

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**Психолого-педагогічний факультет
Кафедра практичної психології**

«Допущено до захисту»

В.о. завідувача кафедри

_____ Чаркіна О.А.

« ____ » _____ 2024 р.

Реєстраційний № _____

« ____ » _____ 2024р.

**ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ БУДІВЕЛЬНОГО КОЛЕДЖУ**

Кваліфікаційна робота студентки
групи ЗПП-20

ступінь вищої освіти бакалавр
спеціальності 053 Психологія

Горбунової Олени Вікторівни
Керівник канд.пед.наук, доцент
кафедри практичної психології

Гапоненко Л.О.

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS_Кількість балів _____

Голова ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, Горбунова Олена Вікторівна, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно, не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавав і не одержував недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомлений. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

(підпис)

ЗМІСТ

Вступ	3
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ	7
1.1. Розвивальна взаємодія у вимірі психологічних досліджень.....	7
1.2. Психологічні особливості розвивальної взаємодії в он-лайн навчанні здобувачів юнацького віку.....	14
1.3. Модель психологічних засад розвиваючої взаємодії здобувачів в освітньому просторі будівельного коледжу.....	17
Висновки до першого розділу	20
Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ЗДОБУВАЧІВ БУДІВЕЛЬНОГО КОЛЕДЖУ.....	21
2.1. Організація проведення емпіричного дослідження та методичне забезпечення діагностичного інструментарію	21
2.2. Аналіз пілотажного дослідження	25
2.3. Інтерпретація діагностичного матеріалу за методиками констатувального дослідження	29
2.3. Методичні рекомендації для викладачів та здобувачів з активізації інтерсуб'єктності у розвивальній взаємодії освітнього простору	37
Висновки до другого розділу.....	41
ВИСНОВКИ	42
Список використаної літератури.....	44
Додатки	47
Додаток А.....	47
Додаток Б.....	49
Додаток В.....	50

ВСТУП

Актуальність та доцільність дослідження. Сучасний стан освітянської діяльності опинився в кризовій ситуації, яка пов'язана з проблемами вимушеного проведення навчальної взаємодії в онлайн-режимі. Найважливішою складовою розвивальної взаємодії криється в підготовленості усіх учасників навчального процесу до партнерських відносин у груповій взаємодії. Важливу роль відводиться розвитку професійної спрямованості здобувачів, кожен з яких досягає професійної компетентності. Такий підхід обумовлений принципами Болонської декларації.

У гуманістичній психології розкриті складові розвивальної взаємодії як в більшій мірі задає можливості відчутти суб'єктам партнерські стосунки, відчуття вкоріненні особи в спільноту однодумців, можливості реалізувати потребу в ідентичності образу «Я» як такого що є уніфікованим, індивідуально вираженим та володіє власним життям (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм, Г. Оллпорт, Дж. Рест та інші). Відома теза Дж. Реста про здібність суб'єктів взаємодії завдати можливості відчувати справедливість як інструментарій чесного, морально визначеного вирішення поставлених проблем.

Проте можливості реалізовувати історично складені найкращі психолого-педагогічні методи мотивування здобувачів до навчального процесу потрапили в площину онлайн-навчання з причин пандемії COVID-19, а потім війни в Україні, механізми якої відрізняються від офлайн-навчання чим і обумовили низку труднощів у організації розвивальної взаємодії. Долаючи ці труднощі, наукові й практики розгорнули активну дискусію з визначення нових можливостей використовувати розвивальну взаємодію в дистанційному навчанні. Протягом 5-ти років з цієї проблеми проведені більше 30-ти науково-практичних конференцій. Розвиваючу функцію

навчальної, професійної, інтерсуб'єктності взаємодії активно досліджують українські психологи й педагоги (С.С. Байдацька, К.Ю. Боровик, О.М. Вінійчук [], А.Н. Гірняк [], І.В. Зайцева [], І.В. Зайцева [] та інші).

Слід зазначити, що переважна кількість досліджень в цьому напрямку здійснюють в педагогічному аспекті, значно менше цей матеріал представлений в психологічній літературі, за винятком психології спілкування, що не є одне й теж до визначення поняття «розвивальна взаємодія».

Враховуючи високу соціально-економічну значимість професійної підготовки майбутніх будівельників, наукову цінність розробки проблеми розвивальної взаємодії освітнього простору, ми обрали тему освітньо-кваліфікаційної роботи «**Психологічні засади розвивальної взаємодії освітнього простору будівельного коледжу**».

Мета дослідження: згідно теоретичного аналізу визначити діагностичний інструментарій з виміру психологічні бар'єри в реалізації розвивальної взаємодії освітнього простору будівельного коледжу.

Об'єкт дослідження: розвивальна взаємодія освітнього простору.

Предмет дослідження: психологічні бар'єри розвивальної взаємодії освітнього простору будівельного коледжу.

Завдання дослідження:

- 1) здійснити теоретичний аналіз розвивальної взаємодії освітнього простору та виявити психологічні бар'єри інтерсуб'єктної комунікації в розвивальній взаємодії у здобувачів будівельного коледжу;
- 2) розробити програму емпіричного дослідження з виміру психологічних бар'єрів розвивальної взаємодії у здобувачів будівельного коледжу;
- 3) здійснити інтерпретацію отриманого діагностичного матеріалу та за результатами якісно-кількісного аналізу скласти проект корекційної роботи з подолання психологічних перешкод інтерсуб'єктності в навчальній взаємодії.

Методи дослідження:

- *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення теоретичних підвалин феномену розвивальної взаємодії в професійній освіті здобувачів, особливостей поведінки юнаків у груповій взаємодії;

- *емпіричні* – опитувальник «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» (Дж. Роттер); 2) тест «Диференційний тест рефлексії» (Д. Леонт'єв, Є. Осін); 3) тест «Емоційний інтелект / тест EQ» (Н. Холл); опитувальник «Хто Я?» (М.Кун і Т.Макпартленд);

- *методи математичної статистики* – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена для визначення кореляційних зв'язків та непараметричний статистичний критерій Манна-Уїтні для визначення різниці між двома вибірками. Всі розрахунки проводилися за допомогою комп'ютерного забезпечення Microsoft Office Excel 2007.

База дослідження: ВСП «Гірничий фаховий коледж Криворізького національного університету», м. Кривий Ріг, Дніпропетровської області, яке проводилось протягом січня- лютого 2024 року. В дослідженні прийняли участь юнаки 16-17 років, групи БД-23 1/9.

Практичне значення одержаних результатів. Визначена інтегральні компоненти розвиваючої взаємодії освітнього простору, особливості організації розвивальної взаємодії в онлайн-навчанні. Розроблена програма емпіричного дослідження з виміру бар'єрів саморозвитку здобувачів у розвивальній взаємодії, представлений проект корекційної програми з розвитку інтерсуб'єктної взаємодії в освітньому просторі професійного навчання.

Апробація результатів дослідження. Результати проведеного дослідження представлені в статті «Розвивальна взаємодія в гірничому фаховому коледжі КНУ за будівельною спеціальністю» [].

Структура і обсяг роботи: Робота складається із вступу, двох розділів, висновків, списку використаної літератури (40 найменування), додатків. Основний зміст роботи викладено на 43 сторінках. Робота містить 14 таблиць, 7 діаграм. Загальний обсяг роботи – 53 сторінки

Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ УЧАСНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

1.1. Розвивальна взаємодія як наукова поняття психології

Функціональне призначення взаємодії з її варіативністю є «процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок» [33, с.46]. В.Б. Шапар відмічає: «Якщо при взаємодії виявляється протиріччя, то вона виступає джерелом саморуху і саморозвитку структур. Взаємодія як матеріальний процес супроводжується передачею матерії, руху й інформації: вона є відносною, здійснюється з обмеженою швидкістю й у певному просторі-часі» (там же, с. 46).

Проблема взаємодії з її варіантами (сімейна, навчальна, групова, міжособова, соціальна та інші) є мало дослідженою галуззю, про що вказує В.Васютинський. Аналізуючи сучасні українські дослідження з проблематики психологія взаємодії, він дійшов до висновку: «взаємодія (та її варіанти) ніколи не була надто цікавою для української соціальної психології (та й психології загалом, за винятком хіба що педагогічної, де досить активно досліджували взаємодію педагогічну)» [4, с. 101]. Автор зазначає, що суттєвою характеристикою в існуючих досліджень взаємодії майже не аналізується процес зіткнення інтересів учасників взаємодії, у кращому разі мова йдеться «про активність особи в «колективі» (цим психологічно насиченим, але ідеологічно вихолощеним терміном називали майже будь-яку сталу групу радянських людей), і в такій парадигмі «інший» поставав як вельми абстрактний та знеособлений представник соціуму» (там же).

Психологічне дослідження категорії «взаємодія» розпочалось в інтеракціоністській орієнтації (від терміну «інтеракція» – це соціальна взаємодія). В основі взаємодії покладена ідея про рольову комунікацію (Г. Блумер, Дж. Мід, М. Кун). Джерелом ідей про рольові позиції в комунікації

походять із соціально-психологічної концепції Джорджа Міда «Символічна комунікація». Він визначив «символи» як такі, що впливають на рольову поведінку суб'єктів / об'єктів комунікації, це:

- фізичні предмети: інші люди, їх соціальні категорії (друзі чи вороги), соціальні інститути (освітні заклади), ідеали (особистісна свобода, честь, вчинки інших людей, різноманітні ситуації);

- значення речей, які набуваються у інтеракції (взаємодії);

- значення цих речей змінюються в залежності від зміни процесів взаємодії людини з оточуючим світом (цитуються за роботою М. Наконечна, С. Александрова [16, с.92]).

Розглядаючи вихідні підвалини психологічних засад розвальної взаємодії ми зіткнулись із нечітко визначеними мережами різниць між поняттями «розвивальна взаємодія», «навчальна взаємодія», «дидактична взаємодія», «педагогічна взаємодія», «модульно-розвивальна взаємодія». Слід відзначити, що більшість проаналізованих літературних джерел з цієї проблематики висвітлена на матеріалі педагогічних досліджень.

А. Цимбалару здійснює аналіз навчальної взаємодії як таку, що розвиває учнів і таку, що не сприяє самореалізації їх внутрішніх потенціалів. Вона вбачає навчальну взаємодію епіцентром психологічного стану здобувачів. «Зазвичай ідуть до школи з радістю 45% учнів, спокійно – 49%, із тривогою – 4%, зі страхом – 2% , то <...> результати відповіді на питання, з ким радитиметься дитина в складній ситуації, засвідчили довіру до вчителів лише 3% учнів <...> на запитання «Чи цікаво тобі навчатись у школі?» 15% учнів 4 класів відповіли, що не дуже» [32, с.80].

О. Біляковська надає визначення «дидактичній взаємодії» в контексті освітнього простору. «Центральною ланкою процесу навчання є дидактична взаємодія, під якою ми розуміємо зв'язок учителя й учнів у процесі спільної навчальної пізнавальної діяльності, що реалізується через спільні дії суб'єктів навчання і характеризується впливом учасників навчального середовища один на одного» [2, с. 113]. Авторка визначає у дидактичній взаємодії «два

взаємообумовлених компоненти: дидактичний вплив і зворотну реакцію учня. <...> 2-й варіант: єдність дидактичного впливу і зворотного зв'язку» [2, с. 114].

О.Є. Фурман і А.Н. Гірняк тлумачать сутність розвивальної взаємодії як «системне утворення, що складається з «таких компонентів: 1) соціально-культурнопсихологічного простору-часу; 2) організаційної культури; 3) взаємодоповнення трьох циклів: а) освітнього, б) розвивального і в) самореалізаційного; 4) психологічного оргвпливу та його класів; 5) вітакультурного підходу. Зазначені компоненти мають свою структурно-функціональну організацію» [28, с.67].

С.В. Цвяткова з педагогічного аспекту вказує на обов'язковість особистісних властивостей як передумови успішної взаємодії. Вона відмічає здатності «співрозмовника зацікавленістю, емпатійним відношенням, толерантністю. Саме такі відносини, прості на перший погляд, формують щирі, довірливі стосунки як в індивідуальній, так і груповій взаємодії. Навіть якщо педагог хоче скорегувати неправильну поведінку здобувача, він підходить до цього процесу психологічно тонко, тактовно, коректно, ввічливо, чемно, подаючи зразковий приклад поведінки» [30, с. 232]. Незважаючи на безперечні критерії до партнерів взаємодії, посилятися тільки на особистісні властивості є, за нашим баченням, недостатнім. Вважаємо, що інтерсуб'єктність є найбільш впливовим критерієм виміру розвивальної взаємодії, про що вказують ряд українських психологів (В. Васютинський [4], Г.В. Дьяконов [11], М. Наконечна, С. Александрова [16] та інші).

