможність нарівно із однолітками з нормотиповим розвитком брати участь у соціокультурних процесах.

Щоб забезпечити адекватний розвиток і надати можливості «особливим дітям» інтегруватися у суспільство державою створюється розгалужена мережа спеціальних освітніх закладів, вдосконалюються форми комплексної медико-педагогічної, фізичної, соціальної абілітації дітей упродовж їхнього дорослішання. Водночас специфіка надання психокорекційного супроводу дітям раннього віку, які мають фізичні та/або психічні проблеми розвитку, потребує посиленої уваги науковців. Адже згідно із дослідженнями Інституту охорони здоров'я дітей та підлітків НАМН України «проблема первинної та загальної дитячої інвалідності в країні є актуальною медико-соціальною проблемою, що вимагає систематичного моніторингу та багаторівневого вирішення. Останніми роками спостерігається збільшення кількості дітей з обмеженими можливостями. Структура дитячої інвалідності із 1993 року не змінилася: перше рангове місце належить вродженим аномаліям, друге – захворюванням нервової системи і третє – розладам психіки і поведінки» [8, с.55]. Значущість проблеми інвалідності з дитинства також зумовлена тим, що майже у 25% інвалідів віком до 50 років інвалідизація зумовлена захворюваннями, перенесеними у дитинстві [1; 2; 8], або ж пов'язана із вродженими аномаліями. Тож надзвичайно актуальною постає проблема оптимізації медичної та соціально-психологічної реабілітації дітей вже на ранніх етапах онтогенезу. І вагому роль у супроводі дітей раннього віку із особливими потребами відіграє свідоме моделювання корекційно-абілітаційного простору гармонійного протікання процесів зростання і розвитку [3; 6].

У психічному розвитку дитини ранніх періодів життя займає дотиковий сенсорний канал зв'язку із реальним світом. Перший тактильний контакт з мамою, тепло її тіла – це перше, що знімає біль та заспокоює новонародженого у цьому світі. У перші роки життя тіло є також основою для когнітивного розвитку дитини. Цю домовленісну форму мислення ретельно досліджував швейцарський психолог Ж. Піаже, позначивши його як сенсомоторний інтелект (в буквальному сенсі чуттєво-руховий, заснований на координації сприйняття і руху), який є базою для становлення інших, вищих форм мислення. Для розвитку мовлення дитини у перші роки життя недостатньо показувати і називати дитині предмет, потрібно ще й давати його торкнутися, помацати, тому що саме тактильні відчуття, як найбільш сильні, «стягують» візуальні і аудіальні відчуття в єдиний образ сприймання [4, с. 62–64].

Акумулюючи знання про властивості психіки й можливості реагувати на подразники, важливими закономірностями росту і розвитку дитячого організму, котрі слід враховувати у системі психологічного супроводу дитини раннього віку, ми вважаємо:

- безперервність розвитку;
- гетерохронію з явищами випереджаючого дозрівання життєво важливих функціональних систем;
- енергетичне правило скелетних м'язів;
- правило надійності біологічної системи.

В умовах системного інтегрування означених факторів можемо припустити можливість ефективного моделювання абілітаційного середовища для збалансованого впливу на розвиток сенсорних вимірів різної модальності дитини. Ми вважаємо, що урахування закономірностей розвитку дитини раннього віку, й зокрема – її потреби отримувати від оточуючого середовища певні подразники у достатній кількості і якості, ми можемо змодельовати оптимальні умови для розвитку індивідуально окремої дитини в умовах спеціалізованого закладу.

В якості ресурсних джерел впливу на організм та психіку дитини ми розглядаємо:

- 1) світло – за параметрами випромінювання, часу дії, силі та кольору;
- 2) звук – за параметрами часу дії, гучності та мелодійності;
- 3) запах – за параметрами часу дії, властивостями впливу, кількості;
- 4) смак – за параметрами властивостей впливу, часу дії, кількості;
- 5) дотик, тактильний контакт до живого і не живого, за параметрами різноманітності, часу перебування малюка в об'їмах [4; 6].

Всі фактори можна комбінувати в різних пропорціях та послідовності залежно від індивідуального стану здоров'я дитини та поставлених терапевтичних завдань.

Особливо важливим є вивчення зазначеної комбінаторики впливу на розвиток дитини в умовах депривації материнського піклування, коли мама фактично (чи юридично) відсутня, а діти потребують ресурсного впливу.

