



**ТЕОРЕТИЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ
ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
здобувача вищої освіти
до формування соціально
успішної особистості у дитинстві**

**ТЕОРЕТИЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧА
ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ДИТИНСТВІ**

Колективна монографія

*За загальною редакцією дійсного члена НАПН України,
професора Віктора Андрущенка*

**Київ
Вид-во УДУ імені М. П. Драгоманова
2023**

УДК 378.091.3:373.011.3-051]:[37.015.31:159.22-053.5]
Т 33

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
(протокол № 4 від 30 листопада 2023 р.)*

**За загальною редакцією дійсного члена НАПН України,
професора Віктора Андрущенка**

Автори матеріалів: В. П. Андрущенко, В. Б. Вишківська, І. В. Войтюк, Д. В. Губарева, С. О. Довбня, І. В. Євтушенко, О. М. Зінько, В. М. Корх, О. М. Костюшко, Н. В. Левінець, О. В. Матвієнко, О. Я. Митник, Т. О. Олефіренко, В. Г. Панок, К. М. Поліщук, В. В. Предко, Д. Є. Предко, Ю. В. Силенко, Т. М. Сняткова, Я. А. Соколівська, О. Ю. Ступак, І. Є. Товкач, І. М. Унінець, О. М. Хлонь, В. Л. Ходунова, Г. Г. Цветкова, І. К. Чанчиков, Г. В. Шеленко, Р. А. Шулігіна, Т. С. Яценко, Andre R. Marseille.

Рецензенти: **О. Д. Сафін**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені П. Тичини;
В. І. Бобрицька, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Т 33 Теоретичні і технологічні засади професійної підготовки здобувача вищої освіти до формування соціально успішної особистості у дитинстві : колективна монографія / В. П. Андрущенко та ін. ; за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. – Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. – 498 с.

ISBN

У колективній монографії презентовано філософсько-психодинамічний формат розуміння сутності психіки в її цілісності; розкрито зміст та структуру соціально успішної особистості дитини дошкільного та молодшого шкільного віку, описано роль значущих дорослих (батьків, вихователів та вчителів) у становленні такої особистості; охарактеризовано теоретичні і технологічні засади професійної підготовки практичного психолога, вихователя та вчителя початкової школи на педагогічному факультеті Українського державного педагогічного університету імені Михайла Драгоманова щодо забезпечення щасливого дитинства. Увесь матеріал представлено у двох розділах.

Монографію адресовано здобувачам вищої освіти, викладачам ЗВО, вчителям ЗЗСО, вихователям ЗДО, науковцям.

УДК 378.091.3:373.011.3-051]:[37.015.31:159.22-053.5]
DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-mono-k-fp-2023>

ISBN

© Колектив авторів, 2023
© Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023

*...Любити дитину і бачити в ній особистість,
серце віддавати дітям і
з терпінням плекати в них знання
та благородні людські якості...*

Віктор Андрущенко

Зміст

Вступ (<i>Андрущенко В. П.</i>).....	7
---	---

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДИТИНСТВІ

1.1. Філософсько-психодинамічний формат розуміння сутності психіки в її цілісності (<i>Андрущенко В. П., Яценко Т. С.</i>).....	11
1.2. Психолого-педагогічні умови забезпечення щасливого дитинства як чинника становлення соціально успішної особистості (<i>Митник О. Я., Костюшко О. М.</i>)	77
1.3. Зміцнення життєстійкості задля збереження ментального здоров'я та прояву соціальної успішності дитини у період війни (<i>Предко В. В., Предко Д. Є.</i>).....	92
1.4. Розвиток життєстійкості студентів: стратегії та практики (<i>Чанчиков І. К.</i>)	121
1.5. Психологічні проблеми професійної діяльності вчителя (<i>Панок В. Г.</i>).....	134
1.6. STEAM-технології як інноваційний інструмент формування соціальної успішності молодшого школяра в НУШ (<i>Матвієнко О. В., Олефіренко Т. О.</i>)	146

Розділ 2

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Подолання наслідків впливу травматичного стресу для становлення соціально успішної особистості (<i>Євтушенко І. В.</i>)...	179
2.2. Формування професійних вмінь практичного психолога щодо гармонізації психічного стану особистості (<i>Унінець І. М., Andre R. Marseille</i>).....	199
2.3. Роль родини у психічному здоров'ї дитини (<i>Зінько О. М., Соколівська Я. А.</i>)	215
2.4. Використання технологій індивідуалізації освітнього процесу у підготовці майбутніх педагогів до співпраці з сім'єю (<i>Вишківська В. Б., Силенко Ю. В.</i>)	232

2.5. Готовність до управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти: теоретичні та прикладні аспекти (Цветкова Г. Г.).....	248
2.6. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя: організація навчання через ділову гру (Шулигіна Р. А., Довбня С. О.).....	265
2.7. Інструктивні матеріали для майбутніх вихователів до створення комп'ютерних вікторин у роботі з дітьми старшого дошкільного віку (Ступак О. Ю.).....	292
2.8. Підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей у процесі фізичного виховання (Левінець Н. В.).....	301
2.9. Досвід використання інноваційних педагогічних технологій у навчанні майбутніх вихователів під час воєнного стану (Ходунова В. Л.).....	324
2.10. Формування комунікативної компетентності студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти засобом соціально-психологічного тренінгу (Корх В. М.).....	342
2.11. Педагогічні технології тренінгу та коучингу як засоби інтенсифікації освітнього процесу з підготовки вихователя ЗДО в Україні (Товкач І. Є.).....	370
2.12. Освітній хаб як практико-орієнтована форма підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності (Поліщук К. М.).....	385
2.13. Організаційно-методологічні засади освітньої діяльності вихователя з дітьми раннього віку з ООП в умовах інклюзивного середовища (Сняткова Т. М.).....	406
2.14. Формування іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у контексті викладання навчальної дисципліни “іміджологія” (Шелепко Г. В.).....	417
2.15. Нетрадиційна зображувальна діяльність: шляхи реалізації програмно-методичного комплексу корекції мислення дітей старшого дошкільного віку (Войтюк І. В.).....	429
2.16. Профілактика професійного вигорання вчителя як засіб досягнення успіху у професійній діяльності (Хлонь О. М.).....	443
2.17. Підготовка вчителя початкових класів до формування соціальної успішності молодшого школяра у процесі навчання (Губарева Д. В.).....	457
Додатки.....	474
Інформація про авторів.....	495

ВСТУП

У процесі глобальних продуктивних перетворень, євроінтеграційних спрямувань, що відбуваються в українській державі в умовах воєнного стану та мужньому протистоянні країні-агресору, виняткового значення набувають усі щаблі національної освіти (дошкільна, загальна середня та вища), які мають бути взаємопов'язані та спрямовані на виховання інноваційної особистості, громадянина України і світу з планетарним мисленням, спроможну до постійного ціннісного особистісного та професійного зростання і, як наслідок, на розвиток професійного іміджу, що є підґрунтям успіху особистості у соціумі. До забезпечення ефективності процесу становлення соціально успішної особистості дитини дошкільного та молодшого шкільного віку треба готувати значущих дорослих: батьків і вчителів. Саме процесу такої підготовки присвячено дану колективну монографію. Матеріал презентовано у двох розділах.

Перший розділ *“Теоретичні і методологічні засади формування соціально успішної особистості у дитинстві”* починається з презентації дослідження дійсних членів НАПН України Андрущенко В. П. та Яценко Т. С., спрямованого на пізнання психіки в її цілісності (свідоме/несвідоме) за авторським методом *“Активне соціально-психологічне пізнання”* (АСПП). Розроблений Т. С. Яценко метод АСПП сприяє розкриттю сутності внутрішньої суперечливості психіки, її індивідуальної

неповторності що й представляє особистісну проблему, котра потребує глибинного пізнання та психокорекції. *Особистісна проблема суб'єкта* знаходить виявлення у внутрішній стабілізованій суперечливості психіки, що зумовлює неусвідомлювані його побудження до соціальної активності. У дослідженні доведена вагомість архаїчно заданих, неусвідомлюваних чинників, які впливають на перспективи особистісно-соціальної самореалізації. Описано процес проходження особистісної психокорекції, в групах АСПП майбутніми психологами, який є базовою і практично зорієнтованою платформою для успіху в їх професійній діяльності, так і чинником особистісної самозбереженості. Цей матеріал допомагає майбутнім і діючим фахівцям усвідомити, що проблема досягнення особистістю успіху у соціумі, особливо у шкільному віці, залежить не лише від професійності педагогічної взаємодії з ним вчителя, а й від навантаженості психіки гальмівними чинниками, набутими в едіпальний період тобто й від особистісної проблеми. Отже, оволодіння методом АСПП важливе як для практичного психолога, так і для вчителя. Отримані знання і уміння сприятимуть наданню якісної психологічної допомоги суб'єктам освітнього процесу щодо гармонізації психіки завдяки пробудженню чинників лібідного порядку і зниженню в особистості мортідних виявів в поведінці.

У розділі представлена сутність щасливого дитинства та психолого-педагогічні умови його забезпечення у родинному та соціальному середовищі закладів дошкільної та загальної середньої освіти. Охарактеризовано щасливе дитинство як життєвий простір, у якому відбувається становлення соціально успішної особистості. Розкрито зміст та структуру соціально успішної особистості дошкільного та молодшого шкільного віку. Презентовано засоби розвитку життєстійкості у дитини у родинному і соціальному середовищі як важливої умови для забезпечення ефективності процесу становлення соціально

успішної особистості дитини, особливо у військовий час. Розкрито проблеми професійної діяльності вчителя, зокрема, пов'язані з війною, які гальмують розвиток соціально успішної особистості дитини в освітньому процесі та можливості фахівців психологічної служби системи освіти України у забезпеченні психологічного супроводу професійної діяльності педагогів. Описано найбільш пріоритетні напрями діяльності практичного психолога та соціального педагога закладу освіти у збереженні психічного здоров'я педагога. Розкрито сутність STEAM технологій як інноваційного інструменту формування соціально успішної особистості у молодшому шкільному віці. Таким чином, у першому розділі доведено, що ефективність становлення соціально успішної особистості у дитинстві залежить від значущих дорослих: батьків і педагогів.

Другий розділ *“Професійна підготовка практичного психолога і педагога до формування соціальної успішності особистості дитини дошкільного і молодшого шкільного віку”* присвячено проблемі розвитку особистості психолога і педагога нової формації, яка має бути духовно розвиненою, творчою, що спроможна до рефлексії, і контролю результатів педагогічної діяльності, щасливою людиною, фахівцем, який прагне до набуття професійного іміджу, володіє засобами самовираження, самоактуалізації, творчого перетворення професійної діяльності, комунікативно-духовної взаємодії. Охарактеризована роль фахових дисциплін та дисциплін за вибором на педагогічному факультеті УДУ імені Михайла Драгоманова у набутті майбутніми практичними психологами, вихователями ЗДО та вчителями початкових класів ЗЗСО професійними знаннями та уміннями щодо здійснення психолого-педагогічного супроводу становлення соціально успішної особистості дитини дошкільного та молодшого шкільного віку. Особливу увагу у названому процесі приділено формуванню у практичних

психологів професійних умінь щодо подолання у дитини наслідків впливу травматичного стресу, розвитку життестійкості як у дітей, так і у здобувачів вищої освіти. У полі уваги також особливості професійної підготовки практичних психологів і педагогів до роботи із сім'єю, зокрема, із збереження психічного здоров'я дитини. Презентовано теоретичні, методичні та технологічні аспекти інноваційної підготовки майбутніх вихователів до формування соціально успішної особистості у дошкільному дитинстві, специфіку інноваційних методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Приділено також увагу сутності та розвитку соціальної компетентності і креативності вчителя, що є підґрунтям педагогічної майстерності у побудові конструктивної взаємодії з учнем, створенні різноманітних завдань розвивального характеру, робота над якими сприятиме розвитку інтелектуальних і творчих умінь дитини, здатності долати труднощі, що є підґрунтям досягнення успіху у соціумі.

Цілісність презентованих матеріалів колективної монографії полягає у розв'язанні проблеми гармонізації діяльності закладів дошкільної, загальної середньої та вищої педагогічної освіти у забезпеченні щасливого дитинства. Чи вдалося розв'язати вказану проблему колективу авторів вирішувати вам, шановні читачі.



Віктор АНДРУЩЕНКО,
академік НАПН України

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ДИТИНСТВІ

1.1. Філософсько-психодинамічний формат розуміння сутності психіки в її цілісності

Вступ. Мета дослідження – пізнання психіки в її цілісності (“свідоме/ несвідоме”) у психодинамічному форматі, за методом “Активне соціально-психологічне пізнання” (далі АСПП). Розроблений нами метод АСПП сприяє розкриттю сутності внутрішньої суперечності психіки, що демонструє собою особистісну проблему суб’єкта, яка потребує глибинного уясування та психокорекції. *Особистісна проблема* людини знаходить виявлення у внутрішній стабілізованій суперечності психіки, що зумовлює неусвідомлювані побудження (мотиви) спонтанної активності.

Йдеться про латентні, приховані аспекти психіки, які взаємопов’язані з сутністю природи несвідомого в його архаїчній заданості. *Глибинна психологія*, у центрі уваги якої знаходяться неусвідомлювані проблеми особи, зорієнтована на *розкриття феномену внутрішньої суперечності психіки в її цілісності* (“свідоме / несвідоме”). Переконані, що несвідоме задається не лише механізмом індивідуалізованого “витіснення” (на це звернув увагу З. Фрейд), але й впливом на психіку суб’єкта *архаїчного спадку людства із залученням і доедіпального (догенітального) періоду його становлення, який охоплюється категорією “Зверх-Ід”*. Академічна психологія недооцінює енергетичну потентність доедіпального, архаїчно заданого періоду, що має вплив на

перспективи соціальної самореалізації кожного індивіда. Останнє пов'язане з латентністю природи психічних самозмін, які виявляються в тенденціях поведінки кожної людини із збереженням можливості для індивідуалізації. Академічний інструментарій пізнання психіки (у кількісних показниках) фактично унеможливує розкриття чинників неповторності психіки кожної людини. Розроблений нами метод “Активне соціально-психологічне пізнання” (АСПП) спрямований на розкриття індивідуалізації психіки кожної людини при універсаліях її архетипної заданості.

Індивідуалізованість особи, як відомо, засвідчується фізично – відбитком пальця. Указане підкреслює актуальність та незмінність постановки нами проблеми пізнання індивідуалізованості психіки суб'єкта, що підтверджується результатами більш як сорокап'ятирічного досвіду глибинно-корекційної практики надання адекватної допомоги кожній людині.

Проходження психокорекції, в групах АСПП майбутніми психологами є базовою й практично зорієнтованою платформою для досягнення успіху в їхній професійній діяльності, разом з тим є чинником особистісної самозбереженості. Метод АСПП, за яким здійснюється глибинна психокорекція майбутніх психологів, санкціонований у 2004 році як необхідна складова освітньої програми (бакалавр), стандарт освіти МОН України¹ [5] (див. Додаток Е.).

Пізнання психіки в її цілісності потребувало внесення змін як в теоретико-методологічні основи курсу “практична психологія”, так і в практикуми, зорієнтовані на забезпечення майстерності в професійній роботі майбутніх психологів. Сфера свідомого залежна від просоціальних чинників, котрі латентно синтезовані з несвідомою сферою, *пізнання якої потребує забезпечення спонтанності та невимушеності поведінки особи.*

Академічне пізнання психіки, яке зорієнтоване на зовнішні спонуки професійної активності майбутнього психолога, неспроможне актуалізувати оптимізацію її цілісності (“свідоме / несвідоме”). На шляху до успіху в практичній роботі психолога

¹ На той час метод мав назву “Активне соціально-психологічне навчання” (АСПН).

особистісна його проблема (внутрішня стабілізована суперечність) продукує енергію мортідо, якій притаманна гальмівна активність завдяки механізму “вимушеного повторення”. Указане не знаходиться в полі уваги “академістів” при їх зорієнтованості на градацію психічної реальності крізь призму критеріїв “добре” чи “погано”. Глибинна ж психологія вирізняється тим, що спирається на феноменологічне підґрунтя, зумовлене неусвідомлюваними детермінантами, які не підлеглі оцінюванню. **Особистісна проблема** суб’єкта (внутрішня стабілізована суперечність) є неусвідомлюваною, тому вільно (позаконтрольно) **деструктує процеси його соціалізації**. Заданість особистісної проблеми суб’єкта незмінно сягає в минуле, точніше, у неусвідомлюване минуле, якому за його природою властиве прагнення вияву назовні, хоча й у замаскованих формах.

Професійна підготовка фахівця-психолога передбачає проходження ним групи АСПП, що сприяє розширенню розуміння цілісності психіки (“свідоме / несвідоме”) з урахуванням природньої її сутності з притаманною єдністю двох сфер – “свідоме / несвідоме”.

Методологічно розроблений нами практикум АСПП спирається на факт того, що в психіці *суб’єкта за певних умов виховання формуються чинники, які шкодять власному саморозвитку та пригальмовують можливості просоціального самостановлення*. Зауважимо, що АСПП передбачає роботу з *дорослими*, просоціально зорієнтованими людьми (які працюють або навчаються), тобто знаходяться в *рамках психічного здоров’я*. У той же час, як доводять наші дослідження, особистісна проблематика може бути задана внутрішньоутробними чинниками саморозвитку [9], разом з тим не позбавлена впливу архаїчного спадку людства [24]. Завдяки численним дисертаційним дослідженням, які виконані в психодинамічній парадигмі (44 дисертації) відкрились перспективи констатації того факту, що для психічного розвитку особи має значення як раннє дитинство, так і підлітковий вік, що характеризується зв’язком з активною фазою вияву дієвості едіпальних залежностей особи [10]. Відоме твердження З. Фрейда, що “кожний, хто народився в соціумі, незмінно обтяжений едіпальними залежностями”.

Соціалізація поведінки суб'єкта, особливо в шкільному віці, залежна не лише від професійності взаємодії з ним вчителів, але й від навантаженості психіки гальмівними чинниками, набутими в едіпальний період розвитку, що потребує грамотності та виховної тактовності як педагога, так і психолога. Тому не лише майбутнім психологам, а й педагогам (особливо учителям молодших класів) важливе проходження курсу глибинної корекції в групах АСПП, що забезпечується кафедрою практичної психології УДУ імені Михайла Драгоманова. Останнє сприяє гармонізації психіки майбутніх фахівців (молодших класів та психологів) через пробудження лібідного їхнього потенціалу, що знижує мортідні тенденції поведінки. Саме прогуманістичний фон педагогічного спілкування є показником результативності соціалізації майбутніх фахівців, чому сприяє проходження психокорекції в групах АСПП.

Гуманізація взаємин перебуває в центрі уваги не лише гуманістичної течії психології (К. Роджерс, А. Маслоу), але й психодинамічного підходу до оптимізації психіки, що є важливим для майбутніх психологів. Йдеться про психодинамічний підхід до розуміння феномену психічного, який у дев'яностих роках набув каталізації в грузинській науковій школі на чолі з Д. Узнадзе. З часом відбулось її ослаблення, однією з причин якого була відсутність у програмі проходження майбутніми психологами, як і учителями початкових класів, прогуманістичного, діагностико-корекційного курсу, основи якого в той час ще лише започаткувались у світі. Проблема особистісної відкорегованості осіб, зорієнтованих на педагогічну чи психологічну професію, зберігає актуальність і дотепер. Від її вирішення залежить оптимальність процесу соціалізації як учнів, так і студентів у їх адаптивності до соціальних змін, особливо в прогуманістичних спрямуваннях. Вимоги шкільної практики до майбутніх фахівців-психологів загострюють відповідальність освітніх програм щодо оптимальності підготовки фахівців-психологів до вирішення проблем розвитку їхнього соціально-перцептивного інтелекту. Останнє можливо забезпечувати в процесі навчально-практичного курсу активного соціально-психологічного пізнання, який синтезує, оптимізує та гуманізує "тренінгові" практикуми.

Смислові орієнтири змісту статті

Робота репрезентує проблеми соціальної гуманізації практики підготовки майбутніх фахівців-психологів у форматі **філософсько-психологічного розуміння психіки людини**. Цьому сприяє презентація теоретичних основ психодинамічного підходу до розуміння психічного, який уточнює динаміку активності сфер “свідомого” і “несвідомого” в їхньому взаємозв’язку. Ставиться акцент на цілісності психіки, котра латентно забезпечується інтегрованістю функціонування свідомих та несвідомих процесів. Центрується увага на важливості впливу на психіку людини архаїчного спадку людства, дієвість якого доводиться нашими більше як сорокарічними дослідженнями, що й каталізувало формування методу “Активного соціально-психологічного пізнання”. У презентованій роботі *вперше* представлена уточнена “Модель внутрішньої динаміки психіки” (рис. 1) з підструктурою “Зверх-Ід” (“Зверх-Воно”) (див. стрілку 5). Останнє підтверджує вплив на психіку сучасної людини першопочатку архаїчного спадку людства, що засвідчується психоаналізом тематичної-візуалізованої самопрезентації учасників АСПП.

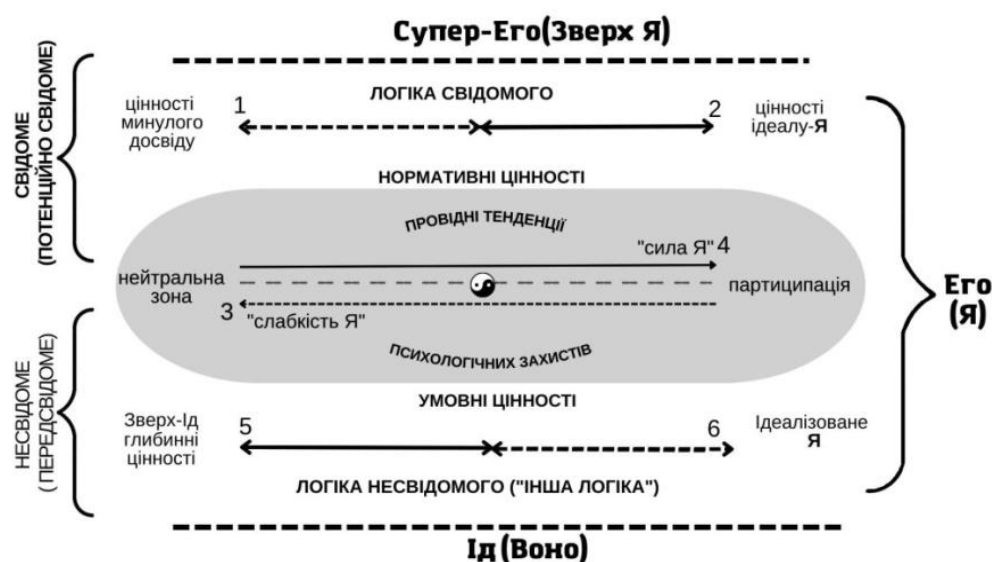


Рис. 1. «Модель внутрішньої динаміки психіки»

Основною характеристикою активності “Зверх-Ід” є ігнорування “принципу реальності”. Аналіз підструктур “Моделі внутрішньої динаміки психіки” указує на взаємозв’язок “Зверх-Ід”

з іншими підструктурами психіки за показником протистояння (ігнорування) “принципу реальності”. Найближчою до сказаного є підструктура “Ідеалізованого Я”, взаємозв’язок з якою об’єктивується у візуалізованій самопрезентації учасників груп АСПП. Відкриття нами дієвості підструктури “Зверх-Ід” зумовлює істотне уточнення фрейдівської структури психіки “Его”, “Супер-Его”, “Ід”. “Зверх-Ід” є істотним проясненням сутності психіки людини “по горизонталі”, зумовленої *доєдінальним* (досоціальним, довиховним) періодом становлення людства, енергетична дієвість якого впливає на характер психомалюнків при частковому ігноруванні реальності законів земного світу.

У статті приділено увагу “*психологічним захистам*” суб’єкта (ситуативні і та базальні) крізь призму актуалізації відступів від “реальності”. Зміст статті вказує на важливість дослідної уваги до психіки як “по горизонталі” (архаїчний спадок), так і “по вертикалі” (онтогенез). “Вертикаль” знайома психологам з часів досліджень З. Фрейда та А. Фрейд. “Горизонталь” захистів у її енергетичному потенціалі нами уточнена завдяки констатації факту енергетичної потентності підструктури “Зверх-Воно”. Відкриття нами дієвості вказаної підструктури поглибило розуміння смислової сутності впливу архаїчного спадку на психіку сучасної людини.

Уперше в українській психології розкриваються (практично та теоретично) архаїчні чинники активності психіки в їхній доісторичній заданості. Мова йде ще про досоціальний, довиховний, а отже, доєдінальний період розвитку суспільства. Дієвість “Зверх-Ід” (“Зверх-Воно”) функціонально виявляється в ігноруванні “принципу реальності”. Указана категорія доповнює та уточнює можливі формоутворення людського духу, що засвідчується тематичними психомалюнками.

Глибинне пізнання спирається на самоплинно сформовані когнітивні процеси психіки суб’єкта, які можуть деформуватися *психологічними захистами*. Останні взаємопов’язані з виявами “Зверх-Ід” (“Зверх-Воно”) у соціально-перцептивній реальності. Уперше нами представлена *структурно-динамічна сутність психічного* у форматі енергетичного потенціалу “Зверх-Воно” у синтезі з активністю “Ідеалізованого Я”. У статті окреслюються

шляхи глибинного пізнання психіки, що відкриває перспективи ослаблення та нівелювання **відступів від соціально-перцептивної реальності, які порушують адаптивність особи до соціуму та гальмують її досягнення в просоціальній самореалізації.**

Пропонована стаття спирається на результати більш як сорокарічної практики формування та реалізації методу “Активного соціально-психологічного пізнання”, що підпорядковується відкритому нами закону “позитивної дезінтеграції психіки та вторинної її інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку суб’єкта” [16]. Останнє є співставним з філософським законом “заперечення – заперечення”. Вивчення власної соціально-перцептивної реальності в системі “суб’єкт – суб’єкт” каталізує динаміку особистісного зростання особи, що безумовно пов’язане з самоактуалізацією як необхідною передумовою внутрішньої гармонізації психіки в її цілісності (“свідоме / несвідоме”).

Ігнорування академічною психологією результатів глибинних досліджень психіки в її цілісності (“свідоме / несвідоме”) гальмує прогрес психології як науки, яка повинна бути пріоритетною в процесі надання практичної допомоги людині.

Академічний підхід до пізнання феномену психічного спирається на узагальнення свідомої поведінки суб’єкта шляхом кількісних показників емпіричного матеріалу (у математичних, а не смислово-семантичних параметрах). Останнє створює *ілюзорне враження науковості* при ігноруванні (стушуванні) пізнання індивідуальної неповторності психіки кожної особи. Сказане вище підкреслює відсутність в академічному підході адекватного інструментарію дослідження функціональних особливостей психіки, які актуалізуються в *ситуаціях невизначеності поведінки суб’єкта*. Психіка кожної людини має *неповторну і водночас полізначеннєву семантику*, що виходить за межі *можливостей адекватного її опосередкування кількісними показниками*.

Відсутність смислової демаркації вказаних двох підходів (*академічного і психодинамічного*) породжує *безліч гальмівних та дискредитаційних трактувань категорії “глибинне пізнання психіки”*. Останнє *уповільнює розвиток психології як науки, що імпотує її можливості в наданні практичної допомоги іншим*

людям. Саме через ці причини **особистісні проблеми суб'єкта** (стабілізовані внутрішні суперечності) залишаються дотепер на узбіччі уваги традиційно-академічного пізнання психіки, яке нівелює факт невідповідності академічних досліджень природі психічного в нероздільності взаємозв'язків сфер свідомого й несвідомого. Тому в академічній психології відсутня методологічна обґрунтованість науково-методичного інструментарію глибинного пізнання психіки в невід'ємності сфер – “свідоме / несвідоме”.

Класична наука переважно формулює питання “Як?”, “Чому?”. У глибинній же психології превалює зорієнтованість на пошук “першопричини” смислу спонтанної активності суб'єкта. Пізнання психіки в її цілісності спрямоване на забезпечення імпліцитної, латентно заданої активності особи чинниками несвідомого у взаємоневід'ємній, функціональній єдності зі свідомим. Дотепер залишається невирішеною, хоча й актуальною для практичної психології, проблема *точності процесуальної діагностики психічного*. Указане стимулювало нас до методологічного обґрунтування методу АСПП, який, каталізуючи спонтанну активність суб'єкта, відкриває перспективи адекватного розуміння розвитку його особистісного потенціалу. Останнє є важливим для реконструювання власних, усталених позицій та поглядів на самого себе, на людей і на об'єктивний світ. Осмислення нами понад як сорокарічного досвіду пізнання психічного у форматі психодинамічної методології дало підстави окреслити **провідні тези важливі для розуміння психіки в її цілісності:**

- сутність психічного полягає в єдності свідомого й несвідомого зі збереженням їхньої автономії та суперечностей взаємозв'язків (зокрема “антагонізм / антиномія”);

- автономність сфер свідомого й несвідомого є відносною, а не абсолютною, вона задається генезисом процесу розвитку психіки суб'єкта, як в “онто-”, так і у “філо-” генезі;

- свідоме й несвідоме мають відмінності у своїй функціональній організації, а саме – дискретність свідомого й симультанність несвідомого, як і асиметрія їхніх енергетичних спрямувань, що відобража створена нами “Модель внутрішньої динаміки психіки” (див. рис. 1);

-
- система психологічних захистів функціонує у двох взаємопов'язаних різновидах – базально-архаїчному (“горизонталь”) і ситуативно-онтогенетичному (“вертикаль”);
 - психіка в своїй цілісності піддається впливу двох видів суперечностей – антагонізм (“вертикаль”) та антиномія (“горизонталь”), котрі маскуються від свідомості як і невидимий для зовнішнього спостерігача, що потребує уваги до відступів від реальності;
 - психічне незмінно знаходиться на перетині вертикальних і горизонтальних силових ліній, тому в будь-якій активності суб'єкта присутні і свідоме і несвідоме;
 - психодинамічний формат пізнання психічного передбачає забезпечення процесуальної діагностики, що спирається на професійність діалогічної взаємодії психолога з респондентом з орієнтуванням на смислові параметри психіки;
 - психічне характеризується функціональною двоякістю (“свідоме / несвідоме”), що породжує в структурному аспекті відмінності, як от: “ізоморфізм – гомоморфізм”; “подібність – інакшість”; “однозначність – полізначність”; “вертикаль – горизонталь” тощо;
 - структурно-функціональні параметри системи несвідомого не залежать від “статі, простору й часу”, потенційно зберігають емотивність пріоритетів інфантильних цінностей особи, породжених як її доедіпальним, так і едіпальним, періодами розвитку;
 - смисл несвідомого відображається в ітеративності (повторюваності) окремих характеристик, які об'єктивуються за умов спонтанності поведінки під впливом дієвості закону “вимушеного повторення” (що створює ефект “хибного кола”);
 - гармонійність психічного полягає не лише в рівновазі потягів “Ід” з потребами й можливостями “Я”, але й у пріоритеті просоціальних тенденцій, що мають зв'язок з “принципом задоволення” та “принципом реальності”;
 - свідоме є інкорпорованим у навколишній, просоціальний світ, несвідоме ж асимільоване з глибинно-архаїчними інтересами, що характеризується прагненням “Я” до самореалізації в повсякденній поведінці та життєдіяльності суб'єкта;

• інтеграційною ланкою між сферою свідомого й несвідомого є система психологічних захистів, якій притаманне викривлення реальності, спрямованими на каталізацію суб'єктивної інтеграції психіки. Проблема особи може виявлятися в об'єктивності *дезінтегрованості психіки*, зокрема через такі показники як “дискретність – симультанність”; “симетрія – асиметрія”; “антагонізм – антиномія”; “ізоморфізм – гомоморфізм” та ін.

Академічні дослідження не враховують вищезазначених особливостей феномену психіки ні в теорії, ні на практиці. Більше того, спостерігається усталений пріоритет дослідної уваги до сфери свідомого на тлі ігнорування функціонування несвідомого. У класичному (академічному) пошукуванні в абсолют зводяться кількісні показники, що охоплюють лише прямолінійні взаємозалежності, які не презентують динаміку психічного в параметрах “свідоме / несвідоме”.

Авторська методика “Активне соціально-психологічне пізнання” здійснюється з врахуванням формату психоаналітичного розуміння феномену психіки. Контингент – психічно здорові люди, переважно – майбутні психологи, які здобувають освіту та проходять підготовку для надання практичної допомоги іншим людям. Заняття проводились у групах за методикою АСПП [18; 22], що функціонують на засадах прогуманістичних принципів організації групової взаємодії. Зокрема: безоцінність як в саморефлексії, так і у взаємсприйнятті один одного; відсутність критики, наставлянь та порад “як краще”; зміцнення життєствердних позицій та ін. Зворотний зв'язок учасників АСПП існує як вербально, так і опосередковано, контекстно із залученням невербальних засобів самопрезентації та метафоричності висловлювань. Використання опредметнених засобів самопрезентації здійснюється через тематичні психомалюнки, які є невід'ємною складовою глибинного пізнання психіки у форматі АСПП.

Академічна психологія зосереджується на так званому “чистому матеріалі”, який здобувається шляхом математичних обчислень з *ігноруванням феноменологічної індивідуалізованості (неповторності) психіки кожної особи*. Психодинамічне пізнання ґрунтується на аналізі та виявленні асоціативно-логічних

взаємозв'язків у спонтанно-поведінковому матеріалі. Спонтанність активності суб'єкта дає змогу об'єктивувати повторюваність (ітеративність), інваріантність смислових параметрів поведінки, що є передумовою ефективності глибинного пізнання.

Проблеми пізнання психіки в її цілісності

Особливості функціонування психіки в її цілісності не є до кінця вивченими. Указана проблема зародилась поряд із протиставленням душевного (ідеального) тілесному, що дотепер знаходиться в центрі філософських дискусій. *У філософії впродовж тривалого часу використовувався лише термін “душа” (дух), поняття “психіка” виникло наприкінці XIX століття.* Кожна наукова школа психології брала до уваги *цілісність психічного*, але водночас *вирішувала, якою її частиною вона буде займатися.* Глибинна ж психологія у психодинамічному варіанті її розвитку має відправну позицію, а саме: *як би не диференціювалось “психічне” на частини, його функціонування завжди є неподільним.* Тому в пропонованій читачеві роботі ми висвітлюємо проблему пізнання психічного в його цілісності (“свідоме / несвідоме”), що сприяє розкриттю функціональних особливостей обох сфер. Ми дотримуємось позиції, що “пізнання – це пошук і знаходження балансу між низкою суперечливих позицій, які доповнюють одна одну” [12, с. 659].

Філософське розуміння категорії пізнання характеризується протистоянням концептуальних позицій, а саме: реалізм – інструменталізм, фундаменталізм – феноменалізм, субстанціалізм – функціоналізм, догматизм – релятивізм. Презентацію узагальнено-суперечливих позицій ми обмежимо двома платформами: фундаменталізм (есенціалізм) ↔ функціоналізм (феноменалізм).

Гіпотеза дослідження. Пізнання психічного ускладнюється його підпорядкуванням традиційно-природничому підходу до його розуміння з обмеженням свідомої сфери при ігноруванні несвідомого. *Багаторічно формувався погляд психологів на феномен психічного крізь призму категорії “свідоме”, що й зумовило однобічність його розуміння.* Останнє пояснює зосередженість змісту статті на доведенні *об'єктивності детермінант несвідомого, які породжують суб'єктивізм свідомості особи,* що не враховується академічною психологією.

Психодинамічний погляд на психіку актуалізує не лише проблему цілісності та системності розуміння сутності психічного, але і його логічну впорядкованість, що виражається “логікою свідомого” і “логікою несвідомого” (“іншою логікою”). Для філософії логіка психічного є “частиною теорії пізнання (у нашому випадку – “психодинамічного пізнання”).

Аналіз заявленої проблеми глибинного пізнання психіки не збігається і з позицією тих дослідників, які ототожнюють несвідоме з фізіологічним процесом. Водночас психічне не є і суто духовним явищем, відокремленим від мозкових процесів. Важливою є філософська думка, що психічне відображення “визначається” властивостями та відношеннями предметного світу, якому воно підпорядковане. Окремі філософи, як і класичні психологи, феномен відображення світу пов’язують із виникненням свідомості, формування якої підлегле суспільним відносинам. Наша багаторічна практика глибинного пізнання психіки переконує в тому, що несвідоме – це особлива сфера психічного, яка процесуально (функціонально) відмінна від свідомості (хоча й невіддільна від неї).

Ми солідарні з А. Фрейд у її погляді на несвідоме, особливо в частині розуміння його “автономії від свідомості, що зберігає безособову першооснову людської душі” [14, с. 52]. Без сумніву, її погляди є продовженням загальновідомої позиції З. Фрейда, що “несвідоме існує поза статтю, простором і часом”. Останнє знайшло конкретизацію в працях К. Юнга, який, розкриваючи сутність психіки, сконцентрував увагу на колективних та архетипно-архаїчних основах психічного, що потребує універсалізації мови несвідомого через об’єктивування його змісту в малюнках. Останні можуть бути універсальною, позачасовою мовою, яка має архаїчно-архетипне наповнення. Указане свідчить про актуальність порушеної нами проблеми *неперервності формування психічного* із залученням архаїчного спадку (доедіпальне його існування). З огляду на це стає зрозумілою необхідність використання малюнкових та опредметнених засобів у процесі пізнання психіки в її цілісності (“свідоме / несвідоме”).

Філософський енциклопедичний словник зазначає, що свідомість не вичерпує сутність психічного: “У людини є

неусвідомлювані психічні явища й процеси, у яких вона не може себе контролювати, із-за їх прихованості від її самостереження” [12, с. 547]. Водночас в “Енциклопедичному словнику” учені репрезентують категорію “несвідоме” досить різнопланово: як анамнез (Платон), фізіологічні процеси, що відбуваються поза свідомістю (Р. Декарт), нижчу форму душевної діяльності за порогом свідомості (Г. Лейбніц), діяльність нервової системи (Д. Гартлі), інтуїцію, чуттєве пізнання (апріорний синтез) (І. Кант), глибинне джерело творчості (представники романтизму), ірраціоналізм (А. Шопенгауер), ірраціоналізм як універсальний принцип основи буття й світобудови (Н. Гартман) тощо.

У контексті розроблюваної нами психодинамічної теорії цікавою є позиція Й. Гербарта (1824 р.), який увів динамічну характеристику несвідомого, яка означала, що несумісні ідеї можуть вступати в конфлікт, “причому енергетично слабші витісняються зі свідомості, не втрачаючи своїх динамічних властивостей, тому продовжують впливати на неї” [12, с. 52]. Водночас важливо вказати, що по-справжньому проблема “несвідомого” знайшла своє як полізначеннєве, так і домінантне вираження завдяки науковим працям та безпосередній практиці З. Фрейда, який представив *несвідоме не як нижчу форму психічного, порівняно з свідомістю, а як енергетично потужнішу за свідоме силу, яка антагоністично конфронтує з ним*. Лише техніка психоаналізу, за твердженням З. Фрейда, може послабити вказане протистояння (“свідоме ↔ несвідоме”) і наблизити психіку людини до ознак гармонії та цілісності. Заслуга К. Юнга, учня З. Фрейда, полягає в уведенні категорії “колективне несвідоме” (“архетип”) як єдиної інстанції досвіду людини з її архаїчно заданим минулим. У зазначених вище трактуваннях природи психіки, без сумніву, найбільш визнаними є наукові здобутки З. Фрейда завдяки результатам його психоаналітичної практики. Для самого генія психоаналізу постала проблема пізнання несвідомого, яку він дивовижно розв’язував шляхом аналізу якихось другорядних (і, зачасти, непомітних) явищ (подій) у житті людини, а саме: обмовки, описки, забування, сновидіння тощо. Вони контекстно (не контролювано особою) об’єктивують смисли певних нюансів психіки, що латентно впливають на свідомість

суб'єкта. Заслуга З. Фрейда полягала в тому, що він істотно змінив сам підхід до наукового пізнання та розуміння несвідомого, яке архаїчно адаптивне до універсальних законів функціонування психіки, котрі є спільними як для психічно здорових людей, так і для невротиків, відмінності знаходяться лише в інтенсивності енергетичних акцентів. Психоаналітична практика З. Фрейда довела істотну значущість самоплинної, спонтанної поведінки особи для адекватного пізнання психіки в її цілісності. Йдеться про *спонтанно-мимовільну активність суб'єкта*, що є передумовою пізнання психіки в цілісності (“свідоме / несвідоме”).

Навіть представники діяльнісного підходу зазначали, що важливо брати до уваги, не лише зовнішню заданість активності суб'єкта (яка для них була пріоритетною), але й внутрішню. Мотиваційно неусвідомлювані чинники О. Леонтьєв (засновник теорії діяльності) відтінив як важливі, зокрема він писав: “На відміну від мети, мотиви актуально не усвідомлюються суб'єктом, виконуючи ті чи інші дії, ми в цей момент зазвичай не звітуємо собі про мотиви, що їх спонукають... нам не важко означати їх мотивування, але воно не завжди містить у собі натяк на істинне джерело мотиву” [12, с. 201]. Представлені позиції О. Леонтьєва в багатьох аспектах наближені до розуміння важливості сфери несвідомого в спонтанному формуванні особистості суб'єкта.

Прикладом урахування несвідомого у виховному процесі є досвід А. Макаренка у його формулюванні “теорії вибуху”. Останнє зумовило використання ним “публічного обряду” – спалювання на вогнищі персональних характеристик і одягу безпритульних; організацію чистоти й порядку в кімнатах, у які їх поселяли. Такі дійства справляли на них враження й опосередковано (непомітно) зумовлювали особистісні зміни та прогресивні новоутворення. Знаходиться у чистих приміщеннях і в новому, охайному, одязі – це незвичний для них досвід, який енергетично-мотиваційно (позитивно) впливав на поведінку. Важливо брати до уваги й такий різновид несвідомого, який має прямолінійну детермінацію (наприклад, формування навичок, звичок) та вирізняти той різновид несвідомого, що є контекстно заданим. Останній потребує психологічної чутливості до “струн душі” особи, що й було

притаманним виховним прийомам визначного педагога – А. Макаренка.

У сфері нашої дослідницької уваги перебувало несвідоме, яке зумовлене в психіці *механізмами витіснень, котрі передбачають об'єктивування “вільної” (незв'язної) енергії, що інтегрується з архаїчним спадком, серед якого на особливу увагу заслуговує “Зверх-Ід”*. З. Фрейд виявляв увагу до несвідомого, яке зумовлене витісненнями через дієвість *“табу на інцест”*. Тому сутнісні характеристики психіки З. Фрейда пов'язував з витісненнями, зумовленими соціалізацією людства, з пріоритетом *“табу на інцест”*. Несвідоме пов'язувалось у психоаналізі переважно з витісненою енергією. Пам'ятною є крилата фраза З. Фрейда: *“енергію для творчості ми черпаємо в незадоволених потребах”*.

Є усі підстави звернути увагу на активність впливу на психіку сучасної людини древнього (досоціального) періоду становлення людства. Ідеться про *доєдінальний, довиховний, дотабуйований* період життя. Саме вказаний період становлення людства характеризується свободою від обмежень поведінки, відсутністю кари за порушення правил, згідно критеріїв *“добре”* чи *“погано”*. Указану свободу несе в собі підструктура психіки *“Зверх-Ід”* (синонім – *“Зверх-Воно”*), яка є енергетично потентною та має провідну знаку – ігнорування *“принципу реальності”*, що синхронізується з інтересами підструктури *“Ідеалізоване Я”*.

Пізнанню неусвідомлюваного змісту психіки контекстно сприяє її здатність презентувати себе шляхом опредметнення. У цьому – спільність з вищепредставленим досвідом А. Макаренка. У групах АСПП опредметнення є мотиватором наближення до адекватного пізнання сутності феномену психічного в його цілісності, а саме: *свідоме (вербум) ↔ несвідоме (візуалізована самопрезентація)*. Указане вище забезпечує активність суб'єкта в самоплинно-опредметненій презентації в її континуальності (розлогості) та індивідуалізованості самовираження без осуду та оцінок результатів (за правилами АСПП).

Функціонування груп АСПП спирається на базову здатність психіки до самовізуалізації через опредметнення (будь-то малюнок, ліпка чи моделі з каменів). Спостерігається висока мотивованість указаної самопрезентації із здатністю руки

респондента до упорядкування результатів, тобто визначення почерговості їх аналізу завдяки послідовності розташування самим респондентом. “Упорядкування”, як указав Л. Леві-Брюль, є заданим архаїчно, це “сліпа навичка руки” людини, яка самоплинно актуалізується відповідно до закону партиципації (співпричетності) [7]. Діалог, який веде психолог, об’єктивує взаємозв’язок підібраних особою психомалюнків і поглиблює тим самим розуміння сутності психіки людини. Фактично діалогічна взаємодія є способом управління процесом АСПП (з підсумковими інтерпретаціями) [26; 33]. Ведучий групи АСПП спирається (у постановці запитань респонденту) *на прочитування смислів актуального поведінкового матеріалу, в якому синтезуються інтереси сфер свідомого і несвідомого.*

Професійність психолога найістотніше виявляється як у майстерності постановки запитань респонденту, так і в інтерпретаційних узагальненнях. Указане значною мірою визначає можливості психолога управляти процесом АСПП. Професіоналізм психолога особливо виявляється у вмінні виявляти логічний ланцюг у спонтанній поведінці респондента. Определенні самопрезентанти латентно втілюють логічні взаємозв’язки та суперечності психіки учасників АСПП. Рефлексія учасників діалогу (“П ↔ Р”) сприяє розширенню самоусвідомості завдяки об’єктивуванню латентних смислів візуалізованих самопрезентантів.

Психолог зберігає чутливість до функціональних відмінностей сфер свідомого та несвідомого, які характеризуються не лише взаємозалежністю, але і функціональною асиметрією. Мова свідомого та несвідомого істотно різняться. Несвідоме розкривається в образних, метафорично-архетипних і символічно-полівалентних, *багатозначенневих* самопрезентантах. Мова ж свідомого дискретна, знакова й характеризується *однозначністю* та конкретністю. Свідоме передбачає прямолінійно-каузальну детермінованість висловлювань респондента.

Психодинамічна методологія асимілює архаїчний спадок людства в синтезі з передсвідомістю, що формується як наслідок онтогенетичного шляху витіснень імпульсів “Ід” у неусвідомлювані, глибинні чинники. Інстанція “Ід” має не прямий,

а опосередкований вплив на формування передсвідомості з бажанням збереження імперативу енергетичного потенціалу витіснених імпульсів. Інакше кажучи, епіфеноменом витіснень є процес “соціалізації” енергії потягів “Ід” за умов утаємничення факту їх протистояння нормативним вимогам “Супер-Его”. Взаємозалежність тих чи тих витіснень, їхня темпоральність (розгорнутість у часі) нівелюється синтезом енергетично потентних “слідів” на латентному рівні. Результатом останнього є логічна впорядкованість системи психіки з пріоритетністю емотивної складової, яка задана витісненнями.

Фізіологічний аспект заявленої проблеми пов’язаний з іррадіацією залишкових енергій (результат витіснень) та їх інтерференції. Тому в процесі глибинного пізнання психіки необхідно зважати не лише на афективні прояви поведінки особи, але й на аналітико-синтетичні смисли когнітивних її параметрів. Йдеться про вроджений конструкт несвідомого, який спроможний набувати абстрагованості від безпосереднього досвіду суб’єкта, що й пояснює його кваліфікацію як “позадосвідне”, “дорефлексивне”, “неконтрольоване” особою.

Психологічні захисти психіки у форматі психодинамічної теорії

Практика АСПП сприяла виокремленню двох важливих різновидів психологічних захистів, які функціонально відповідають сферам свідомого й несвідомого, а саме – **ситуативні та базальні форми захистів**.

Ситуативні захисти підкорені просоціальним інтересам “Я”, а базальні – втілюють архаїчний інтерес у синтезі з енергією психіки, зумовленою витісненнями. *Базальні* (внутрішні, скриті, замасковані) ініціативи психіки є синтезованими з *архаїчним спадком людства*, започаткованим ще в досоціальному періоді розвитку людства (зокрема життестійкість) що синтезовано з едіпальними залежностями (почуття вини, рабоволодарюванням та рабопідкореністю, стражденністю, мазохістсько-садиські нахили).

Указане об’єктивує відмінності ситуативних і базальних форм психологічних захистів у їх спрямуванні на реалізацію архаїчно заданих інтересів “Я”. Периферійна (ситуативна) форма психологічного захисту має просоціально-адаптаційну мету –

формування ідеалу “Я”. У базальних захистах на першому місці знаходиться проблема виживання, що й притаманне архаїчному спадку.