Важливою складовою розвиваючої взаємодії за В. Васютинським виступає «текст як модель реальної міжособової взаємодії, діалогу двох суб'єктів. Діалогічність тексту набуває втілення в таких його характеристиках, як персоніфікованість, адресованість, наявність лакун для «домислювання», зіставлення різних сенсових позицій» [4,с. 103].

Згідно теорії діалогічного підходу в психологічній науці і практики Г.В. Дьяконова, суть розвиваючої взаємодії полягає в діалозі, який визначається

наявністю екзистенціально-онтологічної основи психіки партнерів спілкування. Він розробив інтерсуб'єктно-діалогічні теоретичною основою яких є те, що феномен діалогу не є явищем, яке має конкретно-наочний зміст, а є феноменом, що характеризується способом свого існування, тобто екзистенціально-онтологічною інтенційністю (перш за все у відносинах людей). Унаслідок екзистенційної інтенційності діалогу йому неможливо дати «єдине вірне» визначення, але можна запропонувати безліч інтерпретацій, які розкривають його сенс в різних буттєвих вимірах і ракурсах» [11, с. 5].

Критерієм якісного оволодіння професійною взаємодією як такою, що всі учасники освітнього простору набувають свободу, автентичність, рефлексію передбачає сформовані психологічні засади. Існує розмаїття теоретичних схем психологічних основ професійно-орієнтованої взаємодії. Так у дослідженні Л.О. Гапоненко генеза утворення професійної взаємодії розглядається за такими складовими блоками, якими «необхідно оволодіти фахівцю:

1. Ціннісно-смісловий (специфіка цінності сумісної роботи психолога з учителем, в рамках яких визначається мета та завдання її досягнення).

2. Рефлексивно-особистісний (специфіка збереження психічного здоров'я в процесі витрати психічної енергії на шляху досягнення кінцевої мети).

3. Креативно-гностичний (специфіка оволодіння новими знаннями партнерів взаємодії як творчий процес взаємозбагачення професійної компетентності).

4. Комунікативно-технологічний (специфіка розвитку перцептивних, інтерактивних та комунікативних здібностей, що характеризують систему професійних вмінь і методів партнерів)» [11, с. 196].

Рефлексію як здатність самопізнавати власне Я та Я-іншого розглядають важливим компонентом педагогічних умінь викладача та навчальних умінь здобувачів. У психологічних дослідженнях важливим фактором успішної

навчальної взаємодії визначають групову рефлексію у формі корпорації різних типів навчальної діяльності [5], [6], [7], [11] [12], [30]. Автори відмічають важливість рефлексії в аналізі внутрішнього стану та тої ситуації, в якій перебуває особистість.

У психологічних дослідженнях протиріччя у взаємодії розглядаються як розвиваючий елемент рухової динаміки інтерсуб'єктної взаємодії, що переходить на більш вищий рівень при розв'язанні існуючого протиріччя. Як зазначає О.Ю. Приходько: «Протиріччя – взаємодія протилежних, взаємовиключних сторін і тенденцій предметів і явищ, які водночас перебувають у внутрішній єдності і взаємопроникненні та є джерелом саморуку й розвитку об'єктивного світу і пізнання. Протиріччя в педагогічному спілкуванні – один із видів нескінченної низки протиріч, із яких побудовано світ: добро – зло, сила – слабкість, молодість – старість, хочу – не можна, мрія – реальність, любов – ненависть тощо [22].

Л.Г. Подоляк розглядає протиріччя в педагогічній взаємодії одним із видів усвідомлення моральних категорій: добро – зло, сила – слабкість, молодість – старість, мрія – реальність, любов – ненависть тощо. «Серед них є протиріччя як рушійна сила психічного розвитку («хочу – не можу», «потрібно – не маю можливостей» тощо) [21]. Якщо розглядати можливість протиріч між викладачем і студентом, то авторка відмічає двосторонній характер професійно-орієнтованої взаємодії. «Коли ж людина є особистістю, суб'єктом, протиріччя неодмінно виникатимуть, адже кожна особистість – індивідуальність. Чи існують протиріччя між викладачем і студентом? Звичайно. Студента, наприклад, треба приймати таким, яким він є. Але це добре, коли студент виконує всі вимоги та в усьому згоден із викладачем. А якщо він у чомусь не погоджується з останнім? Добре й тоді, коли студент – відкрита душа, тоді можна побачити його внутрішній світ, його точку зору, прийняти її, бо людина має право на свою позицію. Але це вже суперечність, а тому вихід із такої ситуації залежить від ставлення викладача до таких розбіжностей, від його вміння психологічно правильно знайти вихід» [, там

же].

Трансформація «Я-образ» у розвивальній взаємодії відбувається за умов *міжсуб'єктної взаємодії*. Поняття «трансформація (від лат. *transformatio* – перетворення) – процес розвитку особистості, в ході якого вона набуває цілісності і завершеності. Синонімами трансформації є такі поняття, як: зміна, перетворення, модифікація, метаморфоза, оновлення, конверсія, пертурбація, трансфігурація тощо. В статті М. Буданової зазначено: «У психологічних дослідженнях більшість науковців не розмежують його використання із семантично наближеними за змістом поняттями «зміни», «розвиток». Водночас, розмежуюючи поняття «розвиток» і «трансформація», ми можемо стверджувати, що зазначені процеси є змінами, які можуть спричинити прогресивні та регресивні новоутворення в інтелектуальній, особистісній, поведінковій, діяльнісній сферах»[3, с.58]. Згідно стверджень автора, інтерсуб'єктну взаємодію можна розглядати як розвивальну соціальну ситуацію, коли здобувачі освіти мотивовані на саморозвиток в діалогічному спілкуванні, а освітній процес вибудовується на продуктивній навчальній взаємодії.

Поняття «розвивальна взаємодія» розглядається як навчальна взаємодія. О.Ю. Саркісова визначає такі базові складові: 1) міжособистісна взаємодія як умова навчальної взаємодії; 2) відповідність професійних властивостей вчителя як системотвірний чинник успішної педагогічної взаємодії. Розвивальний характер навчальної взаємодії авторка розглядає через такі складові як сформовану здатність вчителя спілкуватися з учнями, завдяки якій створюється умова до колективної діяльності, тобто взаємодії [18, с. 12].

Будова системи стосунків між викладачем і студентом є визначальним у процесі навчальної взаємодії. Отже основні позитивні складові цих стосунків є ввічливість, довіра, стриманість, повага, толерантність та емпатія. У сучасному тлумачному психологічному словнику В.Б. Шапара поняття «емпатія» – збагнення емоційних переживань відчуттями «проникнення – вчування» щодо психічного стану іншої людини. «Як особливі форми емпатії

виділяють: 1) співпереживання - переживання тих же емоційних станів, що відчуває інший, через ототожнення її ним; 2) співчуття — переживання власних емоційних станів у зв'язку з почуттями іншого» [33, с.129].

Важливе значення в умовах навчальної взаємодії має толерантність. Впродовж останніх десятиліть термін «толерантність» завдяки ЮНЕСКО стало міжнародним терміном. Найширше поняття подане в словнику з етики: «Толерантність (лат. *tolerantia* – терпимість) – терпимість до іншого світогляду, способу життя, поведінки, звичаїв тощо. Т. не можна ототожнювати з байдужістю чи бездумним прийняттям чужих думок, переконань, смаків, способу життя. Її також не можна вважати поступкою, потаканням чи потуранням. Не можна вважати проявом Т. і соціальну несправедливість, відмову від своїх переконань (чи нав'язування іншим своїх). Вона полягає у визнанні права кожної людини мислити, діяти, жити згідно зі своїми поглядами»[33, с.356]. І.В. Моран у своїй науковій статті визначає проблему толерантності як: «одна із центральних проблем як глобального, так і національного порядку. Стабільність і благополуччя світу в третьому тисячолітті багато у чому залежатимуть від здатності молодого покоління проявляти терпимість, поважати інші культурні і соціальні особливості, від волі і бажання зрозуміти один одного і співпрацювати, шукати й знаходити дороги врегулювання соціокультурних конфліктів. Саме тому ми вважаємо за необхідність вивчення психологічних особливостей формування толерантності студентів, їхні міжособові і міжособистісні зв'язки, чинники формування толерантності» [13, с.91-92].

Якщо подивитись на традиційну систему освіти складно дотримуватись умов максимально відповідних для розвитку кожного студента. Краще положення має розвивальна система, яка має зосередження на станах та психічних процесах, які є основою для виникнення особистісних новоутворень що забезпечують психосоціальне зростання студента та викладача. Викладач має не тільки висвітлювати фахові знання по навчальному предмету для студента, а стає психологом-освітянином, який

свідомо задає професійно-орієнтовану ситуацію, вирішення якої має смисловий мотив для здобувача вирішити її. В цьому процесі він набуває рольову позицію фахівця, що впорався із виробничим завданням. Здатність рефлексивно оцінювати свої показники в професійному зростанні набувається в ідентифікації власного «Я-образ» та відповідних рефлексивно-рольових позицій.

1.2. Психологічні особливості розвивальної взаємодії в умовах он-лайн навчання

З 2000-х років в Україні в Концепції розвитку дистанційної освіти було зазначено запровадження в навчально-виховний процес науково-методичних досягнень та новітніх педагогічних технологій для створення нової системи інформаційного забезпечення освіти. Планувалося, що поступовий процес введення дистанційного навчання надасть нові можливості для методів викладання дисциплін, оновлення змісту навчання та індивідуалізація навчання за масовості освіти. Педагогічні технології визначались як технології активного спілкування з використанням телекомунікаційному зв'язку та методи самостійної роботи з структурованим навчальним матеріалом відображеному в електронному вигляді. Але з приходом пандемії коронавірусної хвороби 2019 року цей виклик торкнувся всього контингенту студентів. Це спричинило появу зовсім нових проблем педагогічного та психологічного характеру. Головним сучасним трендом освіти є впровадження цифрових технологій та он-лайн-навчання.

«Дистанційне навчання - сукупність інформаційних технологій та методик викладання, які передбачають здобуття освіти без фізичної присутності здобувачів у навчальному закладі. Відмінністю дистанційного навчання від заочного навчання є використання синхронного режиму - при якому здобувачі освіти працюють разом із педагогічним персоналом».[10]

У середовищах дистанційного навчання існує певна специфіка взаємодії

між викладачем та студентом. Комп'ютер та лінії комунікації стали між студентом та викладачем привносячи фізичну відстань у процес комунікації, відриваючи студента не тільки від викладача, але від його партнерів по навчанню. Внаслідок чого у студента виникає і посилюється почуття самотності, ізоляції в своїй групі. Як пояснює сучасний тлумачний психологічний словник В.Б. Шапара поняття «самотність - стан людини, що знаходиться в змінених (незвичних) умовах ізоляції від інших людей. При потраплянні людей в умови самотності, обумовленої експериментальною, географічною, соціальною або тюремною ізоляцією, усі безпосередні, «живі» зв'язки з іншими людьми перериваються, і це викликає появу гострих емоційних реакцій. У ряді випадків виникає психологічний шок, що характеризується тривожністю, депресією і супроводжується вираженими вегетативними реакціями».[33] Належність до певної групи є дуже важливим для людини. Роль викладача створити атмосферу соціальної присутності, в якій студенти сприймали один одного як партнерів. В повсякденному житті такі зв'язки встановлюються через невербальні знаки, яких немає в он-лайн середовищі.

Виявлення проблем в стосунках між викладачем та студентом, а також механізмів через які вони виникають дає можливість організації ефективної взаємодії. Як пояснює термін Сучасний психологічний словник: «взаємодія» - у психології процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок. Виступає як інтегруючий фактор, що сприяє утворенню структур». [26 с.46]. В. В. Москаленко зазначає, що «взаємодію можна розглядати в двох аспектах. Перший аспект – це розглядання взаємодії як контакту двох або більше осіб, що має своїм результатом взаємні зміни їх поведінки, діяльності, стосунків, установок. Другий аспект – це розглядання взаємодії як взаємно зумовлених індивідуальних дій, що пов'язані циклічною причинною залежністю. В цьому аспекті поняття «взаємодія» використовується для визначення способу реалізації спільної діяльності, мета якої зумовлює взаємне узгодження

індивідуальних дій, розподіл і кооперацію функцій» [15, с.444].

Цікавим є підхід Саркісова О.Ю. Розвивальна взаємодія розгортається у часовому й просторовому вимірі, утворюються соціальні зв'язки. Саме на етапі соціального контакту з'являється перша взаємодія між людьми: «соціальний контакт – це певна система, в яку входять щонайменше дві особи, якась цінність, яка стає основою контакту, якісь взаємодії, що стосуються цієї цінності». Відповідно автором надається таке тлумачення цього терміну: «Взаємодія – це систематичне, постійне здійснення дій, що має на меті викликати відповідну реакцію з боку партнера, це вплив і на самого партнера, при чому реакція, що викликається, викликає у свою чергу реакцію того, хто впливає». [18, с.59] У процесі підготовки фахового спеціаліста пріоритетом є особистість студента. Він творець свого майбутнього, а викладач йому допомагає. Тому прямими учасниками педагогічної взаємодії є викладач і студент. Їх співпраця є тим соціальним середовищем в якому відбувається становлення особистості студента та розвиток особистості викладача.