За офіційною інформацією [2; 5] в Україні щороку в середньому сиротіє близько 10 тисяч дітей. Не зважаючи на позитивну тенденцію влаштування дітей-сиріт до прийомних сімей або забезпечення їх іншими формами родинного піклування, кількість сиріт в країні зростає.

Поза сумнівом, держава надає дитині підтримку: це, передусім, соціальні гарантії: житло після виходу із дитячого будинку, право на безкоштовну другу освіту та ін. Проте доводиться визнати, що із справою виховання і соціалізації у спеціалізованих дитячих установах не все добре. На жаль, лише 10 % випускників дитячих будинків знаходять гідне місце у житті [5].

Сьогодні в українських інтернатних закладах проживають 106,7 тисяч дітей. Але тільки 6191 дітей можна всиновити, оскільки вони мають відповідний юридичний статус дитини-сироти або дитини, позбавленої батьківського піклування. Решта дітей знаходяться у цих закладах за заявою батьків [5], котрі добровільно делегують батьківські права опіки, відповідальності, турботи за дітьми цієї категорії державним (або громадським і приватним) інституціям. 92,3 % дітей у спеціалізованих закладах освіти мають хоча б одного з батьків, і лише 7,7 % дітей в інтернатах – сироти. З усіх дітей 17,3% мають інвалідність, усі інші – діти, чиї батьки за різних обставин не здатні забезпечити їм гідного піклування і виховання в родині. Зазначене свідчить про слабку психічну ресурсність батьків, низьку стресостійкість, некомпетентність при зіткненні із проблемною ситуацією, особливо у випадках народження дітей із вродженими дефектами фізичного/психічного розвитку. У таких випадках часто спрацьовує захисна функція уникнення дорослими (батьками) проблеми та відповідальності, замість її прийняття і вирішення. Батьки при осмисленні проблеми народження дитини із особливими потребами схильні відмовитись від такої дитини, ніж звернутися за допомогою до фахівців й розподілити обов'язки із супроводу «особливої дитини».

У контексті означеного, із урахуванням досвіду психологічної практики на базі КЗ «Криворізький спеціалізований будинок дитини» ДОР» [6], можемо констатувати, що у переважній більшості (92%) сирітство в Україні є «соціальним сирітством» [1, с.103] – соціальним явищем, спричиненим ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків по відношенню до неповнолітньої дитини. Соціальними сиротами вважають особливу соціально-демографічну групу дітей, які внаслідок соціальних, економічних та морально-психологічних причин zostались сиротами при живих батьках.

Позбавлення дітей батьківського піклування із наступною довготривалою психічною депривацією призводять до порушення фізичного, психічного та соціального здоров'я. У сучасних умовах сімейного та суспільного виховання виникають психічні порушення, що загострюють цілу низку соціально-психологічних проблем, які супроводжуються деприваційними ситуаціями [7]. При цьому особливо

актуальними для дітей раннього віку, з огляду на психічний розвиток дитини у перші роки життя, є емоційна і комунікативна депривація.

На основі ґрунтовного аналізу вікових особливостей психічного розвитку дітей на ранніх етапах генези буття й досвіду роботи з дітьми із особливими потребами можемо констатувати, що однією із найбільш важливих умов адекватного психокорекційного супроводу даної когорти дітей є *забезпечення достатньої кількості сенсорних стимулів та їх мінливості*.

Для повноцінного психічного розвитку дитина потребує збагаченого середовища, забезпеченого стимулами різної модальності (тактильні, візуальні, акустичні подразники). Тому у просторі існування дитини має бути достатньо зорових, слухових, дотикових та інших стимулів. Необхідною умовою для дозрівання мозку у ранньому дитячому віці є достатня кількість зовнішніх вражень, Оскільки, саме у процесі надходження в мозок і переробки інформації різної модальності відбувається активний розвиток органів чуття і відповідних структур мозку. Збіднене середовище негативно впливає на дозрівання мозку у дитини.