Система психологічних захистів сприяє інкорпоруванню енергії несвідомого в просоціальну активність суб’єкта, пов’язану з суб’єктивно-інтеграційними процесами, які ситуативно (і автоматизовано) зумовлюють *відступи (викривлення) від соціально-перцептивної реальності*. Звідси висновок: система психологічних захистів “Я” передбачає взаємозв’язок двох її форм – *базальних та ситуативних*, які реалізуються відповідно “за горизонталлю” та “за вертикаллю”. Периферійна “вертикаль” захистів “Я” несе місію примирення різноспрямованих тенденцій психіки, що каталізує *відступи від реальності*. Останнє пояснює важливість вивчення та розуміння психологом автоматизмів захисної системи суб’єкта, із залученням і архаїчного їх спадку, що охоплює період невідповідності поведінки “принципу реальності”. Саме тому захисна активність психіки почасти створює ілюзію “Я”, неначе спрямовану на його захист шляхом гіперболізації почуття високості, непогрішності та сили. Саме так “ірраціональність несвідомого” синтезується з “раціональністю свідомого” (шляхом гіперболізації значущості “Я”). Означене “прилаштування” підструктур психіки здійснюється через активність механізмів *суб’єктивної зінтегрованості* психіки, з опорою на *умовні цінності* [11]. Завдяки *умовним цінностям* глибинний мотив набуває перспектив часткової реалізації, *що ситуативно маскується інфантильним інтересом “Я”, каталізуючи активність особи “тут і зараз”*. Базальні захисти незмінно несуть у собі архаїчний інтерес, що впливає на визначення смислу й спрямованості внутрішньої активності психіки людини, каталізованої енергією “незавершених справ дитинства”.

Багаторічний досвід ведення глибинної корекції в річищі *психодинамічної теорії та методології* доводить, що семантичний (смиловий) ракурс психологічних захистів задається едіпальною залежністю суб’єкта. Остання енергетично впливає як на дієвість захисного механізму “витіснення”, так і на його інтегрованість з цілісністю психіки (“свідоме / несвідоме”). Хоча несвідоме не потрапляє в поле безпосереднього контролю свідомістю й не

піддається прямому її впливу на нього, побутовий сенс такої єдності виявляється в епіфеноменальності життєвих емоцій (ревності, заздрощі, почуття провини, меншовартість, амбівалентність ставлення до близьких людей та ін.).

Нами враховується той факт, що системі “психічного” властива пріоритетність просоціальних цінностей, які набувають домінантність у процесі їхнього інкорпорування в навколишній світ з архетипно-смісловим навантаженням. Психіка, отримавши “урок просоціальної мудрості під впливом автоматизмів витіснень, набула досвіду актуалізації *адаптивної узгодженості інтересів “Я” із соціумом*. “Позадосвідне” у форматі власної, імпліцитно-притаманної йому логіки впливає на спрямованість мимовільної поведінки особи через дієвість провідних тенденцій спонтанної активності. Енергетичні пріоритети поведінки незмінно залежать від енергії несвідомого.

Інтегративна спроможність “системи психологічних захистів” нерозривно пов’язана з *відступами від реальності* заради ствердження “Ідеалізованого Я”, що зумовлює деформацію зворотного зв’язку та породжує дисфункції психіки, що дезадаптують особистість. Автоматизовані форми психологічних захистів взаємопов’язані з механізмами ідеалізації “Я”, котрі породжують дезадаптацію психіки через “ілюзію сили Я”. Останнє знаходить вираження у феномені “*хибного кола*”, за якого *бажаний результат набуває пускового ефекту для нового витка захисної активності особи (“хибне коло”)*. Це зумовлює багатошаровість захистів, які обтяжують психіку людини та формують її “товстошкірість”, що є небажаним для психолога, який повинен відзначатись тонкістю сприйняття.

За умов ілюзій психіки, продукованих “психологічними захистами”, набуває домінантності “*принцип задоволення*”, який суперечить “*принципу реальності*”. Розуміння значущості психологічних захистів зумовлює необхідність проходження майбутнім психологом глибокої психокорекції, яка сприяє гармонізації його психіки завдяки ослабленню автоматизованих форм поведінки, породжуваних системою психологічних захистів. *Кожній особі, яка претендує на професіоналізм в психології, важливо розуміти, що “захисна система” здійснює інтеграційну*

“місію” на уявно-ілюзорних засадах (відступах від реальності) заради ствердження “високості Я”. Дезінтеграційні ефекти психіки актуалізуються у сферу спостереження через відступи від реальності, за якими криється інтерес ідеалізації власного “Я”. Указане є центральною проблемою глибинної корекції, зорієнтованої на вивчення шляхів формування психіки на реалістично-оптимальних засадах. Цей важливий аспект формування психіки більш детально буде прояснюватись далі, з розкриттям енергетичного впливу “Зверх-Воно” на функціонування “Ідеалізованого Я”.

Базовим у розробленій нами методиці глибинного пізнання в групі АСПП є малюнковий матеріал з наступним його психоаналізом, що потребує поєднання малюнка з діалогічною взаємодією, здійснюваною в системі “Психолог ↔ Респондент” (“П ↔ Р”). Діалогічна взаємодія є передумовою діагностико-корекційного результату, що спирається як на вербальну, так і на невербальну спонтанну активність респондента. Робота в системі АСПП спроможна актуалізувати мову несвідомого, з опорою на тематично-сюжетні ілюстрації (малюнки), аналіз яких передбачає діалогічну взаємодію психолога з респондентом.

Порушення об’єктивності функціонування психіки суб’єкта системою “психологічних захистів” більшою чи меншою мірою пов’язані з відступами від реальності, що знижує результативність взаємодії особи з оточуючим світом. Позиція З. Фрейда, як і А. Фрейд, у визначенні низки механізмів психологічного захисту суб’єкта була наближена до біологічного погляду на людину як частину природи, яка зазнає впливу цивілізації, культури, історії, традицій, виховання. Глибинне пізнання спирається на осмислення сутності “психологічних захистів” в диспозиційно-системному їх структуруванні.

Ми доводимо, що важливо виділяти дві категорії захисної системи психіки, які діють як “по вертикалі” – ситуативні (периферійні) захисти, так і “по горизонталі” – базальні, архаїчно задані захисти (на які зовсім не звертають увагу академічні психологи). Урахування вказаних різновидів захистів відкриває перспективи для точності діагностики. З огляду на цілісність психічного може виникнути питання: “Чи існує відмінність між

ситуативними та базальними захистами?”. Так. Найперше те, що “ситуативні захисти” можуть бути спостережувані, а базальні існують латентно, приховано, опосередковано та контекстно і виявляються в спонтанно-поведінковому матеріалі. Означимо найважливіші з ситуативних захистів. Це – раціоналізація, проекція, перенесення, ідентифікація, інтроєкція, витіснення, заміщення, зміщення, виміщення та ін., які спрацьовують “по вертикалі”.

Вивчення *базальних форм захистів* передбачає розуміння архаїчних передумов їхніх функціональних узаємозв’язків з *ситуативними захистами*. З огляду на сказане, констатуємо, що організаційні передумови функціонування психіки суб’єкта в процесі АСПП **зорієнтовані на послаблення (нівелювання) його ситуативних захистів**. Останнє сприяє актуалізації (в групах АСПП) в поведінці особи **базальних їх форм**. Уведення спеціальних, **прогуманістичних принципів** організації взаємодії учасників груп АСПП **впливає на ослаблення ситуативних захистів, що оптимізує можливості пізнання базальних їх форм**. Функціонування груп АСПП стерилізує критику поведінки його учасників та необхідність оцінювання (в “чорно-білих” категоріях). Увага респондента зосереджується на емоційному самовідчутті в ситуації “тут і тепер” у системі взаємодії “людина – людина”, “очі в очі”. Невизначеність поведінки в груповому процесі АСПП активізує вищепредставлені захисні механізми. Для більшої прозорості та об’єктивності пізнання захисної програмованості поведінки особи в АСПП використовується символічно-опредметнені самопрезентанти та метафорично-архетипні засоби (малюнки, просторові моделі з використанням каменів тощо). Особливе значення має розроблена нами методика психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків (або ж підібраний комплекс репродукцій художніх полотен) для власної самопрезентації з означенням психологічної теми до кожного малюнка, які підбираються до початку занять. Психоаналіз з опорою на малюнковий матеріал зарекомендував себе як успішна методика індивідуалізації самопізнання в групах АСПП [29; 30]. Малюнково-споглядальний матеріал презентує багаторівневість самопрезентації кожним учасником АСПП (персонально). Психоаналіз малюнків

здійснюється індивідуалізовано психологом з кожним респондентом **шляхом діалогічної взаємодії** [26; 33]. *Діалог є передумовою управління психологом глибинним пізнанням психіки в групі АСПП*. Емпіричний матеріал, завдяки опредметненій самопрезентації, каталізує візуалізоване самовираження особи на засадах психологічної захищеності малюнком в досягненні психокорекційної результативності. Зазначені аспекти методолого-теоретичного *обґрунтування специфіки використання візуалізованих засобів для пізнання психіки кожного з учасників АСПП дотепер ігноруються академічною психологією*, що спричиняє обмеженість пізнання психіки лише сферою свідомого. Для академічних психологів характерним є використання лише окремих психомалюнків. Останнє засвідчує, що академічна психологія нейтралізує закон “партиципації” (співпричетності), дієвість якого є провідною в цілісному пізнанні психіки, включаючи несвідоме, осягання якого потребує актуалізації пралогічного мислення [7].

Важливо уточнити, що психодинамічна теорія і відповідна практика глибинного пізнання психіки орієнтовані на психічно здорових людей, зокрема, майбутніх психологів, що й пояснює відмінність АСПП від ортодоксального психоаналізу (“вільні асоціації”); в АСПП – “спонтанна поведінка”, “діалогічна взаємодія” в системі “ $P \leftrightarrow R$ ” (на засадах малюнкової самопрезентації). Потреба в допомозі психічно здоровим людям не є вираженою, скоріше нейтралізується інтересом до самопізнання та саморозвитку за домінування просоціальної самопрезентації.

Для успішного ведення діагностико-корекційного процесу в групі АСПП важливо знейтралізувати **опори суб’єкта**, які є провідними в базальних формах захистів психіки. Останнє, як уже вказувалось, взаємопов’язане із захисним механізмом *витіснення*. Результати витіснень табуйованих (заборонених) ініціатив психіки охороняються опорами, що засвідчує їхню нероздільність. Психологічні захисти пов’язані з емотивною чутливістю особи, яка є особистісною передумовою становлення професіоналізму майбутнього психолога в його професійному вмінні пом’якшити “*опори Я*” респондента.

З. Фрейд “познайомився” з опорами своїх пацієнтів у процесі надання їм допомоги раніше, аніж назвав свій метод *психоаналізом*. Ось як він висловлювався на ранніх етапах становлення психоаналізу: “...в процесі терапії лікареві доводиться долати опори хворого”. Більше того, заявлена проблема активізувала його професійний інтерес, що й спонукало відмовитись від техніки навіювання та гіпнозу, пояснюючи тим, що вказані техніки закривають від аналітика “*опори пацієнта, за допомогою яких він намагається оберігати свою хворобу*” [6, с. 550]. Відмова З. Фрейда від гіпнозу каталізувала його ініціативу створення психоаналізу. Процес психоаналізу переконує, що опори, як “коршуни”, охороняють наявні деформації психіки особи, які потребують ослаблення та знівелювання.

Через неусвідомлюваність глибинної детермінації психіки, людина не здатна адекватно визначити власну особистісну проблему, тобто окреслити *внутрішню стабілізовану суперечність як проблему*, що потребує пізнання та розв’язання. У групах АСПП не передбачена першочерговість процедури *представлення особистісної проблеми для її розв’язання* (як відправного акту). Початком є актуалізація спонтанності поведінки респондента за умов її попереднього (самостійного) тематичного предметнення візуалізованими самопрезентантами (малюнок, іграшка, ліпка та ін.). Саме “логічний ланцюжок”, який об’єктивується в процесі діалога психолога з респондентом, спирається на континуальність смислового навантаження мимовільної (спонтанної) активності суб’єкта.

У групах АСПП не прийнятним є початок з озвученням суб’єктом власної особистісної проблеми. Незмінною є позиція: якщо проблема в людини є, то їй же вона невідома, що й потребує глибинного пізнання. Тому окреслення власної особистісної проблеми не лише є “холостим ходом”, але й однією з вагомих перешкод (бар’єрів) на шляху оптимальної діагностики та корекції. Допомога психолога в проясненні проблеми в діалогічній взаємодії (в системі “П ↔ Р”) сприяє створенню повздовжнього ланцюга аналізу спонтанної активності респондента в процесі психоаналізу тематичних психомалюнків. Особистісно, неповторно об’єктивується суперечність суб’єкта, що проявляється між

опредметненою самопрезентацією та вербально-діалогічним її аналізом. У цьому допомагає малюнок презентация учасника АСПП (в тематичному її комплексі) з наступним виявленням *особистісно-повздовжнього ланцюга співпричетності візуалізованих презентантів, як і їх суперечність з вербалізованими поясненнями (інтерпретаціями) їх самим респондентом*. Відступи від реальності у вербальному трактуванні самовізуалізованих презентантів психіки набувають діагностико-корекційної сутності за таких умов:

- а) тематичної самовізуалізації (власна самопрезентація) за пропонованою або ж власно обраною тематикою малюнків;
- б) ведення діалогічної взаємодії психолога з респондентом у процесі психоаналізу обраних ним репродукцій (чи намальованих) візуалізованих самопрезентантів.

Психоаналітичний підхід до психіки у З. Фрейда має відмінність від розробленої нами психодинамічної теорії в тому, що перший передбачав наявність симптому в пацієнта, другий – виявлення можливих дисфункцій психіки в процесі діалогічної взаємодії в системі “Психолог ↔ Респондент” (“П ↔ Р”). Водночас обидва підходи єднаються встановленням взаємозв’язків між повторюваними, інваріантними характеристиками спонтанної поведінки особи та свідомим її поясненням.

Багаторічний досвід діагностико-корекційної практики уможливив чітке виокреслення досліджуваної в АСПП особистісної проблеми суб’єкта (внутрішньої стабілізованої суперечності), розв’язання якої потребує **нівелювання автоматизованих психологічних захистів, що обтяжують свідомість ілюзіями та викривленнями соціально-перцептивної реальності**.

Оригінальний погляд на “проблему захистів” подає Валлерстайн [3], пов’язуючи із захистами не лише “досвідну” сферу психіки (тобто ситуативні форми захистів), але і функціонально-базальні їх аспекти. Валлерстайн, наголошуючи на важливості функціонального аспекту в захисній системі, пов’язаного з “позадосвідними утвореннями”, стверджує: “Можна усвідомити лише такі змісти, які є результатом роботи свідомості, але не саму цю роботу як таку” [3, с. 735]. Психоаналіз, сприяючи пізнанню “позадосвідної” сфери психіки, не лише об’єктивував

причини індивідуальних виявів особистісних проблем, але й апелював до упорядкованості психіки *в універсальності її законів*. Цінність дослідницької позиції психоаналізу Валлерстайна, в тому, що він не лише спробував розкрити зв'язки та взаємозалежності в *позадосвідній сфері психіки*, але й стверджував, що *глибинна психологія (лише за таких умов) може відповідати статусу науки*. Сказане вище особливо виразно представлене ним у формулюванні завдання психологічної науки – “це пізнання *об'єктивної реальності психічного*, яка притаманна *несвідомому й зумовлює суб'єктивізм свідомого*”. Останнє враховувалось і Ф. Бассіним, який стверджував, що “змішувати, ототожнювати ці два плани дослідження, які стосуються свідомого й несвідомого, – неприпустимо” [3, с. 735]. Отже, постає проблема знаходження золотої середини між науковою суворістю класичних досліджень і центруванням уваги на цілісності психіки, тобто до обох сфер психіки (“свідоме / несвідоме”). Тому в основу глибинного пізнання покладено правило – спонтанність та невимушеність поведінки учасників АСПП. Саме відсутність заданості та регламентованості поведінки учасників АСПП є істотною передумовою пізнання глибинних чинників внутрішньо заданої, самоплинної активності особи. У реальному житті людина обмежена циркулярами, що регламентують поведінку. Можливо тому так важко викорінити пияцтво чи наркоманію, які забезпечують особі свободу поведінки (“п'яному море до коліна”). Проходження майбутніми психологами груп АСПП є надійним запобіжником виникнення вищевказаних асоціальних тенденцій поведінки, що виразно несуть компенсаційну місію наявних деформацій психіки. Спонтанність поведінки суб'єкта в групах АСПП відкриває перспективи вивчення мимовільно сформованих функціональних особливостей психічного в його цілісності (“свідоме / несвідоме”).

Вплив доісторичного періоду розвитку людства на психіку

Психоаналітична робота з візуалізованими презентантами психіки кожного учасника АСПП дала змогу зрозуміти їхню значущість та можливість наблизитися до адекватного розуміння феномену психічного в його цілісності. Формування психічної неповторності та самобутності відбувається під впливом не

лише соціуму, але й архаїчної заданості тенденцій, які синтезуються з індивідуалізованістю кожної особи. Важливо не забувати, що навіть *однойцеві близнюки різняться відбитком пальчика*. У той же час академічна психологія урівняла психіку людей, надаючи, в її розумінні, пріоритет структурній дискретності. Останнє означає, що поза увагою академічного психолога залишається ряд важливих феноменів психіки, які пов'язані з її цілісністю та індивідуалізованістю. Академічна психологія ілюструє діаметральну протилежність з позиціями психодинамічного розуміння *пралогічності мислення суб'єкта*, яке спирається на закон *партиципації*, що представлено в наших працях [25; 27; 28; 29; 30]. **Орієнтованість академічної психології на сферу “свідомого” несе ризики нівелювання (стушовування) індивідуальної неповторності психіки кожної людини.** Тому так важливо розрізнити два різновиди захистів – **ситуативні та базальні їх форми.**

Психодинамічна парадигма ставить акцент на наявності взаємозв'язку психіки сучасної людини з архаїзмами. Сказане підтверджується відкриттям нами підструктури психіки “**Зверх-Ід**”, що засвідчує енергетичну потентність архаїчного спадку людства, який не підлягає регулюванню будь-якими правилами чи заборонами. “Зверх-Ід” окреслює доєдипальний, досоціальний, довиховний період розвитку психіки людства, за умов відсутності дієвості “принципу реальності”. Психологи, услід за метром психоаналізу З. Фрейдом, зцентрували увагу на наявності впливу на формування та розвиток психіки людини регулятора людських взаємин – “табу на інцест”. Така установка в розумінні проблеми дала змогу ствердити, що блокування енергії заборонаю “інцестного єднання” вивільняє певну її частину для соціалізованих ініціатив та адаптивності особи через творчість (у культурі, мистецтві, науці тощо). Розвиток суспільства супроводжувався соціальними здобутками стимульованими *сублімаційною енергією*. Дивно, що не поставало питання про розкриття першопочаткового періоду генези просоціального становлення та розвитку людства, тобто, а як було до появи заборон (табу). Для підкореності “табу”, вочевидь, потрібні були психолого-соціальні регулятори (про які в первісних ще не йшлося). Розмаїття просоціальних можливостей

приборкання спонтанно-енергетичних імпульсів, зокрема інцестних потягів, з'явилося пізніше. Останні не перебувають у “фізіологічній дружбі” з “соціальними табу”. Ось чому становлення соціуму пов'язане з необхідністю гармонізації (узгодженості) “принципу реальності” з потребами людини.

Підструктура психіки “Зверх-Воно” була предтечею (попередником) входження в життя людства “принципу реальності”, який ігнорується “Зверх-Воно”. Для розуміння сказаного вище велику роль відіграють праці З. Фрейда, в яких історія становлення соціальної культури людства пов'язувалась з тим періодом, коли розвиток людства потребував актуалізації енергії, яка резервувалась завдяки “табу на інцест” [15]. Говорячи інакше, соціалізація людини та становлення культури пов'язані з вивільненням енергії, яка з'являється через підкореність особи соціальним обмеженням на певну поведінку, особливо, якщо йдеться про “табу на інцест”. З. Фрейд стверджував, що “психоаналітично ми працюємо саме з тим типом несвідомого, яке зумовлене витісненням зі сфери свідомого (через “табу на інцест”), раніше, аніж воно могло б бути усвідомленим.

Наш емпіричний матеріал спирається на візуалізовані презентанти, які добираються особою згідно з психологічною тематикою, заданою психологом (або ж придуманою суб'єктом). Практика доводить важливість об'єктивування особистісної інформації саме шляхом візуалізації, що є мовою несвідомого. Приєднання слова здійснюється в другу чергу (після підбору пропонованих презентантів) у процесі діалогічного психоаналізу. Важливо розуміти, що процес опрідметнення психіки мимовільно актуалізує *пралогічне мислення* як провідне для нього [7; 25]. Вказане (пралогічне) мислення підлегле механізму партиципації завдяки якому *інформація передається через співпричетність предметів, незалежно від їхньої функціональної сутності.*

Пралогічне мислення характеризується *нейтральністю до суперечностей, воно є байдужим до них* (їх нібито не існує), що передбачає ігнорування (нівелювання) “принципу реальності”, за чим криється дієвість “Зверх-Воно”, яке не дружить з принципом реальності. Отже, пралогічне мислення необмежено розширює простір для активності механізму партиципації (співпричетності)

предметів з метою передачі (вираження) певної, істотної для самопрезентації психіки інформації. Водночас важливо зазначити, що *партиципація* – це мова несвідомого, і вивчати її краще на візуалізованому матеріалі, який базується на символізації реальності. Саме тому партиципація має такі можливості в об'єктивуванні смислу, які недосяжні слову. Феномен співпричетності є автономним і невідкореним свідомому. Звертає увагу на той факт, що кожна людина віртуозно вміє презентувати себе в пралогічних параметрах, тобто шляхом опредметнення, яке спирається на закони партиципації. Наведемо приклад: дівчина вибрала для власної тематичної презентації малюнок (рис. 2), тема якого – “Сприйняття земного неіснування”. Пояснила вибір тим, що в неї був лібідний зв'язок з її дідусем, який помер. Шестирічною вона пам'ятає факт смерті дідуся як найбільшу травму її життя. Вона дотепер (у 25 років) не може душевно від'єднатись від нього, від прагнення контакту з ним. Очікує, що знайдеться хтось із чоловіків, котрий викличе подібні почуття, які вона мала до дідуся (досі незаміжня). Обрано нею три малюнки. Рис. 2 вказує на те, що їй властива тенденція до “психологічної смерті” [23], яка виражається омертвінням голови (на що вказує її розміщення під землею при живому тулубі). Що вказує на її спільність із дідусем під землею. Тенденція до психологічної смерті торкається думок, помислів, ностальгії, страждань [23]. З її слів, “вона жива, і водночас неначе “не жива”, перебуває разом з померлим дідом (на що вказує голова під землею, рис. 2).

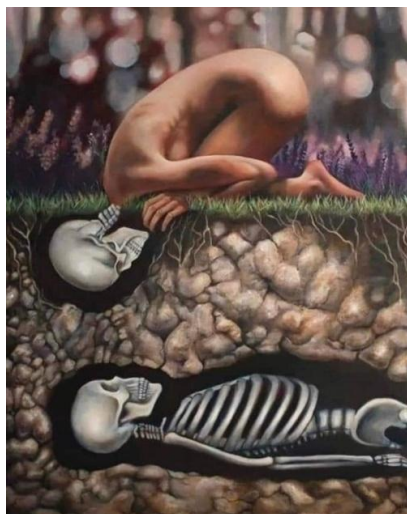


Рис. 2. «Сприйняття земного неіснування»



Рис.3. «Місія мого життя»

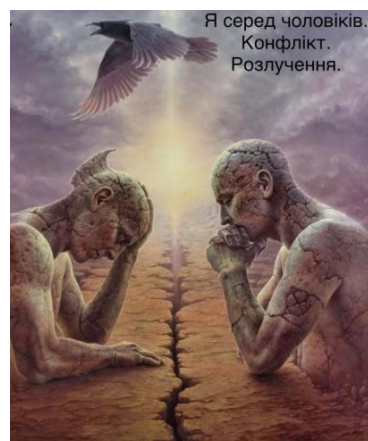


Рис. 4. «Я серед чоловіків. Конфлікт. Розлучення»

Наступні малюнки, обрані нею (рис. 3, рис. 4), засвідчують тенденцію психіки до перенесення драми “втрати діда” на інші актуальні аспекти власного життя. Зокрема, під час спілкування з подругами (рис. 3) в неї на коліні лежить череп (натяк на смерть діда), який тримає її рука; ланцюжок у лівій руці архетипно є символом пуповини (родинність з дідом). Тема – “Місія мого життя” (рис. 3) указує на психологічну відданість респондента К. пам’яті про діда, який дарував їй любов, що дотепер є очікуваною і її не може замінити ніхто: ні мати, ні подруги, ні інтимний партнер (рис. 4). Здавалось би, присутня *алогічність* у поведінці молодої дівчини, але досить подивитись на рис. 4 – і бачимо, що ця алогічність підлягає “вимушеному повторенню”. Зокрема, нею візуалізована тенденція до “психологічної смерті”, яка виявляється у взаєминах респондента з чоловіками (рис. 4). Указану тенденцію ми помітили в групах АСПП багато років тому, не маючи (на той час) методологічно достатньо аргументованих її пояснень.

Після відкриття нами категорії “Зверх-Воно” стало зрозумілим, що **суперечність “принципу реальності”** знаходиться в співзв’язку з каталізацією підструктури психіки – “Зверх-Воно”. Ось таким є “дарунок” століть розвитку людства сучасній людині. У фактажі спадкоємності виявив архаїчних тенденцій у самоілюстрації учасників АСПП психомалюнками ми *вбачаємо неперервність життя людства*, задану ще з часів його первісного устрою. Психіка первісних є предтечею сучасної людини: шлях еволюції сприяв формуванню підлеглості поведінки індивіда

“принципу реальності”. Щоправда, нами помічено, що психомалюнки, які здатні передавати особливості психіки сучасної людини, постійно супроводжуються “відступами від реальності” згідно законів земного світу. Водночас незмінним було розуміння, що в психіці людини “просто так” нічого не буває. Практика АСПП доводить, що кожний психомалюнок сигналізує певну сутнісну реальність психіки конкретної особи.

Малюнок 4 “Я серед чоловіків” указує на те, що стражденність архаїчно виявляється через омертвілість фігур (почуттів), руйнацію предметів, розщепленість земного простору між “нею” (жінкою) і “ним” (чоловіком) (рис. 4). Тріщина “столу” та деприваційний стан жінки явно вказують на переживання відчуття безвиході через неможливість єднання, що породжено (у цьому випадку) едіпальною залежністю, сформованою в дитинстві.

3. Фрейд правильно стверджував, що “енергію для творчості ми черпаємо в незадоволених потребах”. І водночас ми **відкриваємо факт, що початок розвитку людства був пов’язаний не із заборонами, а, навпаки, зі свободою включаючи й інтимну сферу активності.** Найбільші проблеми в первісних людей були пов’язані з ризиками фізичного виживання, тому “едіпальні варіації” проблем, як було вже вказано раніше, для первісних людей не були актуальними. Доедіпальний період, про який йдеться, відображає категорія “Зверх-Ід”, що характеризується ігноруванням “принципу реальності” в поєднанні з прагненням свободи. Актуальність “принципу реальності” пов’язана із уведенням “**табу на інцест**”. Останнє, без сумніву, каталізувало автономізацію двох сфер психіки (“свідоме / несвідоме”). *Механізм витіснення* заборонених потягів сприяв частковому відщепленню вільної енергії, яка самоплинно синтезувалась з “Ід” (“Воно”). Ось чому “Ід” має просоціальну “обізнаність” (що, зокрема характеризує й “Зверх-Ід”). Психомалюнки засвідчують невідкореність “принципу реальності”, що вказує на ігнорування законів земного світу. Витіснена енергія, не вся повністю, але переходить в **опори**. Будь-яка активність, що обмежена інцестними мотивами, піддається витісненню і лише частково через енергетичні параметри переходить у систему *опорів*, інша ж її частина набуває ознак *вільної енергії* (не зв’язаної законами

земного світу), що відкриває можливість приєднання її до “Ід”. Саме так пояснюється енергетичний потенціал “Зверх-Ід”, за яким криються смислові параметри психіки (“психіка знає все, не знає лише Я”). Самопрезентація особою власної психіки незмінно засвідчує свободу **від законів земного світу** (див. рис. 5 – 7).

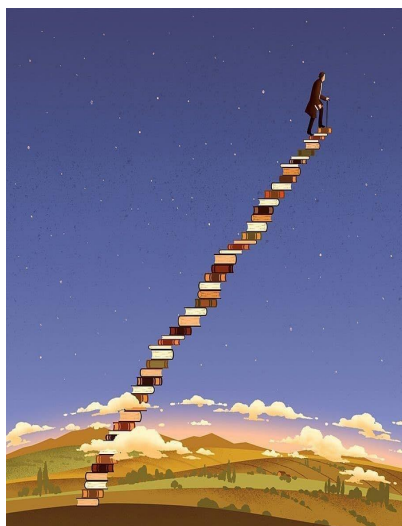
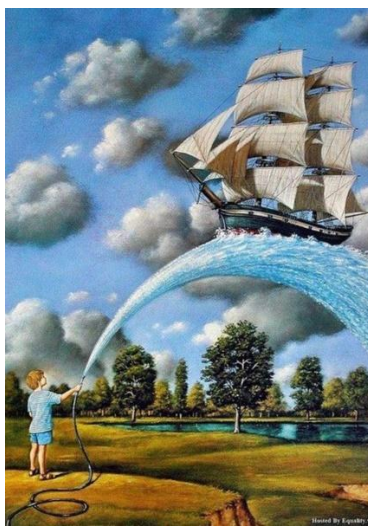


Рис. 5. “Я в службовій ситуації»



*Рис. 6. “Я – реальне”,
«Я – ідеальне»*



*Рис. 7. Джим Варен.
“Самонародження»*

У психомалюнках соціально-перцептивна інформація передається через механізм співпричетності об’єктів. Таке поєднання характеризується свободою, тобто не підлеглістю законами земного світу. Самовізуалізація психіки малюнками є підлеглою пралогічному мисленню для якого не існує суперечностей. Пралогічне мислення реалізується (заявляє про себе) через *закон партиципації*, згідно з яким інформація передається шляхом співпричетності предметів. Тому самопрезентація учасників АСПП доводить, що саме закони партиципації зумовлюють, точніше, надають перспективи *ігнорування законів земного світу*. За таких умов *відкривається, розширюється можливість візуалізованого об’єктивування у сферу спостереження інформації про особистісні проблеми особи*, котрі пов’язані з внутрішніми стабілізованими суперечностями психіки. **Партиципація є провідним механізмом пралогічного мислення особи, яке здатне ігнорувати суперечності [25]. Завдяки чому й передається важлива (сутнісна) інформація в її**

індивідуалізованості (неповторності). Складається враження, що партиципація є сутнісним доказом того, що смислові аспекти життя людства первинно виражалась, передавалась та об'єктивувались не словом, а співпричетністю предметів і що ми (сучасні люди) таку здатність зберігаємо архаїчно. Як засвідчує практика використання комплексу тематичних психомалюнків, існує “вертикаль” і “горизонталь” їх аналізу. “Горизонталь” задається комплексом психомалюнків, зокрема повздовжнім їх аналізом, а “вертикаль” – це аналіз окремого тематичного малюнка. У зв'язку з тим, що психіка – це “свідоме” і “несвідоме”, тому бажано не лише об'єктивувати себе через малюнок, але й надати йому назву. Важливо, що термін “партиципація” присутній у “Моделі”, і означає “нейтральний горизонт”², який існує між свідомим і несвідомим.

Феномен “партиципації” безпосередньо пов'язаний із підструктурою психіки “Зверх-Ід”, яка володіє енергією, заданою ще з доедіпального (досоціального) періоду становлення людства (на що в психології до цього часу не зверталась увага). Ця підструктура має енергетичний вплив на базальні форми захисту (“горизонталь”), що синтезуються з “Ідеалізованим Я” (див. “Модель”, рис. 1, стрілка б). Обидві форми захистів “базальні” і “ситуативні”, онтогенетичні – взаємоінтегруються на засадах “**відступів від реальності**”. Звідси висновок, що спонтанна активність суб'єкта пов'язана з базальною, архаїчно заданою захисною системою психіки. “Горизонталь” презентує базальні захисти (задані архаїчно), вертикаль – ситуативні захисти (див. “Модель”, рис. 1), які формувались онтогенетично. “Горизонталь” стверджує неперервність життя людства, з його досоціальним періодом існування, в якому ще не існувало “табу на інцест”. Іншими словами, базальні захисти сигналізують (і водночас маскують) проблеми архаїчного минулого, до яких належить і проблема психологізації та соціалізації людства (див. “Додаток Д”). У контексті сказаного, констатуємо, що категорія “Зверх-Воно” є вкрай важливою, адже вона окреслює сутність впливу на психіку сучасної людини архаїчного спадку. Зокрема це засвідчується

² Термін введено С. Хокінгом.

безпроблемністю візуалізації змісту психіки з використанням не лише земного, але й небесного (рис. 5–6) чи підземно-підводного простору (рис. 7, рис. 16–17). Представлений матеріал указує на реальність впливу архаїчного спадку на психіку сучасної людини. Цікавим є той факт, що, готуючи психомалюнки – самопрезентанти різної тематики (пропонованої чи придуманої респондентом), людина залишається далекою від самостійного бачення “відступів від реальності”. Більше того, вона не володіє сутнісним їх змістом, що й потребує діалогічного аналізу в системі “П ↔ Р”. Розкриття змісту тематичних психомалюнків потребує довготривалої діалогічної взаємодії, яка сприяє об’єктивуванню смислової їх сутності (див. “Додаток А.” і “Додаток В.”). Процес психоаналізу малюнків (підібрані чи власно намальовані респондентом) вимагає для розкриття смислу діалогічної взаємодії психолога з респондентом. Завдання психолога у веденні діалогу з респондентом – розм’ягчити опори, обійти та не активізувати їх, від цього залежить продуктивність подальшої діалогічної взаємодії, яка є основою діагностико-корекційного процесу АСПП, націленого на об’єктивування смислової сутності візуалізованої самопрезентації [26, 33].

Важливо розуміти, що незмінною характеристикою “Зверх-Воно” є ігнорування “принципу реальності”, за чим криється енергія, яка не підкорена законам земного світу, тобто вільна енергія, котра набула свободи в процесі витіснення табуйованих тенденцій психіки, що є предтечею синтезу з вродженою, архаїчно заданою підструктурою “Ід”. Емпіричний матеріал доводить, що “Зверх-Ід” володіє енергією, яка не підкорена законам земного світу, що й підтверджується ілюстраціями самопрезентацій учасників АСПП.

Психоілюстрації (див. рис. 5–7) передають смислову інформацію, важливу для особистісної самопрезентації протагоніста, яку іншим способом (поза візуалізацією) було б важко адекватно передати. Чому? Тому що ця значуща інформація для респондента продукується його пралогічним мисленням (для якого нехарактерні суперечності). Указана форма мислення архаїчно спирається на партиципацію, що задає зміст, співпричетністю об’єктів. Завдяки партиципації предметів, речей,

об'єктів, тіней (при повному ігноруванні суперечностей) відбувається об'єктивування важливої для людини інформації. Звідси висновок: психіка функціонально взаємопов'язана з усіма аспектами її існування, які інкогніто є “взаємообізнаними”. Практичним психологам важливо враховувати встановлений нами факт: “психіка знає все, не знає лише свідоме”. Як не згадати слова З. Фрейда: “свідоме не господар навіть у власному будинку”.

Психомалюнки учасників груп АСПП торкаються різних аспектів особистісного самовираження. Проте важливим є те, що самопрезентація сутнісних характеристик психіки в малюнках незмінно здійснюється через відступи від реальності. Ось і парадокс: відступи від реальності слугують формою передачі істинної інформації. Так відбувається адаптивність психологічних змістів через вираження їх через ілюстрації з небесним простором (див. рис. 5 – 6) або ж шляхом ігнорування несумісності законів, що об'єктивують реалії різних просторів – “живого й опредметненого”, “земного й небесного” (рис. 7) та ін.

Дієвість у психіці сучасної людини доісторичного періоду становлення людства розширює та поглиблює погляд на категорію “психічне”, формування якого започаткувалось ще в довиховний (досоціальний) період становлення людства (див. “Додаток Д”). Актуалізація процесів соціалізації людства пов'язана з введенням у суспільстві “табу на інцест” (“комплекс Едіпа”). Саме така позиція З. Фрейда.

Самопрезентація учасників АСПП шляхом тематичних малюнків виявилась важливою для прояснення впливу на психіку людини доісторичної (доедіпальної) епохи становлення людини. Малюнкова самопрезентація переконує у дієвості для розвитку людства доедіпального періоду, що об'єктивується в психомалюнках. Зокрема, малюнкова презентація людини (на різну тематику) доводить, що для самовираження використовуються символи не лише земного, але й загалом “світу як такого” (тобто земного, підземного, підводного, небесного без обмежень). Психомалюнки не обмежені у візуалізованій передачі змістів психіки людини земними параметрами її існування. Тому самопрезентація здійснюється розмаїттям образів малюнків: земні, небесні, наземні, надводні, підземні, підводні та ін. Головним у

психомалюнку є те, що саме так (мимовільно) людина передає *реальність власних самовідчуттів “тут і зараз”, які виходять за межі критеріїв “життя – не життя”*. Іншими словами, “живе” і “мертве”, у візуальному вираженні психологічної інформації знаходяться на одному рівні. Тому наземне чи підземне, над водою чи під водою, на землі чи на небесах – усе це символи, які виражають смисли поза прямолінійним їх співвіднесенням із законами земного буття, а отже, для них не характерна обтяженість будь-якими суперечностями.

Говорячи інакше, психомалюнкova передача інформації (змісту психіки конкретної особи) автоматично **“переходить в руки” пралогічного мислення, в межах якого не існує суперечностей**. Виявлений нами факт є важливим у його парадоксальності: він розширює **можливості реального пізнання психіки завдяки її здатності відступати від реальності предметного світу, але не психічного світу**. Таким шляхом у процесі АСПП відбувається об’єктивування смислових параметрів психічного конкретної особи. **Парадокс полягає в тому, що особа не знає змісту того, що вона об’єктивує, як і не помічає парадоксальності способу його здійснення**. Тобто особа, що тематично-малюнково самопрезентує себе, свідомо незнайома з вищеокресленими парадоксами та їхніми закономірностями, вона лише є їм підлеглою. Саме тому об’єктивована нами здатність людини до малюнкової самопрезентації знаходиться за межами вольового її регулювання, точності самовідображення, як і розуміння його смислової сутності. Саме це пояснює цінність діалогічної взаємодії як єдиного ефективного шляху до Істини психічного.

Тому основним принципом оптимальної психомалюнкової самопрезентації психіки суб’єкта є такі критерії: спонтанність та безоцінність малюнково-тематичних самозображень, відсутність критики та оцінних суджень за критеріями “правильно – неправильно”, “гарно – погано”, “краще чи гірше” та ін. Найважливішим при самовізуалізації психіки особи є її спонтанність і невимушеність ініціатив згідно орієнтовної психотематики малюнків. Ми не працюємо з людьми, у яких є хворобливі вияви відступів від реальності, що впливають на життя

та є спостережуваними в реальному житті. Усе це може сигналізувати про хворобу, а це вже сфера медицини. Ми працюємо лише з людьми, які перебувають у рамках психічного здоров'я. Переважно контингент – студенти психологічного факультету. Сказане вище засвідчує, що основою методу АСПП у роботі з респондентом є продуктивна діалогічна взаємодія в системі «П ↔ Р», яка є провідним чинником глибинного пізнання й спирається на актуалізацію раціо в поєднанні з вольовими зусиллями оптимізувати психіку, що пов'язано з можливими відступами від реальності.

3. Фрейд стверджував, що *“проблема психоаналізу психіки здорових людей ще чекає на своє рішення”*. Психодинамічний підхід, який ми розвиваємо починаючи ще з 80-х років, є одним з можливих способів (чи форм) психоаналітичного розв'язання особистісних *проблем психіки здорових людей*. Особливо це важливо для професій, які передбачають прямий (безпосередній) контакт з іншими людьми. Глибинне розуміння психіки людей, що знаходиться в рамках психічного здоров'я, потребує прояснення таких її аспектів, яких не торкався З. Фрейд. Зокрема, йдеться про проблеми, задані в сучасній людині ще **доедіпальним періодом** розвитку людства. Важливим для довершеності психодинамічної парадигми було відкриття нами дієвості “Зверх-Воно”, що підтвердило гіпотезу про **неперервність життя людства**, зокрема ланцюга архаїчної заданості психіки, яка характерна для сучасної людини.

Пізнання генези психіки було недоступним академічній психології через її орієнтованість на категорію “свідомого”. Останнє нагадує прокомуністичний режим в його прагненні причісування поведінки людей *“під одну гребінку”*. Проблема нівелювання індивідуалізації психіки кожного суб'єкта вирішувалась через усталеність положень *“морального кодексу будівника комунізму”*. Прокомуністичний режим високо підіймав ідею людини як *“господаря усього на землі”* та базувався на засадах створення *ілюзії* формування самовідчуття *“Зверх-людини”*, яке зберігається дотепер у значної частини людей (з комуністичного минулого). *Останнє спроможне каталізувати ініціативу підкорення собі інших або ж їх знищення*. З огляду на теперішню

війну, від якої страждають мільйони людей, стає зрозумілою деструктивність указаної вище позиції, як і її невідповідність істинній сутності психічного, яке є найвищим презентантом життя людини.

Звернімось до малюнкової конкретики, яка вказує на характерну рису психіки – **“відступи від реальності”**, що фігурально можна спостерігати в психомалюнках, на яких присутня тінь (рис. 8 – 9, на тему **“Я-реальне”** і **“Я-ідеальне”**).



Рис. 8.



Рис. 9.

Малюнки вказують на вагомішу значущість тіні для особи, аніж її оригінал. У такий спосіб об’єктивується гіперболізація прагнення до сили власного **“Я”** (рис. 8–9): пішак у реальності представляється тінню короля. Останнє підтверджує гіпотезу К. Юнга, що відбиток (тінь) значущіша, ніж оригінал. Архаїчний спадок людства багаторічно асимілювався з розвитком психіки в період її соціалізації. Якщо З. Фрейд ставив переважно акцент на ролі **“табу на інцест”**, то в психодинамічній парадигмі ми беремо до уваги архаїчний спадок, який уточнює сутність психіки. Великий фактаж банку малюнків із **значущістю тіні** дає нам змогу уточнити розуміння генези психічного в **доедіпальний період розвитку людства (“Зверх-Ід”)**, котрий ставить акцент не **“на статі”** (разом з і проблемами Едіпального порядку), а **“на силі”** (див. рис. 8–9). У доедіпальний період домінувало прагнення **“Сили, Значущості”**. Більше того, є підстави ствердити, що це провідний лейтмотив, започаткований ще в доедіпальному періоді розвитку

людства. Якщо значущість тіні (відбиток) філогенетично є первиннішим, то це може свідчити, що він є сильнішим за комплекс Едіпа. Боротьба за пріоритетність енергетично є сильнішою і первиннішою за Едіпальні тенденції. Дійсно, у малюнках менше (а можна сказати рідко) “ілюструється Едіп”, ніж символіка небесного, підземного, підводного чи інші варіації зображень для об’єктивування психологічної інформації особи. Наведені вище психомалюнки засвідчують ілюстрацію бажаної сили, що супроводжується очікуваннями суб’єктом від інших людей підтвердження бажаної “високості”.

Якщо ж повернутись до чинника “Табу на інцест”, то вказана заборона каталізувала перспективи енергетичної переорієнтації, трансформації, завдяки сублимації енергії, тобто відбувається спонсорування просоціальної активності суб’єкта. Відбулось переорієнтування енергії від первинних потреб у соціальну сферу (культуру, мистецтво, науку та ін.). Сублимаційні процеси є лейтмотивними у форматі психоаналітичної концепції, яка донедавна (до відкриття “Зверх-Воно”) мала провідний вплив і на психодинамічний підхід у розумінні психіки. **Проблема розвитку психіки людства в доедіпальний період уперше порушується нами в українській психології, що й дає змогу уточнити сутність впливу архаїчного спадку на психіку сучасної людини.**

«Зверх-Ід» залишалась донедавна незайманим, невидимим феноменом, що не виправдано із-за її здатності впливати на приховані мотиви. Передбачаємо, що причиною довготривалого інкогніто “Зверх-Ід” було те, що ортодоксальний психоаналіз спирався на вербальний матеріал самопрезентації пацієнтів³. Навіть сновидіння, у яких присутні образи й сюжети, могли бути представлені пацієнтом аналітику лише словесно. З. Фрейд високо цінував сновидіння, називаючи їх “царською дорогою до істини”.

Понад сорокарічний досвід нашої практики глибинного пізнання психіки сприяв створенню бази емпірично-візуалізованого фактажу психодинамічної теорії, у центр якої поставлено розуміння цілісності психіки з невід’ємністю сфер “свідомого” і “несвідомого”. Організація діагностико-корекційного процесу в

³ Вербалізованість (пізнання через “слово”) ортодоксального психоаналізу усталено знання у науковому світі.

АСПП підкорена “*принципу реальності*”, що враховується груповими принципами, зокрема такими як: безоцінність суджень, спонтанність поведінки в ситуації “тут і зараз”, опредметненість самопрезентації власної особистісної проблематики. З огляду на провідну роль “принципу реальності” у процесі функціонування АСПП маємо змогу об’єктивувати та відслідковувати динаміку особистісної проблеми людини (внутрішню стабілізовану суперечливість психіки) через її відступи від реальності. Указане є важливою складовою діагностико-корекційної системи АСПП, яка ґрунтується на безоцінних судженнях учасників групи та на спонтанності їхньої поведінки. Ігнорування особою “принципу реальності” фактично підтверджує дієвість підструктури “Зверх-Воно”, бо це є провідною її характеристикою.

За останній рік наукових пошуків ми внесли в “Модель внутрішньої динаміки психіки” (див. рис. 1) важливі зміни, а саме уточнили назву: “нейтральна зона” замінено на “*імпліцитний порядок*”; “невидимий горизонт” змінено на “*партиципацію*”. Партиципація (співпричетність) у контексті пізнання психіки з використанням в АСПП візуалізованих засобів, які актуалізують пралогічне мислення, є більш адекватним терміном, що пояснює наявність у людини вродженої “здатності руки” до визначення співпричетності психомалюнків (“сліпа навичка руки”⁴ до упорядкування). Тобто, рука людини володіє партиципаційними навичками на упорядкування візуалізованих самопрезентантів, тому кожний учасник АСПП спроможний визначити послідовність розгляду підібраних ним же психомалюнків (у якості самопрезентантів). Використання учасниками АСПП малюнкових самопрезентантів засвідчило *генетичну заданість умінь людини до впорядкування*, що характеризується здатністю оптимально визначити послідовність психоаналізу візуалізованих самопрезентантів у діалогічній взаємодії “ $P \leftrightarrow P$ ”. Є емпіричні підстави ствердити, що *феномен партиципації – це спадково-архаїчна якість психіки, яка сприяє глибинному пізнанню психіки в її цілісності за умов її візуалізації суб’єктом*.

⁴ Термін уведено Л. Леві-Брюлем [7].

Термін “*партиципація*” контекстно доводить наявність вродженого вміння людини передавати інформацію шляхом співпричетності символів, образів в предметних “сюжетах” психомалюнків. Водночас це є вродженою “здатністю руки до впорядкування” візуалізованих самопрезентантів, що оптимізує їх психоаналітичні інтерпретації. Рука людини самоплинно спроможна ранжувати психомалюнки за їх значущістю. Малюнки можуть підбиратись протагоністом поміж існуючих художніх творів (або ж малюватись самостійно за психологічною тематикою до початку сеансу (не менше як 10–15 малюнків)). Результативність указанного “дійства упорядкування” підтверджена нашою багаторічною практикою. Сказане оптимізує діалогічний психоаналіз (у системі “ $P \leftrightarrow P$ ”), при якому об’єктивування малюнків спирається на їх співпричетність одного з них іншим, за чим криється семантичний смисл. Важливо зауважити, що ведучий АСПП у процесі психоаналізу малюнків повинен володіти майстерністю постановки діагностико спроможних запитань, які стимулюють динаміку діалогічного аналізу тематичних психомалюнків. *Здатність руки до упорядкування* ґрунтується на вродженій, архаїчно подарованій кожній людині *партиципаційно-латентній прогностичності* [7]. Указаний факт дав нам змогу констатувати важливість архаїчних передумов розвитку людства, пов’язаних із здатністю суб’єкта до передзнань. Наявність останніх підтверджується бездоганністю самостійного підбору малюнкових самопрезентантів респондентом (з наступним їх упорядкуванням “за значущістю”). **Передзнання** характерні для пралогічного мислення, яким володіє сучасна людина, є невід’ємними від *партиципації* [25]. У полі уваги ведучого групи АСПП перебувають *відступи від реальності*, які є поза контролем людини як енергетично, так і семантично (вони є невидимими особі). Останнє стає зрозумілим з огляду на функції підструктури “Зверх-Воно”, що знаходиться у взаємозв’язку з “Ідеалізованим Я”, якому властиві відступи від реальності. Сказане пояснює актуальність вивчення й розв’язання проблем адекватного пізнання психіки суб’єкта в її цілісності, у єдності свідомих та несвідомих її виявів [18; 22].