Форма педагогічної взаємодії є інтерсуб'єктна комунікація (спілкування). «Спілкування - складний, багатоплановий процес установаження та розвитку контактів між людьми, який породжується потребами в спільній діяльності; містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття та розуміння партнера у спілкуванні» [23, с.492].

Функція спілкування розрахована на те, що в мовленнєвій діяльності беруть участь два активні елементи (адресант та адресат), ролі яких наперемінно змінюються. У спілкуванні виокремлюють три основні аспекти: комунікативний (обмін інформації між індивідами), інтерактивний (організація взаємодії між партнерами) і перцептивний (сприймання один одного партнерами зі спілкування і встановлення взаєморозуміння). Кожний із них характеризується певним набором прийомів [33, с.334].

Загальна мета педагогічного спілкування полягає як у передачі суспільного та професійного досвіду (знань, умінь, навичок, ідеалів, цінностей тощо) від педагога до учня / студента, так і в обміні між ними

особистісними смислами щодо тих об'єктів, що вивчаються, та життя взагалі. [2, с.39]. Педагогічне спілкування складається з вербальної і невербальної взаємодії. Вербальний складник має характеризуватися точністю, змістовністю інформації, доступністю, ясністю та емоційністю. Невербальний – змістовністю інформації яка надає конативну функцію спілкування.

Перехід на дистанційну форму навчання привів до значних змін в структурі діяльності педагогічних працівників особливо в такій її складовій як педагогічне спілкування. В наслідок термінової переорієнтації на дистанційні освітні технології і викладачі і студенти зіштовхнулись з низкою проблем основні з них:

- неспроможність вивчення спец. дисциплін в он-лайн режимі;
- недостача методичних знань з он-лайн навчання;
- відсутність технічного забезпечення;
- невміння користуватись он-лайн платформами.

Педагогічне спілкування для дистанційного формату набуло визначального характеру. Якість дистанційного навчання залежить від таких факторів як, швидкий зворотній зв'язок, контакти між студентом і викладачем, співпраця студентів, ефективне використання часу. Саме інетерсуб'єктна є основною проблемою в навчальній взаємодії викладача і, студента і групи є найважливішою стороною педагогічної діяльності і залежить від вибудовування комунікацій між викладачами і студентами.

1.3. Модель психологічних засад розвиваючої взаємодії в освітньому просторі будівельного коледжу

Розвивальна взаємодія в освітньому процесі будівельного коледжу має свою специфіку, яка визначається професійною спрямованістю у формуванні компетентностей здобувачів за спеціальністю. Згідно з ОПП за спеціальністю: «Опорядження будівель і споруд та будівельний дизайн» потрібно сформувати сучасне мислення, практичні навички, теоретичні знання,

здатними працювати в сферах будівельного дизайну, архітектури та будівництва. Метою освітньої програми є підготовка висококваліфікованих фахівців в сфері будівництва та цивільної інженерії які володіють технічним мисленням та відповідними компетенціями необхідних для проведення виробничої діяльності. Вона в майбутньому дає можливість фаховому молодшому бакалавру використовувати інтегральну компетентність для вирішення практичних задач та проблем в будівництві, реконструкції та всіх видів будівельних дизайнерських оформлень.

В освітньо-професійній програмі ВСП «Гірничий фаховий коледж КНУ»: зазначено, що інтегральна компетентність визначається здатністю здобувача вирішувати типові спеціалізовані задачі професійної діяльності в галузі будівництва та цивільної інженерії, які набуваються в навчальному процесі.

З опертям на концепцію інтерсуб'єктного впливу партнерів діалогічного спілкування Г.В. Дьяконова, ми визначили 3-ри головних властивостей суб'єктів розвивальної взаємодії:

- 1) системна рефлексія, яка визначається здатністю відстежувати генезу спілкування (комунікації) при всіх складностях освітнього процесу (відсутності Інтернет-зв'язку, поганий Інтернет-зв'язок, психологічні бар'єри комунікації, наявність аномальної поведінки);
- 2) локус внутрішнього контролю, який передбачає сформовану інтернальність при будь-яких складностях освітнього процесу;
- 3) ідентичність «Я-образу як причасний до професійної спільноти з рольовою позицією зрілої особистості, що передбачає інтегрувати в освітній простір навчального закладу, бути суб'єктом навчальної діяльності, визначати смислові орієнтири обраної професійної освіти, виконувати самому свою навчальну діяльність за будь-яких умов, встановлювати та зберігати партнерські стосунки, дбати про внесок своєї навчальної діяльності на благо Інших.

У нашій роботі ми передбачали, що існує три рівні психологічних властивостей, які найбільш мають вплив на забезпечення діалогічної

комунікації, партнерського ставлення, «суб'єкт – суб'єктної взаємодії».

Структурні складові психологічних засад розвивальної взаємодії визначається із взаємно й функціонально об'єднаних складових (рис. 3.1.1)

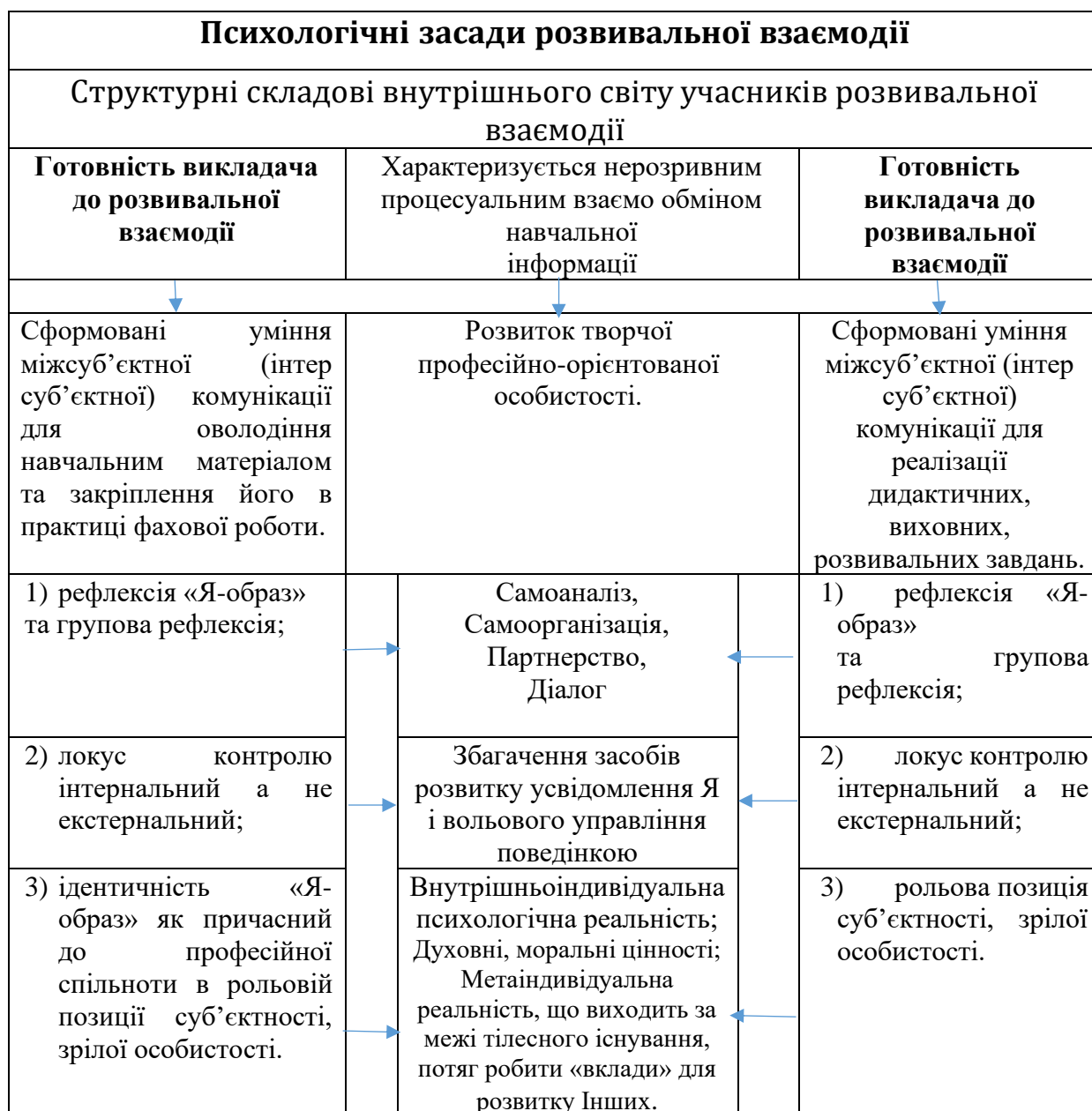


Рис. 1.3.1. Модель психологічних засад розвивальної взаємодії освітнього простору

Таким чином, сутність розвивальної взаємодії визначається психологічними засадами в інтелектуальній та емоційній сфері учасників взаємодії як таких, що один продовжує себе в іншому, в наслідок чого навчальні знання набувають статусу «соціальні», тобто такі, якими хочеться поділитися.

Висновки до другого розділу

У першому розділі здійснений теоретичний аналіз сутності розвивальної взаємодії, виявлені головні ознаки психологічної готовності учасників групової взаємодії освітнього простору. Структура цієї готовності визначається стресозахисними, адаптивними механізмами, які за умов аномальної поведінки призводять до уникнення від будь-якої взаємодії в навчальному процесі.

Здійснений аналіз психологічних особливостей розвивальної взаємодії в онлайн-навчанні, описані найбільш проблематичні умови організації та проведення навчального процесу, які пов'язані із об'єктивними чинниками:

- 1) відсутність якісної техніки Інтернет-зв'язку, використання телефону замість ноутбуків, що унеможлиблює якісно сприймати креслення будівлі, окремих деталей тощо;
- 2) несформована готовність учасників навчальної взаємодії до інтерсуб'єктної взаємодії, без якої моделювання будь-яких педагогічних цілей викладача (дидактичні, виховні, розвивальні) неможливо.

За результатами проведеного аналізу ми запропонували модель психологічних засад розвивальної взаємодії, яка передбачає сумісну готовність викладача і здобувача до інтерсуб'єктної комунікації. Передбачено, що для здійснення такої комунікації учасники взаємодії будуть мати достатній рівень внутрішнього контролю, системної і групової рефлексії, сформованої рольової позиції «Я-образ» як соціально зріла особистість.

Розділ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ БАР'ЄРІВ РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

2.1. Організація та методичне забезпечення емпіричного дослідження

Головна мета емпіричного дослідження спрямована на вимір психологічних бар'єрів, які стають на заваді відчувати здобувачу впевненість, активність, активну участь в навчальному процесі. Інакше говорячи, в центрі нашої уваги були здобувачі, які за різними формами своєї поведінки уникали бути суб'єктами розвивальної взаємодії.

Логіка такого підходу відповідає класичним нормам основ психологічного діагностування. Л. Терлецька визначає цільову мету діагностики «у розпізнанні багаторівневих та багатоланкових причин недоліку або відхилення в поведінці індивіда з метою їх усунення через відповідні корекційні вправи психолого-педагогічного характеру» (Л. Терлецька Основи психодіагностики, 2006, С.33). Мова йдеться про зміщення екзистенційних потреб особи в бік деструктивних захисних психологічних механізмів, викликані невротичними потребами, яка «стає невротичною в тому випадку, коли особистість невтомно прагне перетворити її задоволення у спосіб життя» (за К. Хорні [30]).

Слід відзначити, що термін «відхилення», або за міжнародною термінологією «аномальна поведінка» не відповідає психологічній патології, а мова йдеться «крайні варіанти норми, які дуже часту зустрічаються в ранній юності» (М.В. Папуча, 2014, С. 263).

Організація констатувального дослідження здійснювалась з малою групою здобувачів ВСП «Гірничий фаховий коледж КНУ» згідно домовленості із адміністрацією О.І. Посохова та заступника по навчальній роботі І.В. Богдан та їх затвердженням плану проведення психолого-діагностичних заходів. У зв'язку з тим, що один раз на тиждень здобувачі здійснювали заняття в офлайн-режимі, ми використовували цей день для проведення діагностичних процедур. Діагностичні процедури відбувались

протягом проходження виробничої практики з 15.01 – 25.02.2024 року за графіком навчального плану психолого-педагогічного факультету КДПУ. На передодні виходу на виробничу практику був складений *«План констатувального дослідження з виміру психологічних бар'єрів у здобувачів, що уникають участі в розвивальній взаємодії»* (Додаток А₁).