Задля доведення даного твердження й уточнення умов оптимізації психокорекційного супроводу дітей раннього віку із особливими потребами на базі Спеціалізованого будинку дитини для дітей з ураженням ЦНС, вадами розвитку та порушенням психіки (м.Кривий Ріг) був розпочатий лонгїтюдний проект, зорієнтований на формування корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку [6, с.223–236]. На першому, організаційному, етапі реалізації даного проекту командою фахівців Спеціалізованого будинку дитини були зроблені певні кроки:

- сформована мультидисциплінарна команда медичного та соціально-психологічного супроводу дітей із особливими потребами;
- виділена кімната сенсорного розвитку дитини, умовно поділена на функціональні зони;
- налагоджена спільно розподілена робота фахівців, спрямована на допомогу дитині із обмеженими можливостями.

У формуванні команди медичного та соціально-психологічного супроводу дітей із вадами розвитку ми виходили з того, що мультидисциплінарна команда має включати в себе таких спеціалістів:

- медичний персонал (лікар-педіатр, лікар-невролог, психіатр),
- фахівці із фізичної реабілітації (спеціаліст із лікувального масажу, фізкультури, спеціаліст з фізіотерапії, дефектологи (спеціалізації відповідно специфіці закладу);
- спеціалісти соціально-психологічного супроводу (корекційні, спеціальні педагоги, практичний, спеціальний психолог).

Організаційний етап моделювання корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку із особливими потребами передбачав просвітницьку та координаційну роботу із персоналом. Стратегія роботи з

дитиною, яка має особливі потреби, має бути доведена до молодшого медичного персоналу (молодшої медичної сестри та няні) та інших суб'єктів освітнього процесу. Члени команди, виконуючи свої професійні програми, регулярно мають узгоджувати дії між собою для досягнення спільної мети розвитку (абілітації) дитини, корегуючи вплив на неї та навантаження гармонійно.

Психологу важливо знати, як поводити себе дитина під час сеансів з іншими спеціалістами, тобто, як вона реагує на фізичний вплив масажиста, тактильні (торкання, натиски, стискання), кінестетичні вправи лікувальної фізкультури (перевертання на живіт, підтягування за руки, утримання та фіксація тіла, позбавлення тіла рухів і т.д.), на які коливання голосу і як реагує. Звернення уваги психолога на такі нібито дрібниці може прояснити не тільки рівень сформованості рефлексів та функцій, але й дати натяк на умови, з яких потрапила ця дитина до закладу: можливо, була психотравма у сім'ї (якщо така сім'я була). Може виявитись, що звичайні речі, дії чи окремі індивідуальні манери поведінки дорослих (тон голосу, рухи руками, стук по столу), чи якісь звичайні фактори викликають у дитини неадекватну реакцію, бо пов'язані у дитини з болем і страхом, який вона зазнала. Ми не можемо наперед знати, які дії викликають негативні асоціації дитини, і взагалі, що для неї вони значать. Можна бачити, що діти реагують страхом чи криком на такі речі як кудлата іграшка, горщик чи сидіння на ньому, огорожа манежу, торкання їх тіла, накривання ковдрою, звук, світло і таке інше. Бажано, щоб у складі мультимодальної команди були не тільки фахівці-жінки, але й чоловіки. Досвід роботи показує, що малюки по-різному реагують на високі тони жіночого голосу та на низькі тони голосу чоловіка. Торкання рук, тілесний контакт та манери поводження з дитиною – це далеко не все, що дитина може дізнатися у взаємодії з людьми, навіть у ранньому віці. Малюк тестує все, що трапляється у його полі уваги. Це збагачує уявлення дитини про дійсність, відкриває нові сторони комунікацій, дає інформацію про різноманітність навколишнього світу. Позитивний досвід сенсомоторного стимулювання дитини наближує її до гармонізації сприйняття дитиною відносин з оточуючими, закладає фундамент для формування моделі соціальної поведінки.

Повноцінна допомога дитині з обмеженими можливостями здоров'я має включати комплексну психолого-медико-педагогічну роботу із побудови такого простору життя і активності, яка найкращим чином спонукає дитину використовувати набуті функції у природних умовах [6; 8]. Дитина, яка з моменту неусвідомленого зачаття почала розвиватись в дизонтогенезі, постраждала в процесі народження, не налагодивши діадні відносини з мамою, в умовах спеціалізованого закладу має гарантовано отримувати допомогу, орієнтовану на абілітацію, новоутворення, формування, побудування того, чого їй ще не вистачає (посмішка, вокалізація радості, побудування емоційних станів, адекватних реакцій, комунікативних навичок і так далі). Важливо досягати сенсорної та

емоційної інтеграції впливів команди супроводу, звертаючи увагу передусім на чуттєві реакції дитини.