Представлені вище результати діагностико-корекційного дослідження в системі АСПП указують на те, що зовнішні об'єкти (предмети, психомалюнки) здатні виражати смислові параметри психіки людини завдяки дієвості механізмів проекції та проєктивної ідентифікації. Психомалюнки індивідуалізовано каталізують активність психіки респондента в наповненні їх адекватним смислом, чому сприяє й діалог. Останній слугує надійною платформою для пізнання неусвідомлюваних суб'єктом аспектів психіки. Якщо порівняти психомалюнки зі сновидіннями, то перші мають перевагу в можливостях здійснення діалогу взаємодії "П ↔ Р"⁵ при їхньому аналізі.

За умов "малюнкової самопрезентації" учасників АСПП стимулом психоаналітичної процедури є професіоналізм постановки психологом запитань респонденту, що пов'язане умінням фахівця прочитувати смисли. Важливо зауважити, що метод АСПП першопочатково (і дотепер) зорієнтований на психічно здорових людей, які не вирізняються з канви соціальної життєдіяльності (навчання, праця).

Відомо, що психоаналітична теорія, як і відповідна практика, ґрунтуються на вертикалі структури психіки за З. Фрейдом: "Я"; "Зверх-Я"; "Воно". Для зручності споглядання представим ще раз рис. 1 – "Модель внутрішньої динаміки психіки".

Структурна природа психічного, згідно розробленої нами психодинамічної теорії та відповідної методології, відображена в "Моделі". Спостерігається енергетична відмінність між пунктирними та суцільними лініями, що відтіняють відмінності в їх енергетичному потенціалі. У контексті сказаного вище твердимо, що на "Моделі внутрішньої динаміки психіки" важливими є стрілки 5 і 6. Стрілка 5 позначає архаїчний потенціал енергії "Зверх-Воно". Стрілка 6 окреслює прагнення людини до соціального ідеалу, до сили та досконалості. Обидві з указаних тенденцій єднаються фактом "відступів від реальності" при його ігноруванні.

⁵ Можливість діалогу психолога з респондентом пояснюється спонтанним, але усвідомлюваним вибором ним малюнкових презентантів, що відсутнє у сновидіннях, які з'являються поза свідомим вибором пацієнта. Тому сновидіння можна лише тлумачити, а не пізнавати в діалогічній взаємодії "П ↔ Р".

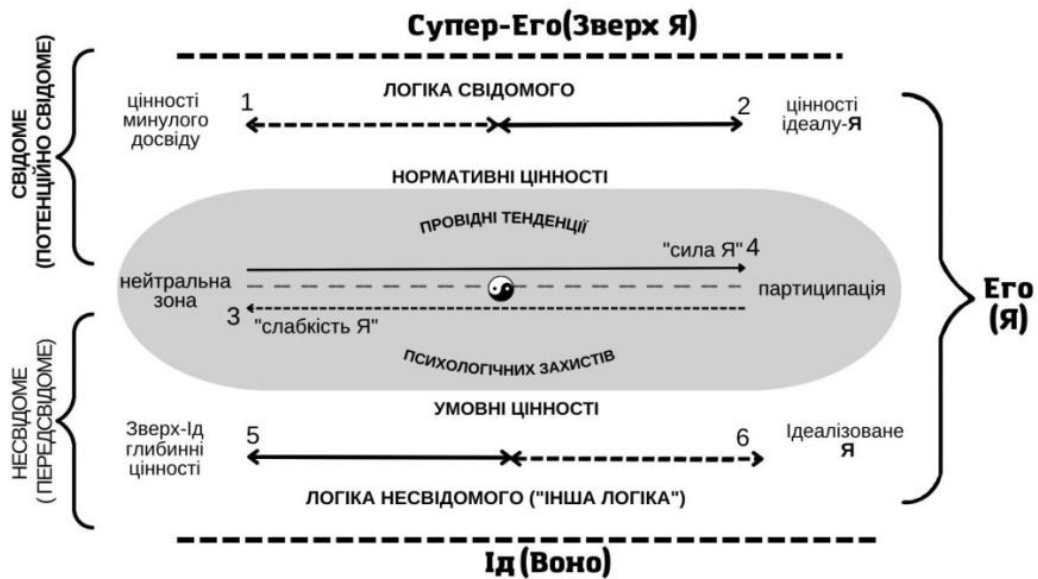


Рис. 1. «Модель внутрішньої динаміки психіки»

Психодинамічна теорія, з огляду на вказане вище, охоплює не лише «вертикаль», але й «горизонталь» структури психіки. Тому так важливо враховувати динаміку взаємозв'язків як по «горизонталі» (заданій дієвістю архаїзмів), так і по «вертикалі» (заданій неповторністю онтогенетичного розвитку кожної особи). «Модель» за своєю сутністю не обмежується статичністю структури, тому складові «Моделі» відображають внутрішню динаміку психіки (як по «вертикалі», так і по «горизонталі»). Саме в такий спосіб фрейдівська «вертикаль» доповнена нами «горизонтальними» взаємозалежностями, які виражають присутність у психіці кожної людини універсальній архаїчного спадку людства. Стрілки «горизонталі» є відносними, вони вказують на певну заданість динаміки потоків енергій «до минулого» чи «до майбутнього» при здатності до взаємосинтезу.

Отже, лінійні взаємозалежності «по горизонталі» існують у конфліктогенності тенденцій (див. «Модель» (рис. 1): стрілки (ліворуч ↔ праворуч у їх дотичності посередині). «Вертикаль» характеризується антагонізмом структурних взаємозв'язків (між «Супер-Его» та «Ід»). Функціональні розбіжності на «Моделі» презентує горизонталь, якій властива антиномія (різноспрямованість та водночас – невід'ємність). «Модель» засвідчує необхідність пізнання психіки в її цілісності, а саме в

єдності та протистоянні сфер свідомого й несвідомого. Останні виявляються в таких процесах: “симетрія – асиметрія”; “ізоморфізм – гомоморфізм”. Відкриття нами функціональної значущості категорії “Зверх-Воно” пролило світло на розуміння сутності та енергетичної потентності усталених тенденцій психіки, які зумовлюють у психіці людини “відступи від реальності” (за чим криється протистояння “принципу реальності”). Важливо зауважити, що які б частини психіки ми не виділяли (чи виокремлено їх описували), це не впливає на *функціональну цілісність психічного в симультанній єдності всіх підструктур*. Психіка незмінно функціонує як цілісна система.

Змістове уточнення окремих підструктур “Моделі” не є повновагомим поза розумінням функціонального синтезу взаємозв’язків усіх підструктур психіки. Вищесказане засвідчує значущість розробленої нами психодинамічної методології, як і практики використання психомалюнків в АСПП у їх тематичному комплексі. Лише повздовжній аналіз малюнково-презентативного матеріалу (який нами здійснюється) може прояснити істотність розуміння подвійності асоціацій психіки, які відображають як “логіку свідомого”, так і “логіку несвідомого”. Суперечність між двома вказаними вище логіками й зумовлює втрату енергії суб’єкта. Функціонування групи АСПП істотно оптимізує психіку особи через пізнання та розв’язання *стабілізованих внутрішніх суперечностей*, у яких і криється сутність особистісної проблеми людини.

Спільним у розмаїтті форм вираження захистів психіки є емотивна їх складова, яка каталізує ініціативи респондента при підборі малюнків-презентантів. Наявність самопрезентації учасниками АСПП шляхом використання тематичних малюнків – передумова об’єктивності процесуальної діагностики в єдності з корекційним процесом.

Відкриття нами енергетичного потенціалу психіки, синтезованого у підструктурі “Зверх-Ід”, посприяло уточненню архаїчної сутності спонтанних проявів психіки сучасної людини в аспекті її “*відступів від реальності*”. Останні візуально осучаснюються та актуалізуються у взаємозв’язках з підструктурою “Ідеалізованого Я”. Саме принцип “*відступів від реальності*”

об'єднує обидві підструктури – “Зверх-Ід” та “Ідеалізоване Я”. Стає зрозумілим, чому почасти “Ідеалізація Я” набуває для суб'єкта більшої вагомості, аніж саме його “Я”. Важливо констатувати факт спонсорування “Зверх-Воно” енергією “Ідеалізованого Я” (“Модель” стрілка 5 і 6, рис. 1). Указані дві підструктури мають спільність у факті ігнорування ними “принципу реальності”, що сприяє виникненню ілюзій у самосприйнятті суб'єктом власного “Я”.

Підводячи підсумок, зазначимо очевидність того, що метод АСПП набув довершеності завдяки введенню у “Модель внутрішньої динаміки психіки” підструктури “Зверх-Ід”. Ця підструктура, як уже йшлося, ігнорує “принцип реальності” та латентно посилює енергетичні зв'язки психіки сучасної людини з доісторичним, доморальним, досоціальним періодом розвитку людства (“Модель” стрілка 5). Ми давно звернули увагу на те, що сюжети зображень тематичних психомалюнків виходять за рамки законів земного світу. Водночас ми проте не мали відповіді на питання “Чому?”.

У психіці не буває функціонально автономних підструктур, тому є перспективи дослідити той факт, що підструктура “Зверх-Ід” (ігноруючи “принцип реальності”) спроможна функціонально інтегруватись у цілісність структури психіки. Про це свідчить процес опредметнення психіки малюнком.

Семантична сутність “Зверх-Ід” єднається з “Ідеалізованим Я” в його провідній якості – “ігнорування принципу реальності”, що є для них спільним. Представимо психомалюнки, у яких тінь (відбиток) має пріоритетність, тобто вона значущіша за оригінал (див. рис. 10, 11, 13).



Рис. 10.

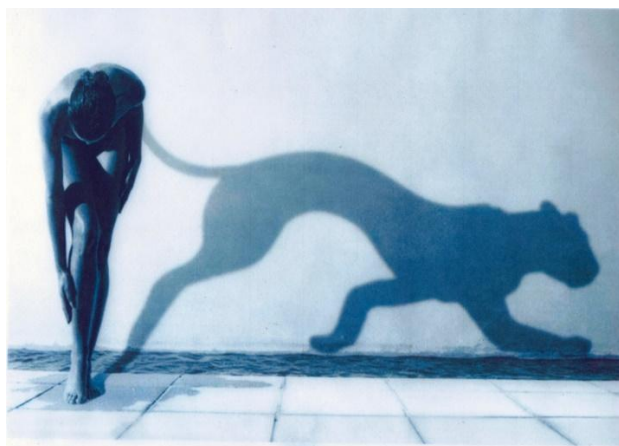


Рис. 11.



Рис. 12.



Рис. 13.



Рис. 14.



Рис. 15.

Психомалюнки, які використовувались учасниками груп АСПП, указують на архаїчну заданість у людини тенденції “до сили” (див. значущість тіні), що ілюструється в психомалюнках (див. рис. 10–13), або ж відбиток активніший за оригінал (рис. 14), або ж вони на рівні по взаємодії і дзеркальний відбиток

парадоксально не віддтіняє те що ілюструє поведінкою оригінал, а внутрішній стан смутку (див. рис. 15). Пралогічне мислення, як відомо, позбавлене суперечностей, тим самим неначе розсуває фізичні межі можливостей предметів, що об'єктивують динаміку психологічного смислу того чи іншого зображення. Ми переконуємось вслід за Л. Леві-Брюлем в тому, що для пралогічного інформування потрібні хоч би два предмети, що характерне для партиципації. Остання забезпечує об'єктивування психічної інформації шляхом порушення фізичних законів земного світу. Зокрема, кіт не може відобразитись у воді тигром (рис. 10) чи дзеркальне зображення (рис. 14) – ожити та ін. Тобто пралогічне мислення здатне *передавати (у зображеннях) реальну психічну інформацію через відступи від реальностей земного світу*. Відступи, про які йдеться, неначе виводять значущу для психіки інформацію на авансцену. Останнє відбувається миттєво поза контролем людини, без будь-яких труднощів, неначе психіка кожної людини пройшла певну життєву школу і видає бездоганний результат. Водночас складається враження, що такого типу здібності в людини безмежні і тому не можуть бути результатом **навчання**. Тоді це архаїчна данність, подарована людству сутністю самого життя починаючи від древніх. Це виявляється в контекстності об'єктивування архаїчної сутності психічного в процесі її візуалізації психіки, але незмінно повинні бути присутні хоч би два образи: інформація передається через **співпричетність** (партиципацію). Останнє пояснює той факт, що і ми не працюємо з одним рисунком, що людина виконує комплекс психомалюнків [22], що і забезпечує **співпричетність одного з іншим**. Робимо висновок: у співвіднесеності зображень криється смисл опредметнення психіки респондента. Можна спостерігати, як оживає дзеркальне зображення (рис. 12, рис. 14 і рис. 15). Це засвідчує той факт, що в пралогічному мисленні відсутні суперечності⁶ в об'єктивуванні (презентації) психологічних змістів шляхом опредметнення.

У пралогічному мисленні смисл презентується за умов наявності хоч би пари зображень (живе – неживе; реальне – бажане;

⁶ Які були б присутні за умов підкореності законам земного світу. Але ж “за законами земного світу” наша психіка не могла б бути залежною від пралогічного мислення, яке є поза часом та простором.

відбиток – реальність і т. п.). Важливо вказати, що у парності існує рівнозначність. Те, що не може бути живим (рис. 14), у психозображеннях зберігає активність. Усе це вказує на широту простору партиципації (співпричетності) об'єктів в об'єктивуванні соціально-перцептивної інформації.

Указане вище фактично пояснює і *важливість того, що психомалюнок є значущим не сам по собі, а лише в сукупності з іншими малюнками*, що теж вказує на важливість феномену співпричетності. Останнє є доказом значущості використання тематичних психомалюнків в їх комплексі [21], а не виокремлено.

Важливо тримати в полі зору й той факт, що пралогічне мислення незнайоме з суперечностями, у ньому вони відсутні, це й розширює можливості **співпричетності** малюнка. Констатуємо, що кожна людина володіє здатністю малюнкової самопрезентації, яка означає віртуозну здатність психіки людини розуміти й прочитувати смисли психомалюнків. Якби цього не було, не могла б в принципі бути здійсненою опредметнена самопрезентація учасників АСПП, у якій спостерігається відсутність суперечностей між живим і неживим, як і будь-які інші протиріччя при співпричетності опредметнених самопрезентантів, що втілюють психологічні смисли.



Рис. 16. «Моє самовідчуття»

Вищепредставлений матеріал переконує, що пралогічне мислення набуває домінантності при здійсненні людиною самовізуалізації певних смислів власної психіки. Процес візуалізації спирається на механізм партиципації (співпричетності) речей.

За Л. Леві-Брюлем, партиципація існує реально (а не віртуально). Іншими словами, зв'язки співпричетності в опредметненому світі (а також між явищами) спроможні нести інформацію, незалежно від фактичної їхньої *приналежності до різних стихій чи предметних реальностей* (див. рис. 16).

Співпричетність речей виражає інформацію, яка не є *статичною*, а динамічна в передачі певних смислів.

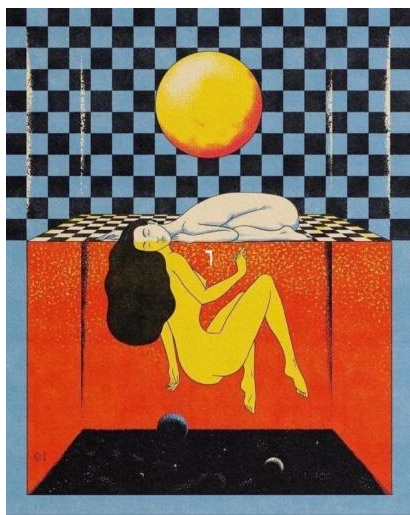


Рис. 17. «Втеча від самої себе»

Магічні сили (у первісних) могли міняти співпричетність *через* “табу” [7]. Усі з вищенаведених малюнків (рис. 8–16) передають певні змісти через співпричетність тіні з оригіналом (чи дзеркальних відбитків), які не регулюються законами земного світу, але через порушення цих законів і здійснюється об’єктивування скритих смислів. Ще раз уточнимо, що партиципація – це спосіб каталізації певної важливої для людської психіки інформації шляхом співпричетності предметів. Для прикладу ми наводимо рис. 16. Респондент, що презентувала його під назвою “Мої самовідчуття” демонструє едіпальну залежність від батька, з якими вона органічно єдналась в утробі через сперматозоїд. Лампочка, за архетипною символікою вказує на утробу, рибка це сперматозоїд (як символ батька). Так едіпальна залежність породжує тенденцію “повернення в утробу”, що може виявлятися у самоізоляції, та у відчутті самотності. Малюнок 16 вказує на неможливість єднання з бажаною людиною (“табу на інцест”). Інформаційною є “золота рибка” як символ батька (за архаїчною символікою – це символ сперматозоїда), як і неможливість чуттєвого контакту з табуйованою фігурою батька. Представлена вище інформація (інтерпретація) базується на розповіді респондента про інтимно-чуттєву залежність від батька. Виокремлений аналіз рис. 16 дає лише орієнтири (натяк) на розуміння едіпальної залежності респондента, на основі архетипної символіки. У практиці АСПП виокремлені підібрані учасником АСПП малюнки не використовуються для їх психоаналізу, а лише в комплексі. Останнє є цілком зрозумілим за законом партиципації. Адекватне пізнання змісту окремого малюнка потребує об’єктивування його партиципації з іншими малюнками. Фрагменти діалогічного аналізу психолога з респондентом представлені в “Додаток А”, “Додаток В”. Наведений нами приклад з рис. 16 сприяє розумінню цінності механізму партиципації малюнків для розкриття смислу окремого з них. Партиципційний

ефект присутній також і у веденні діалогу (а не лише у візуалізованих засобах самопрезентації). Щоправда, діалогічний формат партиципації залежить від точності діагностики, що потребує від психолога уміння прочитувати *смишли*, які спираються на синтез вербальних і невербальних аспектів глибинного пізнання психіки. У діалогічній взаємодії психолога з респондентом здійснюється синтез свідомих і позасвідомих аспектів функціонування психіки, що лежить в основі результативності проходження суб'єктом груп АСПП. Тому виокремлений аналіз лише одного малюнка швидше загострює проблему самопізнання психіки, аніж її розв'язує.

Підсумовуючи, відмітимо, що психоаналіз тематичних малюнків здійснюється в АСПП лише в комплексі й у діалозі. Це сприяє доповненню та уточненню смислу окремого малюнка за рахунок аналізу інших. Уся система АСПП побудована на діалогічному взаємозв'язку психолога з респондентом, основою для якого слугують підібрані (чи намальовані) тематичні психомалюнки в їх комплексі. Сам по собі психомалюнок містить механізми партиципації, тобто передачу інформації через співпричетність зображень. Важливо не забувати, що пралогічне мислення нейтральне до суперечностей, інформація презентується лише через процес співпричетності “чогось з чимось”.

Приведемо ще один психомалюнок з подвійністю презентації молодю жінкою факту “Втечі від себе самої”. Рис. 17 вказує, що її “цілісність” виявляється в **подвійності обличчя**, тулуб під “підлогою”, тобто вилучений із життя, але є більш розкутим (оголеним), аніж згорнутим, як в умовах реального життя. Обличчя поділене навпіл, що вказує на втрату цілісності сприйняття.

Ще один психомалюнок цієї респондентки також указує на подвійність сприйняття світу, людей, як і самої себе. Одне око людини (ліве рис. 20) є натуральним, а інше (праве) – зливається з оком собаки, що говорить про мортідне його навантаження. Звичайно, це порушує оптимальність взаємодії з соціумом. Певні ускладнення взаємин і у тому, на що вказують наступні малюнки цієї ж учасниці АСПП (рис. 18–20).

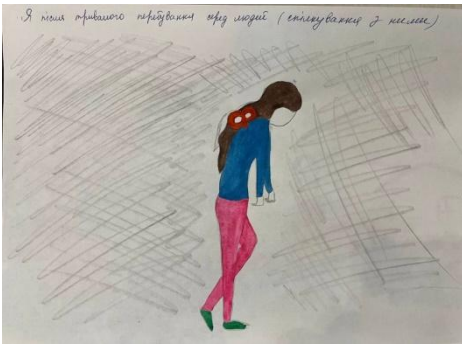


Рис. 18. «Результат спілкування з людьми»



Рис. 19. «Я після перебування серед людей»



Рис. 20. «Я реальне»

Короткий огляд декількох психомалюнків молодій жінці (до 30 років) дозволяє зрозуміти поняття «особистісна проблема суб'єкта» (внутрішня стабілізована суперечність), яка породжує розщепленість психіки та імпотує її через втрату енергії. Навіть уже під кінець занять респондент заявила: «Я відчула себе значно енергетичніше». І хоча ми працювали з її комплексом психомалюнків п'ять годин, вона себе відчула значно енергетично потентнішою, аніж на початку занять.

Як ми бачили з наведеного емпіричного матеріалу, партиципація може торкатись не лише об'єктивних якихось феноменів, але й виявляється у співпричетності емотивних станів людини, які закріплюються й потім актуалізуються. У людини це найчастіше відбувається в параметрах «життя – не життя». Важливо, щоб людина, урахувавши механізм партиципації, здійснювала самопрезентацію багатьма тематичними психомалюнками, що оптимізує повздовжньо-партиципаційний їх аналіз. Відповідно до цього учасникам АСПП пропонується підібрати не менше п'ятнадцяти психомалюнків, а краще 35–40. Повздовжньо-діалогічний психоаналіз тематичних малюнків сприяє виявленню в особі внутрішньої стабілізованої суперечливості психіки, що й презентує сутність **особистісної її проблеми**.

Партиципація (співпричетність) є основним механізмом, на який спирається «пралогічне мислення», що має певні особливості, а саме:

- підкореність смислових параметрів психіки закону **партиципації**;
- активність **передасоціацій**, які випереджають досвід особи;
- **байдужість**, нейтральність ставлення суб'єкта до суперечностей;
- зінтегрованість емоційності зі сприйняттями, інтуїтивна чутливість;
- подвійність сприйняття (як і самопрезентації) завдяки урівнюванню: “матеріальне / духовне”, “зверхприродне / реальне”, “бачене / невидиме”, “уявне / існуюче”, “віртуальне / справжнє”, “омертвіле / живе”, “радісне / сумне”, “сильне / слабке”;
- пріоритетність зверхприродного (уявного) над реальним;
- домінування передасоціацій, заданих архаїчно-колективним досвідом, над сучасністю;
- об'єктивування причинневих зв'язків на межі дотичності суміжних реальностей;
- підміна логічно-об'єктивної причинності подій самовідчуттями;
- наближення основ пралогічного мислення до синтезу з “іншою логікою”, ще людиною не усвідомлюється;
- нейтральність до суперечностей, ігнорування їх (ніби відсутні);
- підкореність дій “іншій логіці” при нейтралізації “логіки свідомого”;
- повна стерильність від суперечностей;
- підкореність спонтанних ініціатив “логіці несвідомого” (“іншій логіці”), яка асиметрична до “логіки свідомого”;
- ігнорування (непомічання) законів земного тяжіння (байдужість і нейтралітет);
- спроможність анімізації опредметненого аспекту буденності життя, що розширює діапазон самопрезентації суб'єкта.

Психомалюнкам властиві *відступи від реальності* і, як правило, це задається тенденцією ствердження “високості” та сили “Я” особи, що об'єктивується в психомалюнках. Уведена нами підструктура “Зверх-Воно” сприяла уточненню “Моделі”

категорією, яка вказує на дієвість у психіці сучасної людини ще доєдпального періоду становлення людства (“Додаток Д”). Візуалізовано представлено генезис становлення людини, що включає досоціальний, довиховний період. У вказаному “Додатку Д” представлені варіації відображення людьми генези власного розвитку. Численність такого типу ілюстрацій і мінімізація їх смислової варіативності вказує на схожість відчуття людством власної архаїчно-історичної етапності у становленні соціальної культури людини. Уже сам факт варіацій численних малюнків генези розвитку людства (починаючи від первісних) указує на важливість нашої уваги до такого типу архаїчно-генетичних самозмін людства на шляху до соціальної культури. Окремі зображення вказують і на гальмівні та регресивні процеси, які викликають війни та протистояння (див. рис. Д. 26 та рис. Д. 27). Такі самоплинні екскурси генезу становлення людства свідчать про нашу генетично-архаїчну єдність, як і про те, що “психіка знає все, не знає лише свідоме”. Тому важливо враховувати наповненість психіки інтересами минулого, які індивідуалізуються в кожній особі, у синтезі з “філо-” та “онто-” генетичними чинниками психіки суб’єкта. **Неможливо прямолінійно, безпосередньо та однозначно констатувати дієвість “Зверх-Ід” поза її синтезованістю з “Ідеалізованим Я”, а, значить, із сучасною психікою як такою.**

Трохи розширим розуміння історії поняття “Воно”, яке було введено в психоаналітичний обіг німецьким лікарем Г. Гроддеком у ХІХ столітті. Він указав на взаємозв’язок з “невідомою силою, яка впливає на вчинки людини” [6, с. 350]. З. Фрейд у праці “Я і Воно” зробив посилання на книгу Г. Гроддека (“Книга про Воно”). В означенні “Воно” цікавим фактом є те, що З. Фрейд посилався на німецького філософа Ф. Ніцше, який використовував термін “Воно” для позначення чогось безособового, але *природньо важливого й необхідного для психіки людини*. Вищевказаний фактаж уваги дослідників до категорії “Воно” контекстно вказує на значущість цієї категорії для адекватного розуміння сутності функціонування психіки. Робота З. Фрейда “Я і Воно” трактує категорію “Воно” (“Ід”) не лише як спадковий дарунок людству, але і як *символ вини*.

Якщо звернутись до генези виникнення терміна, то “Зверх-Воно” (сам термін) був уведений Ш. Од’є при акцентуванні уваги на провідній його характеристиці – *“ігнорування принципу реальності”*. Французький психоаналітик Ш. Од’є вважав, що центром уваги в розумінні вказаного терміна, є доісторична *“специфічна моральність”*, яка *“ігнорує принцип реальності”* [12, с. 505]. Термін “Зверх-Воно” використовував і Г. Маркузе, який вважав, що категорія “Зверх-Воно” пов’язана з “материнською фазою в історії людства, яка може повернутись знову” [Там само].

У контексті “материнської фази” (на значущість якої вказував Г. Маркузе) цікавим є наш нещодавній психоаналітичний сеанс АСПП з магістрами - психологами УДУ імені Михайла Драгоманова. Фрагмент стенограми роботи з одним із магістрів представлено в “Додатку А.”, що указує на фемінність психіки студента, його особистісно-життєвих тенденцій.

У контексті вищепредставленого матеріалу переконуємось, що “відступи від реальності” можуть бути невидимими особі через дієвість “ситуативних психологічних захистів”, які викликають тенденцію “до сили Я” (“Модель” рис. 1, стрілка 4), але ж, важливо не забувати, що шлях “відступів від реальності” породжує “хибне коло” та “слабкість Я” (“Модель”, стрілка 3). Указане вище підтверджується емпіричним матеріалом, зокрема тематичними психомалюнками. Останні презентуються особою в “нейтральній зоні” (див. проміжок між стрілками 3 і 4 на “Моделі”), що вказує на вияв у психіці несвідомих мотивів, неконтрольованих суб’єктом.

Пізнання психіки в її цілісності є неможливим поза діалогічною взаємодією. Сама по собі малюнкова самопрезентація є недостатньою для здійснення діагностико-корекційного аналізу. Вирішальним є діалог психолога з респондентом та періодичні інтерпретаційні висновки. У діалогічній взаємодії відкриваються перспективи позовжнього психоаналізу глибинного пізнання психіки в її цілісності “свідоме / несвідоме” [26; 33]. Водночас важливо пам’ятати, що *“психіка знає все, не знає лише свідомість суб’єкта”*, що й відкриває перспективи розширення та поглиблення в процесі АСПП самосвідомості на шляху до особистісного самозростання.

Підсумовуючи, наголосимо, що *підструктура “Зверх-Ід” утілює досвід доісторичних (досоціальних) часів*. Вона несе в собі енергетичний потенціал, заданий доедіпальним періодом. “Зверх-Ід” та “Ідеалізованим Я” об’єднані дуалістично: з одного боку, механізмами інтеграції, а з іншого, – *протистоянням* з “Ідеалізованими тенденціями” у їх відступах від реальності, що викликають ослаблення “Я”. Тому спрямування стрілочок подвійне (див. середину лінії 5 і 6 на “Моделі”) – стрілка в обидва боки. Така подвійність указує на дієвість у психіці людини пралогічного мислення, яке спирається на парність реалій світу. Узагальнюючи, відмітимо, що “відступи” від “принципу реальності” – це спільна платформа вказаних двох підструктур – архаїчно заданої “Зверх-Воно” і сучасної “Ідеалізоване Я”. Звідси гіпотетичний висновок: **зародження психіки людства (людини) пов’язане з розвитком можливостей “відступів від реальності”, що й пояснює їх збереження (як архаїзм) у психіці сучасної людини. Як не згадати слова З. Фрейда, який стверджував, що “свідоме не господар навіть у власному будинку”.**

Роль психомалюнка в глибинному пізнанні психіки

У психомалюнках відчутною є дієвість інстанції “Зверх-Ід” через фактаж відступів від реальності. Проте саме вони (відступи від реальності) виражають *сутнісну інформацію про психіку особи*, потрібно лише вміти її адекватно “зчитувати”, інтерпретувати. Представлений вище матеріал пояснює той факт, що за розробленою нами методикою глибинного пізнання в групах АСПП респондент спонтанно та самостійно здійснює: опредметнення власної психіки (малює або добирає *тематичні* психомалюнки чи репродукції художніх полотен); кожному малюнку самостійно надає психологічну назву, що активізує його соціально-перцептивний інтелект; здійснює визначення *порядку* (почерговість) аналізу психомалюнків (завдяки вродженій “здібності руки”). Швидкість та легкість виконання вказаних завдань пояснюється відкриттям Л. Леві-Брюля “сліпої навички руки”, яка притаманна кожній людині [7].

Наші дослідження у форматі глибинного пізнання психіки переконують, що сучасна людина невидимо для себе володіє потенціалом активності пралогічного мислення, яке існує поза

суперечностями. Останнє відкриває необмежений простір для спонтанної самопрезентації особою власних проблем через варіації співпричетностей предметного світу. Повернімося до рис. 17, який відображує подвійність самої себе, коли половина тіла жива (в земному світі), а половина від землею, і назва “Втеча від самої себе”. Чи й не диво, що доросла людина, яка знає про невідворотність власної смерті, сама обрікає себе на життя “наполовину”, інша половина *уже під землею*. Звичайно виникає питання “За що?”, “Чому людина так себе карає?”. Пралогічне мислення відступами від реальності передає певні важливі смисли, приміром, як *очі у фігури* на рис. 20 (одне – людське, а інше – собаче). Тому важливо звертати увагу на об’єктивування в психомалюнках співпричетності предметів, об’єктів, явищ чи окремих їх елементів, які латентно-семантично об’єктивують (у сферу спостереження) особистісно значущу інформацію в процесі самопрезентації людини. Такого типу інформація існує поза усвідомленням її особою, що й пояснює актуальність проходження групових занять за методом АСПП, які сприяють глибинному пізнанню психіки.

У тематичних психомалюнках “ниткою Аріадни” (для успішного пізнання психіки) концентрується увага до *відступів від реальності* на те, що людина без будь-яких труднощів упорядковує намальовані (чи підібрані малюнки), визначаючи їх почерговість для психоаналізу. Упорядкування людиною здійснюється швидко, неначе людина цьому спеціально навчена⁷. З огляду на сказане, важливим є уточнення *середньої частини “Моделі”* (див. рис. 1) – “нейтральна зона”, яка нами окреслена як “партиципація”. Партиципація, або співпричетність, – це архаїчний дарунок людині, що містить і “сліпу навичку руки”. В АСПП це незмінно засвідчується багаторічною практикою визначення респондентом послідовності розгляду психомалюнків, що архаїчно притаманне кожній особі й повинно враховуватись психологом у психоаналітичній практиці.

⁷ Навчити цьому неможливо, адже здатність до партиципації (визначенні співпричетності малюнків) є вродженою й суто індивідуалізованою особливістю. Умовно – це провідний механізм пралогічного мислення [25]. У партиципації криються витoki неповторності кожної особи, що незмінно доводить практика груп АСПП.

Ми з увагою відносимось до спроб психологів наблизитися до дослідження несвідомого (“теорія установки” та “проективні методи”). У проективних методах спостерігалась неузгодженість колориту стимульного матеріалу (тест Люшера, ілюстрації Розенцвейга, плями Роршаха) з наступною формалізованістю процесу їх інтерпретацій, що ускладнювало забезпечення адекватності пізнання сутності психіки в її природній індивідуалізованості. Розроблений нами психодинамічний формат функціонування груп АСПП каталізує асимілювання суб’єктом вхідної інформації завдяки неперервності діалогічної взаємодії психолога з респондентом та з періодичними інтерпретаційними висновками психолога. Така типу психоаналітична робота в групах АСПП каталізує самоаналіз кожного учасника процесу при незмінній (невідворотній) індивідуалізації результатів самопізнання. У контексті сказаного констатуємо, що проективні методи, які планувались як місток між академічним і глибинним підходами, без сумніву заслуговують на увагу, проте не дають бажаного результату в пізнанні цілісності психіки (“свідоме / несвідоме”).

Розроблений нами метод АСПП функціонально спирається на дієвість закону *“позитивної дезінтеграції психіки і вторинної її інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку”*, що є методологічною основою глибинного пізнання психіки. Зусилля психолога зосереджуються на виявленні в психіці особи ілюзій та відступів від реальності, які і є предтечею особистісних проблем. Пошук відповідей на вказану проблему набув прозорості та став більш довершеним після відкриття нами підструктури “Зверх-Воно”, що посприяло розширенню розуміння можливостей самоусвідомлення суб’єктом детермінант власних, індивідуалізованих відступів від реальності. Відкриття значущості доісторичного, доедіпального періодів життя людства надало довершеності психодинамічній теорії та каталізувало вдосконалення інструментарію АСПП. Категорія “Зверх-Ід” відкрила горизонти для нівелювання традиційно-академічних бар’єрів у пізнанні феномену психічного в його цілісності (“свідоме / несвідоме”).

Варто не опускати з поля зору розкриті нами передумови успішності функціонування груп АСПП, важливою серед яких є *спонтанність поведінки учасників процесу* на засадах предметності суб'єктом власної самопрезентації психіки. Практика групового процесу АСПП каталізує гармонізацію взаємозв'язків між сферами свідомого та несвідомого в психіці суб'єкта, що сприяє пробудженню її природньої енергетичної життєдайності (активності).

Відкрита нами підструктура психіки “Зверх-Ід” сприяє поясненню сутності витоків існування факту ігнорування психікою “принципу реальності”, що об'єктивується художніми засобами самопрезентації особою власної психіки. Як не дивно, але об'єктивування інформації про психіку суб'єкта відбувається через “відступи від законів земної реальності”. Зокрема в психомалюнках широко використовується не лише підземний (рис. 2) чи підводний простір (рис. 16), але й небесний (рис. 21) з метою передачі істотного психологічного змісту психіки конкретної особи.



Рис. 21. Войтек Сюдмак “Еволюція»
Назва респондента: “Моє самонародження»

Як ми вказували раніше, “Зверх-Ід” володіє *вільною енергією*, яка не підкорена законам твердого (земного) світу⁸. Синтез “Зверх-

⁸ Одним з пояснень указанного факту є те, що в процесі витіснення потягів едіпального порядку частина енергії уходить на опори (що охороняють витіснене), а частина її набуває свободи, від законів земного світу. Відомо, що витіснене несвідоме є виокремленим лише від “Я”. “Зверх-Воно” має перспективу наблизитись до “Я” тільки

Воно” з “Ідеалізованим Я” сприяє розширенню свободи візуалізованої форми презентації психіки з виходом за межі земних законів.

Наша практика, яка різнобічно представлена у відповідних статтях та книгах, стверджує факт цілісності психіки в її свідомих та несвідомих виявах, попри їхню функціональну асиметричність. Важливим висновком функціонування груп АСПП є констатація можливостей дієвості “пралогічного мислення”, зміст якого розширює функціональні особливості людини в об’єктивуванні психіки як і її ставлення до власної статі (див. “Додаток А”). Пралогічне мислення урівнює предметний та реальний світи (див. “Додаток В”). Емпіричний матеріал доводить важливість розуміння генези людства та його розвитку (див. “Додаток Д”).

Механізм партиципації сприяє передачі психологічно складних та генетично заданих змістів. Співпричетність здавалось би несуміжних речей стосується й “статі” – чоловіча / жіноча (див. психоаналіз рис. А. 1, “Додаток А”). Пралогічне мислення в передачі смислів базується на подвійності реальності світу: “живе” – “неживе”; “земне” – “неземне”, “видиме – невидиме” тощо. Виявляється, що це може стосуватись і статті (“Додаток А”). Генезис розвитку людства уявляється самоплинно (за внутрішнім побудженням ініціатив) людьми сучасності у форматі рефлексії сутності епох (тисячоліть) (див. “Додаток Д”). Звертаємо увагу на той факт, що генеза походження та розвитку людства самоплинно каталізує активність сучасних людей до зображення *генезису розвитку людства*. У “Додатку Д” подаються численні ілюстрації, які створювались різними людьми в різний час, із суто власної ініціативи – “відображення генези розвитку людства”. Зауважимо, що це були різні люди, що жили у різний час, але малюнкові зображення генези розвитку людства мають схожість (див. “Додаток Д”). Це вказує на універсальність філогенези розвитку людства.

Практичному психологу важливо розуміти, що пізнання психіки суб’єкта можливе лише в її цілісності (“свідоме / несвідоме”), що потребує обізнаності як з логічним, так і з

через єднання з “Ідеалізованим Я” [12, с. 116] при збереженні єдності з вродженою інстанцією “Ід”.

пралогічним мисленням, яке нейтральне до протиріч (протиріч для нього не існує⁹). Уся система діагностико-корекційного процесу АСПП зорієнтована на сприйняття активності в моменті “тут і зараз”, проте задіяність *несвідомої сфери* розширює часові й просторові параметри самопрезентації учасників АСПП: “там і колись”, “на землі – в небесах”, “земне – підводне”, “живе – мертво” тощо. Підводячи підсумки, наголосимо, що несвідоме існує “поза часом”, “простором” і “статтю”. Діагностико-корекційний процес АСПП базується на відкритому нами законі: “позитивна дезінтеграція психіки суб’єкта та вторинна її інтеграція на більш високому рівні психічного розвитку”. Указаний закон є провідним для глибинного пізнання психіки (в найоптимальнішому його варіанті), що й сприяло формулюванню **методологічних постулатів, котрі є основою для оптимізації діагностико-корекційного процесу АСПП**

- Симультанність процесів несвідомого в синтезі зі свідомим ґрунтується на спонтанності поведінки учасників АСПП, що нівелює алгоритмізованість та формалізованість процедур пізнання психіки, які набули усталеності в академічній психології.

- В АСПП зберігається простір для креативності його учасників, яка каталізується можливостями індивідуалізації кожної особи. Несвідоме функціонально підпорядковане ймовірнісній логіці та законам “іншої логіки” “логіки несвідомого” у взаємозв’язку з “логікою свідомого”.

- Класично-академічна процедура пізнання психіки зберігає орієнтованість дослідника на дискретність психіки, що довершується кількісними даними. Останнє стушує факт важливості врахування динаміки енергетичної пріоритетності несвідомого, що має вплив на психіку, але не піддається математичним вимірам.

- Пізнання свідомого в класично-академічній психології керується концептуально-понятійними постулатами, натомість глибинне пізнання вибудовується на цілісному розумінні психіки (у функціональній єдності “свідоме / несвідоме”), на поведінковій

⁹ Важливо розуміти те, що це не означає відсутність істини в психічному – вона ілюструється пралогічним мисленням через відступи від об’єктивної реальності.

феноменології, що каталізується енергією спонтанно заданих тенденцій *поведінки суб'єкта* в групах АСПП.

- Класична психологія, зазвичай, спрямована на знакові засоби пізнання психічного, орієнтовані на однозначність результатів. Глибинне ж пізнання психіки в групах АСПП ураховує архаїчну заданість психіки, а значить і її полізначність, яка долається (в ситуації “тут і зараз”) індивідуалізацією тенденцій поведінки. Психоаналітична допомога (у форматі АСПП) упереджує можливі поглинання енергії деструкціями психіки. Урахування специфіки несвідомого в процесі глибинного пізнання психіки характеризується об'єктивуванням її індивідуалізованості в кожного суб'єкта (подібно “відбитку пальця”), чому сприяє діагностико-корекційна система АСПП.

- Експериментально-дослідна (академічна) процедура пізнання психіки спирається на свідоме, що передбачає чіткість прогнозів у параметрах – “істинне або хибне”. Пізнання ж несвідомого повинно враховувати полізначенність психіки, яка передбачає “і те”, “і те”. Лише за таких умов можна пізнати енергетичні пріоритети, що контекстно визначають оптимальну активність особи.

- У пізнанні несвідомого провідними є ті риси й характеристики спонтанної поведінки суб'єкта, які вирізняються інваріантністю та задаються логікою несвідомого. Традиційне (академічне) дослідження передбачає його планованість та прогнозованість очікуваних результатів.

- Для пізнання психіки в її цілісності (“свідоме / несвідоме”) важливими є категорії “диспозиція”, “тенденція”, “архаїчна заданість ініціатив” та ін., які, окрім смислового, мають також ймовірнісний, емотивно-енергетичний складник (заданий глибинною сутністю психічного). У традиційному дослідженні домінантне значення має раціональна оцінка, яка апріорі очікувана завдяки прогнозам результатів *ще до початку дослідження*. Глибинне ж пізнання зорієнтоване на **процесуальність діагностики**, основою якої є пізнання **індивідуальної неповторності** психіки кожної особи.

- Пізнання несвідомих аспектів психіки в її цілісності базується на *ймовірнісному прогнозуванні*. Останнє узгоджується з

принципом додатковості, який указує на невід'ємність обох сфер психіки ("свідоме / несвідоме") у їх взаємозв'язках; тоді, як академічна психологія орієнтована на пізнання сфери свідомого за результатами кількісних показників.

- Розкриття сутності несвідомого потребує у змістовленні категорії "метадосвідне", яке взаємопов'язане з архаїчним спадком психіки, що знаходиться поза увагою академічної психології.

- Процес експерименту (в академічному ключі) неспроможний забезпечити рефлексування смислів поведінкового матеріалу, які не лише утаємничені, але й індивідуалізовано приховані за інформаційними еквівалентами різних психомалюнків. Тому глибинне пізнання базується на рефлексії взаємозв'язків двох сфер психіки "свідоме / несвідоме" (академічна ж психологія дослідно зосереджена лише на свідомому).

- Традиційні (академічні) психологи зорієнтовані на підтвердження прямолінійно прогнозованого (баченого або чутого), що створює ефект *"пошуку ключика пізнання психіки там, куди падає світло дослідного ліхтарика"*. Глибинне ж пізнання психіки (за методом АСПП) незмінно спирається на фактаж діалогічної взаємодії психолога з респондентом за використання предметного фактажу (психоаналіз тематичних малюнків), що сприяє відкриттю істинної сутності психіки в неповторності особистісної її проблематики. Останнє характеризується *індивідуалізованістю*, що не передбачає підсумкову "усередненість даних", як то є в академічному пізнанні. Емпіричний фактаж АСПП відкриває необмежений простір для розкриття індивідуалізації та неповторності психіки кожної особи.

- Академічна психологія не ставить завдань збагнути закони функціонування несвідомого як одного з енергетично потентних складників феномену психічного й цим відрізняється від глибинної психології, зорієнтованої на функціональну цілісність психіки ("свідоме / несвідоме"). Тому в традиційній психології відсутній інструментарій об'єктивування імпліцитних (прихованих) чинників психіки в сферу спостереження. Глибинне ж пізнання пов'язане з *процесуальною діагностикою*, яка за своєю природою діалогічна та протяжна в часі, що є передумовою пізнання індивідуалізованості психіки. Процесуальна діагностика й психокорекція в АСПП є

нероздільними в часі. Глибинна психологія не користується тестовою діагностикою в зв'язку з позицією неподільності діагностики та корекції.

- Академічна психологія схильна до *каузальної однозначності пізнання*, чим сама ж і нівелює можливості адекватного розуміння суперечливої сутності феномену психічного у його *функціональній асиметричності сфер* “свідомого / несвідомого”. Глибинна психологія передбачає багатозначність феноменів психіки, що пояснює повздовжність пізнання в порційності та нероздільності діагностики й корекції.

- Класична психологія віддає перевагу вербальним (словесним) параметрам пізнання психіки, що ускладнює цілісне об'єктивування психіки в нероздільності діагностики та корекції. Мовою несвідомого є символи (в його архаїчній сутності), тому глибинне пізнання передбачає візуалізацію психіки. Саме глибинна психологія, яка розвивається нами понад сорок п'ять років, відкриває перспективи пізнання психіки в її цілісності та *синтезі з архаїчно-архетипними надбаннями людства*.

- Проходження майбутніми психологами груп АСПП сприяє розвитку саморефлексії та самореалізації, які характеризуються спадкоємністю. Особливе значення має відкриття підструктури психіки “Зверх-Воно” (“Зверх-Ід”), що трактовано в цій роботі. Як не дивно, функціонал указаної категорії до цього часу не перебував у науково-практичному обігу й не використовувався психологами-практиками. Відкриття “Зверх-Ід” загострює увагу психологів до надбань психіки в досоціальний, довиховний період розвитку людства, яке було об'єднане ігноруванням “принципу реальності”.

- Матеріал презентованої праці вибудований на багаторічних результатах глибинних досліджень психіки в її цілісності (“свідоме / несвідоме”), які доводять факт дієвості (у сучасній психіці людини) архаїчного спадку людства, що актуалізує завдання його пізнання як психологією, так і філософією. Гармонійна єдність двох сутнісно споріднених наук (“психологія / філософія”) відкриває нові перспективи розвитку науково обґрунтованої системи пізнання феномену “психіки”, що сприяє оптимізації та підвищенню професійної результативності підготовки майбутніх фахівців – практичних психологів як в теоретичному, так і практичному

форматах. Зокрема, завдяки впровадженню в підготовку майбутніх психологів *методу “Активне соціально-психологічне пізнання” (АСПП)* вдалось оптимізувати програмні та функціонально-викладацькі аспекти таких учбових курсів: “тренінг особистісного зростання”, “психотерапія”, “використання невербальних засобів у пізнанні психіки”, “арт-терапія”, “консультування” тощо. Використання комплексу тематичних психомалюнків удосконалило психоаналітичний формат використання психомалюнків як засобу каталізації мотиваційної складової в практичній підготовці майбутніх психологів до професійної діяльності. У сукупності вищевказані засоби посприяли *розвитку професійної культури використання невербальних засобів* у поєднанні з діалогічною взаємодією в системі “П ↔ Р”, яка спроможна об’єктивувати смислові параметри психомалюнка. Останнє сприяло розширенню горизонтів підготовки практичних психологів до професії “психолог”. Практика візуалізованої самопрезентації в групах АСПП сприяла опановують мистецтво ведення діалогу з респондентом, що є передумовою діагностико-корекційного самопізнання на засадах розвитку саморефлексії. Загальним результатом ефективності реалізації програмно-психологічних курсів з психології (практичної психології) є апробація новітніх прийомів оптимізації психіки, що спиралось на каталізацію діагностико-корекційного пізнання глибинних чинників майбутніх психологів, які деструктують їхню психіку. Діалогічна взаємодія в системі “Психолог ↔ Респондент” представлена в “Додаток А” і “Додаток В”. Наведені стенограми безпосередньої діалогічної роботи з майбутніми психологами засвідчують важливість опосередкування діагностико-корекційного процесу візуалізованими презентантами, які створюють атмосферу захищеності для студента, зокрема йдеться про психомалюнок. Останній є необхідною передумовою практикуму активного соціально-психологічного пізнання (АСПП).

Ми давно відмовились від слова “тренінг” і для цього це були обґрунтовані підстави, що людей швидше потрібно навчати аніж тренувати. Розроблена нами методика АСПП і її багаторічна успішна апробованість доводить широкі можливості для розвитку в майбутніх психологів соціально-перцептивного інтелекту. Останнє

відповідає критеріям підготовки фахівців-психологів. Соціально-перцептивний інтелект є базовим в осягненні необхідності власної психокорекції для розвитку умінь та навичок практичної роботи, яка потребує адекватного розуміння психіки людини (як і кожної дитини в школі).