Програма складалась із двох етапів: пілотажне й основне дослідження.

Пілотажне дослідження (розвідувальне) в нашій дослідній роботі спрямоване на розвідувальний пошук щодо:

- 1) актуальності теми обраного нами дослідження;
- 2) усвідомлення педагогічного колективу психолого-педагогічної цінності розвивальної взаємодії в навчальному процесі коледжу;
- 3) вдосконалення діагностичного інструментарію для проведення
- 4) визначення списку респондентів експериментальної групи.

Пілотажне дослідження розпочалось із тематично спрямованого інтерв'ю з викладачами, психологом та здобувачами коледжу. Мета цього виду дослідження конкретизувалась на оцінки готовності здобувачів до інтерсуб'єктної комунікації у навчальній, розвивальній взаємодії здобувачів. Для цієї роботи були розроблені анкети для викладачів та здобувачів професійної освіти (Додаток А₂ А₃). Були уточнені кількісні факти ухилення здобувачів від активної участі в навчальному процесі.

На цьому етапі був проведений професійно-орієнтований виховний захід, мета якого була спрямована на підвищення психологічної культури здобувачів коледжу за темою *«Чи знаю я своє реальне Я: чому в мене бувають «провали» у професійному навчанні»*. В процесі проведеного виховного заходу здобувачам запропонували здійснити крок на зустріч своєму Я, для чого треба заповнити бланки за методикою *«Інтерв'ю із самим собою»* (Л. Попова) (Додаток Б₁).

Інтерес здобувачів до інтерпретації своїх відповідей виявився 20 осіб із 32 групи БЦ-23, БД-23, які і склали основний список експериментальної

групи. Вік учасників – це 16 - 17 років (рання юність). Із усього складу експериментальної групи (ЕГ) хлопців 12 осіб, дівчат 8 осіб.

Основний етап констатувального дослідження включав організацію проведення діагностування респондентів ЕГ з визначення передбачених робочою гіпотезою психологічних бар'єрів, які призводять до аномальної поведінки здобувачів у розвивальній взаємодії освітнього простору. Термін виконання цього етапу був реалізований з 26.01.2024 р. по 16.02.2024 р.

На завершені основного етапу був здійснений статистичний аналіз діагностичного матеріалу. Термін виконання цього завдання реалізувався протягом із 16.02.2024 р. по 22.02.2024 р.

Діагностичний інструментарій констатувального дослідження представлено в таблиці 2.1.1.

Таблиця 2.1.1.

Психологічний опис діагностичного інструментарію з виявлення бар'єрів інтерсуб'єктної комунікації у розвивальній взаємодії освітнього простору

Феноменологія труднощів інтерсуб'єктної комунікації в розвивальній взаємодії освітнього простору	Можливості психологічних бар'єрів уникнення інтерсуб'єктної комунікації в розвивальній взаємодії освітнього простору	Вимір показників готовності / неготовності до інтерсуб'єктної комунікації в розвивальній взаємодії освітнього простору
<p>1. Недостатній рівень самостійності, підвищена неусвідомлена потреба у зовнішньому контролі.</p> <p>2. Неадекватність самооцінювання і рівня домагань.</p>	<p>1. Нестійкість емоційного стану, спонтанність дій як знання напруження.</p> <p>2. Нереалістичне уявлення навчальної ситуації завдяки низького емоційного інтелекту.</p> <p>3. Несформовані комунікативні вміння у груповій взаємодії.</p> <p>4. Низький рівень саморефлексії в комунікації з учасниками розвивальної взаємодії.</p>	<p>1) методика «Інтерв'ю із самим собою» (Л. Попова);</p> <p>2) тест «Диференційний тест рефлексії» Д. Леонтьєва, Є. Осіна;</p> <p>3) опитувальник «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» (Дж. Роттер);</p> <p>4) методика «Хто Я» (М. Кун, Т. Мак-Партланд).</p>

Осмилення отриманих результатів діагностичного матеріалу мотивували на додаткове вивчення теоретичного матеріалу з корекції *арефлексії, екстернальності, кризи ідентичності «Я-образ», низького рівня емоційного інтелекту* як обов'язкових складових інтерсуб'єктної комунікації розвивальної взаємодії освітнього простору. По-суті, відсутність цих компонентів внутрішнього світу особи є ознакою психологічної інфантильності.

Методичне забезпечення основного етапу констатувального дослідження. Для розв'язання поставлених завдань ми використали комплекс діагностичних методик з виміру: 1) рівня сформованого виду рефлексії; 2) показники кризи ідентичності «Я-образ»; 3) ознаки домінування екстернальності чи інтернальності в поведінці; 4) рівні емоційного інтелекту.

Тест «Диференціальний тип рефлексивності (Д. Леонтьєва, Є. Осіна). Цей тест дозволяє визначити показники особистісної рефлексії, соціальної (групової) рефлексії, завдяки яким виявляється системна рефлексія, інтроспекція та квазірефлексія. Опитувальник складається з двох шкал – саморефлексії і соціорефлексії. Саморефлексія – схильність до системної рефлексії, оцінювання думок, образів, мрій, цінності, інтереси, мотиви, що складають внутрішній світ особистості. Соціорефлексія представляє усвідомлений, інтелектуально обґрунтований самоаналіз на відповідність перебування «Я» в ситуації, напруги цієї ситуації, усвідомлення власних почуттів, своїх думок і мовлення, здатності підтримувати міжособистісні взаємини.

Опитувальник «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» (Дж. Роттер) дозволяє здійснити вимір спрямованості особи або на зовнішній локус контроль (*екстернальні*), або на внутрішній локус контроль (*інтерналі*). Ідея цієї методики полягає у виявленні стратегії асоціативних уявлень або сформованої самостійності, або, навпаки, невпевненості, розгубленості та підвищеної потреби в підтримці.

Опитувальник «Хто Я?» (М. Кун) доволі широко застосовується у діагностичній практиці освітніх закладів. Ця методика дозволяє врахувати або метафоричне (не цілісне «Я») або реалістичне (цілісне «Я»), що дає повне зображення в описі «Я-образ» респондента. За цією методикою вимір показника «Я-концепція» здійснюється під кутом: або здобувачі юнацького віку сприймає себе «Я-образ» позитивно, або «Я-образ» сприймається негативно, або «Я-образ» невизначено (уникаючий від самоаналізу, мова йдеться про латентне «Я»), або, навпаки, соціалізовано з ознаками зрілості.

За результатами відповіді фіксуються співвідношеннями визначеного «Я-образ» за символами («+»; «-») у нормативі співвідношень: «70% / 30%». За умов *адекватної ідентичності*, респондент надає 70% позитивних, оптимістичних ознак, і, навпаки, 30% негативних а його суб'єктивним баченням. У співвідношенні співвідношень «90% (+) / 10% (-)» свідчить про здатність особи знайти тільки 10% недоліків, а за умов 0% недоліків, свідчить про егоцентризм.

Показник несформованого «Я-образ» визначається, коли за результатами рахування за символами («+»; «-») виявляється співвідношенні «50% / 50%», свідчить, що людина постійно вагається, тобто не відбулось задоволення потреби ідентичності «Я», внаслідок чого особа втратила відчуття індивідуальної відмінності та стає виконавцем чужих асоціальних ідей.

2.2. Аналіз результатів пілотажного дослідження

Специфіка розвивальної взаємодії передбачає такі психологічні властивості її учасників, які здатні проявляти соціальну зрілість, керуються гуманістичними цінностями партнерської взаємодії. Тому, в аналізі отриманих результатів, ми враховували відповідність і невідповідність психологічних ознак щодо інтерсуб'єктної комунікації в розвивальній взаємодії.

За результатами опитування викладачів було встановлено, що проблема інтер суб'єктної комунікації здобувачів коледжу є серйозною педагогічною, психологічною й соціальною проблемою. У дослідженні приймали участь 15 викладачів, віком від 28 до 57 років, стаж роботи не менше 5-ти років і більше 20-ти. Статистичні результати представлені в таблиці 2.2.1.

Таблиця 2.2.1.

**Результати опитувань викладачів з визначення цінності
розвиваючої взаємодії освітнього простору (N = 15)**

№	Вираження відношення викладача коледжу до розвивальної взаємодії освітнього простору	Кількісний показник, в %
1.	Відбувається взаєморозуміння між викладачем і студентом.	86,66 (13)
2.	Створюються психологічний мікроклімат ефективної передачі навчальної інформації та кращого її сприймання.	86,66 (13)
3.	Відбувається розвиток практичного засвоєння теоретичних знань.	60,00 (9)
4.	Розвиваються інтелектуальні, комунікативні здібності у здобувачів.	93,33 (14)
5.	Створюється умова саморозвитку зрілої особистості у відношеннях до учасників навчального процесу .	53,33 (8)
6.	Удосконалюється нормативність теоретичних знань та практичних вмінь.	80,00 (12)
7.	Розвивається діловий стиль професійно-орієнтованого спілкування.	100,00 (15)
8.	Зростає відчуття самоповаги, поваги до освітнього простору й закладу навчання як Альма-матер професійного становлення.	80,00 (12)
9.	Формується суб'єктність міжособистісних, професійно-орієнтованих взаємин	66,66 (10)

Проведений аналіз щодо цінності розвивальної взаємодії свідчить, що в загалом викладачі усвідомлюють значимість розвивальної взаємодії в професійному розвитку особистості здобувача. Дещо низький показник визначився відносно ролі розвивальної взаємодії у створенні умов саморозвитку зрілості особистості у відношеннях до учасників навчального процесу (53,33% (8 осіб)). В тематичному інтерв'ю з викладачами, основну проблему зниження соціальної, професійної , особистісної зрілості викладачі вбачали в поганому сімейному вихованні, негативними впливами асоціальних цінностей (куріння, наркотики, алкоголь). Але те, що розвивальна взаємодія сприяє встановленню довірливих відносин між викладачем і студентом визначився переважною більшістю (86,66% (13 осіб)). Це дає підставу

стверджувати, що викладачі розуміються на своїй педагогічній діяльності, цінують відкриті, довірливі відношення із студентами.

Унаочнення результатів проведеного дослідження подається у вигляді діаграми (рис. 2.2.1.)

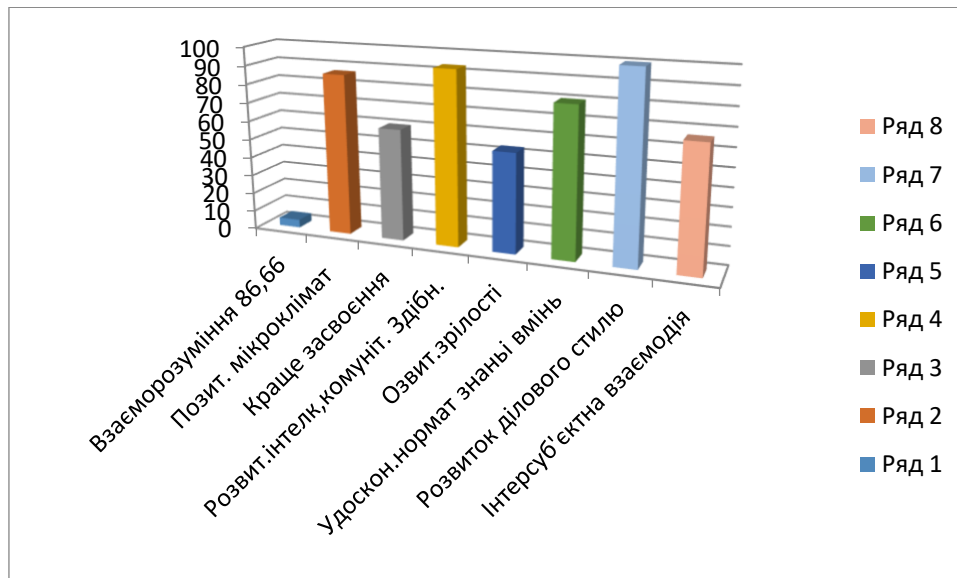


Рис. 2.2.1. Результати опитування викладачів коледжу щодо використання розвивальної взаємодії освітнього простору

Як видно з діаграми, викладачі визначили в анкетному опитуванні Наочність засвідчує готовність викладача використовувати розвивальну взаємодію у професійному навчанні здобувачів. Проте майже всі стовідсотково визначали великі складності організації такої взаємодії із сучасними здобувачами в дистанційному режимі.

За методикою «Інтерв'ю із самим собою» (Л. Попова) ми змогли отримати загальну картину психологічного стану здобувачів, результати яких представлені в таблиці 2.2.2. Перший вид внутрішнього діалогу проявляється в гуманітарно-духовному аспекті: респонденти визначають потребу в професійному ідеалі (42,85%, 12 осіб), що є надзвичайно малим показником для групи в 28 осіб. Ще нижчий рівень позитивної відповіді отримано за показником про існування ідеалу за обраною (32,14%, що складає 9 осіб). Незначна кількість учасників цього вимірювання показало, що респонденти не мають чітких уявлень про свій ідеал (21,42%; 6 осіб), в той час як 78,57 %

(22 осіб) не мають стійкий морально-етичний, професійно-орієнтований стиль соціального буття.