При порушеннях нервової системи можна бачити, як природа психіки сама шукає компенсаторні можливості добудовування дефіцитарних елементів своєї структури, тих ланок, які повинні були сформуватися належним чином у свій час. Тому ми визначаємо *метою* абілітацію природніх процесів, функцій організму, властивостей психіки з адекватними реакціями, намагаючись посилено компенсувати відсутність належного функціоналу і дефіцитарність психічної структури.

Робота в цьому напрямі здійснюється нами у спеціальній кімнаті сенсорного розвитку. Кімната може бути типовою, але звукоізолюваною, що відповідає державному стандарту. При цьому важливо:

- 1) максимально природнє освітлення (кольорові фільтри на вікнах не більше 1/3 вікна);
- 2) контрольований мікроклімат (температура 18 – 21 градусів, вологість 50 – 70%);
- 3) запах у кімнаті має бути природним і приємним для малюка, але не харчовим;
- 4) кімнату варто розподілити на функціональні зони:
 - музичну (фортепіано, флеш-програвач та інше);
 - м'яку зону (килимки 2 x 1,5 метрів із подушками різної форми, розміру та тканини, м'які іграшки з різного хутра і наповнювача);
 - манеж з наметом (манеж приблизно 2 x 2 метри, прямокутний на ніжках), намет арочний (до верху каркас) із підвішеними білими елементами та змінним кольором тканини природнього відтінку);
 - арт-зона: пара дитячих столів, мольберт/фліпчарт формату А2, матеріали для образотворчого мистецтва;
 - м'який (меблевий) куточок зі столиком для бесід.
- 5) стеля декорована елементами різного розміру і кольору, пастельного (середнього) тону насиченості, візуально ¼ від площі стелі; декор має об'єднує всі зони;
- 6) у кімнаті має залишатися трохи місця, яке має бути вільним для рухових вправ чи імпровізацій. Також це необхідно для вільного пересування з дітьми з особливими потребами (ДЦП).

Сеанси відвідування кімнати корекційно-абілітаційного простору було встановлено головним лікарем, термін сеансу – 30 хвилин на день. Перевага надавалась дітям, які перебували у психічно нестабільному стані, які часто кричали, (ауто)агресивні, астеничні, із порушенням харчової поведінки, ДЦП, РАС. Розглянемо приклад одного із сеансів:

під час сеансу дітей раннього віку та із ДЦП викладають у манеж, там вони, слухаючи спокійну музику, розглядають паперових білих журавликів «орігамі», котрі ледве рухаються під світлим (салатовим) куполом із

тканини, на якому граються сонячні промені. Двоє інших дітей у цей час знаходяться на м'якому куточку. Хлопчик Л. міцно стискає великого волохатого ведмедя, а дівчинка Т. із м'якою посмішкою та широко відкритими від задоволення очима занурилась у м'яку і велику мавпу. У кімнаті чутно легкий аромат лаванди і час ніби проходить стороною. Після закінчення музики, задоволених дітей виводять, а малюків – виносять спокійними, а суглоби та м'язи їх розслаблені. Після масажу це ефективна процедура. Медичний персонал та вихователі іноді поза розкладом приносять до кімнати абілітаційного простору дітей, які не можуть заспокоїтись. Психолог може взяти малюка на руки, притиснути до себе і під ритм спокійної музики колихати як у човні.

Отже, результати роботи команди Спеціалізованого будинку дитини для дітей із особливими потребами можна вважати позитивними. Функціонування корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку забезпечує позитивну динаміку у стані здоров'я вихованців. Ефект спостерігався як під час сеансів, так і після них. Вихователі та персонал у групах звернули увагу на зменшення випадків психічних зривів у дітей. Навіть у осіб, які працювали із дітьми поза кімнатою і лише приносили дітей до неї, покращувався настрій і виникало бажання повернутися до кімнати. Можна тлумачити цей факт як профілактику професійного вигорання.

Висновки

Проблема первинної та загальної дитячої інвалідності в Україні є актуальною медико-соціальною проблемою, котра вимагає систематичного моніторингу та багаторівневого вирішення. Доведеною вважаємо також актуальність моделювання корекційно абілітаційного середовища задля впливу на гармонізацію відчуттів дітей раннього віку на етапі розвитку сенсомоторного інтелекту.