Метод АСПШ спроможний забезпечити повноцінну (індивідуалізовано адаптивну) психологічну допомогу кожному майбутньому психологу з урахуванням індивідуалізованої проблематики, що й забезпечує особистісні передумови розвитку навичок його високопрофесійної роботи практичним психологом. Опанування психодинамічною методологією, на якій базується групова практика психокорекції, підносить майбутнього психолога на сходинку впевненості у власній професійній спроможності, яка спирається на розвиток адекватної прогностичності при опануванні інструментарієм діалогічної, діагностико-корекційної взаємодії з іншою людиною. Володіння психологом мистецтвом професійної діалогічної взаємодії з респондентом, що є засадничим у підготовці до професії “Практична психологія”.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П., Яценко Т. С. Філософсько-психологічні проблеми методології пізнання психіки. *Психологія і суспільство*. 2012. № 3. С. 63–77.
2. Андрущенко В. П. Феномен освіти. Книга перша. Поняття освіти: зміст та предметне поле. П.Ф. “Університетська книга”. 2020, 451 с.
3. Бассин Ф. В. Методологические аспекты современных дискуссий о статусе научной теории бессознательного / Ф. В. Бассин, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия / Бессознательное [В 4-х т.] / [под ред. Ф. В. Бассина, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия]. Тбилиси : Мецниереба, 1978. Т. 3. С. 711. (рос. мовою)
4. Бессознательное [В 4-х т.] / [под ред. Ф. В. Бассина, А. С. Прангишвили, А. Е. Шерозия]. Тбилиси : Мецниереба, 1978. Т. 3. С. 796. (рос. мовою)
5. Галузевий стандарт вищої освіти (розроблений під керівництвом Т. Яценко). Напрямок підготовки: 0101 – Педагогічна освіта. Спеціальність: 6.010100 – Практична психологія. Освітньо-кваліфікаційний рівень: бакалавр. Київ, 2005. 325 с.
6. Лапланш Ж. Словарь по психоанализу / Ж. Лапланш, Ж.-Б. Понталис : пер. с фр. Н. С. Автономовой. М. : Высшая школа, 1996. 623 с. (рос. мовою)

7. Леві-Брюль Л. Первісне мислення. *Психологія мислення*. М. : МДУ, 1980. С. 130-140 (рос. мовою)
8. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания. М. : Прогресс, 1983. (рос. мовою)
9. Сіденко Ю. О. Глибинне пізнання перинатальної символіки шляхом візуалізованої репрезентації майбутнього психолога : дис. ... канд. психол. наук. Івано-Франківськ, 2017. 508 с.
10. Сірик І. В. Едипова залежність та її вплив на формування психіки суб'єкта : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія". Київ, 2013. 224 с.
11. Стасько О. Г. Психологічна значущість умовних цінностей та їх вплив на формування ідеалізованого "Я" особистості : дис. канд. психол. наук : 19.00.07. Черкаси, 2006. 369 с.
12. *Философия: энциклопедический словарь* / [под. ред. А. А. Ивиной] / А. А. Ивина. М. : Гардарики, 2006. 1072 с. (рос. мовою)
13. *Философский энциклопедический словарь* / [гл. ред. : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов]. М. : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с. (рос. мовою)
14. Фрейд А. Психологія "Я" та захисні механізми. М., Педагогіка – Пресс., 1993. 546 с. (рос. мовою)
15. Фрейд З. Тотем і табу. Психологія первісної культури і релігії. СПб. : Алантейя, 1997. 222 с. (рос. мовою)
16. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися : дис. ... докт. Психол. Наук : спец. 19.00.07. "Педагогическая и возрастная психология". Киев, 1989. 432 с. (рос. мовою)
17. Яценко Т. С. Методологія взаємозв'язків свідомого і несвідомого в контексті проблеми адаптації суб'єкта до соціуму // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. Зб. статей. Ялта : РВВ КГУ, 2009. Вип. 21. Ч. 1. 219 с. С. 28–44.
18. Яценко Т. С. Теорія і практика групової психокорекції: Активне соціально-психологічне навчання. Навч. посіб. К. : Вища школа, 2004. 679 с.
19. Яценко Т. С., Кмит Я. М., Мошенская Л. В. Психоаналітична інтерпретація комплексу тематичних психомалюнків (глибинно-психологічний аспект). М. : СИП РИА, 2000. 192 с. (рос. мовою)
20. Яценко Т. С. Глибинне пізнання психіки суб'єкта, з використанням засобів візуалізованої самопрезентації // *Black Sea Scientific Journal of Academic Research*. С. 76-91 [Електронний ресурс]. Адрес доступу : <https://www.sc-media.org/pdfs/04.04.2013.pdf>

21. Яценко Т. С. Малюнок у психокорекційній роботі психолога-практика [на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних малюнків] / Т. С. Яценко, М. Г. Чобітько, Т. І. Доцевич. Черкаси : “Брама”, видавець Вовчок О. Ю., 2003. 216 с.
22. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. К. : Вища школа, 2006. 382 с.
23. Яценко Т. С. Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденції до психологічної смерті. Ялта : КГУ, 2008. 204 с
24. Яценко Т. С. Архаїчний спадок психіки: психоаналіз феноменології проблеми. Дніпро : Інновація, 2019. 283 с.
25. Яценко Т. С. Методологія глибинного пізнання: пралогічне і логічне мислення. Дніпро : Інновація, 2021. 323 с. (рос. мовою)
26. Яценко Т. С., Галушко Л. Я., Євтушенко І. В. Методологія ведення діалогу у глибинному пізнанні психіки. *Габітус*. Видавничий дім “Гельветика”. Випуск 42. 2022. С. 232–244.
27. Тамара Яценко, Олександр Митник, Любов Галушко, Катерина Ткаченко, Дмитро Бульченко. Особливості пізнання пралогічного мислення у процесі психоаналізу візуальних презентантів психіки суб’єкта. *Психологія і Суспільство*. № 2 (2022)
28. Яценко Т. С., Галушко Л. Я., Євтушенко І. В., Сергата І. О., Ткаченко К. В. Теоретико-практичні проблеми глибинного пізнання психіки суб’єкта в її пралогічно-візуалізованих виявах. “Технології розвитку інтелекту”. Vol 6, No 2(32) (2022)
29. Яценко Т. С. Пізнання психіки в її цілісності: теорія і практика. *Цілісний підхід у психології та соціальній роботі: теорія та практика* : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (24 лютого 2023 року) ; збірник тез / за заг. ред. докт. психол. наук, проф. Клочек Л. В., докт. психол. наук, проф. Гейко Є. В. Кропивницький : ЦДУ, 2023. С. 7–15.
30. Яценко Т. С. Внутрішня стабілізована суперечність психіки як особистісна проблема суб’єкта // Збірник матеріалів науково-практичної конференції з міжнародною участю “Українська психологія. XXI століття. Початок. (Дні української психології в Берліні)”, 27-28 квітня 2023 року. С. 123–128.
31. Yatsenko Tamara *Archaic Heritage of the Psyche: Psychoanalysis of the Phenomenon* (V. Lunov, Trans.). Ottawa: Accent Graphics Communications & Publishing. Glasgow: Society for the support of publishing initiatives and scientific mobility Limited. 2021. 324 p.
32. Yatsenko Tamara *Теория и практика глубинного познания: пралогическое мышление*. LAP LAMBERT Academic Publishing, Republic of Moldova Europe, 2021. 354 с. (ISBN: 978-620-4-18344-2)

33. Yatsenko Tamara, Ivashkevych Ernest, Halushko Lyubov, Kulakova Larisa. Dialogue in In-Depth Cognition of the Subject's Psyche: Functioning of Pragmatic Referent Statements. Psycholinguistics. Психолінгвістика. Зб. наук. праць. Переяслав : ФОП Домбровська Я.М. 2022. Вип. 31 (1). 187 – 232 с.

1.2. Психолого-педагогічні умови забезпечення щасливого дитинства як чинника становлення соціально успішної особистості

Людина народжується в любові. Ми розділяємо цю думку, запропоновану С. Максименком [3]. Кожна дитина має відчувати любов з моменту народження спочатку від батьків, інших членів родини, потім від вихователів, вчителів і, врешті-решт, протягом життя передавати цю любов перш за все рідним людям. На нашу думку, любов, повага до дитини як до неповторної та своєрідної особистості є найголовнішим механізмом забезпечення щасливого дитинства. Ми вважаємо, що щасливе дитинство – це життєвий простір, в якому домінують у часі поважливі, турботливі, емоційно насичені, зорієнтовані на співпрацю стосунки між дитиною та значущими дорослими: батьками, вихователями та вчителями [5]. Такі стосунки запобігають появі тривожності, страху, невпевненості у собі, що є причиною появи різноманітних захворювань. Отже, охарактеризовані стосунки дитини з дорослими є здоров'язбережувальними. Вони є основою прагнення дитини до досягнень, які, у свою чергу, є показниками успіху у соціумі. Німецький психолог Х. Хекхаузен у своєму дослідженні “Мотивація і діяльність” зазначає, що з двох років дитина починає переживати результати своєї діяльності. Хоча вона ще не усвідомлює це як успіх чи невдачу. Уже з 3,5 років у дитини спостерігаються емоційні реакції на успіх чи невдачу. Вона радіє, плескає у долоні, кричить або плаче, навіть завдає собі болю. Це означає, що мають місце афективні реакції. Ми погоджуємося з позицією Балецької Л. М. [1], яка стверджує, що основною характеристикою успішної особистості є вміння ставити перед собою перспективні цілі та оптимально їх досягати – з

мінімальними затратами часу та енергії, тобто без перевантаження. Не викликає сумнівів думка Назар Ю. О., яка вважає, що реалізація поставлених цілей є процесом саморозвитку особистості, а самоствердження у соціумі – результатом [7].

Соціальна успішна особистість, на нашу думку, – комплексна характеристика особистості, яка здатна ставити соціально значущі цілі щодо створення матеріальних і духовних цінностей, досягати їх, аналізувати результати, доводити цінність створеного професійній громадськості. Комплексна характеристика особистості представляє, на нашу думку, взаємозв'язок складових мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер. Охарактеризуємо кожен з названих сфер соціально успішної особистості. *Мотиваційна сфера* характеризується наявністю пізнавального інтересу, прагненням реалізувати власну унікальність і неповторність у створенні нових продуктів для певної галузі пізнання, прагненням до постійного професійного самовдосконалення. Для *пізнавальної сфери* характерне розвинене поняттєве, дивергентне мислення та інтелектуалізоване мовлення – чітке, лаконічне та доказове. А також розвинені інтелектуальні та творчі уміння. Серед інтелектуальних вважаємо найголовнішими такі: уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та робити обґрунтовані висновки; уміння виділяти з потоку інформації головне і другорядне; уміння планувати свої дії на декілька кроків наперед. Ще складовою пізнавальної сфери є розвинена рефлексія. *Соціальну сферу* характеризує розвинений соціальний та його складова – емоційний інтелект; розвинені емоційно-вольові якості, серед яких найважливіші для успішної особистості: наполегливість, рішучість, прагнення довести почату справу до завершення, толерантність, чуйність, повага до думок іншого. А також розвинені комунікативні уміння.

Провідною метою сучасної освіти, на нашу думку, має бути формування і розвиток такої особистості. Наш теоретичний та експериментальний досвід дозволяє стверджувати, що названа мета може бути успішно реалізована, якщо у родинне та освітнє середовище як закладу дошкільної, так і загальної середньої освіти впроваджувати єдиний комплекс психолого-педагогічних умов, дотримання яких допоможе значущим дорослим зробити життя

дитини щасливим, а саме радісним, емоційно насиченим. Розкриємо їх зміст.

1. Створення здоров'язбережувального родинного і освітнього середовища, в основі якого взаємозбагачуюче спілкування дитини із значущими дорослими: батьками, вихователями, вчителями.

Основною технологічною одиницею побудови такого середовища є проблемно-пошуковий діалог, який передбачає залучення кожного у процес мисленнєвого пошуку, роздумів. Ефективність такого діалогу забезпечується з боку дорослих розумінням внутрішнього світу дитини відповідно до її віку, відчуття її неповторності та своєрідності. Дитина має відчувати, що її люблять, поважають її думку, що вона у безпеці. Необхідно підтримувати прагнення дитини зробити щось самостійно. Спочатку це самообслуговування. Потім – це допомога батькам у прибиранні квартири, власної кімнати, приготуванні їжі. Результатом такої допомоги у будь-якому разі має бути емоційно забарвлена подяка. Забарвленість подяки залежить від віку. Це може бути поцілунок, обійми, поглажування по голівці, потиск руки. Далі необхідно разом з дитиною проаналізувати покроково кожен дію і результат. У діалозі, у процесі обміну думками необхідно прийти до спільної думки, а саме: що вдалося, а що ні, у чому причини невдач та створити спільний план дій для отримання успіху. Причому має бути спільний погляд на виховання з боку обох батьків. Треба бачити, розуміти і хвалити дитину за будь-яку ініціативу, яка спрямована на створення нового. Це певні вироби, зроблені власноруч. Це відвідування певних секцій, гуртків. Але не можна схвалювати безпідставну зміну захоплень. Треба вчити обов'язково ставити усвідомлені цілі і реалізовувати їх – досягати результат, долаючи певні труднощі, перешкоди на цьому шляху.

У закладі як дошкільної, так і загальної середньої освіти педагог має бути організатором отримання дітьми нової інформації. Це може бути у процесі гри, змагання, театралізованого дійства. Педагог створює певну палітру роздумів, дякуючи кожній дитині за її погляд, думку, позицію. Потім за допомогою педагога у процесі порівняння поглядів народжується об'єктивна інформація. У результаті кожна дитина має усвідомити, чи мала вона рацію повністю, частково чи зовсім не мала. Так має бути не тільки у

процесі відкриття нової інформації, а й у процесі повторення, закріплення, узагальнення, у процесі формувального оцінювання.

Спочатку від батьків, а потім від вихователів і вчителів кожна дитина має усвідомити, що вона є діячем, вона спроможна творити, створювати нове. І без помилок отримати результат у творчій діяльності неможливо. У дитини не повинно бути страху перед помилкою. Тоді вона з ентузіазмом буде експериментувати і в результаті створювати нові продукти діяльності: художні, літературні, технічні тощо.

2. Розвиток мислення і мовлення дитини у процесі навчання.

Створення здоров'язбережувального освітнього середовища (умова описана вище), в якому домінує у часі проблемно-пошуковий діалог, повага до думки дитини допомагає педагогу як закладу дошкільної, так і загальної середньої освіти включити кожну дитину в освітній процес, виховати бажання мислити, ділитися своїми думками із значущими дорослими, усвідомлюючи, що її думка буде почутою.

На нашу думку, провідною метою навчання, починаючи з дошкільної освіти, має бути розвиток поняттєвого і дивергентного мислення та інтелектуалізованого мовлення – чіткого, лаконічного та доказового. Тільки у такому випадку може бути реалізована стратегічна мета навчання, запропонована Г. Костюком. Ми підтримуємо позицію вченого, який вважав, що у випускника закладу загальної середньої освіти інтелект має бути мовленнєвим, а мовлення інтелектуалізованим [2]. На нашу думку, для реалізації позиції Г. Костюка необхідно впровадити в освітній процес початкової школи курс “Логіка” у 2–4-х класах. У межах даного курсу діти ознайомлюються з такими формами думки: поняття, судження та умовиводи; вчать грамотно будувати думку у різноманітних життєвих ситуаціях та доводити її істинність. Інформаційне забезпечення курсу “Логіка” у 2-4 класах представляє собою навчальну програму та підручники – для кожного класу окремо (Митник, 2007 – 2009).

3. Впровадження завдань за програмою курсу “Логіка” на уроках з дисциплін гуманітарного та природничо-математичного циклів.

Ми пропонуємо 5 блоків таких завдань. Охарактеризуємо кожний.

Перший блок. Представляють завдання, для розв’язання яких необхідні вміння до даного родового (загального) поняття знаходити видові (конкретні) поняття або навпаки: до запропонованих видових понять визначити родове або найближче родове поняття.

Другий блок. Завдання, в яких пропонується сформулювати визначення поняття за допомогою підбору найближчого родового поняття і виокремлення видової відмінності (представлення суттєвої ознаки, чим дане поняття відрізняється від інших у даному роді). У даний блок входять завдання, де пропонується знайти помилку у запропонованому визначенні.

Третій блок. Завдання, спрямовані на побудову “ланцюжків” понять, де кожне наступне ширше за обсягом (ланцюжки узагальнення обсягу поняття) або вужче за обсягом (ланцюжки обмеження обсягу поняття), ніж попереднє. Такі завдання є творчими, бо дитина самостійно створює завдання та виконує його. І така робота охоплює ланцюг, характер якого задає вчитель. Наприклад, побудувати ланцюжок обмеження поняття “речення” учні у початковій школі можуть по-різному. Наводимо приклад одного з ланцюжків:

Речення — просте речення — просте розповідне речення — просте розповідне неокличне речення — просте розповідне неокличне речення з однорідними підметами — Дрозди, синиці ласують ягодою горобини.

Остання ланка у таких ланцюжках є виконаним завданням за тим змістом, який побудувала сама дитина (передостання ланка).

Четвертий блок. Завдання, спрямовані на побудову графічного зображення співвідношення між обсягами понять за допомогою кругів Ейлера. Для усвідомлення правильності зображеного просимо дітей скласти із даними поняттями прості судження, вживаючи на початку слова, узагальнюючого характеру,

а саме: всі (кожний, будь-який), деякі (принаймні одне), жодне, завжди, іноді, ніколи.

П'ятий блок. Завдання, спрямовані на визначення істинності запропонованого простого або складного судження.

4. Розвиток емоційного і соціального інтелекту дитини дошкільного та молодшого шкільного віку.

Починаючи з молодшого дошкільного віку, батькам важливо працювати з емоціями, які відчуває дитина. Важливо, щоб батьки, звертали увагу на емоції, які виникають у дитини після спільного перегляду мультфільмів, в яких є боротьба добра зі злом. У розмовах з дитиною з'ясовувати причину появи емоції радості, задоволення, гніву, злості тощо. Важливо вчити дитину долати негативні емоції за допомогою дихальної гімнастики; вчити управляти емоціями у процесі спільної діяльності у родинному колі. Це настільні ігри, спортивні змагання тощо. Дитина має відчувати єдиний непримиренний погляд з боку батька і матері до зла, насилля, жорстокості.

Дуже важливо педагогу як у закладі дошкільної, так і загальної середньої освіти забезпечувати зворотній зв'язок з дітьми щодо усвідомлення емоційного стану кожної дитини на початку та наприкінці кожного заняття та їх причину. Педагог має усвідомлювати, чи виправдовуються очікування кожної дитини від заняття. Має бути, як правило, наприкінці заняття висловлена педагогом відповідно до результативності діяльності дитини подяка чи занепокоєння за допомогою “Я-висловлення”. Наприклад, “мені приємно...”, “я дуже радий...”, “мені прикро...”, “я засмучений...”, “я на твоєму місці так не робив би” тощо. Такі висловлення важливі і з боку батьків.

Для стимулювання й розгортання інтелектуальної активності дітей як дошкільного, так і молодшого шкільного віку педагогу важливо, перш за все, створити атмосферу довіри до дитини, максимально забезпечити взаємозв'язок розумової діяльності з позитивними емоціями, виховувати впевненість дитини у своїх силах. Створити атмосферу, яка б сприяла активній пізнавальній діяльності дитини педагог може через:

- організацію цілісного контакту з усією групою дітей, подоланню стереотипних та ситуативно-негативних ставлень до окремих дітей;
- можливість зміни запланованого ходу заняття або гри на основі миттєвої діагностики психічного стану дитини за виразом її очей;
- уміння використовувати педагогічну техніку як засіб передачі доброзичливого ставлення до дітей;
- формулювання яскравих цілей діяльності та показ шляхів їх досягнення [5].

У закладі дошкільної та загальної середньої освіти для розвитку соціального інтелекту дитини важливо організувати командну роботу, пропонуючи завдання на конструювання нового продукту, де від продуктивної роботи кожного залежить успіх команди. Кожна дитина, член команди, розв'язує свою частину завдання. Потім із запропонованих розв'язків уже у спільній роботі комбінується єдине ціле. Таким чином, педагог забезпечує “я-включеність” кожної дитини у спільну роботу. Передбачається і взаємодопомога у виконанні складових певного проєкту. У такій роботі відбувається розвиток діалогічних ланок у структурі мислення, а саме: “мислення для себе” (дитина презентує власну позицію), “мислення для іншого” (члени команди мають зрозуміти хід думок іншого, поставивши себе на його (її) місце) і, як наслідок, погодитися з іншим або аргументовано заперечити та “мислення спільно з іншим” (у спільній роботі комбінується результат). Командна робота з прикладами завдань описана нами у публікаціях: у закладі дошкільної освіти [5]; у закладі загальної середньої освіти [4].

5. Розвиток готовності педагога до формування соціально успішної особистості дошкільного та молодшого шкільного віку.

Ми розглядаємо *готовність педагога до формування соціально успішної особистості дошкільного та молодшого шкільного віку* як комплексну характеристику особистості, яка володіє теорією та техніками цієї роботи та ефективно її здійснює. Розкриємо характеристику особистості педагога у процесі опису критеріїв сформованості компонентів зазначеної готовності: мотиваційного, теоретичного, операційного та соціального.

Основними критеріями сформованості *мотиваційного компонента готовності* є:

- повага до дитини як до неповторної та своєрідної особистості;
- бажання створювати “власні продукти діяльності»: різноманітні завдання розвивального характеру;
- прагнення до постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Основними критеріями сформованості *теоретичного та операційного компонентів готовності* є:

- володіння методикою викладання курсу “Логіка” у других-четвертих класах, методикою роботи над завданнями з логічним навантаженням на уроках математики, завданнями, пов’язаними із змістом курсу “Логіка”, завданнями комбінованого характеру з математики, української мови;
- наявність знань про інтерактивні методи навчання, завдання з логічним навантаженням, завдання комбінованого характеру та умінь їх використовувати в освітньому процесі;
- надситуативний рівень педагогічного мислення;
- уміння створювати “власні продукти творчості”, а саме: різноманітні завдання розвивального характеру (завдання з математики, української мови, логіки), науково-методичні розробки.

Основними критеріями сформованості *соціального компонента готовності* є:

- володіння педагогічною технікою;
- наявність професійно значущих якостей, а саме: чарівності, динамізму особистості, емпатії, емоційної стійкості;
- спрямованість особистості на самовдосконалення в процесі взаємодії з іншими людьми.

Зміст кожного критерію розкрито нами у навчально-методичному посібнику “Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика” [6].

Готовність педагога до формування соціально успішної особистості дошкільного та молодшого шкільного віку представляє, перш за все, систему сформованих знань, умінь та навиків, які сприяють наданню ефективної психологічної допомоги

суб'єктам освітнього процесу щодо забезпечення щасливого дитинства. **Формування таких професійних знань, умінь та навиків є провідною метою курсу за вибором “Психологічне консультування учасників освітнього процесу” для студентів, майбутніх практичних психологів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, третього курсу освітнього рівня “бакалавр”.** Даний курс за вибором є складовою освітньо-професійної програми **“Практична психологія” на педагогічному факультеті Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.** Матеріал курсу пропонується також вчителям початкової школи та практичним психологам на курсах підвищення кваліфікації.

Основними завданнями вивчення освітнього компоненту “Психологічне консультування учасників освітнього процесу” є:

- сформулювати уявлення про типові помилки вчителя, проблеми учнів та батьків в освітньому процесі і шляхи їх усунення та розв'язання;
- розкрити зміст базових понять: “щасливе дитинство”, “розвивальне освітнє середовище”, “ситуація розмірковування”, “інтерактивний метод навчання”, “особистість вчителя, особистість учня як суб'єктів освітнього процесу”, “імідж особистості”;
- визначити психологічне забезпечення щасливого дитинства;
- розкрити діагностичний інструментарій щодо виявлення стану розвитку особистості кожного суб'єкта освітнього процесу;
- охарактеризувати інформаційне та технологічне забезпечення консультативного процесу з вчителями, учнями та їхніми батьками.

Курс спрямований на висвітлення теоретичних та технологічних аспектів здійснення психологічної допомоги вчителям, учням та їхнім батькам щодо налагодження між ними конструктивної взаємодії, спрямованої на становлення соціально успішної особистості. У процесі вивчення курсу здобувачі вищої освіти усвідомлюють помилки вчителів в освітньому процесі, які гальмують розвиток учнів; основні характеристики розвивального освітнього середовища у ЗЗСО та психолого-педагогічні умови побудови такого середовища; психологічну сутність інтерактивних методів навчання; особливості впровадження в освітній процес

завдань, спрямованих на розвиток мислення і мовлення учнів різних вікових категорій. Також дізнаються про психологічні правила партнерської взаємодії з батьками, форми і техніки такої взаємодії. Декілька тем присвячено різним аспектам консультування педагога щодо особистісного і професійного самовдосконалення, серед яких такі: зміст понять “імідж особистості” “конкурентоздатний фахівець”; техніки розвитку особистісного і професійного іміджу; подолання синдрому емоційного вигорання; сутність творчої лабораторії вчителя, шляхи, етапи, технологія створення; сутність передового педагогічного досвіду, критерії, технологія його вивчення, узагальнення та впровадження. Окремо здобувачі вищої освіти ознайомлюються з особливостями роботи з батьками дітей різних вікових категорій.

У межах практичних занять майбутні фахівці тренуються у розв’язуванні психолого-педагогічних задач, спрямованих на розвиток надситуативного рівня професійного мислення. На заняттях здобувачі освіти усвідомлюють, що мислити ситуативно, керуючись лише своїми емоціями, шкідливо для свого психічного та фізичного здоров’я. Інсценізуючи ситуації, беручи на себе роль “вчителя”, “психолога”, “учня”, “експерта”, студенти усвідомлюють, що треба завжди планувати свої дії на декілька кроків наперед, думати, як діяти так, щоб вплинути на розвиток мотиваційної, пізнавальної та соціальної сфер дитини. Це означає, що майбутні фахівці вчать мислити надситуативно. Наприклад, на практичному занятті пропонується така ситуація: *Сергійко – учень другого класу – єдина дитина в родині у батьків, яким вже під 50 років. Після вихідних на уроці математики Сергійко почав демонстративно показувати однокласникам світлини подорожі до зоопарку, де він був з батьками у неділю, і покликав учителя, показати йому світлини.*

Викладач пропонує студентам описати дії вчителя, у якого домінує ситуативний чи надситуативний рівні мислення. Після обговорення може бути такий варіант опису дій вчителя з домінуючим ситуативним рівнем мислення: педагог брутально відповідає дитині: “Мені байдуже, де ти був на вихідних. Заховай

негайно! Чим ти займаєшся на уроці математики?! Отримаєш сьогодні додому 20 завдань”.

Учитель, у якого переважає надситуативний рівень мислення, пропонує, використовуючи світлини (світлину, за бажанням) скласти задачу (певне завдання) за темою уроку. У такому разі буде максимально забезпечений розвивальний контент уроку, виходячи з непередбаченої ситуації. Проте вчителю доцільно звернути увагу учнів, що надалі подібними враженнями будемо ділитися у позаурочний час.

На практичних заняттях студенти також вчаться ефективно діяти у змодельованих професійних ситуаціях, беручи участь у рольових тренінгах. Наприклад, пропонується здобувачам освіти така ситуація: *На консультацію прийшла мати хлопчика зі скаргою на вчителя, який, на її думку, занадто вимогливий до її дитини: невиправдано занижує оцінки, робить зауваження, вигонить з уроків. Вдома дитина веде себе досить добре: ласкавий, слухняний, допомагає по господарству.* Здійснюється її інсценізація. Хтось виконує ролі “психолога”, “мама хлопчика”, інші студенти у ролі “експерта”. Студент, взявши роль “психолога” має презентувати рекомендації для мами. Бажано, щоб інший студент також презентував у ролі “психолога” рекомендації для вчителя, звернувши увагу на його помилки у даній ситуації. Потім відбувається обговорення ефективності, доцільності запропонованих рекомендацій.

На семінарських заняттях обговорення теоретичного лекційного матеріалу відбувається у вигляді доведення істинності (хибності) запропонованих суджень та перетворення їх з хибного в істинне. Такі завдання спрямовані на розвиток у студентів інтелектуалізованого мовлення та здатності застосовувати теоретичні знання на практиці. Наприклад, завдання визначити, якими – істинними чи хибними – є запропоновані судження:

а) З метою розгортання на уроці ситуації розмірковування вчителю важливо миттєво оцінити та проаналізувати відповідь кожного учня;

б) Провідною метою кожного уроку має бути формування творчої особистості;

в) Інсценізація казки на уроці означає застосування вчителем методу емпатії.

Такі завдання є засобом самоперевірки усвідомлення теоретичного матеріалу лекцій. Наприклад, перша судження є хибним. Студент має довести свою думку перетворити судження в істинне. Студент наголошує: якщо вчитель буде самостійно аналізувати відповідь кожної дитини, в учнів буде відсутнє прагнення до пізнання істини. Істинним буде судження: “З метою розгортання на уроці ситуації розмірковування вчителю важливо створити палітру роздумів”. Далі студенти пояснюють: вчитель спонукає дітей висловлювати думки, дякуючи за кожну думку: потім у діалозі, порівнюючи думки, діти усвідомлюють, хто мав рацію повністю, частково чи зовсім не мав рації. Палітра роздумів і є підґрунтям ситуації розмірковування – ситуації допитливості, сумніву, пошуку.

Судження можуть бути і частково істинними. Як, наприклад, судження в) студенти мають пояснити так: “Дане судження буде істинним лише у випадку, коли казку складають діти, а потім її інсценізують. Якщо учні будуть інсценізувати казку із заученими задалегідь словами, це означає, що вчитель не застосовує метод емпатії. У такому випадку судження є хибним.

Приблизно у такому форматі здійснюється робота над такими судженнями.

Окрім цього, на кожному семінарському занятті студенти презентують результати самостійної роботи. Завданнями для самостійної роботи є такі:

1. Складання рекомендацій для вчителя щодо розвитку в учнів уміння самостійно вчитись.
2. Добір матеріалу та складання рекомендацій щодо раціональної організації творчого освітнього процесу.
3. Підбір психодіагностичних методик щодо виявлення стану розвитку пізнавальної сфери особистості молодшого школяра (підлітка, юнака).
4. Дослідження засобів і форм взаємодії учителя і батьків. Розробка проєкту щодо залучення батьків в освітній процес.
5. Розробка завдань для розвитку вербальної та невербальної педагогічної техніки.

6. Розробка завдань, спрямованих на розвиток особистісного іміджу вчителя.
7. Підбір завдань, розробка рекомендацій для учнів молодшого шкільного віку, їхніх батьків щодо розв'язання проблеми шкільної дезадаптації, відсутності успіхів у навчанні, навичок комунікації та соціальної взаємодії з однолітками.
8. Підбір діагностичних методик, які спрямовані на виявлення проблем учнів підліткового віку у закладі освіти та у родині.

Описані вище психолого-педагогічні умови реалізуються у закладах загальної середньої освіти міста Києва: № 304, № 31, № 3, № 256, НВК “Оболонь”, ТОВ “Колегіум “Олімп” у межах експериментального дослідження всеукраїнського рівня на тему: “Психолого-педагогічний супровід формування соціально успішної особистості учня початкової школи”. В освітній процес названих закладів освіти впроваджено курси: “Логічний калейдоскоп” у першому класі, “Логіка” у 2-4-х класах, система завдань, пов'язаних із змістом курсу “Логіка”, яка впроваджується на уроках математики, української та англійської мов, літературного читання, природознавства у 2-4-х класах в експериментальних закладах. Учителі та практичні психологи експериментальних закладів освіти брали активну участь у курсах підвищення кваліфікації, робота яких була спрямована на розвиток готовності педагога до формування соціально успішної особистості дошкільного та молодшого шкільного віку. У результаті вчителі вміють створювати завдання розвивального характеру, а саме: завдання для командної роботи, завдання з логічним навантаженням, завдання комбінованого характеру. Робота над такими завданнями сприяє розвитку поняттєвого та дивергентного мислення, інтелектуалізованого мовлення, інтелектуальних і творчих умінь, емоційного та соціального інтелекту. А це, у свою чергу, сприяє становленню соціально успішної особистості. У результаті впровадження у межах експериментального дослідження описаних психолого-педагогічних умов можна стверджувати, що діти молодшого шкільного віку вміють ставити осмислені цілі, планувати свої дії та сумлінно виконувати їх щодо досягнення поставлених цілей; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити обґрунтовані висновки, висловлювати свої думки чітко та

переконливо; мислити гнучко, критично та самостійно; працювати у команді, підпорядковуючи особисті цілі і бажання спільній справі; розуміють як свої емоції, так і інших людей, вміють ними управляти; вміють об'єктивно оцінити результати своєї роботи; проявляють чуйність, повагу до думки іншого у взаємодії.

Так, наприклад, в освітньому середовищі школи № 3 м. Києва результативно впроваджується комплекс психолого-педагогічних умов становлення соціально-успішної особистості, у реалізації яких беруть участь усі учасники освітнього процесу закладу. Педагоги школи діляться своїм досвідом роботи в рамках семінарів, тренінгів, коучингів. Так, у листопаді 2019 року відбувся науково-практичний семінар регіонального рівня на тему “Формування соціальної успішності особистості учня в освітньому процесі спеціалізованої школи № 3” за участі представників ДНУ ІМЗО, УО ПРДА, НПУ ім. М. Драгоманова, ШПО КУ ім. Б. Грінченка. Під час семінару вчителі школи представили відеофрагменти уроків із застосуванням завдань для групової роботи та завдань з логічним навантаженням, заслухали ґрунтовні доповіді гостей заходу на теми: “Сутність соціальної успішності особистості учня та засоби її формування в освітньому процесі ЗЗСО” (Митник О. Я.), “Резерви успіху особистості у процесі дорослішання: психофізіологічний погляд” (Кочерга О. В.). Учасники семінару підкреслили важливість готовності педагога до формування соціально успішної особистості молодшого шкільного віку, що є передумовою розвитку інтелектуальних і творчих умінь, емоційного та соціального інтелекту молодших школярів, вчить їх ставити соціально значущі цілі, досягати цілі та аналізувати результати.

Особлива увага у закладі приділяється організації конструктивної співпраці між практичним психологом та вчителями початкових класів як підґрунтя для успішного розвитку емоційного та соціального інтелекту школярів. Так, у листопаді 2022 року практичним психологом школи проведено тренінг на тему: “Емоційний інтелект у початковій школі. Розвиток навичок”. Під час тренінгу приділено увагу розкриттю суті понять “емоційний інтелект”, “емоція”, “настрій”, закріпленню практичних навичок розпізнання емоцій, керування ними, а також навичок

самоконтролю. Здобуті знання дали можливість учителям вдосконалити свою педагогічну майстерність та сприяти формуванню соціально успішної особистості молодшого школяра.

Під час коучингу “Ігрові та творчі форми роботи для учнів початкових класів в очному та дистанційному форматі”, проведеному для вчителів початкових класів у січні 2023 року, педагоги вдосконалювали свої професійні знання і вміння створювати “власні продукти творчості”, в тому числі із застосуванням ІКТ.

Результативність впровадження у школі №3 експериментального дослідження підтверджують й інтелектуальні успіхи та досягнення учнів закладу. Так, учениця Терехова Варвара двічі – у 2022 та 2023 році – стала переможцем III (міського) етапу та учасником IV (фінального) етапу Міжнародного конкурсу з української мови імені Петра Яцика, під час виконання завдань кожного етапу якого учасники мають продемонструвати міцні знання та оригінальність мислення.

Педагоги школи продовжують активно впроваджувати весь комплекс психолого-педагогічних умов становлення соціально успішної особистості молодшого школяра, адже мета школи – виховати щасливих та успішних дітей із стійкими моральними, естетичними, громадянськими цінностями.

Отже, проблему формування і розвитку соціально успішної особистості необхідно розв’язувати комплексно, починаючи з раннього дошкільного дитинства та залучаючи заклади вищої та післядипломної освіти. У такому випадку у межах здобуття освіти буде сформована особистість, яка володітиме знаннями, уміннями, якостями діяча, спроможного у своїй подальшій життєдіяльності створювати матеріальні й духовні цінності, змінювати на краще суспільне життя й себе, аналізувати й оцінювати наслідки цих змін, доводити цінність власних думок, інновацій іншим людям.

Список використаної літератури

1. Балецька Л. М. Психологічні особливості атрибуції успіху у професійному самовизначенні студентів вищих навчальних закладів : дис. канд. психолог. наук. К., 2014.
2. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. К. : Рад. шк., 1969. 608 с.

3. Максименко С. Д. Екзестинціонально-генетичні витoki існування особистості. *Проблеми сучасної психології*: збірник науких праць, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Держ. вищий навчальний заклад Запорізький університет. Запоріжжя, 2012. № 3. С. 4-11.
4. Alexander Mytnyk, Olena Matvienko, Andrii Guraliuk, Nataliia Mykhalchuk, Ernest Ivashkevych THE DEVELOPMENT OF CONSTRUCTIVE INTERACTION SKILL AS A COMPONENT OF SOCIAL SUCCESS OF JUNIOR PUPIL // Proceedings of the International Scientific Conference. Volume II, May 28th-29th, 2021. P. 387-401 <https://lib.iitta.gov.ua/729285/1/6406-7594-1-PB.pdf>
5. Митник О. Я., Середюк Т. В. Профілактика агресивної поведінки дитини дошкільного віку як система засобів забезпечення щасливого дитинства. *TECHNOLOGIES OF INTELLECT DEVELOPMENT*. Електронний журнал лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України 2022. Том 6, № 2 (32). http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/604/179
6. Навчання у початковій школі як цілісний творчий процес: теорія і практика / за ред. В. І. Бондаря; упоряд. О. Я. Митник. К.: Початкова школа, 2011. 384 с.
7. Назар Ю. О. Дефініція поняття успішності професійної діяльності в соціально-психологічному контексті [Електронний ресурс] // Львівський національний університет імені Івана Франка. 2013. Режим доступу: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-ofindividual-conferences/oct-2013>.

1.3. Зміцнення життєстійкості задля збереження ментального здоров'я та прояву соціальної успішності дитини у період війни

Війна значною мірою впливає на сприйняття дитини оточуючої дійсності, її подальший розвиток, фізичне, психічне та соціальне благополуччя, міжособистісне спілкування, а головне – ментальне здоров'я. До найбільш виражених показників погіршення ментального здоров'я серед дітей, викликаних збройним конфліктом, належить поява емоційної неврівноваженості, порушення сну та виникнення психосоматичних розладів [14]. Діти в умовах війни зазнають

приголомшливого болю, вони часто втрачають близьких, змушені залишати свої домівки та розлучатися з друзями. Відсутність нормальної звичної життєдіяльності загрожує їх повноцінному розвитку, більш того, травматичні переживання можуть спричинити довготривалі фізичні, емоційні та когнітивні порушення. Високий рівень стресу негативно впливає і на навчання: оскільки за стрес відповідають ті ж самі ділянки мозку, які відповідають за пам'ять; це також спричинює замкнутість, спалахи гніву й затримку мовного розвитку [10]. Відповідно, порушення психологічного функціонування на індивідуальному рівні призводить до погіршення загального суспільного ладу, оскільки зумовлює подальші незгоди в оточенні, і навпаки, психологічно здорові діти здійснюють позитивний внесок в добробут суспільства. Однак, навіть у критичні періоди життя, наслідки травматичного досвіду можна усунути відповідним психологічним супроводом. Відповідно, незважаючи на те, що війна є досить травматичним досвідом, як і будь-яка складна життєва ситуація, вона може внести і позитивний досвід, якщо правильно і вчасно підтримати дитину, цілеспрямовано супроводжувати її соціалізацію в цей нелегкий час. Зокрема, стимулювати прояв емпатії; сприяти появі навичок позитивного мислення, конструктивної поведінки та прояву соціальної успішності; підвищувати здатність долати труднощі, відповідно – формувати психологічну зрілість. Саме тому, наразі найважливішим завданням є зміцнення життєстійкості дитини задля збереження її ментального здоров'я, здатності ефективно долати стресові ситуації, вчасно мінімізувати тривогу та внутрішнє напруження.

Війна та збройні конфлікти значною мірою впливають на ментальне здоров'я дітей. Зокрема, повітряні тривоги, перебування в укритті, уламки ракет, евакуація та обстріли, загальна паніка тощо нашкоджують дітей на численні труднощі та проблеми, серед яких:

- Відсутність можливості повноцінно задовольнити базові психологічні потреби. Наприклад, відсутність належного безпечного середовища, можливості спілкуватися та проводити вільний час у місцях відпочинку, порушення

навчальної діяльності. Це, в свою чергу, ускладнює нормальний соціальний та когнітивний розвиток. Формування песимізму, як риси характеру, втрата надії, зокрема, формування особистості дитини, супроводжується відчуттям втрати.

- Порушення комунікації з батьками: під час збройних конфліктів багато членів родини дітей гинуть, значну кількість батьків мобілізують. Така ситуація створює значний стрес та психічне напруження у дітей.
- Відсутність повноцінної соціалізації, неможливість відвідувати навчальний заклад.

Варто пам'ятати, що не лише фізичні та біологічні потреби дитини мають бути задоволені, а і психологічні. Оскільки, саме вони стимулюють дитину до інтелектуального розвитку, нормального психофізіологічного функціонування, соціальної успішності та психологічної зрілості. Реалізація таких провідних психологічних потреб дитини, як любов та прийняття, відчуття власної гідності значною мірою залежать від стосунків дитини з родиною, друзями та іншими значимими дорослими, родичами та вчителями.

Надання психологічної підтримки вже на ранніх етапах розвитку дитини допомагає не лише запобігти будь-яких психологічних проблем, з якими дитина може зткнутися у майбутньому, а й зробити її життєстійкою, психологічно зрілою, ментально здоровою, здатною ефективно долати труднощі, допоможе стати соціально успішною особистістю.

Одним із способів класифікації психологічної інтервенції, спрямованої на усунення травми, є піраміда психічного здоров'я та психосоціальної підтримки (мал. 1). Втручання на нижньому (або першому) рівні пов'язані зі створенням базових послуг і безпеки для всіх дітей, які постраждали. Ці заходи мають забезпечувати дитині безпеку, захищати її гідність, а також включати заходи, які можуть здійснювати вчителі, батьки та волонтери з мінімальною спеціалізованою підготовкою. Другий рівень спрямований на дітей з легким психологічним дистресом, він ґрунтується на загальній психологічній підтримці, яку можна здійснювати в умовах формальної чи неформальної освіти під керівництвом навчених

вчителів, батьків і волонтерів. Третій рівень забезпечує цілеспрямовану неспеціалізовану підтримку дітей, які потребують більше допомоги, що здійснюється за допомогою заходів, які проводять висококваліфіковані вчителі та соціальні працівники під активним наглядом спеціалістів із психічного здоров'я. На верхньому (або четвертому) рівні діти, які найбільше потребують уваги, індивідуально орієнтованих спеціалізованих послуг у сфері психічного здоров'я, які проводяться лише вузькопрофільними фахівцями з питань психічного здоров'я та психіатрами [12].



Мал. 1. Психологічні інтервенції психосоціальної допомоги дитині

Варто зазначити, що зміцнення життєстійкості дитини можна застосовувати в різних контекстах: а) як профілактичному (аби зменшити ризик розвитку проблем психічного здоров'я у дітей, які мають незначні труднощі), терапевтичному (аби допомогти дитині впоратися з психологічними проблемами), а також формуючому

(аби сприяти загальному позитивному розвитку та добробуту суспільства). Зміцнення життєстійкості задля збереження ментального здоров'я та прояву соціальної успішності дитини у період війни уникає ставлення до дітей, які мали травматичний досвід, як до жертв, воно націлено на розвиток навичок, пов'язаних з самоусвідомленням, самоконтролем, соціальною обізнаністю, побудовою стосунків, які є особливо важливими в період невизначеності та загальної небезпеки, спричиненої війною.

Оскільки, головними агентами дитячої соціалізації є сім'я та школа, варто розглянути основні можливості кожного з них у зміцненні життєстійкості задля збереження ментального здоров'я, формування навичок подолання травматичного досвіду та ефективного подальшого розвитку дитини, прояву її соціальної успішності.

Варто зазначити, що батьки відіграють найважливішу роль у ранньому розвитку дитини й значною мірою можуть допомогти їй подолати труднощі. Позитивний стиль виховання, прояв уваги, тепла та ніжності сприятливо впливають на психічне здоров'я дитини й її інтелектуальний розвиток. Сприятливе сімейне середовище визначає добробут дитини, відіграє вирішальну роль у формуванні дитини ефективно справлятися з стресом [8]. Відповідно, сімейне оточення, а головне психологічне благополуччя батьків є провідним чинником ментального здоров'я і психосоціального благополуччя дітей під час збройного конфлікту [14]. І навпаки, стрес у батьків сприяє психічному стресу у дітей, більш того, травма, яку пережила сім'я, має істотний вплив на психологічний розвиток дитини. Зокрема, у дослідженнях було виявлено, що загальне психічне здоров'я матерів тісно пов'язано з розвитком її дитини: високий рівень стресу у матері негативно впливає на соціальний та когнітивний розвиток її дитини, більш того, було виявлено, що серед сімей біженців, часто підвищується ризик виникнення жорстокого поводження, яке формує ненадійну прихильність і підриває ментальне здоров'я дитини, викликає труднощі у забезпеченні чуйного та ефективного батьківства [20]. У родині, яка часто піддається паніці, погіршуються взаємовідносини з дітьми, а саме батьки стають менш чутливими та менш чуйними до потреб власної дитини [14].

Майте на увазі, дитяча психіка має значні резерви самовідновлення та саморегуляції. Більшість дітей, після травматичної події, повертаються до нормального стану без професійної психологічної допомоги, завдяки підтримці та турботі батьків [4]. Діти навчаються власній моделі поведінки, спостерігаючи за значимими дорослими. Саме тому, у стресовій ситуації для дитини надзвичайно важливою є реакція батьків: спокій та впевненість, які проявляють батьки – найкращий захист для дітей. Окреслимо певні рекомендації для батьків щодо зміцнення життєстійкості своїх дітей.

1. Допоможіть дитині контролювати та управляти власними емоціями.

Для цього навчіть її виявити та зрозуміти свої почуття. Діти, які вміють визначати та контролювати свої емоційні реакції, зазвичай здатні долати будь-які труднощі. Емоційний контроль також забезпечує здатність до встановлення міжособистісних стосунків, формує ефективні навички усунення конфліктних ситуацій, сприяє успіху в навчанні. Розуміння власних емоцій також підвищує емоційний інтелект дитини та допомагає їй зрозуміти, що відчують інші люди. Коли ваша дитина усвідомить свої емоції, вона зможе зрозуміти, що її заспокоює та розслабляє, зможе застосувати власний інструментарій позитивних копінг-стратегій.

Ось кілька порад, які варто взяти до уваги, допомагаючи дитині контролювати та управляти власними емоціями:

- ✓ Дуже важливо розмовляти зі своїми дітьми: якщо діти почнуть ділитися своїми думками та почуттями, це допоможе їм знизити рівень тривожності. Пам'ятайте, що діти мають досить обмежений життєвий досвід і не завжди здатні адекватно реагувати на стресові ситуації, їм важко виражати свої почуття потрібними словами або в правильній формі. Вони часто відчують свою незахищеність та безпорадність: дехто може переживати жахливі події мовчки, потай, усередині себе, а дехто, навпаки, може стати агресивними, надзвичайно активним або часто плакати. Незалежно від ситуації, важливо прислухатися до того, що думає ваша дитина. Обговорюючи війну та збройні конфлікти можна

також використовувати письмо, читання або інші творчі способи (наприклад, малювання), щоб допомогти виразити свої почуття.

- ✓ Дітям, які перебувають у стресовому стані, може знадобитися більше фізичної близькості, тому переконайтеся, що ви вдосталь обіймаєте свою дитину.
- ✓ Демонструйте спокій, а також будьте обережні, коли говорите з іншими людьми у присутності дитини. В той же час, уникайте таких виразів, як “Все буде добре” або “Все скоро скінчиться”, натомість скажіть: “Я не знаю, як все буде, однак я зроблю все можливе, щоб убезпечити нас”. Розмовляйте зі своєю дитиною про власні почуття, але уникайте скарг на інших членів сім’ї. Спробуйте пояснити значення почуттів і навіть негативних емоцій, з якими ви стикаєтесь. Весь час нагадуйте своїй дитині, що ви турбуєтесь про неї та завжди готові її вислухати.
- ✓ Коли ваша дитина висловлює занепокоєння, заспокойте її, сказавши, що ви вірите їй, що такі почуття є нормальними. Проявіть прийняття тривожних думок і почуттів.
- ✓ Для того, щоб навчити дитину керувати своїми емоціями, необхідно мати розпорядок дня. Для кожної дитини, яка переживає стрес, важлива передбачуваність. Щоденна рутина допомагає дітям впорядкувати поведінку, надає можливість відчувати комфорт, завдяки тому, що вона знає, як треба поводитись і що від неї очікують. Більш того, щоденні ритуали нормалізують почуття та емоції, зменшують тривожність, надають відчуття стабільності, допомагають дитині виробити дисциплінованість. Намагайтеся ретельно планувати з дитиною розклад на день або тиждень, а також продовжуйте здійснювати ритуали, які були звичними для сім’ї, наприклад, сімейна вечеря або розмова перед сном.
- ✓ Надайте можливість дитині поділитися своїми почуттями, які виникали протягом дня. Приділяйте час дитині, щоб дізнатися про її перемоги та поразки. Якщо ви поділитесь своїми перемогами та труднощами, вони також можуть навчитися вирішувати проблеми. Сімейна вечеря – чудовий час для цього. Або почитайте з дитиною книгу: обговоріть події, а

також почуття, запитайте її про те, чи доводились їй відчувати таке, як головному герою, спитайте, що вона думала та відчувала. Поділіться також своїми думками та почуттями.