Таблиця 2.2.2.

**Результати дослідження здобувачів за методикою
«Інтерв'ю самим із собою» (Л. Попов)**

№	Питання за методикою «Інтерв'ю із самим собою»	%; N = 28	
		«ДА»	«НІ»
Моє уявлення про ідеал професіонала:			
1	Чи потрібний ідеал професіонала для мого розвитку?	42,85 (12)	57,14 (16)
2	Чи є в мене ідеал професіонала за спеціальністю, яку я обрав?	32,14 (9)	67,85 (19)
3	Чи можу я описати свій ідеал?	21,42 (6)	78,57 (22)
4. Мій ідеал майбутнього професіонала:			
4	Чи я бачу себе як майбутнього професіонала?	28,57 (8)	71,42 (20)
5	Чи є в мене уявлення про образ професіонала, які вони?	71,42 (20)	28,57 (8)
6	Чи докладаю я яких-небудь зусиль для того, щоб відповідати уявленням про професійний ідеал?	21,42 (6)	78,57 (22)
7.	Є кумир мого життя	10,71(10,71)	89,28(25)

Як відомо, що гуманітарно-духовна основа є стрижневою особистості в структуруванні її внутрішнього світу, тобто потягів, інтересів, мотивів. Якщо особистість не визначає соціальні, духовні цінності, то вона потрапляє у внутрішній конфлікт, про що ми описали в першому розділі. Так, на питання *«Хто або що чинить найбільший вплив на мій розвиток?»*, респонденти називали «Ніхто» (42,85 %, 12 осіб); «Викладачі» (57,14% , 16 осіб).

Гнучкість юнацького віку засвідчує те, що вони мріють, мають потяги до найкращого в своєму житті. На питання *«Хто є для мене образ професіонала? Опишіть його»* респонденти назвали героїв художніх фільмів: «Великі очі», «1+1», «У диких умовах», «Чемпіон», «Серфер душі», «Король говорить» (рис. 2.2.2.)

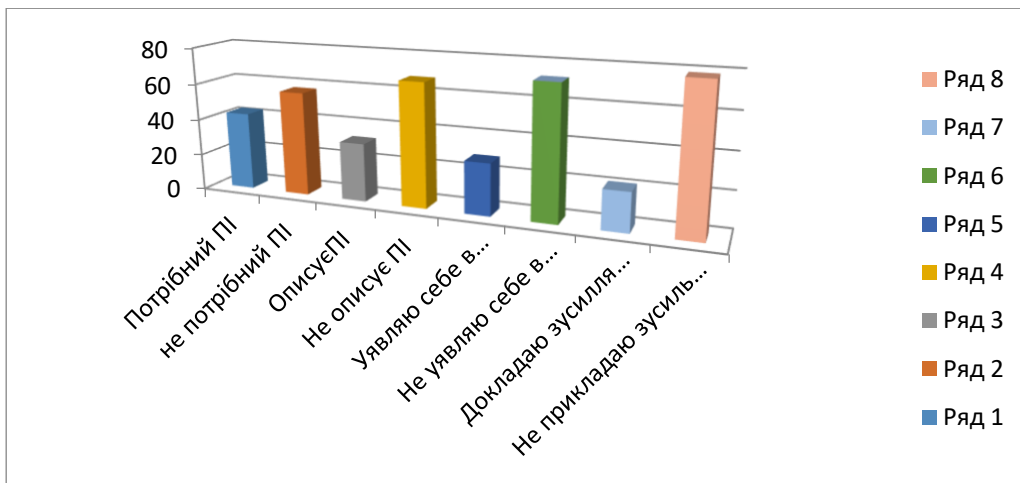


Рис.2.2.2. Результати опитування здобувачів за методикою «Інтерв'ю із самим собою»

Таким чином, за результатами першого етапу констатувального дослідження, можна зробити висновки, що несформовані рефлексивні механізми, завдають «штучний ідеал», який призводить в реальному житті до слабкого «Я». Внаслідок чого виникають невротичні потреби хибних уявлень про бажання бути об'єктом любові та захоплення, або надмірною залежністю від інших, або нівелювання цінності людей (наприклад, батьків, викладачів), які прикладають зусилля для благополучного життя юнаків у теперішньому й майбутньому. Відсутність духовно-моральної основи призводить до того, що в майбутніх фахівців не формуються соціальні цінності та смисли, необхідні для життя в суспільстві. І навпаки, коли студент робить важкий вибір у бік перемоги духовного в собі, – набуває великої життєздатності і повноти буття. Повнота життя розкривається перед студентською молоддю, коли вона робить вибір у бік духовного в собі.

2.3. Інтерпретація діагностичного матеріалу за методиками констатувального дослідження

За методикою «Хто Я?» (М. Кун, Т. Мак-Партленд) ми змогли отримати дві категорії відповідей:

- 1) консенсуальні відповіді характеризують соціальний статус та ту роль, яку обрав респондент у своєму соціальному бутті;
- 2) субконсесуальні відповіді характеризують індивідуальні характеристики із знаком «+» або «-» на подібність «товстий», «невдалий», «невезучий», «вдалий», «везучий», «щасливий».

За цими видами розподіляються чотири рольові позиції: *негативна, нейтральна, позитивна, завищена*.

Результати представлені в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.1

**Результати виміру ідентичності за методикою «Хто Я?»
(М. Кун та Т. Мак-Партленд)**

Валентність ідентичності	ЕГ, 23 особи	
	Кількість респондентів	Показники в %
Негативний	4	20,0
Нейтральний	6	30,0
Позитивний	3	15,0
Завищений	7	35,0

Негативна валентність визначалась за семантичним аналізом в описі недоліків свого «Я-образу», більшість з яких: «я некрасивий /некрасива»; «я не викликаю симпатію»; «я нерозумний» і т.п. В експериментальній групі таких респондентів визначилось 20,% (4 особи). Для цих респондентів цей показник є небезпечним в сенсі формування юнацьких цінностей, професійного зростання та пояснення пасивності в навчальній взаємодії.

До *нейтральної* валентності увійшли 30,0% (6 осіб із N = 20), які не визначили чіткі переваги або до позитивних рольових позицій, або до негативних. Згідно теорії К. Хорні, такі особи переживають страх бути використаним іншими, або страх сприйматися як «тупий в очах інших», та водночас не проявляти будь-що, щоб змінити цей стан. Такі внутрішні відчуття є серйозними бар'єрами в інтерсуб'єктній

Позитивна валентність визначилась у 15,0% (3 особи), в яких виявлені такі характеристики: «відкритий», «відповідальний», «добрий», «розумний»,

«хороший спортсмен», «товариський», «здібний до конструювання», «гарний хлопець / гарна дівчина», «цілеспрямований». Саме ці внутрішні відчуття є передумовою та здатністю розвивати інтерсуб'єктну взаємодію а також можливість займати активну позицію в розвивальній взаємодії.

Завищена валентність визначалась у 35,0 %, 7 осіб, що свідчить про егоцентричну спрямованість, захоплені собою, прагнення створити кращий образ, ніж є насправді, підвищена чутливість до будь-яких зауважень та незгасне бажання в комплементах та лестощах. Відповіді були такими: «я красунчик / красуня»; «я перехитрю всіх», «я найкращий».

Як видно за результатами цієї методики, відхилення нормативної поведінки респондентів набув невротичних потреб, які несумісні із виконанням нормативних вимог організації та проведення розвиваючої взаємодії освітнього простору. Для подальшої роботи, ми враховували, що таке співставлення негативної валентності в ідентичності Я з незначною кількістю позитивної, може негативно вплинути на юних респондентів із позитивною валентністю. Наочно ці показники представлені в діаграмі 2.3.1.

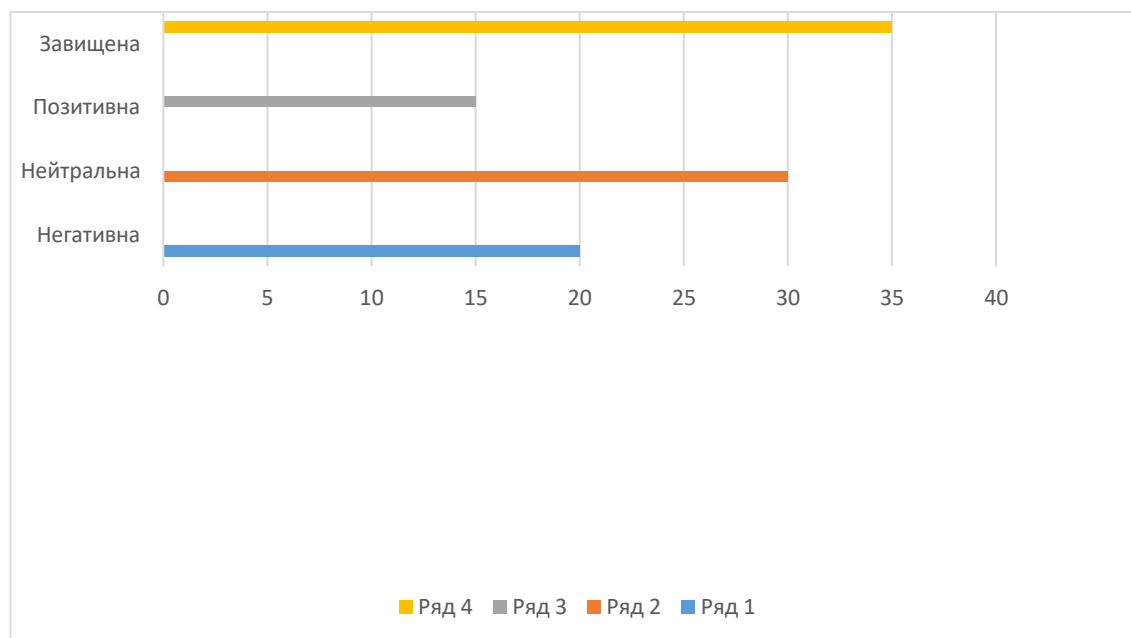


Рис. 2.3.1. Вимір валентності ідентичності за методикою «Хто Я» в

За показниками виміру ідентичності за Я-теперішнє, Я-минуле, Я-майбутнє було визначено, що в більшій мірі респонденти посилаються на минулі спогади і майже не опираються на теперішнє, начебто його і немає. Визначено, що більша кількість здобувачів мають неусвідомлений образ власного Я, що можна трактувати як те, що здобувач професійної освіти «не знає, *«хто є насправді Я»*. Їм було важко намалювати себе, своє життя. Вони говорили: *«Я не знаю, що треба малювати»*. Щодо майбутнього, то в більшій мірі респонденти не планують. Результати представлені в таблиці 2.3.4.

Таблиця 2.3.2.

Результати показників характеристик видів ідентичності підлітків

Види ідентичності	ЕГ, %	
Я - теперішнє	4	20,0
Я - минуле	12	60,0
Я - майбутнє	4	20,0

Для більш наочної демонстрації отриманих результатів, представимо зображення в графічному вигляді (рис. 2.3.2.)

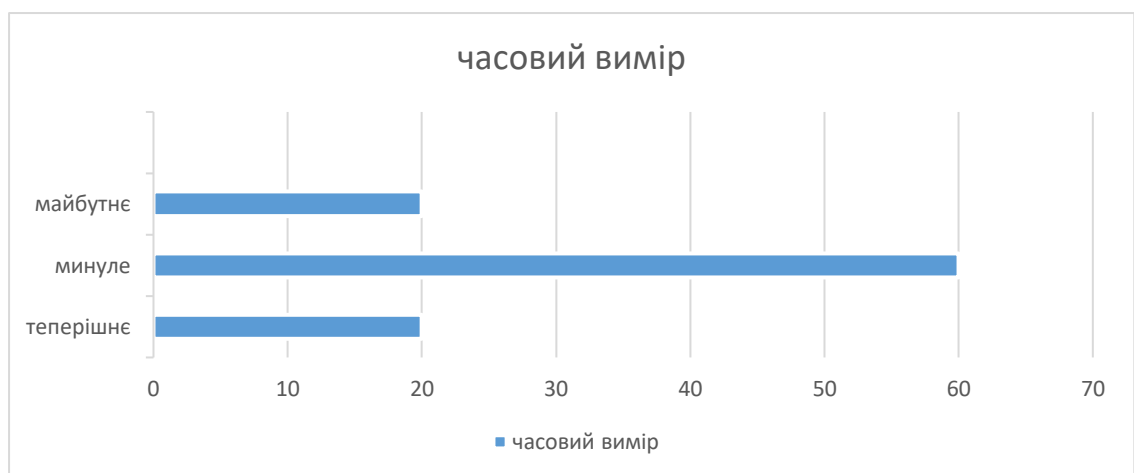


Рис. 2.3.2. Результати за показником часового виміру за методикою «Хто Я» (М. Кун, Т. Мак-Партленд)

Як видно з таблиці, показники респондентів двох класів перевага на До цієї ж групи можна віднести й тих респондентів, які орієнтуються тільки

часовим виміром «зараз», тобто без планування організаційних, навчальних, особистісних завдань. Це свідчить про те, що, за умов, якщо вони і виконують деякі завдання, то вони мають більш формальний характер, ніж розвивальний. Вважаємо, що ці показники дозволяють пояснити відсутність інтерсуб'єктної комунікації в розвивальній взаємодії. За показником «Я в майбутньому» 20,0% , 4 особи, визначені професійні інтереси: «В наслідок руйнації будинків, моя професійна робота дозволить швидше налагодити життя українців»; «Зруйновані шахтні споруди потребують будівельників, тож я радий, що зможу відбудовувати підприємства Кривбасу»; «Мрію матеріально забезпечити своїх батьків, а будівельник є високооплачуваний».