Абсолютно необхідною визнано роботу із соціально-психологічного та психокорекційного супроводу дітей даної категорії; ефективність психолого-педагогічного супроводу забезпечується відповідними засобами діагностики та визначення індивідуальних потреб дитини, застосуванням розвиткових та психокорекційних методик.

Водночас, існує ціла низка проблем у роботі із дітьми з особливими потребами в умовах спеціалізованого закладу, серед яких:

- відсутність методик діагностики рівня розвитку дітей та їх адаптацій для окремих категорій дітей з особливими освітніми потребами;
- відсутність системи психолого-педагогічного супроводу родин, які мають дітей із порушеннями розвитку;
- недостатня психологічна підготовка фахівців, які працюють в інклюзивних закладах освіти, до роботи з дітьми із особливими потребами.

В цілому ж, завдання кваліфікованого психокорекційного супроводу дітей раннього віку в умовах спеціалізованої установи потребує комплексної розробки і великих зусиль фахівців.

Список використаної літератури:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навч. посібник / О. В. Безпалько; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – С. 102 – 103.
2. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/oper_new.html.
3. Компанець Н. М., Луценко І. В. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ : навчально-метод. посібник. Київ, 2017. 66 с.
4. Медведская Е. И. Тактильный контакт и его роль во взаимодействии взрослого и ребенка. *Початкова школа*, 2012, 10. С. 62–64.
5. Проблема сирітства в Україні. Альянс «Україна без сиріт». [Електронний ресурс]. URL: <https://ukrainabezsyrit.org/problema-syritstva>
6. Прокопов В. М. Психологічні аспекти організації та формування корекційно абілітаційного простору для дітей раннього віку *Актуальні проблеми психології в закладах освіти : зб. наук. праць / за ред. Н. М. Токаревої* [відп. ред.] та ін. Вип. 11. Київ : ТОВ ВНП «Інтерсервіс», 2021. С. 223 – 236.
7. Токарева Н. М. Психологічні предиктори адаптивної поведінки дітей раннього віку в умовах психічної депривації. *II International Scientific and Practical Conference SCIENCE, EDUCATION, INNOVATION: TOPICAL ISSUES AND MODERN ASPECTS*, May 11 – 12, 2021 in Tallinn, Estonia. P. 133 – 140.
8. Толмачова С. Р., Пересипкіна Т. В. Показники дитячої інвалідності в Україні за період 2010–2014 років. *Здоровье ребенка: научно-практический журнал*, 2016, 7 (75). С. 54 – 58

Словник базових понять:

Соціальне сирітство – це соціальне явище, спричинене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків, по відношенню до неповнолітньої дитини

Відповідальне батьківство – термін, що регламентує норму Закону України «Про охорону дитинства»: батьки або особи, які їх замінюють, зобов'язані виховувати дитину, піклуватися про її здоров'я, фізичний, духовний і моральний розвиток, навчання, створювати належні умови для розвитку її природних здібностей, поважати гідність дитини, готувати її до самостійного життя та праці.

Абілітація – система заходів та соціальних послуг, спрямованих на опанування особою знань та навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування.

Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному інформаційному суспільстві: науково-методичний посібник

Колектив авторів:

*Токарева Наталя Миколаївна, доктор психологічних наук, професор
Коллі-Шамне Анжеліка Володимирівна, доктор психологічних наук,
професор*

*Макаренко Наталія Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент
Дрібас Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук*

Пінська Олена Леонідівна, кандидат педагогічних наук, доцент

Ткаченко Олена Андріївна, кандидат психологічних наук, доцент

Халік Олена Олександрівна, кандидат психологічних наук, доцент

Даценко Оксана Анатоліївна, асистент кафедри

Гапочка Яна Олександрівна, асистент кафедри

Прокопов Володимир Миколайович, аспірант кафедри загальної та вікової психології, практичний психолог КЗ «Криворізький спеціалізований будинок дитини» ДОР»

Науково-методичні матеріали посібника друкуються у авторській редакції.

Автори несуть персональну відповідальність за достовірність викладеної інформації та адекватність посилань на використані джерела

Відповідальний редактор Н.М.Токарева

Технічний редактор Я.О.Гапочка