2. Навчіть свою дитину проявляти вдячність та концентруватися на хорошому.

Мета цих вправ посилити контроль над емоціями, сфокусувавшись на позитивних переживаннях. Більш того, регулярне записування коротких роздумів, за які дитина може висловити вдячність – може значно підвищити психологічне благополуччя, покращити настрій, мінімізувати психічну напругу, зміцнити ментальне здоров'я, а також виробити необхідні навички конструктивної міжособистісної комунікації. Ведення щоденника постає потужним інструментом подолання стресу, а також розвитку фрустраційної толерантності, допомагає перестати зосереджуватися на потенційних загрозах та неприємних подіях, постає ефективною стратегією подолання стресу, ресурсом конструктивного вирішення труднощів [5].

Ось кілька вправ, які допоможуть це зробити:

ЛИСТ ВДЯЧНОСТІ

Написання листа “вдячності” є чудовим способом для прояву подяки дитини. Дослідження показали, що написання листа вдячності сприяло усвідомленню маленькими дітьми позитивного значення міжособистісної взаємодії, посилювало їхню вдячність і покращувало загальне самопочуття. Дитина має перелічити, за що вона вдячна близькій людині, що найбільше викликає у неї позитивні спогади [11].

Кому _____

Дякую тобі за те, що ти є моїм _____

Я ціную тебе, тому що...

1. _____

2. _____

3.. _____

Я думаю, що ти особливий, тому що _____

Ти змушуєш мене сміятися, коли _____

Мені з тобою весело, коли _____

Ти важливий для мене, тому що _____

Коли я думаю про тебе, я відчуваю _____

Від _____

ТРИ ХОРОШІ ПОДІЇ

«Три хороші події» – це вправа на прояв вдячності, коли дитину просять записати три хороші події, які сталися з нею протягом дня. У дослідженнях було доведено, що вправи на прояв вдячності збільшують позитивні емоції та покращують самопочуття [19].

ЗА ЩО Я ВДЯЧНИЙ

Ця вправа допомагає підвищити рівень щастя та благополуччя, перенести фокус уваги на приємні та позитивні події. Дитині пропонується завершити речення:



□ Я вдячний за _____



□ Я вдячний за _____



□ Я вдячний за _____



□ Я вдячний за _____



□□□□□□□□ □□□□□□□□, □□ □□ □ □□□ □□□□□□□□: _____



□□ □□□□, □□ □□ □ □□□□□□□□: _____

3. Створюйте більше позитиву в зовнішньому оточенні дитини.

Створіть традицію сімейного ігрового вечора. Для цього чудово підходять настільні ігри, які також покращують увагу, концентрацію, координацію, а головне стійкість до фрустрації. Спільна гра приносить задоволення всім і допомагає зміцнити, покращити стосунки, відчути підтримку та зменшити стрес.

4. Допоможіть вашій дитині відчути внутрішню впевненість, сприяйте розвитку її самооцінки.

Низька самооцінка може проявлятися у вигляді низки проблем у дітей: це може сприяти появі тривожності, академічним труднощам, депресії, поведінковим проблемам тощо. Як і багато дорослих, діти часто применшують свої сильні сторони, зосереджуючись на негативному досвіді та недоліках. Підвищення самооцінки може допомогти дітям набути внутрішньої впевненості, більш того сприятлива самооцінка – запорука ментального здоров'я.

Ось кілька вправ, які допоможуть це зробити.

10 РЕЧЕНЬ ПРО МЕНЕ

Ця вправа допомагає дитині усвідомити власні позитивні риси та досягнення. Батькам потрібно допомогти дитині виконати цю вправу, підштовхнути її у правильному напрямку, оскільки малечі може бути важко придумати відповіді на деякі запитання. Також вправа надає батькам гарну можливість похвалити дитину, сказати їй приємні слова.

ЩОДЕННИК САМООЦІНКИ

За допомогою цієї вправи дитина краще усвідомлює свої сильні сторони, концентрується на перевагах та успішних ситуаціях, вчиться виносити позитивний досвід. Встановлено, що така фіксація допомагає покращити самопочуття, відчутти психологічне благополуччя та підвищити самооцінку [18].

Понеділок	Щось, що я сьогодні зробив добре...	
	Сьогодні мені було весело, коли...	
	Я відчув гордість, коли....	
Вівторок	Сьогодні я досягнув....	
	Я отримав позитивний досвід від...	
	Щось, що я зробив для когось...	
Середа	Я почував себе добре, коли...	
	Я пишався іншим за...	
	Сьогоднішній день був цікавий тим, що...	
Четвер	Я відчув гордість, коли....	
	Позитивна подія, свідком якої я став...	
	Сьогодні я досягнув...	
П'ятниця	Щось, що я сьогодні зробив добре...	
	Я отримав позитивний досвід з (людиною, місцем або річчю)...	
	Я пишався іншим, коли...	
Субота	Сьогодні мені було весело, коли...	
	Щось, що я зробив для когось...	
	Я почував себе добре, коли...	

Неділя	Позитивна подія, свідком якої я став...	
	Сьогоднішній день був цікавий тим, що...	
	Я відчув гордість, коли....	

5. Допоможіть дитині конструктивно висловити сум за втраченим.

Якщо дитина сумує за будинком, іграшками чи речами, які були втрачені чи залишені, виразіть розуміння та співчуття. Дайте їй можливість висловити свій смуток і дозвольте плакати. Спробуйте знайти щось нове, заміну для того, що було втрачено. Однією зі стратегій підтримки може стати метафора перетворення : “придумайте казку, як стара іграшка або будь-яка річ прийшла до чарівника і перетворилася на нову. Їй можна залишити ту ж назву або ім'я колишньої іграшки – був кіт Васько, а став Ведмідь Василь. Велосипед перетворився на новий самокат тощо” [4].

Наступним не менш важливим агентом соціалізації, який може допомогти дитині впоратися з складною життєвою ситуацією, навчитися швидко адаптуватися та виробити конструктивні копінг-стратегії поведінки є школа. У більшості досліджень було доведено, що шкільна освіта є надзвичайно важливою умовою психосоціального благополуччя дитини, оскільки вона формує відчуття власної гідності, соціальної залученості та адаптованості [12]. Вона є певним захисним щитом від щоденних незгод та труднощів [7]. Більш того, шкільне середовище забезпечує задоволення афіліативних потреб дитини, надає можливість здійснювати соціальну взаємодію з однолітками, усвідомлювати цінність дружби, яка є особливо важливою у скрутні часи війни. Дослідники Перссон і Руссо у своїх роботах підкреслювали особливе значення інтервенції в школах, зокрема її роль у зменшенні симптомів посттравматичного стресового розладу та депресії [17]. Позитивні результати продемонструвала Ізраїльська програма розвитку стресостійкості (SIT) для учнів четвертих і п'ятих класів, зокрема вже через декілька місяців після безперервних ракетних обстрілів, у дітей, яких навчали адаптивних навичок подолання, було виявлено значно менший рівень стресу та

прояву симптомів посттравматичного розладу, ніж у дітей, які не мали в школах жодного психологічного супроводу [22]. У багатьох дітей, які переживають міграцію або переміщення, розвивається токсична реакція на стрес, яка може призвести до раптових і довгострокових негативних наслідків, таких як погане фізичне та психічне здоров'я, проблеми з поведінкою, нездорові стосунки і неспроможність здійснювати навчальну діяльність. Травматичний досвід підриває розвиток самосвідомості, самоконтролю, соціальної свідомості, унеможлиблює формування навичок встановлювати міжособистісні стосунки, а також перешкоджає здатності приймати відповідальність за свої дії і вчинки.

В дослідженнях все більше підкреслюється позитивна роль освіти у стимулюванні прояву життєстійкості особистості, сприятливого соціального та емоційного розвитку учнів [21]. Зокрема її можливість значною мірою допомогти суспільству відновитися, залікувавши певну травму і, таким чином, у довгостроковій перспективі заохочувати соціальну згуртованість, мир та спокій [16]. Школа як провідний агент соціалізації може допомогти дітям впоратися з травмою через психосоціальну підтримку, зокрема поєднуючи навчальну діяльність з психосоціальним супроводом допомогти розвинути впевненість у собі, життєстійкість, навички емоційної регуляції, а також сформуванню здатності дитини створювати конструктивні стосунки з іншими, виявляти довіру та прийняття [8]. Неформальні освітні заходи, зокрема ті, що зосереджені на соціальному та емоційному навчанні (творчо-експресивна, рекреаційна та психоосвітня діяльність), можуть бути важливим фундаментом психосоціальної підтримки. Презентуємо рекомендації для адміністрації та вчителів закладів загальної середньої освіти, спрямовані на розвиток життєстійкості дітей.

1. Школа має стати безпечним, сприятливим середовищем, де діти можуть вільно обговорювати свої думки та почуття щодо війни.

Уважно слухаючи та відповідаючи на запитання у зрозумілій для свого рівня формі, діти усвідомлюють, що вони не самотні у своїх проблемах. Наприклад, попросіть дітей прочитати історії про те, як інші діти справлялися з війною чи важкими ситуаціями. Крім

того, творче самовираження допомагає розвивати соціальні та емоційні навички, зменшу симптоми посттравматичного стресового розладу, тривоги та депресії [21].

2. Разом складіть список ефективних способів подолання негативних емоцій, які вони можуть використовувати, щоб впоратися зі своїми негативними почуттями. Це може бути фізичні вправи, співи, читання, розмова з близькими, танці, обійми, прогулянка, ігри з домашньою твариною, перегляд фотографій, катання на велосипеді тощо.

3. Мистецькі заходи – один з найефективніших способів надання психосоціальної підтримки дітям.

Важливо організувати мистецькі заходи, які міститимуть психотерапевтичну спрямованість. Головною їх перевагою є те, що вони постають провідним засобом усвідомлення внутрішнього світу, яке надає можливість виражати думки і почуття. Дітям не лише подобається брати в них участь, вони відчують катарсис, підтримку та взаєморозуміння.

Серед них:

- Театральна вистава (спільний перегляд кінофільму) – це ефективний спосіб допомогти дітям проаналізувати свій досвід і зрозуміти, що з ними відбувається, навчитися виявляти співчуття та повагу, розвинути вміння співпрацювати, вільно виражати свої думки та зміцнити впевненість.
- Гра – це ефективний спосіб покращити здатність дітей до самовираження. Більш структуровані ігри зі встановленими правилами можуть допомогти продемонструвати та покращити певні цінності, такі як взаємодопомога та співпраця.
- Заняття спортом – це ефективний спосіб трансформувати негативні емоції в позитивні. Вони навчають дисципліні та співпраці та зміцнити солідарність через товариські матчі.

Залучення дітей до мистецтва – використання арт терапії (малювання, живопису, танців та поезії), допомагає дитині виразити свої почуття, розвинути критичне мислення та справитися з травматичними переживаннями. Більш того, участь у мистецьких

заходах підтримує благополуччя дітей завдяки покращенню взаємостосунків між однолітками, вчителями та учнями. Спільна діяльність, допомагає покращити взаємодію дітей з іншими людьми, посилює почуття причетності, покращує самооцінку та впевненість у собі.

4. Важливою складовою є наявність в освітній діяльності психологічної складової.

Освітня діяльність має містити спеціально відведені години на психологічний супровід, а саме практичні заняття з розвитку навичок, пов'язаних із самоусвідомленням, самоконтролем, соціальною обізнаністю, які є особливо важливими під час травматичних подій, міграції чи переміщення.

Ось кілька вправ, які допоможуть це зробити:

ВЛАСНИЙ СУПЕРГЕРОЙ

Під час цієї вправи дитину просять намалювати супергероя, а потім намалювати його силу або описати його здібності чи особливості, узагальнити, які саме якості, емоції та властивості допомагають людині в складних життєвих ситуації.

ТРИ ХОРОШІ ЛЮДИНИ

У дослідженнях було виявлено, що люди, які знають свої сильні сторони та використовують їх щодня, як правило, стають щасливішими, мають кращу самооцінку та з більшою ймовірністю досягають поставлених цілей. Вправи на визначення сильних сторін використовуються, для того, щоб допомогти дитині визначити свої сильні сторони та способи їх використання [13].

Ця вправа допоможе допомогти дитині виявити її власні сильні сторони, оскільки визнання сильних сторін іншої людини або персонажа, спонукає дитину почати думати про власні особливості. Вправа виконується у групі, потім проводиться дискусія.

Частина перша

Назвіть персонажа з книги, фільму чи телешоу, який вас надихає:

Перерахуйте його сильні сторони:

Опишіть, як персонаж використовує свої сильні сторони для подолання труднощів та/або викликів в повсякденному житті:

Частина друга

Назвіть людину, яка вас надихає:

Перерахуйте її сильні сторони:

Опишіть, як ця людина використовує свої сильні сторони для подолання труднощів та/або викликів в повсякденному житті:

Частина третя

Перерахуйте свої сильні сторони:

Опишіть, як Ви використовуєте свої сильні сторони в повсякденному житті:

Опишіть, як ви використали свої сильні сторони для подолання конкретного виклику чи труднощів:

Після завершення вправи варто поставити додаткові запитання, наприклад:

- Які сильні сторони у вас є спільними з персонажем або людиною, яку ви знаєте?
- Які сильні сторони є у вас, яких немає в нього?
- Яку вашу сильну сторону ви часто не помічаєте?
- Де б ви могли використати свої сильні сторони?

РЕПЕТИЦІЯ

Потрібно проводити організовані репетиції, а саме в “спокійні дні” практикуйтесь з дітьми якомога швидше спуститись в безпечне місце. Це допоможе дитині відчувати впевненість у стресових ситуаціях. Для того, щоб допомогти дітям легше переживати обстріли або інші критичні ситуації, рекомендується організувати спеціальне місце, де вони разом з дорослими можуть сховатися та почуватися безпечно. Важливо мати там запас води, їжі, аптечку, ковдри, теплі речі, а також забезпечити доступ до туалету або його аналогу. Задоволення базових потреб допоможе створити мінімальне відчуття затишку та безпеки. Крім того, рекомендується організувати “ігровий куточок” в безпечному місці, де будуть наявні різні матеріали для творчості та ігор. Приготуйте також “банк ігор”, в які зазвичай граєте разом з дитиною, і старайтесь дотримуватися цих малих ритуалів [4].

СТРИЖІ Й ОРЛИ

Під час виконання цієї вправи діти мають рухатись по кімнаті, уявляючи себе спочатку в ролі Стрижів, а потім перетворюючись на Орлів.

Дітям пропонується уявити себе “Стрижами”, які літають швидко і активно махають крилами. Під час виконання вправи варто звертати увагу дитини на її відчуття, як б’ється її серце, які зміни відбуваються з її диханням, які у неї думки (швидкі чи повільні), як змінюється зір (чи стає тунельним), і так далі. Після

цього пропонується уявити себе “Орлом”, які літають велично, неспішно і майже не махають крилами. “Орли” ловлять повітряний потік і парять над землею. Запитайте дітей, як вона себе почувають в ролі “Орлів”, як змінилося їх дихання (чи стало глибоким і рівним), як вони відчують своє тіло, як б’ється їх серце, як змінюється їх зір (чи стає більш периферійним, чи помічає більше деталей).

Ця вправа допомагає зосередитися на фізичних та емоційних відчуттях, які виникають під час уявного перетворення на “Стрижів” і “Орлів”. Вона добре підходить задля заспокоєння розуму, зняття стресу та покращення усвідомленості свого фізичного та емоційного стану [3].

1. В кінці дня або посеред уроку робіть перерви задля виконання релаксаційних вправ, які допомагають дитині зняти психічну напругу.

Експертизи психологічних програм засвідчили, що завдяки здійсненню психорелаксаційним вправам, технікам подолання стресу та регулювання емоцій учні, не лише зміцнили своє психологічне здоров’я, а і покращили свої шкільні оцінки й академічну успішність [11]. Зокрема, дихальні вправи, малювання, м’язова релаксація та заземлення, вправи на активізацію уяви й майндфулнес допомагають ідентифікувати та трансформувати власні емоції, відчутти релаксацію, подолати страх і тривогу, нейтралізувати негативне мислення за допомогою вербальної та невербальної обробки, а головне освоїти техніки зняття психічної напруги та самозаспокоєння.

Вправи на активізацію уяви

Активізація уяви надає змогу дитині не лише розслабитися, а і повною мірою використовувати свої внутрішні ресурси, активізуючи всі психічні процеси. Вона підвищує продуктивність, сприяє зменшенню симптомів тривоги, розслабляє, швидко нейтралізує неприємні відчуття та переживання у стресовій ситуації, завдяки активізації сприятливих, позитивних образів [5].

ДОЛОНЬКА-ПРОМІНЬЧИК

Скажіть дитині, що ваша рука буде сонячним промінцем. Поступово доторкайтеся цією рукою до різних частин її тіла, дозволяючи їй відчувати тепло і сонячне світло, яке всю її наповнює і розслабляє [2].

РОСЛИНА

У цій вправі важливий образ рослини, яка приживається на новому місці – пускає коріння, звикає до землі, розправляє листочки і набирає силу. Ви можете створити казку про Зернятко, яке вирушило у подорож; Квітку, яку пересадили в новий горщик; або Деревце, яке приживається в лісі.

За допомогою пластиліну або інших матеріалів разом із дитиною створіть героя казки. На питання, як почувається рослина, дайте можливість дитині висловитися. Разом збудуйте навколо рослини красивий і надійний паркан, додайте Фею або Ангела, а також створіть Дорослого Друга, який буде захищати рослину. Продовжуйте казку стільки часу, скільки це цікавить дитину – тиждень, місяць, два – доки рослина не “вкоріниться” міцно і безпечно у новому місці [2].

Також для того, щоб допомогти дитині подолати страх та неприємні почуття, переживання та спогади можна застосовувати наступні техніки:

- **створити сейф**, куди вона зможе сховати свої страхи у формі зім'ятих папірців, малюнків або інших предметів, що будуть уособлювати страх. Цей сейф можна закрити на ключик, який дитина зможе сховати. Вправу можна виконувати колективно, помістивши страхи всіх дітей в один сейф.

- **разом зліпити, намалювати чи зробити ангела-захисника**. Це може бути символічним образом, який надасть дитині відчуття захищеності.

- запропонувати дитині уявити будь-який спогад, який вона має. Потім попросіть дитину **додати до цього спогаду героя**, який є дуже сильним і може допомогти їй в цій ситуації.

- запропонувати дитині **намалювати свій страх**. Питайте, якого він розміру, якого кольору, як він відчувається на дотик. Запропонуйте зробити його кумедним, оскільки страхи бояться,

коли з них сміються. Потім попросіть дитину домалювати, як можна побороти цей страх. В кінці можна розірвати малюнок, викинути його, замочити у воді або спалити (в присутності дорослих) [2].

Малювання

Малювання є однією з найкорисніших практик для дітей, яка допомагає зняти стрес і зосередитися на творчому процесі. Спонтанне малювання допомагає зняти психологічне напруження, дозволяє відображати свої почуття на папері [2].

Ось кілька ідей малюнків, які можна запропонувати дітям для зняття стресу:

ПАРАСОЛЬКА

Вправа виконується в декілька етапів:

Етап 1: Попросіть дітей зобразити парасольку вгорі або в центрі аркуша, таку, яка могла б захистити їх від будь-яких зовнішніх негараздів. Нехай діти розфарбують її так, як їм найбільше подобається.

Етап 2: Попросіть дітей зобразити фігурку хлопчика або дівчинки (проекцію себе) під парасолькою так, щоб фігурка відчувала себе максимально захищеною від впливу навколишнього світу.

Етап 3: Нехай діти намалюють кордони захисту парасольки, виділивши той простір, який вона буде закривати від зовнішніх негараздів. Деякі діти можуть не хотіти промальовувати ці кордони, що може свідчити про їхню довіру до світу.

Етап 4: Попросіть дітей уявити, що крім захисту, парасолька має чарівну властивість – коли вона відкривається, з неї висипаються різні радощі і задоволення, які роблять людину під парасолею щасливішою. Нехай дитина намалює всі ці радощі в захисному просторі парасольки.

Важливо після завершення вправи пояснити дітям, що промальовані радощі є маленькими рятівними речами, які вони можуть використовувати для позбавлення від суму, страху і поганого настрою. Підкресліть, що в такі моменти діти можуть підійти до своєї парасольки і скористатися однією з цих підказок [6].

ПЕЙЗАЖ СИЛИ

Поясніть дітям, що малюнок “Пейзаж сили” допоможе їм відчувати свою супер-силу. Для цього нам знадобляться олівці та папір.

1. Покладіть свою долоньку на папір, пальчики з’єднайте разом, обведіть її, а потім перетворіть цей контур на велику гору. Гора символізує міцність та могутність. Кожен з нас є сильним та великим. Ви дивовижно тримаєтесь, і я захоплююся вами.

2. Поруч з горою або на її вершині намалюйте красиве дерево – символ життя з міцним корінням та зеленою кроною.

3. Тепер намалюйте воду – море, річку або озеро. Вода символізує спокій та чистоту.

4. У верхній частині малюнка намалюйте яскраве сонечко, яке надає тепло і зігріває все навколо. Сонечко символізує турботу. Подумайте про ваших близьких та відправте їм промінчики тепла у своїх думках.

5. Не забувайте, що веселка є символом миру. Додайте її до вашого малюнка.

Обов’язково зацентуйте увагу дитини на те, що вони створили справжній “Пейзаж сили”, який тепер завжди допомагатиме їм відчувати супер-силу [6].

Майндфулнес

Ці вправи допомагають контролювати увагу та поведінку, сприяють усвідомленню цінності актуального моменту, підвищують рівень емоційної врівноваженості та протидіє стресу [5].

5-4-3-2-1

Ця вправа допомагає дітям, які відчувають дезорієнтацію від надмірних емоцій, швидко повернутися до реальності. Попросіть дитину зробити наступне:

Озирнутись навколо, знайти **п’ять** синіх предметів і назвати їх.

Визначити **чотири** різних звуки, які вона чує.

Доторкнутися до **трьох** різних поверхонь і описати їх на дотик.

Визначити два запахи, які вона відчуває або щось скуштувати і описати смак [2].

УСВІДОМЛЕНІ ПОЧУТТЯ

Подумай про щось, на що тобі подобається дивитись.

Подумай про щось, що добре пахне.

Подумай про щось, що тобі подобається на смак.

Подумай про те, що тобі подобається слухати.

Подумай про щось, до чого приємно доторкнутись [9].

Вправи з диханням

Ці вправи допомагають дитині розслабитися, зосередитися, заспокоїтися та контролювати емоції. Вони є одними з найпростіших у виконанні, не потребують багато часу та їх можна виконувати в будь-якому місці.

КВІТКА ТА СВІЧКА

Уявіть, що в одній руці ви тримаєте ароматну квітку, а в іншій руці горить свічка. Повільно вдихніть через ніс, уявляючи, що ви нюхаєте приємний запах квітки. Потім повільно видихніть через рот, якби ви задували свічку. Повторіть цю вправу кілька разів [2].

АНТИСТРЕСОВЕ ДИХАННЯ

Повільно вдихайте через ніс на рахунок 1-2-3-4. Потім, повністю набравши легені повітря, затримайте дихання на рахунок 1-2 і повільно видихайте через рот на рахунок 1-2-3-4-5-6. Ця вправа допомагає заспокоїтись. Уявіть, що з кожним вдихом і видихом ви поступово звільняєте напругу, ніби “видихаєте її крізь трубочку”. Виконуйте цю вправу 5-10 разів [2].

МАЛЕНЬКИЙ ЗАЙЧИК

Запропонуйте дитині уявити, що вона – маленький зайчик, який дихає так: три швидких вдихи через ніс і довгий видих через рот [2].

ДИХАННЯ ПО ДОЛОНІ

Попросіть дітей уявити, що їхня долоня – це велика гора, по якій рухається альпініст. Покажіть дітям, як пальцем однієї руки

слід пройтися по долоні іншої, починаючи з великого пальця і закінчуючи мізинцем. Під час вдиху, уявляйте, що піднімаєтеся вгору до кінчика пальчика, а під час видиху – спускаєтеся до його основи, і потім переходите до наступного пальчика. Ви можете запропонувати дітям зупинитися на вершині кожного пальчика (на його кінчику), затримуючи дихання на декілька секунд, а потім продовжувати рух [6].

Під час сильних негативних емоцій, реакцій (тривога, паніка, повітряних тривогах) запропонуйте дітям такі дихальні вправи:

- *дихання за квадратом*: на рахунок 1, 2, 3, 4 повільно вдихніть, при цьому живіт випинається вперед, м'язи живота розслаблені, а грудна клітка нерухома. На наступні чотири рахунки 1, 2, 3, 4 – затримайте дихання і плавно видихніть на рахунок 1, 2, 3, 4, 5, 6, водночас намагайтеся підтягнути м'язи живота до хребта. Перед наступним вдихом знову зробіть паузу на 2-4 рахунки. Слід пам'ятати, що дихати потрібно тільки носом і плавно так, ніби перед вашим носом на відстані 10-15 см висить пушинка, що не повинна коливатись. Вже через 3-5 хвилин такого дихання ваш стан стане значно спокійнішим і врівноваженішим.
- *Для самозаспокоєння перед сном дихати за схемою*: рахунок 1, 2, 3, 4 – вдих носом; пауза – 1, 2; потім 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 – повільний видих ротом. При безсонні потрібно таким чином дихати 3-4 хвилини щодня, 6-8 разів на день.

Заземлення

Заземлення – це техніка, яка може допомогти дитині швидко заспокоїтись, коли вона переживає сильні емоції, відчуває пригніченість, панічні атаки, кошмари або флешбеки. Часто травматичні події змушують дитину поринати у світ фантазій, втрачати зв'язок з реальністю. Вправи на заземлення дозволяють зменшити рівень емоційного збудження, повернутися до реальності незалежно від того, якою вона є, чіткіше усвідомити те, що відбувається тут і тепер, відчути контакту з тілесними відчуттями.

• **Будь-який контакт з природою** – прогулянка в парку, лісі або на березі річки, моря – заспокоює, уповільнює і заряджає енергією.

• **Робота на землі, пересаджування квітів** – хороший спосіб не лише виховати в дитини працьовитість, а і корисна психологічна практика для переключення уваги та внутрішнього оновлення.

• **Техніки візуалізації спрямовані на заземлення:** попросіть дітей уявлення, що їхні ступні стали коріннями, які проникають глибоко в землю. Запропонуйте виконати пальцями ніг декілька рухів, ніби вони загрибають землю, також допомагає повернутися до тіла і заспокоїтися.

• **Вправи на дотики** – запропонуйте дитині обмалювати долоньки фарбами й поплескати. Після цього потрібно доторкнутись до кожного пальчика і запитати: “Привіт, пальчику, як живеш?” Можна торкатись носами, плечима, ліктями.

Прогресивна м’язова релаксація

Прогресивна м’язова релаксація є ефективним способом зняття напруги та тривожності шляхом свідомого розслаблення м’язів усього тіла. Основна ідея методу полягає в тому, що напруга в м’язах тіла і тривога зазвичай пов’язані між собою. За допомогою свідомого розслаблення м’язів можна знизити рівень тривоги і стресу [1]. Цю вправу можна виконувати регулярно, для зниження тривожності та забезпечення психоемоційного розслаблення.

Запропонуйте дітям затихнути, перестати розмовляти, відкинутись на стілець, покласти руки на коліна й зробити кілька повільних рівних вдихів та видихів. Намагаючись залишати тіло розслабленим, поетапно зосереджувати свою увагу на наступних зонах: може бути виконана наступним чином:

а) Зморщіть лоб на 15 секунд, відчуйте, як м’язи напружуються, а потім повільно розслабте чоло, рахуючи до 30. Зверніть увагу на різницю у відчуттях м’язів, коли розслабляєтесь. Дихайте повільно та рівно.

б) Напружте м’язи щелепи на 15 секунд, потім повільно ослабте напругу, рахуючи до 30. Спостерігайте за тим, як напруга зникає, і ви відчуваєте все більше розслаблення. Продовжуйте дихати повільно та рівно.

2. Далі перейдіть до шиї та плечей: Пійміть плечі до вух і тримайте їх так 15 секунд, збільшуючи напругу в шиї та плечах, а потім повільно ослабте напругу, рахуючи до 30. Зверніть увагу на те, як напруга зникає.

3. Перейдіть до рук та кистей: стисніть обидві руки в кулаки і притисніть їх до грудей на 15 секунд, стискаючи так сильно, як зможете. Потім повільно відпустіть, рахуючи до 30. Зосередьтесь на відчутті розслаблення.

4. Тепер перейдіть до сідниць: напружте сідниці протягом 15 секунд, потім повільно їх розслабте протягом 30 секунд. Зверніть увагу, як напруга проходить.

5. Перейдіть до ніг: збільшуйте напругу у стегнах та литках ніг протягом 15 секунд, напружте м'язи так сильно, як тільки зможете, а потім повільно ослабте напругу протягом 30 секунд. Звертайте увагу на те, як напруга відходить, а відчуття розслаблення залишається

6. Зосередьте увагу на стопах та пальцях ніг: збільшуйте напругу в стопах та пальцях протягом 15 секунд, напружте м'язи настільки, наскільки зможете. Потім повільно ослабте напругу, рахуючи до 30. Зосередьтесь на тому як зникає напруга.

7. Насолоджуйтесь відчуттям розслаблення, яке пронизує ваше тіло. Продовжуйте дихати повільно та рівно, відчуваючи покращення свого психоемоційного стану.

Отже, життестійкість – це здатність ефективно долати труднощі, зберігати ментальне здоров'я у складних життєвих ситуаціях, проявляти психологічну зрілість та навички соціально успішної особистості, незалежно від ступеня травматизації. Характерними рисами життестійкої дитини є внутрішня впевненість, розвинена самосвідомість, здатність до самоконтролю та саморегуляції, наявність різноманітних навичок розв'язання проблем, які можуть бути особливо виражені внаслідок невизначеності, міграцією, переміщенням та небезпекою викликаною війною.

Рання психологічна підтримка є дуже важливою, оскільки вона впливає на загальне психологічне благополуччя дитини, формує соціальну успішність, допомагає запобігти проблемам, з якими дитина може зіштовхнутись у майбутньому. Вона здійснюється

шляхом проведення психологічних вправ спрямованих на підвищення життєстійкості дитини. Більш того, вправи, спрямовані на розвиток цих характеристик надають дітям інструмент для успішної взаємодії в оточуючому середовищі, який зосереджений на сприянні позитивного розвитку та добробуту дітей.

Важливою складовою в навчанні та вихованні є наявність психологічної складової. Зокрема, батькам слід демонструвати конструктивну модель власної поведінки, формувати атмосферу безпеки та довіри, допомагати своїй малечі усвідомлювати та вчасно регулювати власні емоції, розуміти власні переваги та сильні сторони. Навчальна діяльність має бути поєднана з психологічним, який не лише сприятиме ефективній соціалізації дитини, а і забезпечить соціальною обізнаністю, здатністю дитини встановлювати конструктивні стосунки з іншими, висловлювати власні думки та почуття, трансформувати негативні переживання, які є особливо важливими під час травматичних подій, міграції чи переміщення.

Навчання дитини психорелаксаційним вправам, технікам подолання стресу та регулювання емоцій допоможуть дитині самостійно, в будь-який час врегулювати власні емоції, відчуті релаксацію, подолати страх і тривогу, нейтралізувати негативне мислення за допомогою вербальної та невербальної обробки, а головне освоїти техніки зняття психічної напруги та самозаспокоєння.

Список використаної літератури

1. Ваків В. Прогресивна м'язова релаксація за Джейкобсоном: проста методика проти стресу та тривожності. URL: <https://becalm.com.ua/body/progresyvna-m-yazova-relaksatsiya-za-dzhejkobsonom-prosta-metodyka-proty-stresu-ta-tryvozhnosti/>
2. Вправи та ігри для дітей. URL: <https://tabletochki.org/wp-content/uploads/2022/04/vpravi.pdf>
3. Корольчук М. Ігри і практики для релаксації дітей і дорослих. URL: <https://learning.ua/blog/202006/ihry-i-praktyky-dlia-relaksatsii-ditei-i-doroslykh/>
4. Ми пережили. Техніки відновлення для сімей військових, цивільних та дітей : практ. посіб. для внутрішньо переміщених осіб, демобілізованих та їхніх сімей / авт.-уклад. Г. Циганенко, О. Масик, О. Григор'єва та ін. ; за наук. ред. Г. В. Циганенко. Київ, 2018. 100 с.
5. Предко В. В. Формування фрустраційної толерантності задля зміцнення життєстійкості старшокласників у діяльності працівників психологічної служби : методичні рекомендації. Київ : Ніка-Цент ; ДІА , 2022. 108 с.
6. Шестопалова Т. В. Психологічна підтримка дітей та підлітків у воєнний період. *Педагогічний вісник*. 2023. № 1. С. 62-65. URL: https://znayshov.com/FR/19631/1_2023-64-67.pdf
7. Betancourt T. S. et al. A behavioral intervention for war-affected youth in Sierra Leone: a randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*. 2014. Vol. 53. № 12. P. 1288-1297. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.09.011>
8. Betancourt T. S. et al. Interventions for children affected by war: an ecological perspective on psychosocial support and mental health care. *Harvard review of psychiatry*. 2013. Vol. 21. № 2. P. 70. <https://doi.org/10.1097/HRP.0b013e318283bf8f>
9. Coping strategies. URL: <https://afirm.fpg.unc.edu/sites/afirm.fpg.unc.edu/files/covid-resources/Coping%20Strategies%20for%20War%20and%20Displacement%20%28Autism%20Hub%202022%29.pdf>
10. De Bellis M. D., Zisk A. The biological effects of childhood trauma. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics*. 2014. Vol. 23. № 2. P. 185-222. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2014.01.002>
11. Froh J. J. et al. Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*. 2014. Vol. 43. № 2. P. 132-152. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087440>
12. INEE Background Paper on Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings. URL:

https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/334.inee_background_paper_ps_and_sel_for_children_and_youth_in_emergency_settings.pdf/

13. Lavy S. A review of character strengths interventions in twenty-first-century schools: Their importance and how they can be fostered. *Applied Research in Quality of Life*. 2020. Vol. 15. P. 573-596. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9700-6>
14. Miller K. E., Jordans M. J. D. Determinants of children's mental health in war-torn settings: Translating research into action. *Current psychiatry reports*. 2016. Vol. 18. № 6. P. 58. <https://doi.org/10.1007/s11920-016-0692-3>
15. Minimum standards for education: Preparedness, response, recovery. URL: <https://spherestandards.org/wp-content/uploads/INEE-EN.pdf>
16. Novelli M., Smith A. The role of education in peacebuilding: A synthesis report of findings from Lebanon, Nepal and Sierra Leone. 2011. URL: <https://reliefweb.int/report/world/role-education-peacebuilding-synthesis-report-findings-lebanon-nepal-and-sierra-leone>
17. Persson T. J., Rousseau C. School-based interventions for minors in war-exposed countries: a review of targeted and general programmes. *Torture: quarterly journal on rehabilitation of torture victims and prevention of torture*. 2009. Vol. 19. № 2. P. 88-101.
18. Rash J. A., Matsuba M. K., Prkachin K. M. Gratitude and well - being: Who benefits the most from a gratitude intervention? *Applied Psychology: Health and Well - Being*. 2011. Vol. 3. №. 3. P. 350-369. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01058.x>
19. Seligman M. E. P. et al. Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*. 2005. Vol. 60. №. 5. P. 410. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
20. Slone M., Mann S. Effects of war, terrorism and armed conflict on young children: a systematic review. *Child Psychiatry & Human Development*. 2016. Vol. 47. P. 950-965. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0626-7>
21. Tyrer R. A., Fazel M. School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PloS one*. 2014. Vol. 9. № 2. P. e89359. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089359>
22. Wolmer L., Hamiel D., Laor N. Preventing children's posttraumatic stress after disaster with teacher-based intervention: A controlled study. *Journal of the American academy of child & Adolescent psychiatry*. 2011. Vol. 50. № 4. P. 340-348. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2011.01.002>

1.4. Розвиток життєстійкості студентів: стратегії та практики

Життєстійкість відіграє значну роль у сучасному освітньому середовищі, перетворюючись на невід'ємною рисою успішних студентів та освітніх закладів. Ця концепція виходить за рамки простої адаптації до несприятливих умов і являє собою комплексний набір навичок, якостей і установок, які дають змогу ефективно долати виклики та труднощі в навчанні та житті.

Життєстійкість (*hardiness*) – це характеристика особистості, система переконань, яка може допомогти впоратися зі стресовими ситуаціями. Ця концепція була вперше запропонована Кобасою в 1979 році і є однією з ключових структур для розуміння мотивації, дії та поведінки [2]. Життєстійкість представляє собою поєднання внутрішніх установок та переконань, які підштовхують людину до наполегливої та важливої діяльності навіть в умовах стресу та складних обставин [4]. Кобаса виділила три компоненти життєстійкості, відомі як 3С: залученість (*commitment*), контроль (*control*) та прийняття ризику (*challenge*) [2].

Залученість вказує на схильність до активної участі у життєвій діяльності та глибокий інтерес до оточуючого світу. Вона включає в себе почуття власної компетентності та вміння співпрацювати з іншими.

Контроль передбачає віру у можливість впливу на події свого життя. Ця віра виникає як результат власних зусиль, і допомагає особі сприймати наслідки своїх дій під час стресових ситуацій та впливати на них.

Прийняття ризику відображає переконання, що зміни є можливістю для особистісного росту, а не загрозою безпеці. Люди з високим рівнем життєстійкості розглядають зміни як невід'ємну частину життя, яка може принести нові можливості.

Слід зазначити, що у 2005 році Мадді додав ще один компонент – комунікацію – до концепції життєстійкості [3]. За його думкою, спілкування з іншими членами суспільства допомагає людям зберігати силу та впоратися зі стресом. Це підкреслює важливість комунікації як фактора, що сприяє розвитку та підтримці життєстійкості [3].

У сучасній психологічній науці важливо чітко розрізняти терміни, такі як життестійкість, резильєнтність та психологічне благополуччя. Це дозволяє глибше вивчати кожне з цих понять та розвивати їх, не ототожнюючи їх, хоча вони можуть бути спорідненими та між ними може існувати певний зв'язок.

Наприклад, резильєнтність – багатовимірна концепція, яка характеризує здатність людини до відновлення після кризових ситуацій. Резильєнтність відрізняється від життестійкості більшою широтою концепцій та теорії про її детермінанти, але в цілому, резильєнтність схоже із життестійкістю психологічне явище, яке позначає психологічну стійкість особистості. Е. Вернер та Р. Сміт, перші дослідники резилентності, виділили якості, які допомагали дітям бути більш життєздатними: соціальна компетентність і відповідальність, навички вирішення проблем, толерантність, зорієнтованість на успіх та досягнення, адекватні психологічні риси та ефективні навички спілкування [8, 9].

Психологічне благополуччя – це порівняно новий термін, що народився в рамках позитивної психології і відображає стан оптимального функціонування особистості. Дослідження цього поняття виникло із спроби з'ясувати, як люди відчують себе щасливими та задоволеними своїм життям. Однією з відомих моделей психологічного благополуччя є підхід К. Ріффа, яка розглядає його як сукупність 6 складових: задоволення собою; контроль над ситуаціями; позитивні взаємини з оточуючими; наявність життєвої мети; особистісний ріст; самостійність [5].

Підсумовуючи аналіз синонімічних термінів до “життестійкості”, можна виділити основні риси цього поняття, які відрізняють його від схожих концепцій. “Життестійкість” охоплює ширший спектр аспектів особистості та включає як особистісні характеристики, так і вміння успішно долати труднощі життя, а також творчий потенціал та загальну задоволеність життям.

Життестійкість містить у собі вміння розвивати стійкість до стресу і тиску, адаптуватися до нових ситуацій, знаходити шляхи розв'язання проблем і зберігати позитивний настрій навіть у складних обставинах. В освітньому середовищі, де конкуренція та вимоги високі, життестійкість стає важливим інструментом для студентів, учителів та адміністрації.

Студенти з високою життєстійкістю більш імовірно долатимуть невдачі, не втрачатимуть мотивацію після невдалих спроб і прагнутимуть постійного самовдосконалення. Це також сприяє особистісному розвитку, коли помилка розглядається як шанс для навчання та зростання, а не як кінцевий провал. Вчителі та педагоги в освітніх установах можуть також впроваджувати методи, що сприяють розвитку життєстійкості, створюючи атмосферу підтримки, де студенти відчувають, що їхні зусилля оцінюються незалежно від результату.

Зв'язок між життєстійкістю та успішним навчанням є об'єктом уваги досліджень у галузі психології освіти. М. Ширд та Дж. Голбі проводили дослідження спрямоване на виявлення зв'язку між компонентами життєстійкості та успіхом студентів-бакалаврів спортивного спрямування. Результати дослідження показали, що залученість і загальна життєстійкість мають позитивний зв'язок з академічним успіхом. Конкретно, залученість відіграє важливу роль у передбаченні успіху в навчанні [6].

Життєстійкість являє собою психологічну здатність ефективно справлятися з труднощами, стресовими ситуаціями та викликами, при цьому підтримуючи рівень мотивації та психологічного благополуччя. У контексті освіти, життєстійкість відіграє суттєву роль у формуванні успіху навчального процесу та досягнення освітніх цілей. Це пояснюється кількома чинниками.

По-перше, студенти з високою життєстійкістю мають здатність аналізувати складні ситуації та знаходити оптимальні шляхи розв'язання проблем. Вони виявляють адаптивність до змін у навчальному середовищі, що полегшує успішну адаптацію до нових обставин.

По-друге, здатність управління стресом є важливим аспектом життєстійкості. Студенти, оснащені цією здатністю, краще керують своїми емоціями та психологічним станом у періоди напруженості, таких як іспити або сесії. Це сприяє збереженню високої мотивації та продуктивності в навчанні.

Третій аспект зв'язку між життєстійкістю та успішним навчанням пов'язаний із підходом до помилок і невдач. Студенти з розвиненою життєстійкістю розглядають помилки як цінне джерело досвіду та навчання, а не як сигнал про власну нездатність. Це дає

їм змогу зберігати високу мотивацію та активне прагнення до знань. Крім того, студенти з високою життєстійкістю частіше виявляють упевненість у власних здібностях, що сприяє активнішій і більш цілеспрямованій участі в навчальному процесі.

Зрештою, розвиток життєстійкості сприяє формуванню у студентів довгострокових стратегій навчання, а також здатності до адаптації в професійній діяльності. Це важливі компоненти успішної кар'єри та особистісного зростання. Таким чином, життєстійкість виступає важливим чинником, що забезпечує розвиток навичок і якостей, необхідних для успішного навчання та подальшої професійної діяльності. Це підкреслює важливість інтеграції програм розвитку життєстійкості в освітні практики.

Крім того, рівень життєстійкості впливає на рівень емоційного благополуччя. Здатність ефективно справлятися зі стресом і тиском знижує ризик психологічних проблем, таких як тривожність і депресія. Це, своєю чергою, сприяє більш повноцінному та продуктивному навчанню. Р. Анжум проводила дослідження сфокусоване на ролі життєстійкості та соціальної підтримки в забезпеченні психологічного благополуччя студентів вищих навчальних закладів. Результати аналізу даних підкреслили наявність важливого і позитивного зв'язку між рівнем соціальної підтримки та життєстійкості студентів із різними аспектами та вимірами їхнього психологічного благополуччя [1].

Таким чином, життєстійкість є важливою складовою в сучасному освітньому середовищі. Вона допомагає студентам розвивати навички, необхідні для успішної адаптації до постійно мінливих умов та ефективного подолання перешкод на шляху до знань, саморозвитку та психологічного благополуччя.

У межах дослідження компонентів життєстійкості важливим аспектом є аналіз першого компонента – **залученості**. Залученість являє собою психологічну характеристику, що відображає ступінь зацікавленості, емоційної прив'язаності й активної позиції людини стосовно тих сфер життя, які мають для неї значення. Залученість – це щось більше, ніж просто обов'язок. Вона означає, що студент не тільки бере участь у заняттях і завданнях, а й справді залучений у процес. Важливо враховувати не тільки академічні показники, а й індивідуальні інтереси та внутрішній світ кожного студента.

Цей компонент включає в себе кілька аспектів. По-перше, це зацікавленість. Це стосується не лише матеріалу загалом, а й його конкретних аспектів. Як науковець, мене цікавить, які саме елементи предмета викликають у студента найбільший інтерес і як це може впливати на їхню мотивацію. Другий аспект – емоційна прив'язаність. Залучені студенти не лише аналізують матеріал, а й переживають його, емоційно відгукуються на навчальні завдання. Цікаво вивчати, які аспекти предмета викликають позитивні емоції, а які – ні, і як це впливає на їхню навчальну діяльність. І, нарешті, активна позиція. Це не просто “слідування шляхом найменшого опору”. Залучені студенти виявляють активність, ініціативу, прагнення до поглибленого розуміння. Як досліднику, мені цікаво з'ясувати, які чинники можуть підтримувати або, навпаки, обмежувати цю активну навчальну позицію.

Загалом, аналіз і розвиток залученості – це один із ключових шляхів до формування у студентів не лише знань, а й позитивного ставлення до навчання та бажання продовжувати розвиватися і вчитися навіть після завершення формальної освіти.

Розвиток залученості у студентів може здійснюватися через такі методи:

1. Створення цікавих навчальних занять: залучення до навчального матеріалу через цікаві та практичні приклади, пов'язані з реальним життям.
2. Свобода вибору: надання студентам можливості обирати частину навчального матеріалу або проекти відповідно до їхніх інтересів.
3. Співпраця та обмін досвідом: створення групових завдань і проектів, де студенти можуть спільно обмінюватися ідеями, навчати один одного та працювати в команді.
4. Зворотний зв'язок і визнання: заохочення і визнання зусиль студентів, що може стимулювати їхню емоційну прив'язаність і активну позицію.
5. Використання нових технологій: застосування сучасних освітніх технологій, які можуть зробити навчальний процес більш інтерактивним і захопливим.

6. Зв'язок із реальними завданнями: демонстрація того, як навчальний матеріал пов'язаний із реальними життєвими ситуаціями та викликами.

Іноді для того щоб активізувати залученість у заняття, потрібно відволікти студентів і активізувати на роботу. Тут можуть бути використані техніки “криголами”. Наприклад, “Привіт із...”. Кожна особа має можливість поділитися своєю думкою про своє рідне місто або місце, де вона проживає. Це надає можливість кожному отримати попередні відомості про інших та допомогти взаємодіяти через спільну географію (“Ви з Глазго? Я там колись був і враження залишилося дуже позитивне!”).

Розвиток залученості у студентів сприяє їхній більш повноцінній участі в навчальному процесі, зміцнює їхню мотивацію та інтерес до навчання, що, своєю чергою, може позначитися на їхніх освітніх досягненнях та особистісному зростанні.

Компонент “**контроль**” у структурі життєстійкості являє собою важливий аспект, на який звертають увагу дослідники в галузі психології. Він уособлює здатність людини активно керувати своєю поведінкою, мисленням та емоціями, особливо в умовах мінливості та викликів.

Цей компонент включає в себе кілька ключових аспектів. Важливо, щоб студенти розвивали навички саморегуляції – здатність розпізнавати свої емоції, адекватно на них реагувати та керувати своїми реакціями. Крім того, здатність до планування та постановки цілей є важливим елементом контролю. Студенти, які усвідомлено ставлять перед собою цілі та розробляють шляхи досягнення, часто більш ефективно навчаються та долають труднощі. Важливим аспектом розвитку цього компонента є адаптивність. Студентам корисно вчитися приймати зміни як невіддільну частину життя і розробляти гнучкі стратегії адаптації до нових ситуацій. Також важлива здатність до впевненості у своїх здібностях – віра в себе та у свою здатність впливати на те, що відбувається, дає змогу рішучіше йти вперед, незважаючи на перепони.

Для розвитку компонента контролю в студентів можна застосувати такі підходи:

1. Розвиток навичок саморегуляції: включення в навчальний процес практик медитації, глибокого дихання або інших методів, що сприяють управлінню стресом та емоціями.
2. Тренування планування: включення завдань, які вимагають розроблення планів дій і встановлення дрібних цілей для досягнення більших результатів.
3. Робота з адаптивністю: надання студентам сценаріїв, у яких вони мають швидко адаптуватися до нових умов, ухвалювати рішення та знаходити вихід із важких ситуацій.
4. Зворотній зв'язок і зміцнення впевненості: підтримка і заохочення студентів, підкреслення їхніх досягнень і здібностей, що допомагає зміцнити їхню впевненість у контролі над своїм життям.
5. Розвиток позитивного мислення: заохочення студентів бачити можливості в труднощах і розглядати їх як шанс для зростання та розвитку.

Студентів можна навчити такій техніці аналізу проблем як **“SWOT-аналіз”**. Техніка SWOT-аналізу дає змогу студентам більш усвідомлено підходити до аналізу ситуацій і брати контроль над своїми діями та рішеннями. Вона допомагає розвивати компонент життестійкості “контроль”, навчаючи студентів стратегічного мислення та здатності оцінювати свої можливості й обмеження в різноманітних сценаріях.