Вимір спрямованості респондентів відносно показників «зовнішній локус контролю» (*екстернали*) та «внутрішній локус контролю» (*інтерналі*) здійснювався за методикою «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» (Дж. Роттер), результати якого показані в таблиці 2.3.1.

Таблиця 2.3.3.

Статистичний аналіз локусу контролю за методикою «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» (Дж. Роттер)

Респондент и кількість	Інтерналі				Екстернали			
	високий, %,	серед, %	низький, %	Σ	високий, %	серед, %	низький, %	Σ
ЕГ (20)	15,0 (3)	15,0% (3)	10,0 (2)	13,3	10,0 (2)	30,0(6)	20,0 (4)	20,0

Як видно з таблиці, загальна кількість респондентів з інтернальним контролем в загальному показнику складає 13,3%, в той час, як екстернальним контролем складає 20,0%, що свідчить про переважну кількість здобувачів із неформованою вольовою регуляцією в організації навчальної діяльності, виконувати організаційні й соціально-психологічні складові розвивальної взаємодії.

Виявлено високий і середній рівень здібності вольового управління своєю поведінкою тільки у 6 осіб (15,0%, 3 особи – високий, 15,0%, 3 особи – середній). Для цієї групи респондентів характерним є приписування відповідальності завдяки власним здібностям. До групи екстерналів увійшли 12 осіб (10,0%, 2 особи, 30,0%, 6 осіб, 20,0%, 4 особи), для яких характерним

є схильність приписувати відповідальність за кінцеві результати будь-якої діяльності на інших. Наочно ці результати представлені в діаграмі 2.3.3.

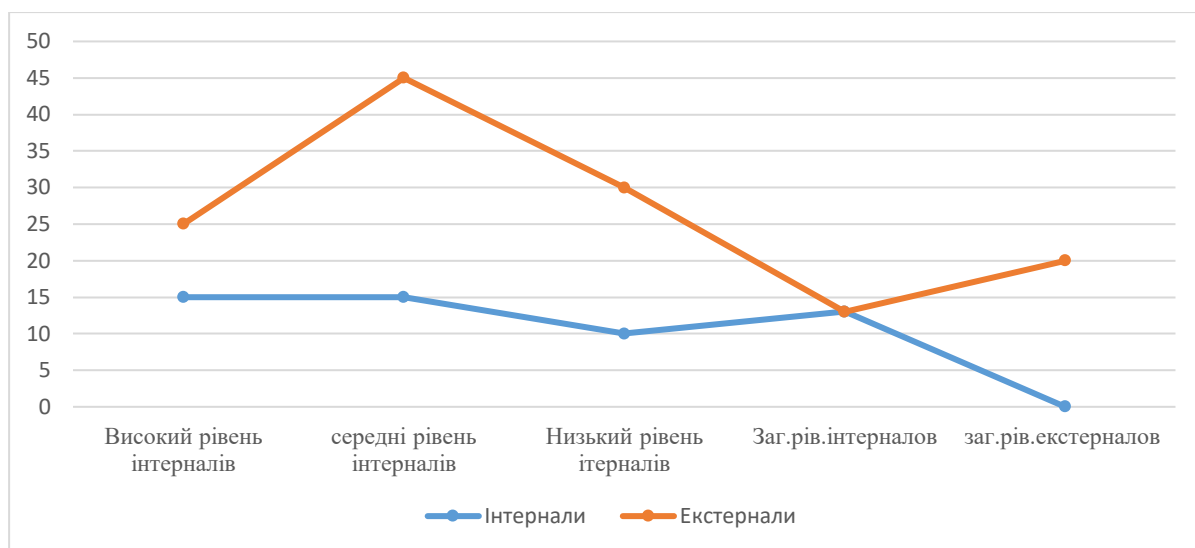


Рис.2.3.3. Результати дослідження локус контролю за методикою «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» (Дж. Роттер)

За результатами методики «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонтєва, Є. Осіна було встановлені три рівні типів рефлексії, які представлені в таблиці 2.3.4.

Показники домінуючого типу рефлексії

Види рефлексії / частота прояву	Респонденти ЕГ (N = 20)		
	Види рефлексії	К-ть	%
Домінуючі види рефлексії	CP	2	10,0
	IP.	7	35,0
	KP	11	55,0
Всього (N=45)		20	

Примітка: CP – системна рефлексія; IP – тривога, занижена самооцінка; KP – спрямована на виправдання себе та звинувачення інших, диктаторський нахил.

У значно більшій кількості респондентів виявлена квазірефлексія виявлена в 11 осіб (55,0%), які в більшій мірі в напружених ситуаціях групової взаємодії піддаються соціально небажаному захисту по типу егоцентризму. Вони осуджують будь-якого у випадках, коли їм щось не вдалось. Як правило,

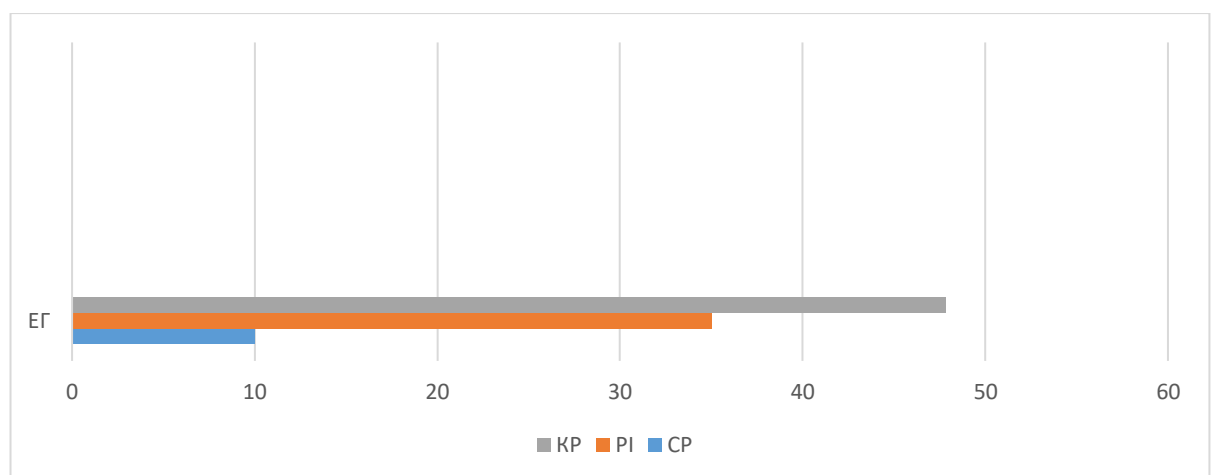
серед таких здобувачів розповсюдженим є осуд, звинувачення, приниження викладача та створення власного образу на подібність «Жертви».

Виявлений у респондентів тип IP (7 осіб, 35,0%) висвітлює, що такі здобувачі схильні «долати» будь-які труднощі механізмом самокопання, підвищеної тривожності, знецінювання власної роботи, своєї персони, що є серйозною загрозою для реалізації себе в розвивальній взаємодії.

Як квазірефлексія, так й інтроспективна рефлексія є «дурними» рефлексіями, бо особа втрачає можливість реально усвідомлювати ситуацію, в якій він опинився. Вони схильні прикрасити свій «Я-образ», викривити ситуацію на біг власної переваги. Тривале перебування в такому самоспогляданню сприяє виникненню різних невротичних потреб: у схваленні; у владі, у експлуатації інших; у захопленні собою, у честолюбстві, а то й у бездоганності та неподоланності.

Тільки у двох осіб (10,0%) був визначений показник системної рефлексії, яка є соціально бажаною, особистості з цим типом рефлексії спроможні подолати труднощі самостійно та здійснювати продуктивну діяльність, яка і є умовою інтерсуб'єктної комунікації розвивальної взаємодії.

(рис.2.3.2.).



Примітка: CP- системна рефлексія; IP- тривожна рефлексія; KP- егоцентрична рефлексія

Рис. 2.3.4. Результати дослідження типів рефлексії

Перейдемо до узагальнення отриманих результатів діагностичного матеріалу відносно готовності здобувачів до інтерсуб'єктної комунікації в розвивальній взаємодії освітнього простору, які представлені в таблиці 2.3.5.

Таблиця 2.3.5.

Типи подолання способів взаємодії (coping behavior) згідно психологічних властивостей

Типи психологічного подолання	Позиції способів подолання за показниками психологічних властивостей особистості						
	Типи рефлексії			Локус контролю		Види ідентифікації	
	СР	ІР	КР	Інтерн.	Екстерн.	Дифузна ідентичн.	Партнерс
Дифузний тип психологічного подолання індивідуальних способів розвивальної взаємодії ОП	-	35,0	55,0	-	28,33	28,0	-
Інтерсуб'єктний тип психологічного подолання індивідуальних способів розвивальної взаємодії ОП	15,0	-	-	13,3	-	-	15,0

За результатами діагностичного матеріалу встановлено, що у переважній більшості респондентів ЕГ (N=20) виявлені криза ідентичності

Для встановлення типів психологічного подолання індивідуальних способів взаємодії особистості із ситуації у відповідності до логіку освітнього процесу був здійснений вимір кореляційного зв'язку між типами рефлексії та локусу контролю (екстернальність, інтернальність), а також між типами рефлексії та видами ідентичності. Перевірка була здійснена за коефіцієнтом кореляції r -Спірмена. Враховувався аналіз зв'язків знаку коефіцієнта кореляції (позитивний або негативний) та його абсолютне значення (силу кореляції). При значимих оцінках ($p < 0,05$) кореляцій були використана класифікація кореляцій за силою зв'язків (О.В. Сидоренко [37]): більше 0,7 – сильна; 0,5-0,7 – середня; 0,3-0,5 – помірна; 0,2-0,3 – слабка; менше 0,2 – дуже слабка.

Встановлено, що вибір копінг-стратегій з дифузною ідентичністю корелює з типами квазірефлексії ($r=0.824$, $p \leq 0,05$). Визначено, що інтроспективна рефлексії також має кореляційний зв'язок із дифузною

ідентичністю ($r=0.764$, $p \leq 0,05$). Цей показник свідчить, що особистісний профіль психологічного подолання ситуацій в розвивальній взаємодії призводить до особистісного унікаючого репертуару поведінки: відсутність на парах; невчасне виконання навчальних завдань, виключені камери і телефони в процесі дистанційного навчання.

Респонденти із інтернальним локусом контролю були схильні вибирати інструментальні, проблемно-орієнтовані способи поведінки ($r=0.628$, $p \leq 0,05$). Натомість, респонденти із інтернальним локусом контролю мають тісний кореляційний зв'язок із системною рефлексією ($r=0.827$, $p \leq 0,05$). За такими психологічними характеристиками здобувачі є активними учасниками розвивальної взаємодії освітнього простору. Вони втілюють транзакції в гнучких рольових позиціях партнерства, діалогічної стратегії спілкування, творчого самовираження та задоволення від своєї професійної освіти. Такі особистісні ресурси психологічного подолання навчальних ситуацій є адаптивними, надають перевагу реально вирішувати навчальні проблеми, здійснювати внутрішній контроль власної поведінки. Саме за таких умов повністю реалізується смислове значення розвивальної взаємодії освітнього простору.

Таким чином, робоча гіпотеза доведена, що дає підставу стверджувати про актуальність обраної теми, її практичну значимість та перспективи подальшого вивчення шляхів психологічної корекції бар'єрів з активізації суб'єктності учасників навчальної, розвивальної взаємодії.