1. Заповнити таблицю.

Сильні сторони	Слабкі сторони
Можливості	Загрози

2. На сильні сторони можна спиратись.

Слабкі сторони – намагатись максимально зменшити.

Можливості – використовувати.

Загрози – аналізувати, не давати критично розвиватись.

Загалом, розвиток компонента контролю сприяє формуванню у студентів навичок управління собою, своїми ресурсами та

ситуаціями, що відіграє важливу роль в успішній адаптації та досягненні особистих і навчальних цілей.

Третій компонент життєстійкості – **прийняття ризику** – являє собою фундаментальну психологічну характеристику, що збагачує розуміння того, як індивіди підходять до нових ситуацій і викликів. Цей аспект відображає готовність студентів не тільки адаптуватися до невизначеності, а й активно шукати нові можливості в ній. Готовність до невизначеності – це здатність зберігати спокій і відкритість у невідомих ситуаціях. Такі студенти частіше вміють адаптуватися до змін і швидко приймати рішення в умовах невизначеності. Прийняття ризику також передбачає готовність вчитися на помилках. Студенти з цим компонентом готові не тільки зіткнутися з невдачами, а й отримати з них цінний досвід для майбутнього.

Розвиток цього компонента у студентів може бути здійснено через різноманітні методи:

1. Заохочення та визнання: створення атмосфери, в якій студенти почуваються впевнено та підтримано, сприяє більш відкритій ініціативній поведінці.
2. Менторство: залучення успішних особистостей або професіоналів для демонстрації прийняття ризику та поділитися досвідом.
3. Створення сценаріїв зі змінами: надання студентам завдань і сценаріїв, у яких вони мають швидко адаптуватися до нових обставин, дозволяє їм тренувати готовність до невизначеності.
4. Поступове розширення зони комфорту: поступове збільшення складності завдань і ситуацій, з якими стикаються студенти, дозволяє їм поступово розвивати готовність до ризику.
5. Обговорення та аналіз помилок: сприяє формуванню позитивного ставлення до невдач і розуміння їх як частини процесу розвитку.

Студентам можна запропонувати техніку “**Керований експеримент**” для прийняття ризику в різних ситуаціях.

- Вибір поля для дослідження. Попросіть студентів обрати конкретну царину або дію, у якій вони хотіли б спробувати щось нове. Це може бути пов’язано з навчанням, соціальною активністю або хобі.

- **Постановка гіпотези.** Стимулюйте студентів розробити гіпотезу про те, що вони можуть отримати з цього досвіду. Що вони можуть дізнатися про себе, свої вподобання або здібності?
- **Планування експерименту.** Допоможіть студентам розробити план дій для проведення свого “експерименту”. Вони можуть визначити кроки, необхідні для здійснення ідеї.
- **Реалізація та аналіз.** Студенти проводять експеримент, дотримуючись свого плану. Після завершення вони проводять аналіз результатів і збирають зворотний зв’язок.
- **Витяг уроків.** Заохочуйте студентів подумати над уроками зі свого досвіду. Що вони дізналися про себе, свої ризики та можливості? Що можна було б зробити по-іншому?
- **Застосування в майбутньому.** Стимулюйте студентів застосовувати витягнуті уроки і досвід у майбутньому, застосовуючи їх до нових ситуацій.

Техніка експерименту допомагає студентам зрозуміти, що прийняття ризику – це необхідна частина їхнього особистого та професійного зростання. Вони можуть вчитися на своєму досвіді, а також відкривати для себе нові можливості, які могли б залишитися непоміченими без цієї активної практики.

Прийняття ризику відіграє ключову роль у формуванні у студентів гнучкості мислення, вміння швидко реагувати на зміни та здійснювати продуктивний саморозвиток. Це сприяє їхній здатності ефективно функціонувати в динамічному та складному суспільстві.

Четвертий компонент – **комунікацію**. Цей компонент є ключовою якістю, що сприяє ефективній взаємодії з оточуючими людьми та успішній адаптації в соціальному середовищі. Комунікація в рамках життєстійкості містить у собі кілька ключових аспектів. Це активне слухання, здатність зосереджуватися на співрозмовнику і виявляти інтерес до його думки. Також це вміння висловлювати свої думки ясно і зрозуміло, підлаштовуватись під аудиторію, і проявляти емпатію – розуміння і повагу до чужої позиції.

Студенти, які володіють цим компонентом, не тільки здатні ефективно спілкуватися, а й успішно вирішувати конфлікти. Вони

готові шукати конструктивні рішення в складних ситуаціях і знаходити компроміси.

Розвитку цього компонента у студентів можуть сприяти такі методи:

1. Навчальні ситуації з акцентом на комунікацію: включення завдань і проєктів, що вимагають співпраці та обміну інформацією, допомагає студентам розвивати навички комунікації.
2. Рольові ігри: такі методи дають змогу студентам практикувати навички емпатії, активного слухання та вирішення конфліктів у контрольованому середовищі.
3. Зворотний зв'язок: регулярний зворотний зв'язок від педагогів та однолітків дає змогу студентам усвідомлювати свої сильні сторони та сфери для поліпшення в галузі комунікації.
4. Навчання ефективної комунікації: проведення тренінгів і семінарів, націлених на розвиток навичок активного слухання, ефективного висловлювання та вирішення конфліктів.
5. Інтерактивні дискусії та обговорення: навчальні ситуації, де студенти висловлюють свої думки та слухають точки зору інших, сприяють розвитку комунікативних навичок.

Для тренування навичок комунікації можна запропонувати студентам вправу **“Розвиток активно конструктивної позиції”** (за М. Селігманом). Завдання: уважно слухати людину кожен раз, коли вона ділиться хорошими новинами. Потрібно Намагайтеся реагувати активно і конструктивно. Просіть її розповісти, як все сталося. Чим довше вона розповідає, тим краще. Відповідайте поширено. (Не будьте лаконічні.). Існує чотири види реакції: активна конструктивна (щира підтримка, ентузіазм), пасивна конструктивна (стримана підтримка), пасивна деструктивна (ігнорування події) і активна деструктивна (вказівка на негативні аспекти події). Всі вони відпрацьовуються в ході серії рольових ігор. Дійові особи першої рольової гри – два пересічних, близькі друзі:

- Один студент говорить іншому: “Привіт, я отримав за екзамен 95 балів”.
- Активна конструктивна реакція: “Здорово! Як ти підготувався? Чи легко було відповідати? Які відчуття?”.

Пасивна конструктивна реакція: “Добре”.

Пасивна деструктивна реакція: “А мені син прислав прикольний лист. Ось послухай ...”.

Активна деструктивна реакція: “І хто тепер буде сидіти з твоїм сином? Я б не довіряв няні. Постійно чуєш, як няні мучать дітей”.

- Після кожної рольової гри учасники заповнюють анкету про свої реакції і визначають причину, чому їм важко реагувати активно і конструктивно (наприклад, втома або надмірна зацикленість на своїх проблемах). Також вони зазначають, як можуть задіяти свої сильні сторони, щоб проявити активну конструктивну реакцію. Наприклад, використовувати цікавість, щоб задавати питання; енергію – щоб реагувати з ентузіазмом; мудрість – щоб винести із ситуації цінні уроки.

Загалом, розвиток компонента “комунікація” сприяє формуванню у студентів навичок ефективного спілкування, адаптації в соціальних ситуаціях та побудові довгострокових і гармонійних стосунків, що відіграє важливу роль у їхній успішній адаптації в освітньому та професійному середовищі.

Викладачі та освітні заклади відіграють важливу роль у сприянні розвитку життєстійкості у студентів. Викладачі виступають як наставники та джерела натхнення. Через власний досвід і приклади вони можуть мотивувати студентів до розвитку життєстійкості, демонструючи, як долати труднощі та виходити за межі звичного. Викладачі можуть впроваджувати методи розвитку життєстійкості в освітній процес. Це може включати тренінги, семінари та дискусії, мета яких – розвинути навички прийняття ризику, ефективної комунікації та управління стресом. Крім цього, педагоги можуть надавати зворотний зв’язок, підтримуючи студентів у їхніх зусиллях. Обговорення особистих досягнень і труднощів може сприяти усвідомленню сильних сторін і сфер для поліпшення

Освітні заклади створюють середовище, що сприяє розвитку життєстійкості. Вони інтегрують завдання та ситуації, що вимагають розв’язання проблем, адаптації до змін та співпраці. Такі сценарії збагачують досвід студентів, допомагаючи їм на практиці розвивати компоненти життєстійкості. Освітні установи створюють

середовище, де студенти можуть навчатися на помилках, розвиваючи рішучість у конфліктах та адаптацію до змін. Інтеграція різноманітних точок зору допомагає студентам розвивати емпатію та вміння знаходити спільну мову.

Поєднання зусиль викладачів та освітніх закладів дає змогу студентам активно розвивати життєстійкість. Це не лише готує їх до складнощів навчання, а й допомагає сформувати ключові якості, що стануть у пригоді їм у майбутньому професійному та особистому житті.

У висновку стає очевидним, що розвиток життєстійкості є важливим аспектом у сучасному освітньому середовищі. Компоненти життєстійкості – залученість, контроль, прийняття ризику і комунікація – є фундаментальними навичками та якостями, що сприяють успішній адаптації студентів до світу, що швидко змінюється.

Викладачі та освітні установи відіграють ключову роль у розвитку життєстійкості у студентів. Викладачі є прикладами та мотиваторами життєстійкості, а також вони створюють навчальні ситуації, що сприяють розвитку компонентів життєстійкості. Освітні установи створюють підтримуюче середовище та інтегрують методи розвитку життєстійкості в навчальний процес.

Важливість розвитку життєстійкості в освіті полягає в тому, що вона забезпечує студентам інструменти для ефективного адаптування до складнощів, подолання викликів та успішної реалізації свого потенціалу. Розвиток цих компонентів допомагає студентам не тільки досягти академічних успіхів, а й розвинути особисті якості, необхідні для успішного професійного та особистого життя.

Важливо зазначити, що сфера досліджень у цій галузі далеко не вичерпана. Подальші дослідження можуть включати аналіз ефективності різних методів розвитку життєстійкості, вивчення впливу освітнього середовища на формування цієї якості, а також дослідження зв'язку між життєстійкістю та успішністю в різних сферах життя. Практичні дії мають бути спрямовані на інтеграцію методів розвитку життєстійкості в освітні програми. Це може включати в себе проведення тренінгів, створення навчальних завдань, що сприяють розвитку компонентів життєстійкості, а

також навчання педагогів методів формування цих навичок у студентів.

Таким чином, розвиток життєстійкості стає невід'ємною частиною освітнього процесу, сприяючи формуванню в студентів компетенцій, що допоможуть їм успішно справлятися з викликами сучасного світу та досягати особистих і професійних цілей.

Список використаної літератури

1. Anjum R. Role of hardiness and social support in psychological well-being among university students. *MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices*. 2022. С. 89-102.
2. Kobasa S. C. Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of personality and social psychology*. 1979. Т. 37. № 1. С. 1.
3. Maddi, S. R. "The story of hardiness: twenty years of theorizing, research, and practice", in *The Praeger Handbook on Stress and Coping*, eds A. Monat, R. S. Lazarus, and G. M. Reevy (Owings Mills, MD: Praeger), 2007.
4. Maddi, S. R., and Khoshaba, D. M., *Resilience at Work: How to Succeed No Matter What Life Throws at You*. New York, NY : Amacom Books, 2005.
5. Ryff C. D., Singer B. Psychological well-being : Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 1996. № 65. P. 14–23.
6. Scheier M. E., Carver C. S. Dispositional optimism and physical well - being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of personality*. 1987. Т. 55. № 2. С. 169-210.
7. Sheard M., Golby J. Hardiness and undergraduate academic study: The moderating role of commitment. *Personality and individual differences*. 2007. Т. 43. № 3. С. 579-588.
8. Werner E. E., Smith R. S. *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Cornell University Press, 1992.
9. Werner E. E. *Vulnerable but invincible // A longitudinal study of resilient children and youth*. 1982.

1.5. Психологічні проблеми професійної діяльності вчителя

Життєвий успіх молодої людини, тим більше у підлітковому чи юнацькому віці, багато в чому залежить від вчителя. Вчителя початкових класів, вчителя-предметника, класного керівника. Коли ми говоримо про вчителя, то у першу чергу маємо на увазі не вчителя, як “надавача освітніх послуг”, а вчителя у класичному розумінні цього слова, вчителя, як професіонала, що здійснює формування цілісної особистості, а не окремих її якостей чи компетенцій. Тут, очевидно, є смисл нагадати відому фразу про те, що цілісну соціально успішну особистість може сформувати тільки цілісна особистість вихователя. Отже, предметом психологічних досліджень вчительства має стати сама особистість вчителя і психологічні аспекти процесу вчителювання як професійної діяльності.

Останнім часом помітно зростає суспільний запит та професійний інтерес дослідників до цих аспектів освітнього процесу. Зокрема, в останній редакції Пріоритетних напрямів досліджень у психології і педагогіці, які були затверджені у Національній академії педагогічних наук України проблеми вчительства і вчителювання посідають чільне місце [1]. У зв'язку з цим, актуалізується потреба в дослідженні та ідентифікації психологічних проблем вчительства як специфічної професійної групи. Адже багато років проблемам дослідження особистості вчителя, його внутрішнього світу, його професійної мотивації, його життєвих планів, ставлення до інших учасників освітнього процесу, в решті решт – ставленню до самого себе приділялось недостатньо уваги.

Сучасна освітня практика показує, що в процесі численних реформувань освіти, приєднанні до “європейських стандартів” педагогічна діяльність значно формалізувалась, а педагог поступово перетворився на “надавача освітніх послуг”. Це, на нашу думку, призводить не тільки до знецінення змісту і результатів педагогічної праці, а й до приниження самої особистості педагога.

Як результат, маємо доволі прогнозовані явища: знецінення професії вчителя як суспільно важливого виду діяльності, втрата

авторитету вчителя в очах учнів, батьків, широких кіл громадськості, відтік учительських кадрів з професії, збільшення випадків репетиторства і формального виконання своїх безпосередніх професійних обов'язків, збільшення відсотку учнів, що здобувають неформальну освіту або здобувають її у приватних чи закордонних закладах освіти та ін..

Вчитель сьогодні як ніхто потребує психологічної підтримки і соціального захисту. На часі ґрунтовні дослідження психології вчительства – особистості вчителя, професійно-психологічних вимог до здійснення ним своїх професійних функцій, психологічного забезпечення методик освітньої діяльності, соціально-психологічної компетентності вчителя, розробки методів і технологій відновлення стресостійкості та емоційної стабільності педагогів, психологізації змісту їхньої освітньої діяльності.

Отже, першим кроком у психологічному забезпеченні вчителювання є ідентифікація проблем вчительства, як особистісних, так і соціально-психологічних і психодидактичних.

Методологічним підґрунтям теоретичного аналізу соціально-психологічних умов сучасного стану вчителювання може бути категорія життєвої ситуації особистості, яка у свій час була обґрунтована у прикладній психології [5] і має, на нашу думку, значний евристичний потенціал. Життєва ситуація особистості – це сукупність соціальних, індивідуально-психологічних, соціально-економічних, демографічних, навіть географічних факторів, що обумовлюють актуальну життєву проблематику особистості, її життєвий шлях та життєві перспективи. Вважаємо цілком продуктивним застосування категорії життєвої ситуації особистості [3, 4] до розуміння психологічних особливостей професійної діяльності сучасного вчителя як основи організації психологічного супроводу його професійної діяльності. Отже, розглянемо особливості життєвої ситуації сучасного педагога та найбільш актуальні проблеми, що в ній виникають.

Активна фаза російсько-української війни стала катастрофою для багатьох наших громадян, і у тому числі – для нашого вчительства. За деякими даними, внаслідок щоденних бомбардувань та обстрілів українських міст і сіл російськими загарбниками пошкоджені 1508 закладів освіти, 102 з них

зруйновано повністю, вбито понад 500 дітей, близько 8 мільйонів наших громадян стали біженцями. І цифри ці, на жаль, продовжують збільшуватися. Велика кількість закладів освіти зараз перетворились на притулки, бомбосховища, пункти розподілу гуманітарної допомоги. Ті педагоги, що не пішли воювати, працюють в різного роду гуманітарних місіях, притулках, шпиталях в якості волонтерів. Разом з цією роботою вони намагаються налагодити освітній процес на неокупованих територіях часто поєднуючи дистанційні і очні форми навчання, надаючи не тільки освіту дітям, але й беручи на себе функцію надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу.

Значна кількість педагогічних працівників була змушена покинути свої міста і села і переїхати в інші регіони країни або за кордон, поповнюючи таким чином велику армію вимушених переселенців. У нас на сьогодні 22 тис. вчителів, які виїхали за межі території України. Але чотири місяці тому таких вчителів було понад 30 тис.

Евакуація тягне за собою втрату звичних соціальних контактів і звичного соціального середовища, руйнацію або втрату родинних зв'язків, втрату роботи і звичного місця проживання, необхідність налагоджувати побут у незручних, іноді – несприятливих умовах, серед незнайомих людей. Часто головним семантичним конструктом, що характеризує внутрішній стан біженців є поняття “виживання” або “переживання”.

Отже, психоемоційна нестабільність, тривога, посттравматичні стресові розлади, сум, депресія, апатія, іноді – немотивована агресія, панічні напади, зниження когнітивних функцій, негативні спогади та ін. є, на жаль, доволі розповсюдженими явищами і в учительському середовищі також. Мабуть, зайве говорити, що відновлення професійних навичок і професійної діяльності при такому психоемоційному стані є вкрай тяжким для особистості вчителя. Вчитель сьогодні як ніколи потребує психологічної підтримки і соціально-психологічної реабілітації, психологічного супроводу своєї професійної діяльності.

Необхідно зазначити, що і до початку широкомасштабної фази російської агресії українське учительство не знаходилося в

комфортних умовах. Тут варто згадати пандемію COVID-19, яка докорінно змінила умови професійної діяльності вчителя, ба більше – життєдіяльності в цілому. Раптовий, непередбачуваний перехід до дистанційних форм освітньої діяльності або навчання в умовах жорстких санітарних обмежень зумовили руйнацію усього методичного інструментарію вчителя, який накопичувався і вдосконалювався роками. Водночас вчителі змушені були відмовитись від більшості методик викладання і виховання та швидко, іноді без кваліфікованої і системної допомоги, опанувати методики роботи у віртуальному просторі.

Увесь життєвий уклад вчителя зазнав суттєвих змін. Тепер для багатьох робочим місцем стала домівка або місце тимчасового перебування. Звиклі роками, впродовж усього професійного життя, спілкуватися з учнями і колегами особисто (офлайн) вчителі тепер змушені опанувати навички онлайн спілкування яке, з точки зору соціальної психології значно відрізняється і супроводжується багатьма фрустраційними ризиками.

За даними наших досліджень, які були проведені у 2020-2021 роках, лише третина педагогів вважають себе компетентними в галузі дистанційного навчання та мають, на їхню думку, необхідні для цього компетенції. Ще третина – зазначили, що переживають значні труднощі і ускладнення у здійсненні освітньої діяльності за допомогою інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Важливо наголосити, що учні у багатьох випадках, значно краще за вчителів володіють засобами ІКТ. І це, у свою чергу, негативно впливає на авторитет вчителя в очах учнів та помітно знижує самооцінку вчителя як професіонала.

У доковідний період психоемоційний стан вчительства не можна назвати благополучним. Іще у 2018-2019 роках група науковців нашого Центру провела дослідження рівнів професійного вигорання педагогів за методикою В. Бойка. Було опитано 150 педагогічних працівників з різних освітніх закладів однієї з областей (див. Табл. 1).

Таблиця 1

**Сформованість симптомів професійного вигорання
за “Методикою професійного вигорання В. Бойка” (N=150)**

№ з/п	Симптоми професійного вигорання	Симптом не сформований (%)	Симптом на стадії формування (%)	Симптом сформований (%)
1	<i>Переживання психотравмуючих обставин</i>	53	19	29
2	<i>Незадоволеність собою</i>	74	22	4
3	<i>«Загнаність у кут»</i>	77	15	7
4	<i>Тривога і депресія</i>	53	21	27
5	<i>Неадекватне вибіркове емоційне реагування</i>	18	23	59
6	<i>Емоційно-моральна дезорієнтація</i>	34	35	31
7	<i>Розширення сфери економії емоцій</i>	39	30	31
8	<i>Редукція професійних обов'язків</i>	27	25	48
9	<i>Емоційний дефіцит</i>	59	27	14
10	<i>Емоційне відчуження</i>	57	31	12
11	<i>Особистісне відчуження (деперсоналізація)</i>	65	20	15
12	<i>Психосоматичні та психовегетативні порушення</i>	49	19	31

Ось тільки деякі з показників симптоматики професійного вигорання педагогів на стадії «симптом сформований повністю»: «переживання психотравмуючих обставин» – 29% від усіх опитаних; «тривога і депресія» – 27%; «неадекватне вибіркове емоційне реагування» – 59%; «емоційно-моральна дезорієнтація» – 31%; «розширення сфери економії емоцій» – 31%; «редукція професійних обов'язків» – 48%; «психосоматичні та психовегетативні порушення» – 31%.

З одержаних нами даних, тенденції, на наш погляд простежуються доволі чітко: близько третини педагогічного складу закладів освіти знаходяться у стані повністю сформованого професійного вигорання. Очевидно, що якісне виконання професійних обов'язків у такому психоемоційному стані є

проблематичним та суттєво знижує ефективність освітньої діяльності.

Одержані результати корелюють із даними офіційної статистики [2]. “За даними Держстату, за останні шість років щодо динаміки кількості педагогічних працівників, які викладають окремі предмети в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО), спостерігається стабільно негативна тенденція” [2, с. 45]. У 2014/2015 навчальному році кількість вчителів-предметників складала 291 525, а у 2019/2020 році вже 272 824. Отже, кількість вчителів скоротилась на 18 701. А це, не багато не мало, 3 117 щорічно. Тобто в кожній шостій школі нашої країни щорічно кількість педагогів зменшується на одного вчителя-предметника. Природно постає питання про якість надання освітніх послуг. Зменшуються обсяги позакласної роботи, кількість гуртків і спортивних секцій.

Постає питання: за рахунок якої категорії педагогічних працівників відбулося це скорочення? Відповідь знаходимо у наступному графіку [2, с. 46 цитованого видання].

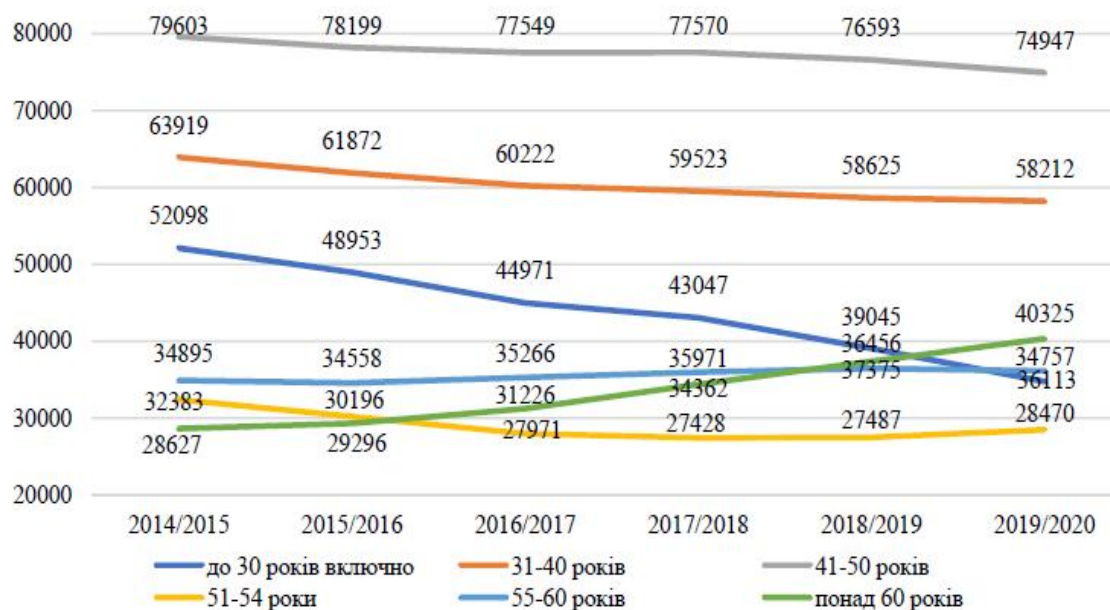


Рис. 1. Динаміка кількості педагогічних працівників, які викладають окремі предмети у ЗЗСО, за віком у 2014–2020 рр., осіб. (Побудовано за даними Державної служби статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/>).

Як видно з малюнку, аналітиками було виокремлено кілька вікових категорій вчителів-предметників: до 30 років, 31-40 років,

41-50 років, 51-54 років, 55-60 років і понад 60 років. Отже, розглянемо динаміку кількісних показників по означених вікових категоріях.

Кількість педагогів, що викладають окремі предмети, віком від 41 до 50 років за аналізований період зменшилась на 4656 осіб, 776 на рік. Проте, вона залишається найчисельнішою у ЗЗСО – 74947 осіб.

Кількість вчителів-предметників віком 31-40 років зменшилась на 5 707 осіб, 951 на рік.

Кількість вчителів цієї ж категорії віком 55-60 років практично не змінилась – зменшилась на 138 осіб.

Контингент вчителів віком 51-54 зменшився на 3 913 осіб.

Катастрофічне зменшення чисельності показала вікова група “до 30 років включно” – на 15 985 осіб!

Тільки одна вікова група педагогів-предметників “зламала” негативні тенденції інших вікових груп і показала помітне зростання. Це вікова група – “понад 60 років”. За аналізований шестирічний період кількість представників цієї групи вчителів зросла на 11 698 осіб! Це третя за чисельністю (!) вікова група вчителів у сучасній українській школі. Вона налічує, за офіційними даними 40 325 осіб!

Зауважимо ще раз: кількість педагогів, що викладають окремі предмети, і є молодшими за 30 років, за шість років зменшилась майже на 16 тисяч. Це більше як 2600 на рік! Це означає, що молоді педагоги-професіонали вимушені покидати свою професію і шукати заробітки в інших професійних сферах. А це люди, які набули сучасну педагогічну освіту, подекуди володіють іноземними мовами, досконало володіють засобами ІКТ, та навчені новим методикам викладання, мають вищий рівень психологічної культури. Вони є ближчими до учнів у культурному контексті, краще розуміють сучасні тенденції у молодіжному середовищі, молодіжній субкультурі.

Натомість заклади освіти змушені запрошувати на роботу або залишати на роботі пенсіонерів, щоб хоч якось забезпечити викладання основних предметів. Зазвичай така категорія педагогів менше схильна підвищувати свій фаховий рівень та оволодівати новими компетенціями, які потрібні сьогодні сучасному вчителю.

Отже, педагогічний склад багатьох закладів освіти помітно старішає. Якість освітнього процесу не підвищується. Школа сприймається учнями як щось застаріле, архаїчне. Соціальна дистанція між школою і учнем поступово збільшується.

Проаналізувавши ці та інші чинники життєвої ситуації сучасного вчителя маємо зробити однозначний висновок про необхідність і гостру потребу в забезпеченні психологічного супроводу професійної діяльності педагогів фахівцями психологічної служби системи освіти, а, можливо, й не тільки ними.

Враховуючи можливості психологічної служби, стан її розвитку та рівень методичного забезпечення можемо виокремити найбільш пріоритетні напрями діяльності практичних психологів і соціальних педагогів закладів освіти з забезпечення психологічного супроводу педагогічних працівників у цих складних умовах.

У першу чергу необхідно звернути увагу на необхідність розгортання масової психологічної просвіти серед педагогічних працівників. (Ми свідомо не застосовуємо тут термін “психоедукація”, оскільки у перекладі на українську він означає – “психологічна освіта”. Як нам відомо, освіта передбачає системний, послідовний і вичерпний виклад і засвоєння навчального предмету з наступним контролем засвоєння знань. Просвіта ж, у свою чергу, передбачає ознайомлення з основами, основними положеннями, окремими темами і розділами предмету, формування позитивного ставлення і зацікавленості в ньому та не передбачає контролю знань і, тим більше, оцінювання набутих знань).

Отже, просвіта має бути спрямована на ознайомлення педагогів з віковими та індивідуально-психологічними особливостями учнів; специфікою їх психоемоційного стану в умовах війни та особливостями поведінки у посттравматичній життєвій ситуації; особливостями перебігу когнітивних процесів та навчальної мотивації; стосунків з найближчим соціальним оточенням; особливостям поведінки в ситуації конфлікту.

Важливою складовою психологічної просвіти є опанування вчителем методами побудови й розвитку демократичних засад міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу, запровадження основ відновного підходу у спілкуванні з колегами.

У цих складних умовах життєвої ситуації необхідно надати педагогам основи знань про їх власні можливості, про специфіку педагогічної праці, про ті психологічні бар'єри і спротив, які можуть виникнути при опануванні нових методів викладання, застосування ІКТ в освітній діяльності, здійсненні різних форм дистанційної освіти.

Психологічна профілактика. Працівникам психологічної служби необхідно у першу чергу звернути увагу на специфіку емоційного стану педагога. Для цього можливо проведення психологічних обстежень, застосовуючи класичний психодіагностичний інструментарій – тести, опитувальники, структуровані інтерв'ю, спостереження. На основі цих даних необхідно організувати різноманітні форми навчання – тренінги відновлення емоційної рівноваги, емоційної саморегуляції, навчання вправам самовідновлення, методам збереження психічного здоров'я, профілактики емоційного вигорання, відновлення емоційної стабільності, підвищення резильєнтності, особистісної і професійної рефлексії.

Соціально-психологічна реабілітація. Вона, у першу чергу, має бути спрямована на відновлення втрачених або порушених внаслідок війни та евакуації соціальних зв'язків, практики ділового і міжособистісного спілкування у найближчому соціальному середовищі, зменшенню рівня конфліктів та непорозумінь з колегами, учнями та їх батьками, формуванню життєстійкості і стресостійкості, допомога у створенні позитивної життєвої перспективи та побудови подальших життєвих і творчих планів.

Значній кількості педагогічних працівників знадобиться й проведення заходів з індивідуально-психологічної реабілітації. Це пов'язано з тим, що у найближчий час, а можливо вже й зараз, ми будемо спостерігати картину посттравматичних стресових розладів (ПТСР). Ці розлади потребують кваліфікованого і систематичного втручання (терапії). Зазначимо, що найважливішим показником результативності соціально-психологічної та індивідуально-психологічної реабілітації вчителів є відновлення їхньої соціальної компетентності і здатності виконувати у повному обсязі свої професійні функції, переживання ними творчої наснаги, життєвого

оптимізму, цілеспрямованості, прагнення професійного самовдосконалення та професійних досягнень.

Психологічне практикування, основні напрями якого були представлені вище, має ґрунтуватись на надійній базі – результатах сучасних науково-психологічних досліджень професійної діяльності вчителя і його особистості та основах сучасної психодидактики – психологізації методик і методів освітньої діяльності.

Фундаментальні психологічні дослідження особистості вчителя і перебігу його професійної діяльності, скільки нам відомо, не проводились у нашій країні років з п'ятдесят. Тим більше, що останні 10-20 років ситуація в освіті змінилась докорінно. Бурхливий розвиток інформаційних технологій корінним чином змінив професійну позицію вчителя, поставив його перед необхідністю шукати своє місце серед численних інформаційних і навчальних програм, застосунків, пристроїв. Сьогодні вчитель вже не є головним джерелом навчальної інформації, знань. Отже, професійна позиція вчителя сучасної української школи, його місце в сучасній інформаційній культурі потребують глибокого науково-психологічного вивчення. Зараз на часі перегляд пріоритетів наукових досліджень у педагогічній психології.

Окремий предмет досліджень психологів, який сьогодні потребує відродження – психодидактика. Ще з часів А. Дістервега було зрозуміло, що зміст, форми і методи навчальної діяльності, яку здійснює вчитель, мають бути співмірними індивідуально-психологічним особливостям учня. Цей напрямок досліджень розвивався багатьма видатними педагогами, психологами і методологами. Зокрема й Г. Костюком, І. Зязюном, В. Кременем і С. Максименком. Останніми роками цей напрямок розвивається у межах методології дитиноцентризму.

Сьогодні психологам важливо активізувати прикладні дослідження у цьому напрямі. Особливо з огляду на бурхливе зростання різноманітних форм дистанційного навчання, запровадження ІКТ в освітній процес, інформатизації усіх сфер суспільного життя. Класична класно-урочна форма навчальної діяльності докорінно змінюється, можна сказати – вона поступається іншим формам, що ґрунтуються на, фактично,

необмеженому доступі кожної людини, у тому числі й учня, до любої інформації. Що змінює не тільки роль і місце вчителя в освітньому процесі, а й вимагає докорінної перебудови класичних методів і методик дидактики.

В освіті зараз, на нашу думку, відбувається “фазовий перехід” від класичних форм і методів здійснення освітньої діяльності до побудови нових, що ґрунтуються на застосуванні інформаційних технологій. Сьогодні саме останні задають методологічні підвалини для нової дидактики.

Підсумовуючи, нагадаємо відому фразу Л. Виготського про те, що “принцип практики тисне на психологію”, спонукаючи її до нових досліджень і розробки нової методології психологічного практикування, до пошуку нових і вдосконалення вже відомих шляхів упровадження досягнень психології у педагогічну практику.

Отже, психологічний аналіз стану вчительства та можливостей психологічного супроводу професійної діяльності педагогів дозволяє нам зробити низку попередніх висновків.

Слід визнати, що статус вчителя і освіти в цілому у нашому суспільстві зазнав значних змін останніми роками. Вчитель замість “творця майбутнього” і носителя сучасної культурної парадигми та наративів сучасної науки поступово перетворився у “надавача освітніх послуг”, що помітно понизило його авторитет в суспільстві та власну самооцінку.

Застосування методології аналізу актуальної життєвої ситуації особистості дозволило виокремити найбільш суттєві негативні фактори, які обумовлюють велику кількість психологічних проблем, які переживають зараз вчителі.

Передусім – це фактори, породжені війною: втрата звичних соціальних зв’язків, переселення в інші регіони країни чи за кордон, вимушена необхідність адаптації на новому місці проживання та до нового соціального оточення, необхідність докорінної перебудови своєї професійної діяльності, іноді – зміна професії, глибокі емоційні переживання, психічна травматизація, усвідомлення необхідності фізичного виживання.

Перелічені вище фактори об’єднуються і підсилюються з негативними факторами пандемії COVID-19: страхи за власне здоров’я і здоров’я близьких, соціальна депривація, зміна звичного

розкладу життя і трудової діяльності, різке і несподіване запровадження дистанційних і мішаних форм освітньої діяльності.

Третя група факторів – це реформування освітньої діяльності, яке висунуло нові вимоги як до змісту, так і до форм організації і здійснення навчання, необхідність опанування новими методиками викладання, контролю знань, стилю спілкування з учнями та їх батьками, залучення до навчання дітей з особливими освітніми потребами, побудови нових взаємин у педагогічному колективі.

Можна сказати, що ускладнення, проблеми і навіть трагедії у роботі вчителя останніми роками наростали усе більше і більше ніби випробовуючи його психоемоційну стійкість. Витримують, звісно, не всі. Звідси – широкий спектр психоемоційних і фізичних розладів.

Звідси, ще один висновок: ефективний психологічний супровід професійної діяльності вчителя потребує суттєвої зміни акцентів науково-психологічних досліджень з постановкою в центр уваги особистості вчителя та соціально-психологічних умов його професійної діяльності; широке розгортання досліджень у галузі психодидактики для розробки нового методичного інструментарію викладання основних навчальних дисциплін на основі вимог інформаційного суспільства і застосування ІКТ-технологій; вдосконалення існуючих і розробки нових методів і технологій психологічного практикування для працівників психологічної служби з надання психологічної допомоги, психологічної підтримки і психологічного супроводу професійної діяльності вчителя в умовах народження нової педагогіки.

Маємо усвідомлювати: педагогіка і психологія в силу названих і ще не названих причин у найближчому майбутньому вже не будуть такими, як були до війни, вони будуть іншими. Тому зараз настав час для науковців і науково-педагогічних працівників повернути обличчям до психологічних проблем вчителя і вчителювання.

Список використаної літератури

1. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. – 384 с. – Бібліогр.:

с. 21. – (До 30-річчя незалежності України). ISBN 978-617-7724-74-1 DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> ISBN 978-617-7724-74-1

2. Освіта в Україні: виклики і перспективи. МОН, Інститут освітньої аналітики. 2020 mon.gov.ua
3. Основи практичної психології: підручник для студентів ВЗО / Н. Чепелева, Т. Титаренко та ін. ; керівник авт. кол-ву В. Г. Панок. К. : Либідь, 2006. 536 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728890>
4. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. К. : Ніка-Центр, 2006. 280 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/724267>
5. Панок В. Г. Прикладна психологія. Теоретичні проблеми : монографія / В. Г. Панок. Київ : Ніка-Центр, 2017. 188 с. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/707672>

1.6. STEAM-технології як інноваційний інструмент формування соціальної успішності молодшого школяра в НУШ

Актуальною вимогою сучасного соціуму є формування в закладах освіти активних, творчих особистостей, що вміють нестандартно мислити. Адже в реаліях швидкого прогресу сучасності недостатньо лише володіти певним багажем знань, сформованих умінь та навичок. Більш важливо вміти безперервно цілеспрямовано набувати їх у все зростаючому об'ємі, а також вміти ефективно та раціонально їх застосувати під час вирішення важливих життєвих практичних ситуацій.

Одним з актуальних пріоритетних завдань в умовах реформування та модернізації системи освіти України є створення в закладах освіти повноцінних умов для формування всебічної гармонійної особистості учня, його активної громадянської позиції. В процесі організації освітнього процесу увага повинна бути звернена на розвиток творчого та наукового мислення учнів, їхніх здібностей до проектування та дослідницької діяльності.

На важливості окресленого вказують положення нормативно-правових документів сфери освіти: Закону України “Про освіту” [1], Закону України “Про загальну середню освіту” [2], Концепції

реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року “Нова українська школа” [3] тощо.

Одним з дієвих інструментів розвитку життєво компетентного учня початкової школи, як засвідчує педагогічний досвід, є STEAM-освіта. Впровадження напрямків STEAM-освіти в закладах освіти України започатковано МОН України, Інститутом модернізації змісту освіти у 2015 році, спільно з компанією Intel. Основною метою впровадження STEAM-освіти є створення умов щодо забезпечення цілісного гармонійного формування науково-зорієнтованої освіти шляхом модернізації математично-природничого та гуманітарного профілів. Також впровадження STEAM-освіти сприяє популяризації інженерно-технічних професій серед учнів, розширення знань про можливості їх майбутньої кар’єри у технічній сфері, формування у них усвідомленого підходу до вибору майбутньої професії (лист Інституту модернізації змісту освіти МОН України від 31.08.2015 року № 2-1/10-14).

Проведений нами аналіз психолого-педагогічних та методичних джерел показує, що концептуальні засади та практичні аспекти впровадження STEAM-освіти відображені в дослідженнях багатьох провідних науковців, зокрема, у працях О. Барни, Н. Балик, В. Величка, С. Горбенка, Н. Гончарова, О. Данилової, Т. Журавель, О. Лозової, О. Патрікеєвої. На актуальності впровадження STEAM-освіти починаючи з дошкільного віку, наголошується в працях науковців О. Грицишин, К. Крутій, І. Стеценко. Вчені О. Коваленко та А. Фролов вивчали зарубіжний досвід впровадження STEAM-освіти. Бар’єри впровадження STEAM-освіти та їх подолання розкрито в працях М. Бирки. Таким чином, проблема STEAM-освіти активно розробляється в науково-педагогічному просторі, вчені вивчають як теоретичні засади, так акцентують увагу на практичних шляхах, методичних аспектах окремих аспектах STEAM-освіти.

Повноцінна реалізація STEAM-освіти в початковій ланці вимагає високого рівня сформованості готовності вчителя до її впровадження. Наявні суперечності між значним потенціалом STEAM-освіти в формуванні ключових компетентностей учнів

НУШ та недостатнім рівнем сформованості готовності педагогів до її впровадження.

Перед суспільством на сучасному етапі постають важливі питання, пов'язані з пошуком нових стратегій освітньої політики, більш перспективних інноваційних освітніх технологій, підходів, які забезпечать успішне та повноцінне життя в умовах сучасного глобалізованого інформаційного світу. Важливе місце належить розробці та впровадженню інноваційних педагогічних технологій.

Поняття “інновація” має латинське походження і означає оновлення, введення чогось нового, зміна. Інноваційний діяльність у педагогічній сфері передбачає новаторські зміни, кардинальні перетворення, спрямовані на впровадження в освітній процес принципово нового (форм, методів, підходів тощо), а також в цілому спричиняє зміну стилю мислення, удосконалює діючу систему освіти, веде до її прогресивного розвитку.

Дичківська І. під “інноваційними технологіями навчання” визначає цілеспрямоване, систематичне та послідовне впровадження в практику педагогічної діяльності оригінальних, новаторських методів і прийомів педагогічних дій [20]. Останні охоплюють увесь освітній процес від визначення його мети до отримання очікуваних результатів. Педагогічна інновація передбачає інтеграцію та впровадження різноманітних оригінальних підходів на основі філософських, психологічних, педагогічних досліджень, нових досягнення ІТ-технологій, які визначають стратегію навчання та впроваджуються в систему науково-методичної діяльності.

Серед найперспективніших сучасних підходів в освіті дітей нового покоління, зорієнтованих на інноваційну діяльність у сучасних умовах, соціальну мобільність, економічну, політичну та культурну інтеграцію, у більшості розвинутих країн світу визнають концепції освіти STEM та STEAM. Це враховує державна політика в галузі освіти України, спрямована на посилення наукового спрямування в освітній діяльності, зокрема в дослідницькій та експериментальній, дизайні, винахідництві, що забезпечить формування в учнів компетентностей, необхідних на різних рівнях навчання та у майбутньому житті.

Отже, одним із пріоритетних напрямків інноваційного розвитку освіти, зокрема, природничо-математичної, є система освіти STEAM, завдяки якій учні розвивають логічне мислення, науково-технічну грамотність, вчать розв'язувати нестандартні задачі, стають новаторами, винахідниками. Основна мета STEAM – підготовка майбутніх фахівців у сфері високих технологій. STEAM-освіта значно посилить і дозволить вирішити найактуальніші проблеми майбутнього завдяки інноваціям, сформує вміння школярів жити в швидко змінному світі, вчасно реагувати на зміни, критично мислити, формує креативну особистість.

STEM-освіта – основа підготовки фахівців у сфері високих технологій, допомагає дітям у майбутньому стати новаторами, цілеспрямованими, креативними, надійними членами колективу, суспільства, країни, вчить жити в реальному швидкозмінному світі, вміти реагувати на зміни, критично мислити, бути творчою особистістю.

Освіта в галузі STEM є основою підготовки майбутніх фахівців у сфері високих технологій: програмістів; IT-спеціалістів; інженерів; професіоналів в галузі високих технологій на стику з природничими науками; фахівців з біо- та нанотехнологій. На міжнародному рівні загально визнано, що навчання має починатися з раннього дошкільного віку, а раннє залучення до STEM сприяє розвитку творчого мислення та формуванню компетентності дослідника, кращій соціалізації особистості (розвиває навички співпраці, спілкування, творчість).

Питанню впровадження STEM в освітній процес присвячено велику кількість досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних учених. Українські вчені зосереджують увагу на теоретичних і практичних аспектах впровадження STEM-освіти в Україні: в умовах інтеграції формальної та неформальної освіти обдарованих учнів (Г. Онопченко, О. Онопченко, Н. Поліхун, К. Постова, І. Сліпухіна) [21]; проблемі підготовки та формування фахових компетентності майбутніх учителів до ефективного впровадження напряму STEM (Н. Балик, О. Барна, О. Кіян, С. Кириленко, Г. Шмигер та ін.) [22; 23]; питання створення віртуального освітнього середовища з метою дистанційного навчання

педагогічних працівників напрямом STEM (І. Василяшко) [24] тощо.

Дослідження також проводяться в аспекті загальних засад впровадження STEM-освіти в Україні, її проблем і перспектив (І. Василяшко, Н. Морзе, В. Шарко та ін.). Формування мотивації студентів майбутніх вчителів до науково-дослідної діяльності та впровадження інноваційних технологій, зокрема STEM, розкрито у працях таких науковців, як Т. Андрущенко, В. Величко, С. Гальченко, В. Камишин, О. Комова, О. Лісовий, Л. Ніколенко, М. Попова, В. Приходнюк, О. Стрижак, І. Чернецький та ін.

В науковому обігу вживаються поняття STEM, STEAM, а також інші акроніми. Так, термін “STEM” є акронімом, що означає перші літери навчальних дисциплін:

- природничі науки (Science),
- технології (Technology),
- інженерна справа (Engineering),
- математика (Mathematics) [5].

Термін було запропоновано Національною фундацією природничих наук (National Science Foundation – NSF). Уперше термін STEM зустрічається в тексті проекту NSF під назвою STEMTEC (Science, Technology, Engineering and Math Teacher Education Collaborative) у 1997 році.

Необхідно зазначити, що єдиного розуміння цього поняття немає навіть там, де воно виникло у США. Кожна країна визначає його самостійно. В цілому, загально прийнято, що така система освіти вчить дитину жити та вміти реагувати на реальний швидкоплинний світ, який постійно змінюється, адаптуватися до цих змін, критично мислити, бути загально творчо розвинутою особистістю. Діти, які навчаються за такою системою, безперечно стають лідерами суспільства, легко адаптуються, “знаходять своє місце в житті”.

Синонімами цього є такі поняття [4, с. 152]:

- eSTEM (environmental STEM) – екологічний STEM;
- METALS (STEAM + Logic), де аббревіатура STEAM означає перші літери таких дисциплін, як Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics, і до цього списку додається дисципліна логіка Logic;

– STREAM – охоплює природничі науки (Science), технології (Technology), робототехніку (Robotics), інженерно-математичні науки (Mathematics);

– STREAM – аббревіатура, схожа на попередню, але замість математики літера М позначає мультимедійні технології (Multimedia);

– STREAM – включає науку, технології, робототехніку, інженерію, мистецтво та математику;

– STEAM – на відміну від попередніх аббревіатур, де літера А використовується для позначення мистецтва, а М – математики, в даному випадку АМ – це прикладна математика (Applied Mathematics);

– GEMS (Girls in Engineering, Math, and Science) – передбачає залучення дівчат до вивчення інженерії, математики та природничих наук;

– STEMM – використовується для позначення науки, техніки, інженерії, математики та медицини;

– AMSEE – включає прикладну математику (Applied math), природничі науки (Science), інженерію та підприємництво (Entrepreneurship) (рис. 1).

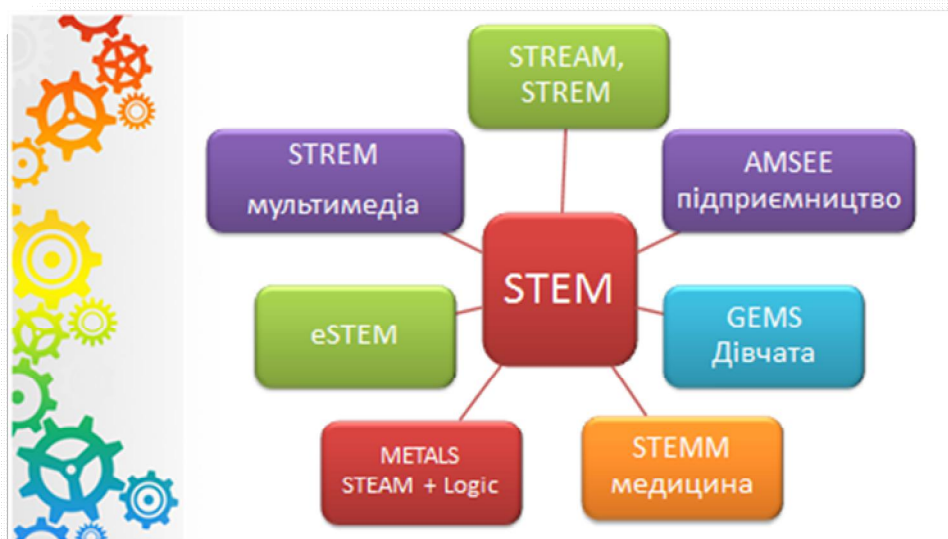


Рис. 1. Моделі STEM-освіти

Отже, відзначимо, що математична складова є невід'ємною у будь-якій модифікації STEM.

Окремо чотири предмети STEM визначаються таким чином:

1) наука – це дослідження світу природи, а також законів природи, пов'язаних з фізикою, хімією, біологією; вивчення функціонування або застосування фактів, принципів, понять, пов'язаних із цими науками;

2) технологія – включає всю систему людей та організацій, знань, процесів і пристроїв, які включені у створення та функціонування технологічних продуктів, а також самі продукти технологічної діяльності;

3) інженерія – це сукупність знань про проектування та створення продуктів. Інженерія використовує поняття науки та математики, а також різноманітні технологічні процедури та інструменти;

4) математика – вивчає закономірності та зв'язки між величинами, числами та формами. Математика включає теоретичну математику і прикладну математику.

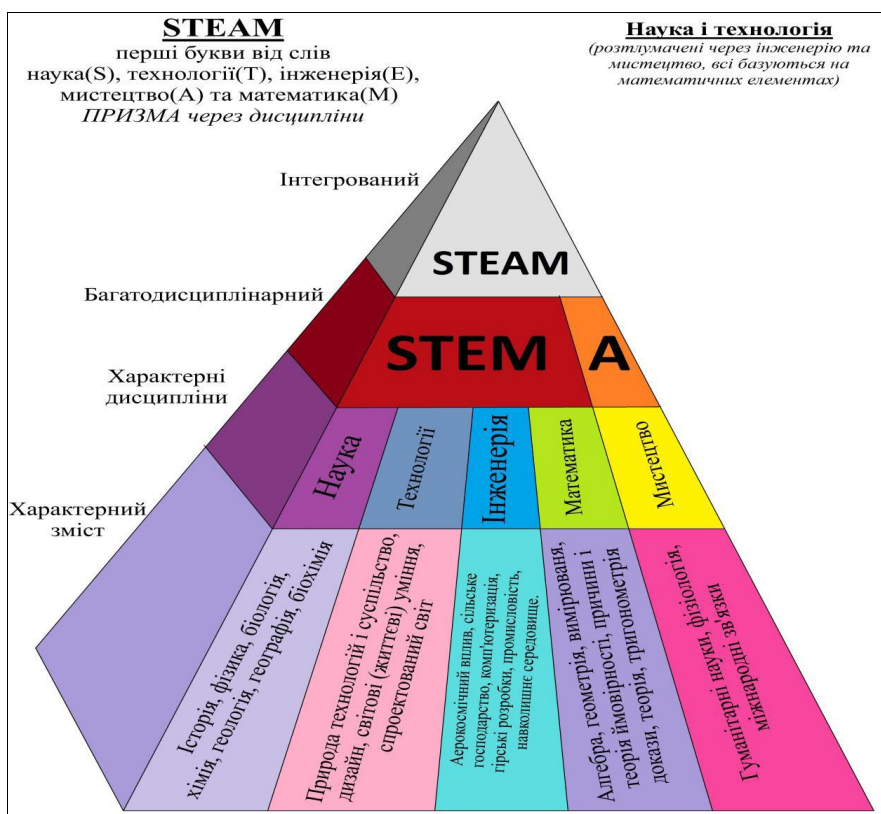


Рис. 2. Моделі STEAM-освіти

Упродовж останніх десяти років концепція STEM почала зазнавати впливу оновленого напрямку в освіті – STEAM, який із США активно почав розповсюджуватися серед провідних європейських країн. Метою STEAM-освіти є цілеспрямоване створення зв'язків між школою та соціальними інституціями щодо розвитку здібностей дитини. Рівень їх розвитку визначатиме успішну самореалізацію учня як під час навчання, так і поза школою.

Учень не тільки вчиться генерувати креативні ідеї, а й втілювати їх у життя, вчиться планувати власну діяльність, відповідно до поставленого завдання та наявних ресурсів, що обов'язково стане в нагоді в реальному житті.

З плином часу від впровадження STEM виникла тенденція посилення креативного спрямування економіки, впровадження творчих та гуманітарних дисциплін у систему STEM з метою розвитку художньо-творчих та лідерських якостей майбутніх спеціалістів у всіх галузях. Актуальності набувало формування здатності брати участь у командних заходах, виявляти ініціативи, творчо вирішувати проблеми, враховуючи зміну обставин, генерувати та реалізовувати нові ідеї, тобто впровадження художніх практик і гуманітарних знань у розвиток високих технологій [18, с. 21].

Окреслене вище у було закладено в основу оновленої філософії STEM і втілено в моделі STEAM-освіти, згідно з якою інтеграція STEM (на всіх рівнях освіти) здійснюється з усіма іншими навчальними предметами (All), зокрема мистецькими дисциплінами, мистецькими практиками, а також гуманітарними та соціальними науками, які поєднуються загальним терміном “Arts”. Буква “А” позначає широкий спектр мистецтв, зв'язок між усіма гуманітарними дисциплінами, які формально входять до сфери суспільних (соціальних) наук.

За методологією STEAM, у центрі уваги завжди стоїть практичне завдання чи проблема. Учні навчаються шукати рішення не в теорії, а безпосередньо в процесі, тут і зараз, методом спроб і помилок. На відміну від класичної освіти, STEAM дає студенту набагато більше автономії.

Структура STEM-освіти визначається Державними стандартами загальної середньої, позашкільної, дошкільної, вищої освіти та профільними стандартами STEM-освіти. У системі загальної середньої освіти виділяють 3 етапи реалізації STEM-напряму через певну інтеграцію традиційних предметів і курсів, таких як математика, фізика, хімія, біологія, географія, астрономія, технології на кожному з етапів навчання, а саме:

1. Початкова школа. Основна мета – стимулювання допитливості, інтересу, мотивації до самостійного дослідження, створення нескладних приладів, конструкцій тощо.

2. Середня школа. Головна мета – викликати в учня стійкий інтерес до природничо-математичних наук, озброїти її комплексом практично важливих знань, необхідних для подальшого життя людини в техносфері, глибоке розуміння екології та природи як цілого. Залучення до досліджень, винахідництва.

3. Середня школа. Основним завданням є сприяння усвідомленому вибору подальшої освіти за STEM-профілем, поглиблене вивчення предметів STEM, оволодіння науковою методологією [7].

STEM-освіта називається “навчанням навпаки”. Ланцюжок “від теорії до практики” в STEM має зворотний напрям, а саме: спочатку – гра, винахідництво та майстрування приладів та механізмів, а саме впродовж цієї діяльності – відбувається оволодіння учнями теорією та новими знаннями, формування умінь та навичок.

Таким чином, STEM-грамотність означає не лише досягнення обізнаності в чотирьох напрямках, а й спонукає учнів переходити від вивчення окремих фрагментів явищ до цілісних механічних процесів і до світу в цілому. Це вимагає від учнів здатності критично мислити, вміння працювати як в команді, так і самостійно, сприяє розумінню та пошуку причинно-наслідкових зв'язків, розвитку логічного мислення, комунікативних навичок. Цінність STEM-технології ще й у тому, що вона передбачає цікаве навчання, розвиток здібностей, навичок долати труднощі.

Основою реалізації принципів та методів STEM-освіти є мережа спеціалізованих навчальних закладів, створення класів з профільним вивченням окремих предметів, впровадження

оригінальних програм, навчальних інтегрованих курсів, система спеціальних курсів, факультативів і гуртків у школах і закладах позашкільної освіти, спрямованих на реалізацію творчого потенціалу особистості [8, с. 190].

Впровадження STEM-освіти має глибинний характер і включає вирішення завдань підготовки вчителя, який усвідомлює відповідальність, покладену соціумом, постійно дбає як про своє особистісне, так і професійне зростання, здатний досягати нових педагогічних цілей. Працювати в напрямку концепції STEM-освіти здатні лише вчителі, які пройшли спеціальну підготовку або додаткову професійну перепідготовку, готові працювати в єдиній системі природничо-наукових навчальних дисциплін і технологій.

Варто зазначити, що економічно розвинені країни, такі як Австралія, Китай, Великобританія, Ізраїль, Корея, Сінгапур, США та ін. здійснюють державні програми в галузі STEM-освіти. У Фінляндії STEM-підхід впроваджується з 2003 року. У США в квітні 2013 року було презентовано Наступне покоління стандартів науки (Next Generation Science Standards NGSS). NGSS були розроблені США для підвищення наукового рівня освіти для всіх учнів та реалізуються у восьми класах восьми штатів країни [6, с. 248].

В Україні для забезпечення науково-методичного супроводу експериментальної інноваційної діяльності на базі загальноосвітніх навчальних закладів, які запроваджують STEM-освіту, в Інституті модернізації змісту освіти створено відділ STEM-освіти. МОН України створено робочу групу з питань упровадження STEM-освіти, якою розроблено Концепцію розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) [7].

Відповідно до цієї Концепції, природничо-математична освіта (STEM-освіта) – це “цілісна система природничої і математичної освітніх галузей, метою якої є розвиток особистості через формування компетентностей, природничо-наукової картини світу, світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання” [7, с. 3]. В її основі лежить практичне застосування науково-математичних, технічних та інженерних знань для вирішення практичних завдань для

подальшого використання цих знань і умінь у професійній діяльності.

Відповідно до Концепції, впровадження STEM-освіти здійснюється з урахуванням наступних принципів:

- індивідуальний підхід з урахуванням віку, індивідуальних особливостей здобувачів освіти, їх інтересів та здібностей, особливих освітніх потреб; постійне оновлення змісту освіти з урахуванням останніх наукових досягнень, технологічного розвитку і вимог ринку праці;

- послідовності, формування необхідних компетентностей на всіх рівнях освіти;

- патріотизм і громадянська спрямованість;

- продуктивна мотивація учнів перед проведенням дослідницької та проектної діяльності,

- врахування істотної ролі математики в інтегративному підході до реалізації STEM-освіти.

У вересні 2016 року створено Коаліцію STEM-освіти (STEM Education Coalition, сайт: <http://stem-coalition.org.ua/>) як платформу для об'єднання компаній, навчальних закладів, асоціацій, засобів масової інформації з метою підвищення якості STEM-освіти.

Серед засновників Коаліції такі відомі компанії, як Українське Ядерне Товариство, Samsung, Ericsson, Київстар, Syngenta, United Minerals Group, Microsoft Україна і Енергоатом. Першочерговими завданнями Коаліції є розвиток технологічної грамотності освітніх закладів, розробка рекомендацій для МОНУ з викладання STEM-дисциплін, організація профорієнтаційних проектів для молоді, навчання вчителів інноваційним підходам до викладання, збільшення кількості дівчат та жінок в STEM тощо.

Таким чином, можемо зробити висновок про те, що пришвидшення темпів глобалізації, зміни в економіці висувають нові вимоги до структури та якості освіти. Сьогодні гостро відчувається дефіцит спеціалістів, обізнаних у науковій сфері, здатних брати участь у інноваційних процесах і забезпечити стабільний прогрес суспільства.

Одним із актуальних напрямів інноваційного розвитку природничо-математичної освіти є STEM-орієнтований підхід до навчання, що передбачає формування компетентностей

особистості, її здатності до творчого, креативного мислення, вміння ефективно вирішувати складні проблеми власної життєдіяльності, що визначає конкурентоспроможність особистості у сучасних економічних умовах.

У сучасних умовах реформування освітянської галузі в Україні продовжується пошук інноваційних підходів у початковій школі, у процесі навчання молодших школярів. Відповідно до Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти на період до 2029 року “Нова українська школа” [3], особливого значення в оновленій педагогічній теорії та практиці набуває компетентнісний підхід, що характеризується переходом від концепції викладання до концепції учіння. У Державному стандарті початкової освіти [31] наголошується на важливості розвитку в молодших школярів активного пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, на необхідності створення в закладі освіти умов для усвідомлення себе суб’єктом учіння, спрямованості на формування бажання та вміння вчитися.

Основне завдання педагогів полягає в тому, щоб знайти та повсякчас впроваджувати сучасний підхід до освітнього процесу, створювати та застосовувати нові методи та технології. Процес здобуття освіти не повинен мати лише репродуктивний характер, бути лише поясненням, яке запам’ятовується або записується учнями.

Навчання повинно набувати характеру творчої, активної роботи на заняттях і стимулювати учнів, зацікавлювати їх до подальшого самовдосконалення. У молодших школярів необхідно сформувати такі знання, вміння і навички, які дозволять у майбутньому вирішувати нестандартні завдання, самостійно аналізувати результати своєї діяльності, і, що найважливіше, критично мислити, робити правильні висновки. Навчання, орієнтоване тільки на запам’ятовування матеріалу, вже не може відповідати сучасним вимогам. На перший план виступає проблема формування таких якостей уваги, пам’яті та мислення, які дозволяють учневі самостійно засвоювати інформацію, застосовувати отримані знання, вміння і навички в практичній площині.

Отже, ми бачимо, що в контексті інноваційних засад реформування початкової ланки освіти дієвим є застосування STEAM-технології, оскільки її концептуальні засади повністю відповідають засадам оновлення початкової освіти.

Як було зазначено у попередньому параграфі, у системі загальної середньої освіти виділяють 3 етапи реалізації STEM-напряму через певну інтеграцію традиційних навчальних предметів і курсів математики, фізики, хімії, біології, географії, астрономії, технологій на кожному з етапів навчання. Так, зокрема, в початковій школі, основним завданням є стимулювання допитливості та підтримка інтересу до навчання та пошуку знань, мотивації до самостійного дослідження, створення нескладних приладів, конструкцій тощо.

Проводячи навчальні екскурсії, дні науки, творчості, винахідництва, виконання проектного навчання, ставиться за мету здійснити формування навичок дослідницької діяльності, закласти основи знайомства зі STEAM-галузями та професіями; а також стимулювання інтересу здобувачів освіти до подальшого вивчення курсів, пов'язаних зі STEAM. Розглянемо STEAM-технології як інноваційний інструмент оновлення ланки саме початкової освіти.

Оновлена редакція Державного стандарту початкової загальної освіти [31]. Побудована, в першу чергу, на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Він проголошує також компетентнісну парадигму. За своєю сутністю компетентнісно орієнтована освіта є особистісно-діяльнісною. У Державному стандарті увагу зосереджено на результативній складовій початкової освіти, результати навчання сформульовані крізь призму категорій компетентнісної моделі освіти, не акцентується увага на штучному збільшенні обсягу самих лише знань молодших школярів. Інноваційним аспектом є визначення необхідних для успішного навчання і соціалізації учнів ключових і предметних компетентностей.

Компетенція – “включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна

галузь, у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності” [32, с. 11].

Предметні компетенції – це сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дає учневі можливість виконувати конкретні дії для розв’язання навчальної проблеми (завдання, ситуації). Це нормативно закріплений результат навчання, поданий у розділі “Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів” Державного стандарту початкової загальної освіти та відповідних графах навчальних програм.

Отже, можемо зробити висновок про те, що завданням сучасного вчителя початкової школи на основі інноваційного компетентнісного підходу до навчання є сформувати в учнів не лише знання, вміння і навички, а й здатність застосувати їх на практиці.

Академік О. Савченко, характеризуючи компетентнісну спрямованість нових навчальних програм для початкової школи, зазначає, що саме компетентнісний підхід є сучасною ключовою цінністю, орієнтованою на виховання суспільства, здатного навчатися і розвиватися впродовж життя; дієвим інструментом інтенсивного розвитку людини; джерелом інноваційних змін в країні [33].

За О. Савченко, порівняльна характеристика двох підходів може бути відображена таким чином (додаток 2) [21].

Домінування знанневого підходу до вибору форм, методів і засобів навчання не сприяє активному навчальному пізнанню, зумовлює такий результат, при якому учні володіють інформацією, проте не мають досвіду її застосування, не вміють розв’язувати нестандартні ситуації та приймати рішення. Натомість, компетентнісний підхід має суттєві відмінності від знанневого підходу. У першу чергу, компетентності є особистісним досягненням та надбанням учня, яке він здатен виявляти в певній навчальній ситуації. По-друге, акцент зміщується на суб’єктність учня та глибоке та міцне оволодіння ним способами навчальної діяльності. По-третє, пріоритетним є набуття особистого досвіду, формування “уміння вчитися”.

Резюмуючи, зазначимо, що для досягнення окреслених вище результатів формування компетентної всебічно та гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра, суб'єкта власної навчально-пізнавальної діяльності, потрібно модернізувати методику викладання кожного предмета на засадах суб'єктності навчання, створити сучасне освітнє середовище. Традиційні методи не задовольняють і не забезпечують у повній мірі активного навчання молодших школярів насамперед тому, що за такої організації навчання важко забезпечити активність, встановити зворотній зв'язок, управління та самоконтроль. Вимога активізації пізнавальної діяльності, творчості закономірно призводить до необхідності застосування у навчальному процесі активних методів отримання учнями знань.

Сучасні учні неохоче сприймають інформацію в готовому вигляді, прагнуть здобувати знання самостійно, особливо на уроках в початковій школі, зокрема на уроках математики та природознавства. Вивчення природничо-математичних наук повинно бути не засвоєнням уривків знань, а стати захоплюючим процесом пізнання навколишнього світу та науки. Якщо учень не відчуває радості пізнання, пошуку і знаходження, не відчуває живого процесу формування уявлень, то йому рідко вдається досягти всебічного розуміння навчального матеріалу.

Тому знання, фундаментальні основи яких формуються під час вивчення природничо-математичних дисциплін у початковій ланці загальної середньої освіти, мають бути максимально наближеними до реального життя. Вимогою часу є вивчення предметів природничо-математичного циклу з урахуванням сучасних технологій. Саме запровадження STEAM-освіти веде до принципово нової моделі природничо-математичної освіти з новими можливостями та результатами як для вчителів, так і для учнів.

Відповідно до Концепції нової української школи, одним із важливих завдань сучасної освіти вважається розвиток “навичок майбутнього” – ключових видів грамотності та базових компетентності XXI ст., які включають: управління концентрацією та увагою; емпатія і емоційний інтелект; співпраця (як важлива навичка, яка повинна бути вбудована в різні аспекти роботи та

навчання); критичне, проблемно-орієнтоване, системне, кооперативне та творче мислення; креативність; здатність працювати в міждисциплінарному середовищі; навички у сфері ІКТ та ЗМІ, включаючи програмування та інформаційну гігієну; гнучкість і адаптивність; відповідальність у роботі (включаючи етику взаємодії з іншими учасниками суспільство та трудова етика послуг, орієнтованих на людину) та інші [3].

На засадах особистісно-орієнтованого підходу побудована оновлена редакція Державного стандарту початкової загальної освіти [19]. Він проголошує також компетентнісну парадигму. За своєю сутністю компетентнісно орієнтована освіта є особистісно-діяльнісною. У Державному стандарті увагу зосереджено на результативній складовій початкової освіти, результати навчання сформульовані крізь призму категорій компетентнісної моделі освіти, не акцентується увага на штучному збільшенні обсягу самих лише знань молодших школярів.

Інноваційним аспектом є визначення необхідних для успішного навчання і соціалізації учнів ключових і предметних компетентностей. Компетенція – “включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід’ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). Предметна галузь, у якій індивід добре обізнаний і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності” [13, с. 11].

Предметні компетенції – це сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета, що дає учневі можливість виконувати конкретні дії для розв’язання навчальної проблеми (завдання, ситуації). Це нормативно закріплений результат навчання, поданий у розділі “Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів” Державного стандарту початкової загальної освіти та відповідних графах навчальних програм.

Отже, можемо зробити висновок про те, що завданням сучасного вчителя початкової школи на основі інноваційного компетентнісного підходу до навчання є сформулювати в учнів не

лише знання, вміння і навички, а й здатність застосувати їх на практиці.

Академік О. Савченко, характеризуючи компетентнісну спрямованість нових навчальних програм для початкової школи, зазначає, що саме компетентнісний підхід є сучасною ключовою цінністю, орієнтованою на виховання суспільства, здатного навчатися і розвиватися впродовж життя; дієвим інструментом інтенсивного розвитку людини; джерелом інноваційних змін в країні [33].

Домінування знаннєвого підходу до вибору форм, методів і засобів навчання не сприяє активному навчальному пізнанню, зумовлює такий результат, при якому учні володіють інформацією, проте не мають досвіду її застосування, не вміють розв'язувати нестандартні ситуації та приймати рішення.

Натомість, компетентнісний підхід має суттєві відмінності від знаннєвого підходу. У першу чергу, компетентності є особистісним досягненням та надбанням учня, яке він здатен виявляти в певній навчальній ситуації. По-друге, акцент зміщується на суб'єктність учня та глибоке та міцне оволодіння ним способами навчальної діяльності. По-третє, пріоритетним є набуття особистого досвіду, формування “уміння вчитися”.

Резюмуючи, зазначимо, що для досягнення окреслених вище результатів формування компетентної всебічно та гармонійно розвиненої особистості молодшого школяра, суб'єкта власної навчально-пізнавальної діяльності, потрібно модернізувати методику викладання кожного предмета на засадах суб'єктності навчання, створити сучасне освітнє середовище. Традиційні методи не задовольняють і не забезпечують у повній мірі активного навчання молодших школярів насамперед тому, що за такої організації навчання важко забезпечити активність, встановити зворотній зв'язок, управління та самоконтроль. Вимога активізації пізнавальної діяльності, творчості закономірно призводить до необхідності застосування у навчальному процесі активних методів отримання учнями знань, зокрема, STEAM-технологій.

У аспекті реалізації концепції “Нова українська школа” оновлення змісту початкової освіти відбувається саме шляхом пошуку ефективних рішень подолання ізольованого викладання

навчальних предметів і створення принципово нових освітніх програм, де освітній процес є діяльнісним, практико-орієнтованим. Реалізація переходу до компетентнісної моделі освіти та впровадження нових методичних підходів, насамперед, передбачає:

- принципово нове цілепокладання в педагогічному процесі, а саме: зміщення акцентів у навчальній діяльності з вузькопредметних на загальнодидактичні;

- оновлення структури та змісту навчальних предметів, спецкурсів тощо;

- визначення та оцінювання результатів навчання через ключові та предметні компетентності учнів;

- впровадження наскрізної STEM-освіти, компетентнісно орієнтованих форм і методів навчання, системно-діяльнісного підходу;

- впровадження інноваційних, ігрових технологій навчання, кейс-стаді технологій, інтерактивних групових методів навчання, проблемних методів розвитку критичного та системного мислення тощо;

- створення педагогічних умов для набуття ефективного індивідуального досвіду проектної діяльності та розвитку стартапів.

STEAM-освіта базується на трансдисциплінарному підході до побудови освітніх програм, окремих дидактичних елементів, дослідження явищ і процесів навколишнього світу, розв'язання проблемно-орієнтованих завдань.

Трансдисциплінарність – це науковий підхід, спрямований на тісну інтеграцію наук і наукових методів, та розробку єдиної спільної комплексної методології вивчення конкретного предмета на основі взаємодії різних наукових напрямків і дисциплін. Використання цього підходу дає змогу модернізувати методичні основи, зміст, обсяг навчального матеріалу предметів природничо-математичного циклу у початковій школі, технологію процесу навчання та формування компетентностей якісно нового рівня. Побудова навчання на міждисциплінарній основі формує в учня компетенції, необхідні для вирішення складних проблем.

Крім наукових знань і навичок формуються такі якості, як здатність швидко мислити, бачити суть проблеми, знаходити її рішення, генерувати нові проекти та ідеї. З точки зору організації

освітнього процесу, освіти це передбачає пріоритетність вибору групових проектно-проблемних методів навчання, які менше орієнтовані на вирішення великої кількості типових вправ і формування певного набору практичних навичок, а спрямовані на командну роботу, навчання через дослідження проблеми та пошук шляхів її вирішення, набуття власного досвіду.

У початковому курсі природничо-математичного спрямування важливим є прикладний напрямок, де учні вчать вирішувати ситуаційні задачі, стають новаторами, винахідниками та розвивають логічне мислення. Творче мислення майбутніх спеціалістів має розвиватися вже зі початкового курсу математики та природознавства шляхом впровадження STEAM – розв’язування евристичних, дослідницьких і прикладних задач з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Домінуючою стає підготовка вчителя, діяльність якого не зводиться до викладання власного предмета; а до здатності здійснювати міждисциплінарні зв’язки, усвідомлювати важливість професійних знань у контексті соціокультурного простору. Важливим є його вміння організувати навчально-виховний процес як педагогічну взаємодію, спрямовану на розвиток особистості дитини та її підготовку до вирішення життєтворчих завдань.

З метою широкого залучення учнів до практичної діяльності необхідно розширювати спектр організаційних форм і методів навчання, форм організації навчальної взаємодії та надавати пріоритет усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню компетентностей під час проведення екскурсій, квестів, конкурсів, фестивалів, хакатонів, майстер-класів тощо. Системи навчання STEM, як на уроках, так і в позаурочний час – це олімпіади різного рівня, діяльність Малої академії наук, участь учнів у різноманітних проектах, конкурсах та заходах.

Зокрема, олімпіади з предметів природничо-математичного циклу, технічної творчості, робототехніки, комплексні олімпіади з математики, фізики та інформатики “Турнір чемпіонів”; міжнародний: математичний конкурс “Кенгуру”, природознавча гра “Геліантус”, дистанційна гра-конкурс “Олімпіс”, інтерактивний природничий конкурс “Колосок”, науково-пізнавальний марафон “День комети”; всеукраїнських: фізичний конкурс “Левеня”,

Інтернет-турнір “Відкрита природнича демонстрація”, науково-технічна виставка-конкурс молодіжних інноваційних проектів “Майбутнє України”, інтерактивний конкурс “МАН-Юніор Дослідник” і “МАН-Юніор Ерудит”, конференція-конкурс науково-дослідних робіт “Зоряний шлях”; змаганнях з робототехніки “DRON”, змаганнях “Cybersec Challenge”, “Robotika”, програмах-конкурсах “FIRST LEGO League”, “FIRST LEGO League Jr.” тощо.

Невід’ємною складовою організаційно-методичної роботи з розвитку STEM-напрямків в початковій школі є Всеукраїнська мережа STEM-центрів/лабораторій, які створюються на базі вищих, загальноосвітніх (регіональних опорних шкіл), позашкільних закладів освіти, та наукових лабораторій, які мають відповідну матеріально-технічну базу, спеціалістів, освітні програми для організації ефективної науково-проектної діяльності. В Україні розпочато створення таких STEM-центрів/лабораторій, які будуть об’єднані в цілісну мережу.

Окрім традиційних засобів навчання, існують відкриті освітні ресурси, які забезпечують рівний доступ до якісної освіти учням різних вікових груп, можливостей, зокрема учням з особливими потребами, а також надають можливість використовувати різноманітні форми навчання (індивідуальне навчання, групова робота, фронтальна робота, проектна діяльність). Освітні сайти, віртуальні лабораторії, симулятори, інтерактивні музеї роблять дослідницькі експерименти доступними, а процес навчання сучасним і креативним. Використання Інтернет-ресурсів і запропоновані ними стратегії навчання викликають в учнів великий інтерес до STEAM-сфер. Як правило, сайти оснащені інструментами для спільної роботи, щоб надати вчителям можливість спілкуватися та ділитися досвідом.

Отже, можна зробити висновок, що STEAM в початковій освіті переорієнтовує усталену форму викладання навчального матеріалу, коли урок будується навколо вчителя. Відповідно до методології STEAM у центрі уваги стоїть інтегроване практичне завдання чи проблема. Навички системного та критичного мислення та глибокі наукові знання, отримані в результаті вивчення дисциплін початкової школи через STEAM-освіту, дозволяють учням вирости інноватором. Тому впровадження

елементів STEM-освіти на уроках сприятиме підготовці учнів до реального життя, формуванню компетентностей, які дозволять вирішувати реальні практичні потреби, а це відповідає запитам і вимогам сучасної освіти.

Особливою формою наскрізної STEAM-освіти є інтегровані уроки/заняття. Вперше поняття “інтеграція” використав у XVII столітті Я. Коменський у праці “Велика дидактика”, який говорив, що все, що все у природі взаємопов’язане, має викладатися в такому ж взаємозв’язку.

Протягом наступних століть ідея пошуку ефективних шляхів інтегрованого навчання розглядалася в працях Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинського, К. Ушинського та багатьох інших учених. У процесі реалізації STEM-освіти інтегроване навчання означає реалізацію єдності знань з метою підвищення ефективності як їх засвоєння, так і використання [25, с. 80].

Інтеграція (від лат. *integratio*) – доповнення, відбудова цілого (*integer* – ціле), поєднання окремих частин або елементів в єдине ціле, структурно впорядкована система. Поняття “інтеграція” не є новим явищем у педагогіці. Наприклад, Я. Коменський вважав, що всі знання виростають з одного коріння – з навколишньої дійсності, пов’язані між собою, а тому вчитися слід у зв’язках; І. Песталоцці бачив небезпеку у відокремленні одного предмета від іншого, вважав за доцільне систематизувати всі явища і предмети, що існують у світі; К. Ушинський вважав, що поки різні предмети викладаються незалежно один від одного, освіта не матиме значного впливу на духовний розвиток дитини. Саме К. Ушинському вдалося створити синтетичний метод навчання грамоти через інтеграцію письма і читання.

Автори концепції Нової української школи (НУШ) при трактуванні поняття “інтеграція” посилаються на американського педагога Дж. Гіббона та відчизняних вчених Н. Антонова, С. Архангельського, І. Козловську, Н. Костюка та інших, трактуючи його як поєднання частини систем; природне протиставлення поняттю “диференціація” (процес взаємопроникнення, ущільнення); процес взаємодії елементів, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням

сутнісних зв'язків між цими елементами, внаслідок чого утворюється цілісний об'єкт (цілісна система) [29, с. 22].

Єдиного узгодженого визначення поняття “інтеграція в початковій освіті” в науці немає. Для позначення поняття “інтеграція” та обґрунтування її застосування в початковій школі використовуються такі терміни: інтеграція, інтегративний підхід, інтегративний підхід у навчанні, змістова інтеграція, міжпредметна (горизонтальна) інтеграція, внутрішньопредметна інтеграція (вертикальна).

Державний стандарт націлює на організацію освітнього процесу із застосуванням діяльнісного підходу на інтегрованій основі. Це означає, що на основі базового навчального плану може здійснюватися повна або часткова інтеграція різних освітніх галузей, що відображається в типових освітніх програмах, освітній програмі закладу загальної середньої освіти.

У процесі інтеграції кількість навчальних годин, передбачених для вивчення кожної освітньої галузі, перерозподіляється таким чином, щоб їх сумарна кількість не зменшувалася. Зміст природничої, здоров'язберігаючої, соціальної, громадянської, історичної, технологічної, інформатичної галузей освіти інтегрується в різноманітних поєднаннях їх компонентів, утворюючи інтегровані предмети та курси, перелік і назви яких зазначаються в типових освітніх програмах, освітніх програмах закладів загальної середньої освіти.

За твердженням Н. Костюка, “інтеграція – це процес взаємодії елементів із заданими властивостями, що супроводжується встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті якої формується інтегрований об'єкт (цілісна система) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів” [35, с. 9].

Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови подано наступні визначення понять інтеграція, інтегрований.

Інтеграція – доцільне об'єднування та координація дій різних частин цілісної системи.

Інтегрований – оснований на об'єднанні, інтеграції; комплексний. (Інтегроване навчання) [36, с. 401].

Словосполучення “інтеграція навчання” у Педагогічному словнику тлумачиться як “відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей” [37, с. 16].

Інтеграцію знань М. Сова визначає як “цілісний процес взаємодії і взаємопроникнення різних систем, що виражається у виникненні їх інтегральних форм, узагальнювальних теорій і методів, ущільненні і взаємобміні інформації, діалектизації, фундаменталізації та прикладнізації знання, посиленні його міждисциплінарності й комплексності, у результаті чого створюється нова цілісність, що проявляється через єдність з протилежним процесом – диференціації” [38, с. 36].

Большакова І. зазначає, що міжпредметна інтеграція – структурно-логічні зв'язки між окремими навчальними дисциплінами, що об'єднують їх в єдину систему дисциплін конкретного профілю [34]. Міждисциплінарна інтеграція висвітлює комплексний підхід до освіти та навчання, дозволяє виділити як окремі елементи змісту освіти, і відносини між предметами.

Сьогодні міжпредметна інтеграція стала нормою і впроваджується двома шляхами:

1) розробка та впровадження в педагогічну практику інтегрованих курсів, побудованих на органічних зв'язках між різними навчальними предметами та спрямованих на усунення фрагментарності знань (наприклад, інтегровані курси “Мистецтво”, “Основи здоров'я”, “Природознавство”, “Я досліджую світ” та ін.);

2) залучення під час розробки теми навчального матеріалу з інших галузей знання, необхідних для його кращого засвоєння, отримання цілісного різнобічного знання теми.

Наразі вченими відбувається узагальнення результатів експериментального впровадження восьмигодинного інтегрованого

курсу “Я досліджую світ” у “пілотних” класах НУШ України. Також у наукових працях ще не систематизовано цілісної теорії та методики інтегрованого навчання. Розглянемо методичні підходи до інтегрованого навчання молодших школярів відповідно до “Порадника для вчителя” НУШ (під ред. Бібік Н.) [30].

Інтеграція – це “процес взаємодії, об’єднання, взаємовпливу, взаємопроникнення, взаємозближення, відновлення єдності двох або більше систем, результатом якого є утворення нової цілісної системи, яка набуває нових властивостей та взаємозв’язків між оновленими елементами системи” [30, с. 72].

Інтеграція в освіті розглядається як:

- 1) фактор розвитку освітніх систем;
- 2) вид наукової інтеграції, що здійснюється в рамках педагогічної теорії та практики; вища форма відображення єдності цілей, принципів, зміст, форми організації процесу навчання і виховання;
- 3) процес і результат взаємодії структурних елементів змісту освіти, які супроводжується підвищенням системності та стиснення знань учнів;
- 4) цілеспрямоване об’єднання, синтез відповідних навчальних дисциплін в самостійну цільову систему, спрямовану на забезпечення цілісності знань і умінь.

Інтеграція в освіті є організацію процесу навчання, відповідно до якої учні можуть використовувати знання та вміння, набуті в школі в реальних життєвих ситуаціях.

Інтегроване навчання – це “навчання, яке ґрунтується на комплексному підході. Освіта розглядається через призму загальної картини, а не ділиться на окремі дисципліни” [30, с. 73].

Беззаперечними перевагами інтегрованого навчання є наступні:

Учні зможуть:

- краще зрозуміти сутність об’єкта чи явища в контекстах різних навчальних предметів та сформулювати цілісне уявлення про них;
- глибше зрозуміти ключові ідеї з огляду на їх аналіз із різних точок зору;

– краще оцінити, як використати набуті ідеї та навички в життєвих ситуаціях;

– системно мислити.

Якісно новий рівень НУШ – це рух від внутрішньопредметної до міжпредметної інтеграції (рис. 3).



Рис. 3 Види інтеграції

Також розрізняють (рис. 4):

1. Контент-орієнтована інтеграція;
2. Інтеграція навичок;
3. Інтеграція перспектив.

Використання інтеграції як провідного принципу STEM-освіти, дозволяє модернізувати методичні засади, зміст, обсяг навчального матеріалу, технологію навчального процесу та формування компетентностей якісно нового рівня.

Завдяки інтегрованим урокам учні мають змогу відчувати атмосферу наукового пізнання, навчитися будувати складну картину навколишнього світу з окремих розрізнених фактів, побачити об'єктивність, перевіреність і системність наукових знань, переконатися в тому, що наука є найважливішим фактором технічного прогресу і перетворення дійсності.

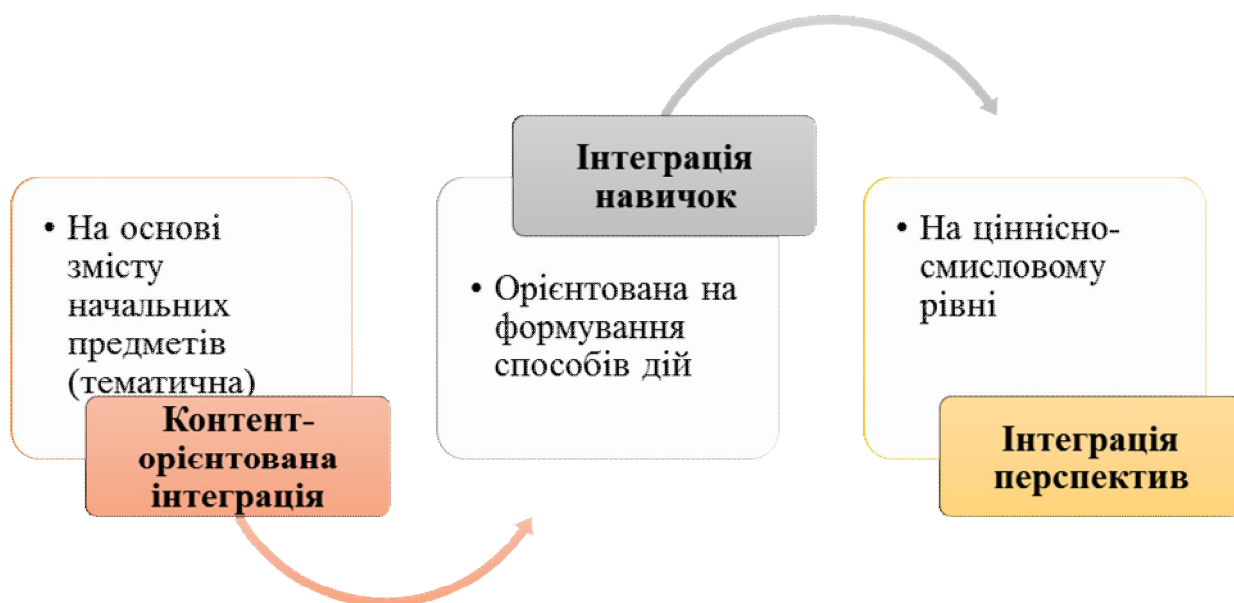


Рис. 4 Види міжпредметної інтеграції

Інтегровані уроки спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, сприяють формуванню в учнів початкової школи цілісного, системного світогляду, актуалізації власного ставлення до питань, що розглядаються на уроці. Проводити їх можна по-різному: шляхом поєднання тем кількох навчальних предметів; шляхом створення інтегрованих курсів або окремих спецкурсів шляхом об'єднання навчальних планів таких курсів. Наприклад, учителі математики та інформатики розробляють і проводять бінарні уроки, під час яких учні створюють певні продукти (презентації, текстові документи тощо), закріплюють знання загальних принципів роботи з програмами, удосконалюють навички, розвивають творчі здібності.

Основою ефективності таких уроків є чітке визначення мети та відповідне їх планування для забезпечення різнобічного вивчення учнями певного предмета, поняття, явища. Особливістю планування та проведення інтегрованих, бінарних уроків є те, що їх може проводити як один вчитель, який викладає інтегровані предмети, так і декілька.

Через складність координації діяльності вчителів у другому випадку такі інтегровані уроки проводяться не виправдано мало

разів, тому їх необхідно заздалегідь планувати всіма вчителями. У тих випадках, коли навчальний матеріал з різних навчальних предметів дозволяє об'єднати його в рамках одного навчального дня, можуть організовуватися “тематичні дні”, коли всі уроки за розкладом спрямовані на реалізацію єдиної навчальної мети, досягнення конкретного результату [26].

Інтегровані уроки можна проводити поза класом: у дворі, на стадіоні, в спортзалі тощо. На таких уроках створюються необхідні умови для організації з учнями конструювання (з використанням піску, мотузок, стрічок, паперу тощо), навчання вимірюванню величини (за допомогою рулетки, умовної мірки, кроків тощо).

Впровадження STEM-освіти здійснюється з використанням таких основних організаційних форм: урок/заняття, проект, квест, хакатон та інші.

Урок/заняття STEM передбачає інтеграцію трьох або більше дисциплін STEM (біології, фізики, хімії, географії, математики, технологій).

STEM-проект – це навчально-дослідницька діяльність учнів, яка передбачає міждисциплінарний підхід і створення практичного продукту.

STEM-квест – це інтелектуальне змагання, яке включає набір проблемні завдання з елементами рольової гри, для виконання яких можуть вам знадобляться будь-які ресурси, зокрема ресурси Інтернету.

STEM-хакатон – це форма проведення освітньої сесії/заходу, під час якого за обмежений час вирішують певну тематичну, соціальну проблему [8].

Однією з ефективних форм інтегрованого STEAM навчання є організація проектно-орієнтованого навчання, яке залучає учнів до процесу здобуття знань, умінь і навичок через дослідницьку діяльність. Дослідницька проектна діяльність втілюється в навчальних предметах у вигляді їх об'єднання та представлення як єдиного цілого. Вона заснована на складних реальних технічних проблемах, що дозволяє учням отримати знання та розвинути навички практичної діяльності, пройти технологічний алгоритм від зародження інноваційної ідеї до створення комерційного продукту та навчитись презентувати його потенційним інвесторам.

Для ефективної організації дослідницької проектної діяльності вчителі-практики пропонують вирішити такі питання:

- узгодити з викладачами різних дисциплін можливі теми чи питання для їх спільного вивчення;
- визначити перелік міжпредметних зв'язків між навчальними дисциплінами;
- внести зміни до тематичного та поурочного планування;
- вивчати інтерес учнів до різних предметів;
- доповнювати педагогічний досвід різноманітними технологіями, методами, формами та методами організації пізнавальної діяльності.

Сучасна освітня технологія кейс-уроків також базується на інтегральному підході. Це вивчення одного конкретного предмета чи явища на основі поділу основної теми на кілька несуміжних розділів.

Наприклад, велосипед можна вивчати з точки зору математики, фізики, хімії, техніки, історії, екології, літератури. Кейс не є конспектом чи рефератом, у ньому навчальний матеріал формується за особливим алгоритмом у цікавому форматі, що дозволяє дати цілісне та всебічне уявлення про досліджуване явище. Кейси можуть не охоплювати повністю всі предмети STEAM, але охоплюють принаймні один [27].

Інформація в кожному розділі кейсу – це не просто тези, а конкретні відповіді на запитання:

- Як працює досліджуваний об'єкт чи явище?
- Які проблеми виникають у контексті його розгляду?
- Як їх вирішити?
- Який може бути результат?
- Які фундаментальні або нові знання є в досліджуваній галузі?

Кейси супроводжуються формулами, графіками, діаграмами та різноманітними видами інфографіки, які учням набагато легше зрозуміти. Однією з головних переваг кейсів є те, що вони виступають містком у доросле життя, забезпечуючи багатомірне сприйняття світу, цінностей і явищ, що, безумовно, відповідає основним завданням STEM-освіти.

Кейс-урок – це безпосередня групова діяльність учнів, під час якої прискорюються асоціативні процеси, розширюється коло інтересів, узагальнюються та систематизуються знання з різних предметів. Така форма роботи передбачає високий відсоток самостійного навчання на основі колективних зусиль, а роль вчителя зводиться до спостереження та керування дискусією та роботою учнів.

Результатом такої комплексної підготовки є набуття учнями навичок системного критичного мислення, безпосереднього впровадження компетентнісного підходу у розкритті тієї чи іншої теми. При багаторазовому використанні кейсів в учнів формуються стійкі наукові поняття і глибокі знання, що дає батькам і вчителям більш точне уявлення про здібності щодо майбутнього вибору професії, а головне, процес навчання відбувається органічно і ненав'язливо.

Таким чином, інтеграція навчальних предметів початкової школи як концептуальна основа НУШ ефективно здійснюється шляхом впровадження STEAM-освіти. Основними умовами організації та забезпечення ефективності інтеграції навчання є наступні: об'єкти дослідження однакові або досить близькі; у навчальних предметах використовуються однакові або близькі методи дослідження предметів і явищ; те, що вивчається, підпорядковується загальним закономірностям, які вивчаються на уроці.

Безперечно, впровадження STEAM-освіти в початковій школі вимагає підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, а також формування готовності майбутніх вчителів початкових класів до впровадження STEAM-освіти.

На основі теоретичного опрацювання та систематизації наукових праць з проблеми дослідження, можемо зробити висновок про те, що сучасним напрямом наукової освіти є STEAM-орієнтований підхід до навчання, що ґрунтується на міждисциплінарних принципах побудови навчальних дисциплін та окремих дидактичних елементів (інтегроване навчання за певними темами чи реальними проблемами).

Така освітня технологія спрямована на комплексне формування ключових професійних, соціальних та особистісних

компетентностей молодших школярів, що визначають їх конкурентоспроможність на ринку праці: здатність і готовність розв'язувати складні завдання (проблеми), критичне мислення, креативність, когнітивну гнучкість, співпрацю, управління, здійснення інноваційної діяльності тощо.

Метою STEAM-освіти є підготовка учнів закладів освіти до працевлаштування відповідно до вимог XXI століття. Головними завданнями STEAM-освіти є формування та розвиток розумових, пізнавальних і творчих якостей молоді, вдосконалення науково-дослідної та інженерної освіти в закладах освіти.

Встановлено, що особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані уроки. Вони спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до проблем, що обговорюються на уроці. Інтегровані уроки можна проводити двома способами:

- поєднуючи однотипні теми кількох навчальних предметів;
- формуючи інтегровані курси або окремі спецкурси шляхом поєднання навчальних програм з таких предметів.

Основою ефективності таких уроків є чітке визначення мети та відповідне їх планування для забезпечення всебічного розгляду учнями предмета дослідження. Отже, шляхами здійснення міжпредметної інтеграції є: створення інтегрованих курсів; впровадження навчальних проєктів; організація тематичних днів і тижнів; проведення інтегрованих та бінарних уроків.

Список використаної літератури

1. Про освіту: закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *ВВР*. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Про загальну середню освіту: Закон України. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
3. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. Розпорядження КМУ № 988-р від 14 грудня 2016 року. URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.
4. Бойченко М. А. Розвиток обдарованих учнів засобами stem-освіти у США. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету*

- імені Олександра Довженка. Сер. : Педагогічні науки. 2016. Вип. 31. С. 151-159.
5. STEAM-освіта. <https://imzo.gov.ua/stem-osvita/>
 6. Кушнір Н. О. Відкриті освітні ресурси для організації навчання у контексті stem-освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. № 3. 2017.
 7. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-konceptsiyi-rozvitku-a960r>.
 8. Методичні рекомендації щодо розвитку STEM-освіти в закладах загальної середньої та позашкільної освіти у 2022/2023 навчальному році <https://imzo.gov.ua/2022/08/15/lyst-imzo-vid-15-08-2022-22-1-10-1080-metodychni-rekomendatsii-shchodo-rozvytku-stem-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-seredn-oi-ta-pozashkil-noi-osvity-u-2022-2023-navchal-nomu-rotsi/>
 9. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.10.2019 № 1303 “Про затвердження Стандарту спеціалізованої освіти наукового спрямування”.
 10. Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.04.2020 № 574 “Про затвердження Типового переліку засобів навчання та обладнання для навчальних кабінетів і STEM-лабораторій”.
 11. Кірик М., Данілова Л. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посібник. Львів : Світ, 2019. 136 с.
 12. Крутій К. Інтегрований освітній процес як спеціально організована взаємодія дитини і дорослого в системі STREAM-освіти. STEM-освіта: стан провадження та перспективи розвитку : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9-10 листопада 2017 рок, м. Київ. К. : ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”, 2017. 160 с.
 13. Андрієвська В. М. Проект як засіб реалізації STEAM-освіти у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2017. Вип. 2. С. 11-14.
 14. Патрикеева О. О. Актуальність запровадження STEM-навчання в Україні. *Інформаційний збірник для директорів школи та завідуючого дитячим садочком*. 2016.
 15. Гончарова Н. О. Понятійно-категоріальний апарат з проблеми дослідження аспектів STEM-освіти. *Наукові записки Малої академії наук України. – Серія : Педагогічні науки* : зб. наук. пр. / [редкол. : С. О. Довгий (голова), О. Є. Стрижак, І. М. Савченко (відп. ред.) та ін.]. К. : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. Вип. 10. С. 104-114.

16. Гончарова Н. О. Глосарій термінів STEM-освіти. *Інформаційний збірник для директора школи та завідувача дитячого садка*. К. : РА “Освіта України”, 2018. № 10 (79). С. 89-95.
17. Букатова О. Впровадження Steam-підходу в освітній простір. *VI Дунайські наукові читання. Імператив соціального партнерства в освітньо-науковому просторі: євроінтеграційні та регіональні виклики сьогодення*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (16 жовтня, 2020 року). Ізмаїл : РВВ ІДГУ; “ІРБІС”, 2020. С. 64-69.
18. Кузьменко Г. В. Від STEM- до STEAM-освіти: ключові аспекти на прикладі ініціатив уряду США. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2020. № 4 (79).
19. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / за заг. редакцією Г. Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444 с.
20. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. К. : Академвидав, 2015. 304 с. 21. Упровадження STEM-освіти в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти обдарованих учнів : метод. рек. / Н. І. Поліхун, К. Г. Постова, І. А. Сліпухіна, Г. В. Онопченко, О. В. Онопченко. Київ : ІОД НАПН України, 2019. 80 с.
22. Барна О., Балик Н., Шмигер Г. Підходи до підготовки майбутніх педагогів до впровадження STEM-освіти. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 9–10 листоп. 2017 р.). Київ : Ін-т модерн. змісту освіти, 2017. С. 18–22.
23. Кириленко С., Кіян О. Проблема підготовки вчителя у системі STEM-освіти: розвиток та формування його професійної компетентності. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 9–10 листоп. 2017 р.). Київ : Ін-т модерн. змісту освіти, 2017. С. 56–60.
24. Василяшко І. Проблеми та можливості дистанційного навчання щодо розвитку професійної компетентності педагогічних працівників, які запроваджують напрями STEM-освіти. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 9–10 листоп. 2017 р.). Київ : Ін-т модерн. змісту освіти, 2017. С. 24–26.
25. Лозова О., Горбенко С. Інтеграція навчання як складова stem-освіти. *STEM-освіта: стан впровадження та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 9–10 листопада 2017 року, м. Київ. К. : ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти”, 2017. 160 с. С. 78-80.