2.4. Методичні рекомендації для викладачів та здобувачів з активізації інтерсуб'єктності у розвивальній взаємодії освітнього простору

Успішність педагогічної діяльності викладача полягає в здатності врахувати індивідуальні своєрідності здобувачів та створити творчо-пошукову роботу в розв'язанні професійно-орієнтованого навчального завдання. Серед існуючих різноманітних моделей розвивальної взаємодії,

найбільшу складність складають *типові ситуації навчальної та професійної діяльності*. В сьогоденному часі, коли викладач здійснює передачу навчальної інформації в умовах дистанційного навчання, він потрапляє в певні складності – це психологічна готовність здобувачів здійснювати інтерсуб'єктну комунікацію, без якої розвивальна взаємодія не досягає своєї результативності.

Слід визначити, що існують індивідуальні способи взаємодії здобувачів, які можна визначити як:

- **активна інтерсуб'єктна комунікація**, яка ґрунтується на гуманітарно-духовних принципах для забезпечує творчу атмосферу партнерської взаємодії, діалогічного стилю спілкування;
- **пасивна комунікація**, що визначається уникненням від інтерсуб'єктної комунікації та неможливістю створити творчу атмосферу партнерської взаємодії та діалогічний стиль спілкування;
- **втеча від інтерсуб'єктної комунікації**, коли особа поводить себе так, ніби це її не стосується до тих пір, поки не стає питання академічного звітування. Зміна ситуації завдає прояв латентних властивостей особистості таких як дифузна ідентичність, інтроспективна рефлексія та квазірефлексія, екстернальний локус контролю.

Подолання цих ускладнень в діяльності викладача, який за будь-яких можливостей використовує в навчальному процесі розвивальну взаємодію, можливо у **співпраці з психологом освітнього закладу**.

За результатами дослідження були розроблені методичні рекомендації

Психологічно-просвітницька програма для психолога з розвитку інтерсуб'єктної комунікації в розвивальній взаємодії освітнього простору

Мета програми спрямована на формування психологічних компетенцій здобувачів з розвитку системної рефлексії, професійної ідентичності та внутрішнього локус контролю.

Завдання програми:

- Ознайомлення здобувачів із психофізіологічною природою психологічних захисних механізмів юнаків.
- Розвиток чутливого сприймання власного «Я» за двома стратегіями – егоцентричне з відповідним аналізом поведінки й результатів такої стратегії та партнерське ставлення до себе та до інших як стратегія забезпечення та зберігання психологічного благополуччя та ні в якому разі не брехати до себе та до інших.
- Набуття нових навичок в колі одногрупників, викладачів як таких, що забезпечують реалізацію поведінки зрілої особистості. Зріла особистість має активну життєву позицію, визначає для себе сенс свого життя, оптимістично ставиться до виконання професійної освіти та дотримується виконання завдань. Усвідомлює ознаки аномальної поведінки як захисні механізми психіку в силу слабкості несформованої рефлексії та вольових зусиль.
- Нести відповідальність перед батьками, викладачами за якість професійної освіти, реалізовувати свої потенціали в практичних професійних видах праці.
- Сприяти позитивному мікроклімату в розвивальній взаємодії тільки за умов відповідального, доброзичливого ставлення до усіх учасників навчального процесу.

Кількість занять: 5 занять; кількість годин – 10 годин; тривалість одного заняття – 1 год.

Тема 1. «Моя Я і захисні психологічні механізми»

Мета – розширення знань про вікові особливості юнацького віку, про юнацького віку кризу підліткової ідентичності, яка за умов розвитку невчасного подолання в підлітковому віці, залишає юнаків в рольовій поведінці «дитина / підліток». Охарактеризувати психологічну природу відчуттів вини, втрати, страху, тривожності та агресії які є захисними і спричиняють соціальні конфлікти, непорозуміння в навчальному процесі.

Тема 2. «Я-здобувач, Я-будівельник і Ми-партнери, Ми-професіонали»

Мета – розкрити особливості фігури здобувача як потенціального носія професійності, пояснити роль фахівця як носія соціального благополуччя України.

Тема 3. «Моя чи викладача вина, що в мене академічні заборгованості?»

Мета – упорядкування уявлень здобувачів про самоорганізацію та вибудовування власного життєвого шляху. Усвідомлення китайського прислів'я: «Викладач говорить один раз. Хто хотів почути – почує, а хто не хотів, той ніколи не почує».

Заняття 4. «Розвиток атракції до учасників розвивальної взаємодії»

Мета – розширити репертуар рольових позицій доброзичливого, довірливого, відкритого ставлення до усіх учасників розвивальної взаємодії, та розширення мовленнєвих висловів щодо прояву атракції ознайомити із основними правилами хорошого фасилітатора. Розвивати вміння говорити чітко, виразно, естетично, не «підкрикувати», вміти формулювати свої бажання. Розвивати вміння «прочитувати» настрій, думки інших, стимулювати соціально корисні та навчально актуальні дії.

Тема 5. «Розвиток діалогічної культури комунікації»

Мета – профілактика та формування у здобувачів досвіду діалогічного спілкування, розвитку творчого сприймання можливостей розвивальної взаємодії як «майданчику» відпрацювання професійних особистісних властивостей.

Основні положення цього заняття криються в розвитку здатності здобувача підтримувати широке коле комунікацій студентської групи а також викладачів будівельного коледжу. Закріпляти вміння використовувати системну рефлексію в аналізі проблемних ситуацій.

Висновки до другого розділу

У констатувальному дослідженні прийняли участь 20 респондентів віком 16-17 років, які склали список експериментальної групи (N=23).

Організація констатувального дослідження складалась з двох етапів: *перший* етап (пілотажний) спрямований на виявлення запиту щодо обраної тематики нашого дослідження, пробних тестувань, здійснення опитування викладачів та здобувачів. На цьому етапі відбувалась вибірка основного складу експериментальної групи та визначення методик дослідження.

За результатами емпіричного матеріалу підтвердилась гіпотеза нашого дослідження так як нам вдалось довести, що існує кореляційний зв'язок між квазірефлексією та екстернальним локусом контролю ($r=0.824$, $p \leq 0,05$), а також між дифузною ідентичністю і інтроспекцією ($r=0.764$, $p \leq 0,05$). За таких психологічних характеристик здобувач неспроможний бути суб'єктом розвивальної взаємодії.

Натомість, респонденти із інтернальним локусом контролю мають тісний кореляційний зв'язок із системною рефлексією ($r=0.827$, $p \leq 0,05$). Це свідчить, що саме такі особистісні ресурси психологічного подолання навчальних ситуацій є адаптивним, надає перевазі реально вирішувати навчальні проблеми, здійснювати внутрішній контроль власної поведінки, що повністю відповідає смислового значення розвивальної взаємодії освітнього простору.

За результатами емпіричного дослідження була складені методичні рекомендації для викладачів коледжу.

ВИСНОВКИ

1. У освітньо-кваліфікаційній роботі представлений теоретичний аналіз сутності та структури психологічних засад розвивальної взаємодії освітнього процесу. Визначена мета дослідження та виконання висунутих завдань дозволили здійснити аналіз інтегральних особистісних властивостей учасників освітнього процесу, які перебувають в навчальній взаємодії.

Теоретичний аналіз специфіки підготовки здобувачів будівельного коледжу дозволив розробити модель психологічних засад розвивальної взаємодії освітнього простору. В основу цієї моделі була покладена концепція Г.В. Дьяконова про інтерсуб'єктну діалогічну комунікацію (спілкування). На основі цієї концепції та інших теоретичних підходів визначено, що розвивальна взаємодія – це динамічний процес професійно орієнтованих суб'єктів з особистісною диспозицією внутрішнього локус контролю, системної рефлексії, професійною ідентичністю на когнітивному, мотиваційному та поведінковому рівні.

Визначено, що в умовах дистанційного навчання, здобувачі, в яких виявлені показники інтернальності, системної рефлексії, професійної ідентичності причетності до фахової спільноти переборюють технічні труднощі Інтернет зв'язку, використовуючи інші цифрові технології для збереження розвивальної взаємодії. За позицією когнітивної теорії про внутрішній світ особистості як такий, що внутрішній і зовнішній психічно детерміновані, ми змогли виявити такі закономірності: респонденти з внутрішньоособистіним локус контролем позитивно ставляться до освітнього закладу, до обраної професії та до навчання, а також позитивно ставляться до себе та до інших. Це свідчить, що в основу психологічних засад розвивальної взаємодії покладені особистісні властивості учасників навчального процесу.

За результатами емпіричного дослідження було визначено, що в більшій мірі готовність здійснювати розвивальну взаємодію виявили 93.33% викладачів (N = 15). Щодо здобувачів, то за психологічним аналізом

встановлено, що незначна кількість здобувачів готові до розвивальної взаємодії. Таку готовність виявлено у 15% (N = 20).

Неготовність до розвивальної взаємодії виявлені за показником квазірефлексії (55,0 %) та інтроспективної рефлексії (35,0%). Серед цієї групи здобувачів найбільша уникнення від участі в розвивальній взаємодії.

У роботі доведено, що респонденти з естернальним показником негативно ставляться до освітнього закладу, нівелюють цінність навчальних інформацій, уникають від особистісної відповідальності. Вони конфліктно переживають будь-які поради викладачів щодо самостійної організації з підготовки до занять.

Згідно принципу єдності внутрішнього і зовнішнього у детермінації психічного, та за методиками діагностування встановлено, що внутрішні конструкти особистості відображаються на мотиваційному, когнітивному та поведінковому рівні. Емпіричні дані засвідчили факт, що у респондентів із зовнішнім локус контролем найскладніше приймати участь в розвивальній взаємодії.

Список використаної літератури

1. Байдацька С. С., Боровик К. Ю., Вінйчук О. М. Особливості формування позитивної мотивації студентів до вивчення польської мови в умовах дистанційної освіти. *Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов*. Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2022. С. 7-10.
2. Біляковська О. Особливості дидактичної взаємодії вчителя і учня в освітньому середовищі сучасної школи. *PRACE NAUKOWE Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*. 2016, t. XXV, nr 2, s. 109–119. URL. : <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/4230/10.pdf>
3. Буданова М. Особистісні трансформації в психології: диференціація понятійного апарату дослідження URL. : <file:///C:/Users/leno4/Downloads/1587-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-3178-1-10-20240118.pdf>
4. Васютинський В. Міжособистісна взаємодія в концепціях сучасних українських психологів. *Соціогуманітарні проблеми людини*, № 1. 2004. С. 101-105. URL. : <http://dspace.nbuu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/27518/14-Vasyutynsky.pdf?sequence=1>
5. Гапоненко Л.О. Генеза новоутворення професійної взаємодії в підготовці студента-психолога до співпраці з учителем. *Проблема сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Вип. 18*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2012. С. 189-198. URL. : <https://journals.uran.ua/index.php/2227-6246/article/view/160107/159307>
6. Гапоненко Л.О. Модель рефлексивного спілкування в студентів-психологів та критерії її виміру. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Випуск 12. С. 201-210. URL. : <file:///C:/Users/user/Downloads/161139-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-352200-1-10-20190327.pdf>
7. Гапоненко Л.О., Тріпак М.М., Федрочук В.М., Чаркіна О.А. Психологічні передумови емоційної дезадаптації сучасних студентів. *Наукові перспективи* № 5 (35) 2023. С. 749-763.
8. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі : навчальний посібник. Житомир : ТОВ «Видавничий дім «Бук-Друк», 2021, 100 с.
9. [Гірняк А. Н.](#) Психологія модульно-розвивальної взаємодії [Текст] : монографія Тернопіль : Університетська думка, 2020. 375 с.
10. Дистанційне навчання: ефективна взаємодія учителя з учнем. 2023. URL.: <https://kmbu.com.ua/?p=6069>

11. Дьяконов Г.В. Дьяконов Г.В. Інтерсуб'єктні методи оцінювання психології особистості. Навчальний посібник для вищої школи. – Кіровоград: Лисенко В.Ф., 2012. – 36с.
12. Зайцева І. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні англійської мови в умовах дистанційного навчання. *Використання дистанційних освітніх технологій у викладанні іноземних мов*. Київ: Держ. торг.-екон. ун-т, 2022. С. 29-39.
13. Моран І.В. Поняття толерантності та основні підходи до її визначення URL.: https://eprints.oa.edu.ua/id/eprint/3084/1/Moran_NZ_Vyp_26.pdf
14. Моргун В.Ф. Основи психологічної діагностики. Навч. посібник. Київ.: Видавничий дім «Слово», 2009. 464с.
15. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підручник / В. В. Москаленко. – Київ. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
16. Наконечна М., Александрова С. Психологічні аспекти інтерсуб'єктної взаємодії (до питань теоретичного аналізу). *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2021, № 15 (60). С. 89-98. URL.: <https://sj.edu.edu.ua/index.php/pn/article/view/1123/923>
17. Наследов А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. 2007. 416 с. URL.: <https://www.academia.edu/15630252/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B5%D0%B9%D0%9D%D0%B0%D1%81%D0%BB%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%B2>
18. Саркісова О.Ю. *Сутність поняття «Групова взаємодія» як соціальної, психологічної та педагогічної категорії* URL.: <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/13593/Sarkisova.pdf?sequence>
19. Onyshchenko, V.M. (2020). *Transformation of personality in the process of overcoming life crises. Actual problems of psychology*, 56, 118 URL.: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v1/i56/20.pdf>
20. Папуча В.М. *Внутрішній світ людини та його становлення. Наукова монографія*. Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. 656 с.
21. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологічний аналіз протиріч і конфліктів у педагогічній взаємодії, шляхи їх запобігання та вирішення. *Психологія вищої школи: Підручник*. 356 с.
22. Приходько О.Ю., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник. URL.: https://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2021/02/Prykhodko_Yurchenko_2020_PSYKHOL-SLOVNYK-DOVIDNYK_titul_zmist.pdf
23. Психологічна енциклопедія. Автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : 20. Титаренко Т.М. Нариси соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання. 2012. URL.: <https://core.ac.uk/download/pdf/84274525.pdf>
24. Терлецька Л. Основи психодіагностики. Київ. ГЛАВНИК, 2006. 148 с.
25. Тофтул М. Г. Сучасний словник з етики : Словник. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 416 с.

26. Українська психологічна енциклопедія ХАБ. URL. : <https://www.psykholoh.com/post/%D1%80%D0%BE%D0%B7%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BA-%D1%86%D0%B5>
27. Форманюк Ю.В. Особливості мислення юнаків з ознаками інфантильності. 2022. URL. : https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/9_2011/65.pdf
28. Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Розвивальна взаємодія в освітньому закладі як сфера психологічного оргвпливу. *Актуальні проблеми психології. Том I. Випуск 55.* 2012. С. 66-71. URL. : <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v1/i55/12.pdf>
29. Хорни К. Невротическая личность нашего времени. 1993. URL. : <https://psylib.org.ua/books/hornk02/index.htm>
30. Цвяткова С. В. Психологія взаємодії в системі «викладач-здобувач-група». *Матеріали заочної Всеукраїнської науково-практичної конференції. Секція Психологія сьогодні: дослідження, проблеми, перспективи.* 2022. URL. : <https://japon.donnu.edu.ua/article/view/8822>
31. Цимбалару А. Організація навчальної взаємодії учнів з об'єктами освітнього середовища: стан шкільної практики. *Український педагогічний журнал . 2019. № 4. С. 79-85.*
32. Цимбалару А.Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал.* 2016. № 1. С. 41-50.
33. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків.: Прапор, 2007. 640 с.
34. Шебанова В. Проблематика механізмів психологічного захисту. *Психологічні науки,* 2012. № 37 (61). С. 246-249.
35. Шевченко В., Оганян А. Захисні механізми психіки та їх взаємозв'язок з формами агресивної поведінки. *Науковий вісник Мну імені В.О. Сухомлинського. Психологічні науки.* 2016. №1 (16). С. 235-329.
36. Яценко Т.С. Особливості взаємозв'язку між свідомою та несвідомою сферами психіки суб'єкта. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал,* 2002. №4 (8). С. 99–110 .
37. Cannon W.B. The James-Lange theory of emotion: a critical examination and an alternative theory // *Am. J. Pruchol.* 1927. -Vol. 39. №2. P. 106-119.
38. Habib H. U. Mental Illness Among Students, 2022. URL.: https://www.researchgate.net/publication/351115992_Mental_Illness_Among_Students
39. Umer H. Mental Illness Among Students (April 2021) *The Journal of Men s Studies* 1(Mental Issues): URL.: <https://www.researchgate.net/publication/351115992>
40. Pekrun, R. (2003). Attentional resource allocation to emotional events: an ERP study. *Cognition and Emotion,* 17(3), 477–500. URL.: <https://doi.org/10.1080/02699930244000039>

ДОДАТКИ

Додаток А₁

План констатувального дослідження з виміру психологічних бар'єрів у здобувачів, що уникають участі в розвивальній взаємодії

Блок 1. Визначення запиту щодо психологічного діагностування психологічних бар'єрів уникнення здобувачів від розвивальної взаємодії		
Перший етап констатувального дослідження		
№	Зміст організаційної роботи з підготовки й проведення діагностичних процедур	Дата проведення організаційних процедур
1.	Узгодження плану діагностичних процедур з адміністрацією коледжу.	15.01.2024
2.	Здійснення пілотажного дослідження з виявлення запиту з боку викладачів та здобувачів щодо професійного розвитку майбутніх фахівців у розвивальній взаємодії.	15.01-20.01 2024
3.	Проведення тематичного професійно-орієнтованого виховного заходу для здобувачів <i>«Чи знаю я своє реальне Я: чому в мене бувають «провали» у професійному навчанні»</i> .	20.01.2024
4.	Діагностування за методикою <i>«Інтерв'ю самим із собою»</i> (Л. Попов).	20.01.2024
5.	Опитування викладачів коледжу .	17.01-19.01. 2024
6.	Складання експериментальної групи здобувачів для участі в констатувальному дослідженні	20.01 -24.01 2024
Другий етап констатувального дослідження		
7.	Діагностування за методикою <i>«Хто Я»</i> (М. Кун)	26.01. 2024
8.	Діагностування за методикою <i>«Рівень вираженості і спрямованості рефлексивності»</i> (М. Грант).	02.02. 2024
9.	Діагностування за методикою <i>«Когнітивна орієнтація (локус контролю)»</i> (Дж. Роттер).	09.02.-15.02. 2024
10.	Статистичний аналіз та інтерпретація отриманих результатів діагностичного матеріалу	16.02-22.02. 2024
11.	Проектування групової корекції з подолання психологічних бар'єрів у здобувачів здійснювати інтерсуб'єктну комунікацію в розвивальній взаємодії освітнього простору.	23.02.-25.02 2024

I. Опитування викладачів коледжу

Шановний колега! З метою підвищення ефективного впровадження розвивальної взаємодії просимо відповісти на питання.

Просимо Вас указати загальні відомості про себе. Заздалегідь дякуємо за співпрацю!

Ваш вік _____ Стать _____

Посада _____ Категорія _____

Вкажіть, будь ласка, Ваш стаж роботи в системі освіти? _____

З якими студентськими групами Ви працюєте? _____

1. Вкажіть, будь ласка, ряд психологічних властивостей юнацького віку, які є бар'єрами в реалізації розвиваючої взаємодії _____

2. Поставте «+» («да»), або «-» («ні») якщо Ви згодні або не згодні із твердженнями про розвиваючу взаємодію:

1) відбувається взаєморозуміння між викладачем і студентом _____;

2) створюються позитивний психологічний мікроклімат передачі навчальної інформації від викладача до студента, а ті краще її сприймають _____;

3) відбувається розвиток практичного засвоєння теоретичних знань _____;

4) розвиваються інтелектуальні, комунікативні здібності _____;

5) створюється умова саморозвитку зрілості особистості студента _____;

6) удосконалюється нормативність теоретичних знань та практичних вмінь; _____;

7) розвивається діловий стиль професійно-орієнтованого спілкування _____;

8) зростає відчуття поваги до освітнього простору як Альма-матер професійного становлення _____;

9) формує суб'єктність міжособистісних, професійно-орієнтованих взаємин _____.

3. Основними перевагами для успішних здобувачів є такі властивості:

4. Основними проблемами успішної навчальної взаємодії за Вашим поглядом

є: _____

5. Як Ви вважаєте, які найбільш привабливі психологічні характеристики викладача є для здобувача (ваші передбачення) _____

Чому? _____

6. Будь ласка, вкажіть Ваші зауваження та пропозиції з приводу опитування _____

Якщо Вас зацікавило проведення анкетування і Ви бажаєте брати подальшу участь у дослідженні, залиште свої данні _____

Дякуємо за участь у експертному опитуванні!

Як змінився Твій психологічний стан зараз у порівнянні з тим, як Ти був дитиною?

Дякуємо за участь у опитуванні!

МЕТОДИКА «ХТО Я» (М. КУН, Т. МАК-ПАРТЛАНД)

Тест являє собою просту процедуру роботи з випробуванням, яким пропонується 20 разів відповісти в письмовій формі на запитання «Хто я?»

На виконання тесту дається 12 хв.

Обробка відповідей за методикою «Хто я?» включає в себе кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

Обладнання: аркуш паперу, що містить інструкцію.

Інструкція: «Нижче на сторінці ви бачите 20 пронумерованих порожніх лінійок. Будьте ласкаві, напишіть на кожній з них відповідь на просте запитання «Хто я?». Напишіть просто 20 різних відповідей на це питання. Відповідайте так, як ніби ви відповідаєте самому собі, а не комусь іншому. Розташовуйте відповіді в тому порядку, в якому вони приходять вам в голову, і не дбайте про їх логічності або важливості.

Пишіть швидко, оскільки ваш час обмежений.

Обробка результатів. Обробка відповідей здійснюється методом контент-аналізу. Всі відповіді тесту відносяться до однієї з двох категорій: об'єктивне або суб'єктивне згадка. Об'єктивними згадками вважаються ті характеристики, які пов'язані з віднесенням себе до конвенціональних групам або класам, чий кордони і умови членства знають всі. Характеристики себе, пов'язані з групами, класами, рисами, станами або будь-якими іншими моментами, які для їх з'ясування вимагають вказівки самого респондента, або для цього необхідно співвіднесення його з іншими людьми, відносяться до суб'єктивних згадками.

Прикладами першої категорії є такі самохарактеристики, як «студент», «дівчина», «чоловік», «християнин», «уродженець міста», «дочка», «старша дитина», «вивчає рекламу», тобто твердження, що відносяться до об'єктивно визначеним статусам і класам. Прикладами суб'єктивних категорій є такі, як «щасливий», «втомлений», «дуже хороший студент», «занадто товстий», «хороша дружина», «цікава».

МЕТОДИКА «ІНТЕРВ'Ю ІЗ САМИМ СОБОЮ» (Л. ПОПОВ) (модифікація автора)

Процедура самоінтерв'ювання проходить у формі написання твору за запропонованим планом-схемою, що є орієнтирами, на які випробовуваний повинен спиратися при саморефлексії. Кожний із випробовуваних перед початком самоінтерв'ювання отримував план, який уважно прочитував з метою усвідомлення пропонованого матеріалу, при виникненні питань – отримував від експериментатора відповіді-уточнення. План:

1. Моє уявлення про ідеал професіонала:

- а) Чи потрібний ідеал професіонала для мого розвитку?
- б) Чи є в мене ідеал професіонала за спеціальністю, яку я обрав?
- в) Чи можу я описати свій ідеал?
- г) Хто або що чинить найбільший вплив на мій розвиток?

4. Мій ідеал майбутнього професіонала:

- а) Яким я бачу себе як майбутнього професіонала?
- б) Чи є в мене уявлення про образ професіонала, які вони?
- в) Хто в минулому або хто зараз впливає на мої уявлення про професійний ідеал?
- д) Чи докладаю я яких-небудь зусиль для того, щоб відповідати уявленням про професійний ідеал?

Тест «Диференціальний тип рефлексії» (Д. Леонтєва, Є. Осіна)

Опис методики. Метою методики є диференціальна діагностика рефлексивних процесів особистості.

У диференціальній моделі рефлексивності розрізняються позитивні (системна рефлексія) та негативні (квазірефлексія, інтроспекція) різновиду рефлексивних процесів.

Стимульний матеріал: бланк, що включають 30 тверджень, за якими можливе обчислення значень шкал:

- 1) «системна рефлексія»: пов'язана з самоідистанціюванням та поглядом на себе з боку;
- 2) «інтроспекція» (або «самокопання»): пов'язана із зосередженістю на власному стані, власних переживаннях;
- 3) «квазірефлексія»: спрямована на об'єкт, що не має відношення до актуальної життєвої ситуації, та пов'язана з відривом від актуальної ситуації буття у світі.

Респонденту надається бланк і пропонується інструкція наступного змісту: «Оцініть запропоновані твердження, позначаючи галочкою ту відповідь, яка найкраще відображає Вашу думку».

Обробка даних дослідження. Відповіді респондента переводять у бали наступним чином: «ні» – 1 бал; «швидше ні, ніж так» – 2 бали; «швидше так, ніж ні» – 3 бали; «так» – 4 бали. Значення кожної зі шкал дорівнює сумі балів пунктів, що до неї входять

№ п/п	Учасники експериментальної групи
1	Артур К.
2	Артур Р.
3	Андрій П.
4	Богдан Б.
5	Вероніка П.
6	Влада П.
7	Григорій М.
8	Давид А.
9	Данило Б.
10	Данило Л.
11	Єлизавета К.
12	Карина Ц.
13	Іван М.
14	Микита С.
15	Олеся С.
16	Роман К.
17	Роман П.
18	Руслан С.
19	Юлія М.
20	Ярослав Т.