26. Журавель Т. О., Соколова Н. О. Інтегроване навчання – основний складник STEM-освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 12 (55) /12/2016. С. 32-34.
27. Васильєва Д. В., Василюк Н. І. Збірник задач з математики. 5-9 класи: Наскрізнi лінії ключових компетентностей та їх реалізація. К. : Освіта, 2017. 112 с.
28. Андрієвська В. М. Проект як засіб реалізації STEAM-освіти у початковій школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2017. Вип. 2. С. 11–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2017_2_329. Кірик М. Нова українська школа: організація діяльності учнів початкових класів закладів загальної середньої освіти : навч.-метод. посіб. / М. Кірик, Л. Данилова. – Львів : Світ, 2019. 136 с.
30. Нова українська школа : poradnik для вчителя / під заг. ред. Бібiк Н. М. К. : ТОВ “Видавничий дiм “Плеяди”, 2017. 206 с.
31. Постанова “Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>.
32. Методичні рекомендації з розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід). Київ : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2013. 90 с.
33. Савченко О. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12-13. С. 38-43.
34. Большакова І. О. Особливості реалізації міжпредметної інтеграції змісту навчання на уроках у початковій школі. URL <https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/05/%D0%91%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D1%88%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0-%D0%86.%D0%9E..pdf>
35. Костюк Н. Т. Об’єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання. К. : Вища школа, 1998. 327 с.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. – Ірпiнь : ВТФ “Перун”, 2002. 1440 с.
37. Короткий термінологічний словник з педагогіки / укладач С. Г. Мельничук. Кіровоград, 2004.
38. Сова М. Філософсько-культурологічні основи інтеграції знань. *Рідна школа*. 2012. № 5. С. 33–36.

Розділ 2

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1. Подолання наслідків впливу травматичного стресу для становлення соціально успішної особистості

Проблема надання психологічної допомоги особам, які пережили травмуючі ситуації наразі є актуальною в українському суспільстві ДЛЯ забезпечення становлення соціально успішної особистості. У посібнику “Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник”, який було опубліковано під егідою Міністерства освіти і науки України та Інституту освітньої аналітики, щодо нових реалій функціонування освіти в Україні в умовах військових дій, зокрема вищої освіти, було зазначено, що заклади освіти надають допомогу населенню та військовим [1]. Учасники освітнього процесу здійснювали волонтерську діяльність, студенти долучилися до поширення інформації, створення телеграм каналів для інформування населення України. Усі учасники освітнього процесу, особливо ті, які перебувають в зоні активних бойових дій, живуть в умовах загрози розлучення із своїми рідними та близькими, сім’єю, зазнають постійних втрат, як матеріальних, так і близьких людей, насилля тощо.

Ключовими пріоритетами політики щодо освіти є забезпечення психологічної безпеки, створення безпечних умов для навчання та підтримку тих, хто постраждав внаслідок військових

дій, що сприятиме становленню соціально-успішної особистості [2, 3].

Серед пріоритетних напрямів функціонування вищої освіти в умовах військових дій є обов'язкове врахування психічного та інтелектуального розвитку здобувачів вищої освіти, їх вікових та фізичних можливостей. Серед основних завдань та перспектив розвитку вищої освіти виділено: “Переорієнтація на першочергову підготовку фахівців, необхідних в умовах воєнного стану, для відбудови звільнених територій, розвитку пріоритетних галузей економіки України” [1, с. 188].

Особлива увага надається організації діяльності психологічної служби в системі освіти, що пов'язано із зростанням кількості учасників освітнього процесу, які отримали психологічні травми внаслідок війни, недостатньою кількістю психологів, які можуть надавати психологічний супровід під час переживання травми, недостатньою підтримкою педагогічних працівників, психологів, які працюють в умовах травматичного стресу, відсутність знань серед батьків щодо психологічної травми та підтримки дітей у такому стані тощо. Тому в умовах підготовки практичних психологів необхідно звертати увагу на практичні методи роботи, що може забезпечити виконання поставлених завдань [1, 2].

Події, які відбуваються в Україні спричиняють важкі психологічні наслідки для учасників освітнього процесу. Так, особливого значення набуває питання надання психологічної допомоги усім учасникам освітнього процесу, професійної підготовки психологів для її здійснення та роботи з особами у яких констатують посттравматичний стресовий розлад (ПТСР).

Проблема ПТСР та допомоги у межах ОПП “Практична психологія” на педагогічному факультеті УДУ імені Михайла Драгоманова розглядається у процесі вивчення таких дисциплін, як “Психологічна допомога особистості”, “Психологія травмуючих ситуацій”. У процесі їх вивчення розглядаємо теми, які стосуються впливу психологічної травми на психіку людини та виникнення посттравматичного стресового розладу, а також можливостей надання психологічної допомоги з метою становлення соціально успішної особистості.

Тема “Посттравматичний стресовий розлад. Допомога психолога при ПТСР” передбачає вивчення питань, зокрема: поняття ПТСР, профілактика ПТСР, симптоми, методи роботи психолога з особами, у яких діагностовано ПТСР.

Посттравматичний стресовий розлад (6В40), розлад, що розвивається після впливу екстремальної загрозливої, жахливої події чи серії подій, і характеризується:

- 1) повторним переживанням травматичної події(ій) в даний час у вигляді яскравих нав'язливих спогадів, що супроводжуються страхом чи жахом, флешбеками чи нічними кошмарами;
- 2) уникненням думок і спогадів про подію(ії), або уникненням діяльності або ситуацій, що нагадують подію(ії);
- 3) станом суб'єктивного відчуття загрози, що зберігається у вигляді гіпернастороженості або посилених реакцій переляку.

Симптоми повинні тривати не менше кількох тижнів та викликати значне погіршення функціонування

А. Wilkeson [30] звертає увагу на те, що травмуючі ситуації викликають у людини як емоційні, так і психофізіологічні порушення. Також він зазначає, що симптоми ПТСР проявляються частіше у осіб, які мали раніше симптоми депресії. Так, травма може сприяти, або бути причиною виникнення депресії. J. Vasterling [29] зазначає, що травма є предиктором депресії, а не посттравматичного стресового розладу. Інтенсивність психологічної травми впливає на зміну індивідуально-психологічних особливостей постраждалих та сприяє розвитку посттравматичних стресових розладів, які можуть розвинути у будь-якої людини.

Наслідки травми можна поділити на такі групи розладів: психопатологічні, психологічні, соціальні.

До психопатологічних наслідків R. Mayou [18] відносить такі: гострі стресові розлади, біль, тривожні розлади, фізичні симптоми, які не мають підґрунтя, депресія, сімейні проблеми, посттравматичний стресовий розлад та фобії.

До психологічних змін належать поява чи зростання підозрливості, ригідність поведінки та емоційних реакцій, дисоціативні процеси, стереотипність механізмів психологічних

захистів, виникнення уникаючої поведінки. Також сюди можна віднести відчуття ненависті, прагнення помсти, агресію.

Серед соціальних наслідків травми виділяють такі як: соціальна дезадаптація, яка проявлялася у схильності до суїцидів, розлучення, а також погане самопочуття, настрій, тривожність, наявність емоційної нестійкості, низький рівень комунікативних навичок, підозріливість, низький рівень самоконтролю, імпульсивність.

Варто зазначити, що критерієм виникнення посттравматичного стресового розладу є наявність надзвичайного стресу, у поєднанні із такими факторами як: психогенні, екзогенні, ендогенні, конституційні захворювання, які ускладнюють ПТСР. Надзвичайний стрес передбачає наявність події, які мають екстремальний характер, та викликають жах, страх, відчуття безпорадності. Розвиток ПТСР пов'язаний із кількістю травматичних подій, важкістю стресорів та тривалістю їх впливу. На розвиток посттравматичного стресового розладу впливають не лише фізіологічна реакція на надмірну психічну травму, а і індивідуальна чутливість людини.

L. Elwood [11] розробив “модель стресдіатезу”, у якій велике значення надавалось індивідуально-психологічним особливостям людини, які були до травми, та визначали психічні особливості людини, зокрема вразливість. Факторами підвищеної вразливості є схильність до тривоги, депресії. До факторів ризику, на думку A. Shalev [26], відносяться передтравматична вразливість, зокрема психічні розлади в сім'ї, стать, генетичні фактори, рання травматизація, виховання в сім'ї, особистісні якості; силу стресора та готовність людини до неочікуваних подій і реакції на них; посттравматичні фактори, зокрема вираженість симптоматики, соціальна підтримка та інші.

R. McNally [20] стверджував, що у тих, хто пережив травматичний стрес з'являються певні особливості, зокрема, вони емоційно переживають своє ставлення до травми, у них високі мнестичні показники на події, які пов'язані із травмою, виникають труднощі згадування слів, які виражають травматичний досвід та вказують на проблеми відтворення окремих згадок, які стосуються власного життя, але легко згадують загальні події.

Кожна попередня травма стає основою для наступних травм, підвищує реактивність до стресорів, враховуючи те, що психогенні, депресивні і тривожні розлади можуть бути пов'язані із дією стресору. Для тривожних розладів характерні ті ж самі симптоми, як і для ПТСР. Тривога також характеризується унікальною поведінкою, яка передбачає уникнення ситуацій, які пов'язані із повторенням паніки. У дослідженнях N. Breslau [5] зазначається, що ризик виникнення ПТСР після переживання травми вище серед людей, які піддавалися впливу травматичних ситуацій раніше. Зокрема, дослідник стверджує, що тривалість перебування в умовах бойових дій, травматичної ситуації є факторами ризику, що впливають на психологічні зміни.

Варто зазначити, що презентація і когнітивна переробка інформації про травму мають певну специфіку. Зокрема, дослідники С. Chemtob., В. Litz, Т. Keane [7, 17] стверджують що у людини, у якої є ПТСР, проявляється спрямованість уваги на стимули, які пов'язані із травмою. Для осіб, які мають ПТСР характерними є специфічні зміни уваги [13]. Так, дослідження когнітивної сфери осіб з ПТСР вказують на те, що відбувається порушення пізнавальних процесів, які характерні для депресії, зокрема – це складності у згадуванні обставин, які стосуються особистого життя людини. Також пам'ять при ПТСР характеризується наявністю флешбеків, тобто оживленню травматичних подій, навіть сенсорних відчуттів, які людина переживала в той період. Флешбеки виникають в результаті впливу специфічних тригерів, які нагадують про травму (вибух, голосний звук, спалах світла тощо) Так, Т. Buckley, Т. Blanchard, W. Neill [6] зазначали, що порушенням пам'яті при ПТСР є, як повна чи часткова втрата пам'яті про травматичну подію, так і яскраві, живі згадки про неї. Р. Lang [15] запропонував теорію “емоційних мереж” для пояснення особливостей розвитку тривожних розладів. На його думку, люди із тривожними розладами мають дезадаптивні мережі, які включають неадекватну семантичну інформацію про ситуацію та реакції. Такі позиційні мережі називають мережами страху (Е. Фoa, М. Kozak) [12], які легко активуються під впливом стимулів, які нагадують про їх зміст. У клієнтів з ПТСР спостерігається повторне переживання та високий рівень

збудження під час впливу стимулів, які навіть віддалено нагадують про небезпеку. У осіб з ПТСР мережі страхів активовані, вони активізують відповідні переконання про те, що небезпечна подія має відбутися. Виникають симптоми, які характерні при наявності загрози, як наслідок виникають фізіологічні та соматичні реакції. Навіть слабкі стимули, які засвідчують наявність загрози, активізують у індивіда фокусування на небезпечній інформації та ігнорування інших стимулів. Особи з ПТСР акцентують увагу на наявності постійної небезпеки, що дозволяє адаптуватися до травматичної ситуації, при цьому порушуючи життя людини. В даному випадку лікування ПТСР можливе тоді, коли мережі страху інтегруються із іншими аспектами, необхідно активувати мережі страху в безпечних умовах, зокрема в психотерапевтичному процесі, і при цьому знижувати інтенсивність реакцій. J. LeDoux [16] звернув увагу на те, що зниження рівня симптомів ПТСР відбувається таким чином: травматичні мережі є незмінними, а тривожні реакції упереджуються через виникнення нових ментальних репрезентацій.

Серед порушень когнітивних процесів при ПТСР виділяють дисфункційні копінг-стратегії. Так, E. Dunmore [9] зазначав, що такі копінг-стратегії як уникнення та подавлення драматичних згадок заважають лікуванню при наявності ПТСР. Наявність іншої копінг-стратегії, зокрема румінації (нав'язливе обдумування травматичної ситуації) є предиктором посттравматичного стресового розладу (A. Ehlers) [10].

Серед характеристик посттравматичного стресового стану виділяють зниження здатності вербалізувати досвід. Травма впливає на життя людини, та обумовлює наявність невідповідності між подіями у житті, що відображається у розповіді людини про себе та своє життя. Травматичні ситуації порушують діяльність емоційної та когнітивної сфер особистості, завдяки чому досвід інтегрується в структури пам'яті. Травматичний вплив є занадто інтенсивним, та досить складно піддається для опрацювання та інтеграції психікою. Наслідком чого є дисоціація, відторгнення частини досвіду від свідомості.

Людині, яка пережила психологічну травму, досить важко передавати свої переживання, символізувати досвід та

комунікувати (M. Kopf) [14]. Разом з тим, для психіки характерним є прагнення розповісти про пережити травматичний досвід та потреба у запереченні, подавленні, уникненні. Наслідком дисоціації є сплутаність, дезорганізація розповіді, що передбачає повторення окремих слів речень, незакінчених фраз.

Розповіді людей, які пережили травматичні події, є довшими у порівнянні з тими, які не переживали травматичну подію, за рахунок повторень (A. Harvey, R. Bryant) [13].

На думку J. Pennebaker, J. Susman [24], здатність особи послідовно і цілісно розповісти про травматичну подію свідчить про успішне подолання травми.

R. Tuval-Mashiach [28] виділив такі характеристики посттравматичних розповідей: зв'язність і цілісність; осмисленість, тобто здатність знайти сенс події та відповіді на питання “Чому це сталося зі мною?”; оцінка себе в контексті травматичної події, зокрема здатність контролювати ситуацію, наявність провини і відповідальності, активність та пасивність.

E. Newman [22] у процесі дослідження виявив, що травма провокує розвиток неадаптивних тем та нівелює адаптивні.

Досліджуючи вплив травми на особистість виділив три види тем:

- не вирішені теми - ті, які відображають негативний вплив травми та обмежують адаптацію людини;
- вирішені теми – ті, які інтегрують травматичний досвід і дозволяють особі встановлювати емоційні стосунки з навколишніми;
- нерелевантні теми – ті, які не змінюються під впливом травми, Причиною чого може бути те, що травматична подія не конфронтує із даною темою, чи те, що тема, яка існувала у людини до травматичної події є гнучкою, що зразу включила дану подію.

У процесі аналізу розповідей осіб, які пережили травмуючі події виокремлюють такі теми, які стосуються пережитого досвіду:

- безпорадність, відчуття безсилля у процесі переживання травматичної події, яке проявляється і за межами впливу травматичної ситуації;

- гнів та ворожість, які проявляються прямо чи опосередковано;
- страх під час та після травмуючої події;
- втрата, що включає горе, скорботу, розділення життя на до і після; сором, тобто почуття приниження, образи;
- провина - відчуття власної провини за те, що відбувалося до травматичної події та під час неї;
- дифузний ефект: інтенсивні, неспецифічні емоції, зокрема дискомфорт, біль, страждання;
- недоброзичливість світу, зокрема, відчуття того, що світ є небезпечним;
- безсенсовність світу включає відчуття непередбачуваності та відсутності контролю;
- недовіра до людей, зокрема сприймання оточуючих як потенційно небезпечних, здатних до обману, зради;
- низька цінність власного Я, зокрема відчуття себе як некомпетентного та нездатного до подолання як травматичної події, так і звичних ситуацій;
- самозвинувачення себе в тому, що травматична подія відбулася через негідні вчинки, які здійснювалися раніше;
- взаємність - неможливість отримати допомогу і підтримку, не здатність до любові та інтимності;
- відчуження, тобто відчуття ізольованості, відірваності від інших людей;
- неадекватність, тобто відчуття неправильності своїх реакцій у травматичних ситуаціях [22].

Важливо у процесі надання допомоги особам, які мають посттравматичний стресовий розлад застосовувати комбіновані методи, зокрема, техніки, спрямовані на прискорення неусвідомлюваних процесів переробки травми, а також на корекцію базових переконань.

Серед методів з подолання наслідків травматичного стресу використовується метод десенсибілізації та переробки психічної травми за допомогою руху очей.

Засновником методу є F. Shapiro [27], яка помітила що тривожні думки у неї зникли без будь-яких свідомих зусиль у процесі прогулянки та руху очей зі сторони в сторону. Вона

запропонувала процедуру десенсибілізації, сутність якої полягає в тому, що особа слідкує за періодичним рухом пальців психотерапевта, які він переміщає від одного краю візуального поля пацієнта до іншого, метод отримав назву **EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing)**, що перекладається, як десенсибілізація та депроцесуалізація (опрацювання) духом очей.

Клієнт намагається згадати про травматичну ситуацію чи думку, які викликають хвилювання. Основою методу є модель прискореної переробки інформації завдяки наявності у людини психофізіологічного механізму, тобто адаптивної інформації щодо перетворюючої системи, яка забезпечує підтримку психічної рівноваги, самосцілення. Ці процеси відбуваються у людини під час сну, і супроводжується швидкими рухами очних яблук. Якщо ця система блокується, то не відбувається переробка та нейтралізація травматичного досвіду.

Кількість сеансів може варіюватися від 1-2 до 6-16. Їх тривалість від 60 до 90 хвилин. Доречно проводити 1-2 сеанси на тиждень.

Процедура **EMDR** включає такі стадії:

1. Оцінка факторів безпеки клієнта, вивчення його історії та планування психологічної допомоги. Важливо виокремити специфічні цілі, які потребують переробки та пов'язані з травматичним досвідом. Клієнтам, у яких фіксується наявність посттравматичного стресового розладу можна допомогти за допомогою даного методу при переробці конкретних згадок, які пов'язані із травмою. Часто метою впливу є травмуюча подія минулого, чи актуальна ситуація, що викликає болючі симптоми та дезадаптивну поведінку. Важливо звернути увагу на те, як клієнт може справлятися із тривогою, яка виникає між сеансами.

2. Підготовка. Цей етап включає встановлення продуктивних терапевтичних відносин з клієнтом, створення атмосфери довіри та безпеки. Важливо коротко пояснити клієнту зміст даного виду надання допомоги, визначити його здатність виконувати рухи очима. Клієнта в будь-який момент проходження терапії може зупинити сеанс.

Ці стадії відносяться до першого сеансу терапії. Надалі кожний сеанс починається із аналізу досягнених результатів, а потім третя стадія [27].

3. Визначення предмету впливу. Після виявлення згадки, яка пов'язана із травмою, клієнту пропонують вибрати образ, який відображає неприємну частину події, потім виражає болючі уявлення про себе, які відповідають інформації про психічну травму. Висловлювати негативні аспекти про себе клієнт має в теперішньому часі з використанням займенника "Я". Необхідно окреслити також бажане визначення себе, тобто те, що хочеться мати в даний момент, коли клієнт згадує про травмуючу ситуацію. Психотерапевт оцінює рівень переживань, які виникають к людини при згадуванні травматичної ситуації. На цьому етапі визначаються і тілесні відчуття, які супроводжують травмуючі переживання клієнта.

4. Десенсибілізація передбачає роботу щодо зниження негативних емоцій клієнта тоді, коли він згадує про травматичний досвід. Йому пропонують згадати картину події, потім просять слідкувати очима за рухом пальців психолога і одночасно утримувати образ, який відображає неприємні згадки і при цьому необхідно повторювати про себе негативне самовизначення та фіксувати відчуття у тілі. Важливо, щоб клієнт повідомляв про зміну зорових образів, думок, звуків, емоцій, тілесних відчуттів. Можуть виникати додаткові згадки, які пов'язані із психічною травмою та стають основою для впливу під час чергової серії руху очима. Коли у клієнта закінчується асоціації, йому пропонується повернутися до початкової мети для виконання додаткових серій руху очима. Якщо при пропрацюванні травмуючої події у процесі двох-трьох серій руху очима, інші згадки, переживання, ідеї не з'являються, а рівень хвилювань не перевищує одного бала, то можна переходити до наступної стадії [27].

5. Інсталяція. Її метою є: зв'язати бажане позитивне самовизначення з вибраною інформацією, яка пов'язана з психологічною травмою, що сприятиме виникненню позитивної підвищеної самооцінки. Клієнту пропонують подумати про початкову травмуючу подію і про позитивні слова, а потім відповісти на питання наскільки істинними вони є у цей момент.

Потім пропонується спрямувати увагу одночасно на картину події і на позитивне уявлення. Після серії руху очима знову перевіряють наскільки істинним є ці слова при згадуванні травмуючої події. Психотерапевт відповідно пропонує проведення такої кількості серій рухів очима, яка необхідна для виникнення позитивного самовизначення.

6. Сканування тіла. Відбувається усунення остаточного напруження чи дискомфортичних відчуттів у тілі. Клієнту пропонують закрити очі, утримувати у свідомості початкову згадку та позитивне уявлення, подумки пройти по різних частинах тіла, від голови донизу. Необхідно повідомляти про ті місця, в яких відчувається напруження, неприємні відчуття. Якщо такі відчуття відсутні, то проводять серію рухів очима. При наявності негативних відчуттів їх перепрацьовують за допомогою чергових серій рухів очима, доки не зникне дискомфорт.

7. Завершення. Ця стадія включає повернення клієнта до емоційної рівноваги в кінці кожного сеансу, незалежно від того, чи завершена переробка дисфункційного матеріалу. Психотерапевт а рекомендує записати тривожні згадки, які можуть виникати між сеансами, оскільки їх можна пропрацювати на наступний раз.

8. Переоцінка - відбувається перед початком кожного сеансу. Людину повертають до раніше перероблених цілей, оцінюють її реакцію з метою визначення ефективності лікування. Новий дисфункційний матеріал піддається переробці після того, як відбудеться інтеграція раніше перероблених психічних травм [27].

Протипоказаннями для застосування даного методу є: епілепсія, психотичні стани, не здатність переносити високий рівень тривоги.

Серед методів виокремлюють також експозиційну психотерапію, основою якої є уявлення про те, що тривале протистояння із стимулами, які викликають страх, знижує тривогу.

Е. Foa, В. Rothbaum [12] виділили механізми, які є основою експозиційної психотерапії:

1. Повторне переживання сприяє тому, що травматична загадка є більш звичною та знижується тривога.

2. Обережна конфронтація із травматичними переживаннями знижує симптоматику уникнення.

3. У результаті терапевтичної взаємодії травматична пам'ять включає безпечну інформацію.

В експозиційній терапії використовуються техніки уяви, що дозволяє клієнту конфронтувати з травматичними загадками. Варто враховувати, що уникнення, як симптом ПТСР, сприяє відмові від психотерапії, оскільки людині неможливо актуалізувати почуття та відчуття. Тривалість експозиційної психотерапії 45-60 хвилин.

Кожний сюжет травмуючої ситуації повторюється доти, доки суб'єктивно пережитий дистрес не знизиться хоч на половину. Кожний наступний сюжет вводиться в процедуру після того, як людина погоджується з цим. У процесі проведення терапії важливо викликати тривогу і дискомфорт того рівня, які пацієнт може витримати. Методика експозиційної психотерапії сприяє повторному переживанню травматичних подій в безпечних умовах, зокрема, терапевтичних, які контролюються, сприяють поступовому звиканню до травматичних образів та зниженню тривоги і уникнення.

При роботі із подолання психологічної травми використовується когнітивна та когнітивно-процесуальна терапії.

У цьому напрямі важливо розпізнавати і коригувати дисфункційні переконання людини, які пов'язані із уявленнями про власну неповноцінність, незахищеність, невідповідність, ворожість навколишнього світу, відсутністю довіри до людей, зниженим рівнем самооцінки, самозвинувачення, негативним ставленням до майбутнього тощо.

А. Бек [4] зазначав, що метою когнітивної психотерапії є зміна дисфункційних когніцій, через використання техніки когнітивного реконструювання, що включає такі етапи:

1. Розпізнавання власних дисфункційних думок клієнтом, які викликають негативні емоційні стани.

2. Перевірка валідності цих думок та конфронтація з ними.

3. Заміна дисфункційних когніцій адаптивними і логічними думками.

Когнітивне реконструювання є компонентом терапії ПТСР, оскільки внаслідок його застосування відбувається зниження симптомів захворювання.

У процесі роботи з травмою важливим є осмислення людиною того, що відбулося, надання травматичній ситуації певного сенсу у відповідності до життя в цілому, усвідомлення свого вкладу у ситуацію, яка трапилась. Тож у когнітивній психотерапії важливою є робота з почуттям провини, що пов'язано із травмою (Е. Субану) [8].

Посттравматична провина є складним когнітивно-афективним комплексом, який включає:

- відповідальність за причини і результати подій, які відбувалися;
- переконання у невинності дій, які застосовувалися;
- переконання у тому, що були порушені моральні норми;
- переконання про те, що людина, яка пережила травму, розуміла, що може вчинити іншим способом.

Ці когнітивні порушення пов'язані із тим, що людина є відповідальною за ситуацію, власну необережність, а її дії були невинними. Саме ці думки мають піддаватися корекції у процесі психотерапії.

Терапія почуття провини включає такі етапи:

1. Оцінка почуття провини. У процесі роботи виявляються помилки у мисленні клієнта, який пережив травматичну ситуацію, створюється прогнози щодо результатів психотерапії.

2. Дебрифінг провини, що включає виявлення подробиць, клієнт детально розповідає, що відбулося в травматичній ситуації, зокрема, описує відчуття, думки, почуття, дії всіх учасників. Клієнт концентрується на найважчому моменті травмуючої ситуації та описує свої почуття, думки, які були у той момент.

3. Корекція помилок мислення. Терапевт працює з помилками мислення клієнта, зокрема конфронтує з ним, демонструючи клієнту не відповідність його суджень. На останньому етапі людина оцінює власну відповідальність, та отримує домашнє завдання щодо контролю думок, суджень та виявлення когнітивних помилок.

Когнітивно-процесуальна психотерапія була розроблена для жертв, які постраждали внаслідок насилля [25], а потім Е. McCarthy, I. Petrakis [19] запропонували використовувати її у лікуванні інших наслідків психологічної травми. Основним завданням є руйнування “структур страху”, які виникають

внаслідок переживання травматичного досвіду. Психотерапевт сприяє активізації структур страху та формуванню нових інформаційних структур, які не пов'язані зі страхом. У когнітивно-процесуальній психотерапії важливим є використання експозиційної психотерапії, яка має такі особливості: клієнт створює розповідь про травматичну подію, де особлива увага приділяється відчуттям, емоціям і думкам під час проживання травматичного досвіду. Під час сесії клієнт читає розповідь, а психотерапевт допомагає ідентифікувати почуття та думки. Також у процесі когнітивно-процесуальної терапії звертається увага на посттравматичні неадаптивні переконання.

Процесуальна психотерапія має такі етапи:

1. Перший етап триває 1-4 сесії, клієнт навчається здатності розуміти і аналізувати зв'язки між травматичними подіями, своїми думками і емоційними станами. Психотерапевт допомагає людині, яка пережила травматичну ситуацію, визначати емоції, відділяти їх від думок, ідентифікувати переконання, що є основою емоцій. Клієнт пише розповідь про травматичну подію.
2. На другому етапі, який включає 5-7 сесії, відбувається робота з використанням технік когнітивної терапії, зокрема, тих, які спрямовані на роботу із дисфункційними переконаннями та виявленням когнітивних помилок.
3. Третій етап, зокрема, сесія 8-12, відбувається пропрацювання травматичних тем та переживань, які мають відношення до них [19].

Наративна психотерапія.

У психотерапії посттравматичного стресового розладу виділяється наративна психотерапія, яка включає фіксацію на наративі, розповіді в цілому (D. Meichenbaum, G. Fong [21]).

Дана теорія базується на тому уявленні, що для людей характерними є створення наративів, які включають інформацію про уявлення про себе та світ. Якщо наратив про подію не відповідає таким уявленням, людина намагається уникати згадок про нього. Завдання психолога полягає у забезпеченні можливостей подивитися на подію з різних позицій, які не впливають на ідентичність клієнта.

Y. Palgi, M. Venzra [23] створили модель наративної психотерапії “Назад в майбутнє”, яка використовується у роботі з гострим стресовим розладом. У даній моделі вираховуються уявлення, які виявляє психолог у процесі розповіді клієнта. Точки – це основа, акценти розповіді, які суперечать травматичному наративу і містять інформацію про минулі негативні події, у яких людина була готова протистояти. Виявлення цих точок підсилюють нетравматичну частину розповіді, оскільки травматичні ситуації виникають неочікувано і не дають можливості підготуватися.

Клієнту важливо повернутися у складні ситуації, з якими він справлявся, зв’язати їх з уявленнями про можливість справлятися з важким досвідом у майбутньому. Розповідь про травматичні події відбуваються з позиції людини, яка має необхідні ресурси, що дозволяє клієнту долати почуття безпорадності, відсутності контролю над подіями у житті. Разом з тим, відбувається інтеграція травматичних подій у життєву історію клієнта. Розповідь клієнта буде важливою для нього, оскільки включає його минуле, травматичну подію та майбутнє. Також травматична подія є інтегрованою частиною життєвого наративу загалом. Відповідно клієнт у минулому знаходить ситуації, які виступають як своєрідна підготовка, а в майбутнього - цілі і плани, до яких він прагне після переживання травматичного досвіду.

Людина отримує можливість перетворити внутрішній світ з метою надання сенсу тим подіям, які важко прийняти. Конструювання нового наративу відбувається завдяки міжособистісному та внутрішньому діалогам, соціальній підтримці, що сприяє підвищенню особистісного зростання.

Наративна психотерапія включає такі стадії [28]:

1. Виявлення дотравматичних переконань, які зруйновані травмою. Обговорюється те, як травма вплинула на світосприйняття, відбувається формування здорового та відповідного наративу.

2. Уникнення повторного відтворення травматичних образів, запобігання сенсорно-чутливим травматичним згадкам. Психотерапевт сприяє вираженню нейтральної, фактологічної розповіді з метою зниження імовірності ретравматизації. Також

психотерапевт наголошує на тому, що почуття і реакції клієнта є нормальними після переживання таких подій.

3. Директивний підхід щодо аналізу точок як основи дотравматичного досвіду пацієнта. Знаходження точок дозволяє клієнту говорити про те, що у нього був досвід протистояння впливу травматичних подій. Тим легше клієнту створити альтернативний наратив, де він був би сильним, готовим до подолання складних ситуацій.

4. Формування нового наративу, що включає інформацію про всі основні точки. Психотерапевт враховує, що людина пам'ятає не саму подію, а згадку про неї. Чим більше вдасться повторити новий, альтернативний наратив про травму, тим вища імовірність відсутності розвитку посттравматичних симптомів (R. Tuval-Mashiach) [28].

У процесі роботи використовують техніки уяви для створення ресурсних образів, місць де людина відчуває себе спокійною та розслабленою.

5. Розгляд значення пережитого травматичного досвіду у позитивному ключі. Клієнту необхідно переосмислити значення образу, надати йому нових сенсів. Обставини минулого можуть набути нового, позитивного значення для особистісної і професійної ідентичності.

6. Встановлення зв'язків між минулим клієнта та планами на майбутнє. Травматична подія розглядається як складова досвіду людини, з якого формується образ майбутнього. У разі вдалого проходження попередніх етапів людина стає сильнішою, ніж до травми, і впевненою в тому, що може долати труднощі. Травматична ситуація стає однією із подій у житті клієнта.

У процесі роботи було розроблено практичні вправи щодо особливостей роботи психолога з особами, які пережили травмуючі ситуації для використання на практичному занятті "Посттравматичний стресовий розлад".

На семінарському занятті пропонується студентам розробити проектні завдання за такими темами:

1. Основні симптоми ПТСР.
2. Окресліть порушення когнітивної сфери при ПТСР.

3. Виокреміть основні теми розмови, які виділяють дослідники у осіб, які пережили травматичну ситуацію.
4. Охарактеризуйте можливі наслідки переживання травматичного стресу у клієнтів

На основі вище викладеного матеріалу розроблено завдання та вправи, які можна пропонувати здобувачам освіти на практичному занятті для закріплення питання щодо особливостей роботи з особами з ПТСР для збереження їх психічного здоров'я:

1. Означте специфіку роботи психолога з особами, які постраждали внаслідок травматичного стресу, у таких напрямках:

Напрямок роботи	Особливості методу
Метод десенсибілізації та переробки психічної травми за допомогою руху очей	
Експозиційна психотерапія	
Когнітивна психотерапія	
Когнітивно-процесуальна психотерапія	
Наративна психотерапія	

2. Опишіть послідовність дій психолога у такій ситуації, розробіть рекомендації для батьків

До психолога звернулася мати, яка заявила про проблему.

Хлопчику 12 років, незважаючи на здібності до навчання та попередні хороші оцінки за шкільні досягнення, припиняє навчання. Він неохоче йде до школи, а після повернення зі школи перебуває у пригніченому стані, не хоче їсти, симулює хворобу, щоб не йти до школи наступного дня.

Батьки безпорадні, син стає замкнутим, боязким, апатичним, напруженим, хоча до цього був відкритим, активним, охоче спілкувався з батьками. Зараз він замикається у своїй кімнаті і не хоче ні з ким розмовляти. У них є собака, яку він дуже любив, але зараз не ходить на прогулянки навіть з нею. На всі запитання батьків – не відповідає, і повністю уникає спілкування. Оцінки у школі стали набагато гіршими. Батьки помітили поріз на руці сина,

на запитання, що трапилося – він відповів, що йому стало набагато легше, коли він порізав собі руку.

Що ви можете порекомендувати батькам? На що варто звернути увагу?

3. До психолога звернулась мати, яка заявила про проблему. Що ви можете порекомендувати матері?

Восьмирічна дівчинка, перебуваючи у зоні активних бойових дій на сході України, стає свідком трагедії – її улюблений батько гине від пострілів. Мама та її дочка залишають місце, де йде війна та виїжджають до іншої країни. Дівчинка йде до школи, де має навчатися у другому класі початкової школи. На жаль, вона не може ходити до школи та залишитися без мами. Вона не відступає від неї ні на крок. Вона витісняє свій страх та стає агресивною. Мама звертається по допомогу до школи, але безуспішно. Їй загрожують лише штрафом за пропуски занять її дочкою.

4. Складіть наративну розповідь, яка б включала основні точки, які б свідчили про наявність досвіду подолання складних життєвих ситуацій.
5. Розробіть власну ресурсну карту:

Ресурси	Що вам допомагає
Психологічні	
Поведінкові	
Біохімічні	
Фізичні	

6. Прочитайте художній твір, у якому описується життя людини, яка пережила травматичну ситуацію. Опишіть ресурси, які дозволили людині подолати складні життєві обставини.
7. Проаналізуйте свої стратегії подолання травматичних ситуацій, а потім дайте відповіді на такі запитання:
 - Що я візьму з собою у майбутнє?
 - Що я не візьму з собою у майбутнє?
 - Яким я бачу своє майбутнє? Чого я хочу у майбутньому?
8. Опрацюйте техніку контролю станів

- Визначити ключ – перше тілесне відчуття, яке пов'язано зі страхом, тривогою, агресією
- Вдихнути
- Задати запитання: “Який стан я хочу зараз замість негативного?”. Відповісти на нього
- Встановити стан через: картинку, відчуття, звук, запах
- Ще раз назвати бажаний стан
- Повернутися в ситуацію зараз

Перебуваючи в умовах впливу травматичних ситуацій, перед майбутніми психологами постає завдання зберігати свій стан у рамках ментального здоров'я та опанувати основними напрямками роботи для запобігання виникнення складних наслідків переживання складних життєвих подій.

Список використаної літератури

1. Освіта України в умовах воєнного стану. Інформаційно-аналітичний збірник. К. : Міністерство освіти і науки України, Інститут освітньої аналітики, 2022. 358 с.
2. Про методичні рекомендації “Перша психологічна допомога. Алгоритм дій” : лист Міністерства освіти і науки України від 04.04.2022 № 1/3872-22. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-metodichni-rekomendaciyi-persha-psihologichnadopomoga-algoritm-dij>.
3. Про підготовку тренерів-психологів : лист ДНУ “Інститут модернізації змісту освіти” від 18.03.2022 № 22.1/10-412. URL: <https://imzo.gov.ua/2022/04/20/lyst-imzo-vid-18-03-2022-22-1-10-412-pro-pidhotovku-treneriv-psykholohiv/>.
4. Beck A. T. Cognitive models of depression. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*. 1987. V. 1. P. 5–37.
5. Breslau N., Wilcox H. C., Storr C. L. et al. Trauma exposure and posttraumatic stress disorder: a study of youths in urban America. *J Urban Health* 2004; 81: 4: 530–544
6. Buckley T. C., Blanchard E. B., Neill W. T. Information processing and PTSD: A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*. 2000. V. 28. P. 1041–1065.
7. Chemtob C., Roitblat H. L., Hamada R., Carlson J. G., Twentyman C. T. A cognitive action theory of post-traumatic stress disorder. *Journal of Anxiety Disorders*. 1988. V. 2. P. 253–275.

8. Cubany E. S. Cognitive therapy for trauma-related guilt // Cognitive-behavioral therapies for trauma / Eds V. M. Folette, J. B. Ruzek, F. R. Abueg. NY : The Guilford Press, 1998.
9. Dunmore E., Clark D. M., Ehlers A. A prospective investigation of the role of cognitive factors in persistent posttraumatic stress disorder (PTSD) after physical or sexual assault. *Behaviour Research and Therapy*. 2001. V. 39. P. 1063–1084.
10. Ehlers A., Clark D. M. A cognitive model of post-traumatic stress disorder. *Behaviour Research and Therapy*. 2000. V. 38. P. 319–345.
11. Elwood L. S., Hahn K. S., Olatunji B. O., Williams N. L. Cognitive vulnerabilities to the development of PTSD: a review of four vulnerabilities and the proposal of an integrative vulnerability model. *Clin Psychol Rev*. 2009; 29: 1: 87–100.
12. Foa E. B., Rothbaum B. O. Treating the trauma of rape: A cognitive-behavioral therapy for PTSD. NY : Guilford Press, 1998
13. Harvey A. G., Bryant R. A. Dissociative symptoms in acute stress disorder. *Journal of Traumatic Stress*. 1999. V. 12. P. 673–680.
14. Kopf M. Trauma, Narrative and the Art of Witnessing // Slavery in Contemporary Art. Trauma, Memory and Visuality / Eds Birgit Hdhnel, Melanie Ulz. Berlin : LIT Verlag, 2008.
15. Lang P. J. A bio-informational theory of emotional imagery. *Psychophysiology*. 1979. V. 16. P. 495–510.
16. LeDoux J. E. The emotional brain: The mysterious underpinnings of emotional life. NY : Simon and Schuster, 1998.
17. Litz B., Keane T. Information processing in anxiety disorders: application to the understanding of post-traumatic stress disorder. *Clinical Psychology Review*. 1989. P. 243–257.
18. Mayou R., Farmer A. Trauma. *Brit Med J* 2002; 325: 426–429.
19. McCarthy E., Petrakis I. Case report on the use of cognitive processing therapy-cognitive, enhanced to address heavy alcohol use. *Journal of Posttraumatic Stress*. 2011. V. 24 (4). P. 474–478.
20. McNally R. J. Experimental approaches to cognitive abnormality in posttraumatic stress disorder. *Clin Psychol Rev* 1998; 18: 8: 971–982.
21. Meichenbaum D., Fong G. How individuals control their own minds: A constructive narrative perspective // Handbook of mental control / Eds D. M. Wender, J. W. Pennebaker. NY : Prentice-Hall, 1993. P. 473–489.
22. Newman E., Riggs D. S, Roth S. Thematic resolution, PTSD, and complex PTSD: the relationship between meaning and trauma-related diagnoses. *Journal of Traumatic Stress*. 1997. V. 10. P. 197–213.

23. Palgi Y., Ben-Ezra M. Back to the future: Narrative treatment for acute stress disorder in the Case of Paramedic Mr. G. *Pragmatic Case Studies in Psychotherapy*. 2010. V. 6. P. 1–26.
24. Pennebaker J. W., Susman J. R. Disclosure of trauma and psychosomatic processes. *Social Science and Medicine*. 1988. V. 26. P. 327–332.
25. Resick P. A., Schnicke M. K. Cognitive processing therapy for sexual assault victims: A treatment manual. Newbury Park, CA : Sage Publications, 1993.
26. Shalev A. Y., Peri T., Canetti L., Schreiber S. Predictors of PTSD in injured trauma survivors: A prospective study. *Am J Psychiatry* 1996; 153: 219–225.
27. Shapiro F. Eye movement desensitization: A new treatment for post-traumatic stress disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 1989. V. 20. P. 211–217
28. Tuval-Mashiach R., Freedman S., Bargai N., Boker R., Hadar H., Shalev A. Y. Coping with trauma: narrative and cognitive perspectives. *Psychiatry*. 2004. V. 67 (3). P. 280–293
29. Vasterling J. J., Constans J. I., Hanna-Pladdy B. Head injury as a predictor of psychological outcome in combat veterans. *J Trauma Stress* 2000; 13: 3: 441–451.
30. Wilkeson A., Lambert M. T., Petty F. Posttraumatic stress disorder, dissociation, and trauma exposure in depressed and nondepressed veterans. *J Nerv Ment Dis* 2000; 188: 8: 505–509.

2.2. Формування професійних вмінь практичного психолога щодо гармонізації психічного стану особистості

Для формування професійних вмінь практичного психолога щодо гармонізації психічного стану особистості пропонуємо розглянути теорію особистості в позитивній психотерапії та застосувати одну із технік в даному методі, а саме – Модель Балансу Н. Пезешкіана [2].

Позитивна психотерапія – це метод, який дає знання про людину, вчить не боротися з оточуючим світом, а приймати його у всій різноманітності. Теорію особистості в методі позитивної психотерапії можна виразити у наступних тезах:

Згідно з ідеєю даного методу, позитивне уявлення про людину виходить з того, що кожна людина від народження володіє двома

основними здібностями: пізнавати і любити. В залежності від вроджених фізичних даних, зовнішнього оточення (сімейного і культурного), специфіки епохи, в якій живе людина, дві названі здібності – “Знати” і “Любити” – диференціюються. Цим самим створюється неповторна комбінація основних рис особистості. Дві базові здібності є в тісному взаємозв’язку між собою: рівень розвитку однієї з них підтримує і полегшує розвиток іншої.

Філософія позитивної психотерапії розглядає людину в процесі її змін комплексно: визнається рух і розвиток як тіла, так і душі і духа, аналізується їх тісний взаємозв’язок. Під час психотерапії в центрі уваги професіонала індивідуально-біологічні, психосоціальні і духовні аспекти особистості. Такий підхід допомагає віднайти внутрішню цілісність людини.

Метод позитивної психотерапії заснований на глибокому переконанні в тому, що кожен з нас наділений в повній мірі всіма необхідними індивідуальними здібностями та ресурсами, щоб жити щасливо. Кожен має доступ до невичерпних можливостей життя для свого особистісного росту та індивідуального розкриття. Так задумано Творцем, що все саме цінне сховано всередині нас або ж у вигляді маленьких зерен дозріває протягом всього нашого життя. Н.Пезешкіан писав, що “людина – це шахта, наповнена дорогоцінним камінням”. Одне із завдань – відшукати прихований цінний скарб, підняти його із надр людської душі і показати світові у вигляді використання природних задатків і талантів, що в кінцевому результаті веде до самореалізації людини. Виконання своєї життєвої місії – це основа задоволення в житті [1].

Важливим принципом позитивної психотерапії є також принцип унікальності особистості. Життя не має стандартів. Розмаїття і багатогранність джерел людського щастя полягає в тому, що використати і отримати задоволення можна від “того, що є” в даний момент, а не від того, що “могло б бути”. Здатність бачити в сьогоденній реальності те, що може зробити людину щасливою, дати їй сили на конкретний крок вперед до своїх цілей і отримати від нього задоволення, робить кожного творцем свого власного “Я” і наділяє мудрістю життя.

Реалізація транскультурального або крос-культурального підходу у позитивній психотерапії означає концентрацію уваги не

на відмінностях, а на схожості людської раси. Тому в центрі названого методу досліджуються два основних питання: 1) що у всіх людей є спільного та 2) чим люди відрізняються [3].

У позитивній психотерапії акцент у всьому процесі взаємодії психотерапевта з клієнтом ставиться на людських можливостях, як основному і первинному моменті його зцілення. В даному методі розглядають причини виникнення проблем в пригнічених і нерозвинутих областях духовного між людського спілкування. Це приводить до джерела конфліктів та порушень в житті. Тому позитивна психотерапія як метод покликана допомогти людині не загубитися в потоці стрімких подій епохи, віднайти себе і повірити в те, що як птах народжений літати, так і людина створена для щасливого, гармонійного життя.

Носрат Пезешкіан довів закономірність, що носії західної і східної культури реагують по-різному на одні і ті ж проблемні ситуації. Оскільки, будь-яка подія сама по собі не є поганою чи хорошою, вона свою оцінку значимість отримує для кожної людини окремо. Так на світ з'явилась теорія чотирьох сфер, через які людина сприймає конфлікти та реагує на них:

– сфера тіла (людина втікає в хворобу, коли ситуація виходить з під контроль. Пезешкіан відмітив, що лікарями лікуються симптоми, а не першопричина – той самий конфлікт, який і викликав захворювання);

– сфера діяльності (людина з головою поринає в роботу або усіма зусиллями уникає будь-яку активність);

– сфера контактів (конфлікт, що виник людина може вирішувати або униканням будь-якої соціальної активності, тікаючи в цілковиту самотність, або ж навпаки – гіперспілкуванням, займаючись весь свій час зустрічами);

– сфера фантазій (нереальний світ, який, тим не менш, дозволяє вирішити конфлікт “знищенням” ворога картинками щасливого майбутнього. Фантазії допомагають в сексуальних проблемах, з соціальними неприємностями, тощо. Саме ця сфера фантазій (або сенсів, інтуїції, світобачення, релігійних ідей), даючи надію на успіх, дозволяє наважитись на ризиковий крок, або ж цілком поринути у неіснуючий світ, забувши про реальність існуючої проблеми і необхідності її вирішення). Теорія особистості

в позитивній психотерапії розглядає життя і розвиток людини через Модель Балансу чотирьох вже згаданих вище сфер. Прагнення до відновлення їх природного балансу, повинно бути пріоритетом в житті тої людини, яка зазнала дисбалансу в одній з цих сфер і перебуває у стані глибокого відчаю, невдоволення, пригніченості або хвороби. Здатність відновити природний баланс є підґрунтям досягнення кожною особистістю успіху у соціумі.

Тому пропонуємо розглянути більш детально Модель Балансу, а саме чотири сфери розподілу життєвої енергії та “переробки конфлікту” (реакцій на конфлікт) – це перший ромб/кристал Н. Пезешкіана в методі позитивної психотерапії [2].

Незважаючи на всі культурні та соціальні відмінності і особливості кожної людини, можна спостерігати, що всі люди для подолання своїх проблем, звертаються до одних і тих же типових форм реакції на конфлікт. Якщо у людини є роблеми (вона сердиться, відчуває себе пригніченою, живе в постійній напрузі чи не бачить сенсу в житті), то всі ці труднощі можна розподілити в чотирьох сферах. Вони дають уявлення про те, як людина сприймає себе, навколишній світ, яким шляхом йде визнання і контроль реальності.

Дослідження Н. Пезешкіана і його співробітників у більш ніж двадцяти культурах дали підстави для виділення наступних сфер розподілу життєвої енергії та реакцій на конфлікт:

1. Тіло (зовнішній вигляд, режим сну, харчування, задоволення первинних біологічних потреб, заняття спортом, гігієна, відпочинок, хвороби, сексуальна активність, тощо).
2. Діяльність/досягнення (наукова, професійна кар’єра, навчання, гроші, розум, тощо).
3. Контакти/традиції (здатність до підтримки відносин від близьких у родинному колі (я і партнер, я і сім’я) – до далеких: рівень я і колектив, я і спільнота, я і людство і т.д.)).
4. Майбутнє/Фантазії/Сенси (духовна складова, творчість людини, її мрії, сновидіння, роздуми пов’язані із сенсо-життєвими поняттями, релігія та ін.) Рис. 1. [2].

Ці форми реакції на конфлікт є широкими категоріями, які кожен розуміє в залежності від власних уявлень, бажань і конфліктів. Наприклад: батько реагує на конфлікт через занурення

в роботу (успіх/досягнення), мати замикається в собі, уникає соціальних контактів (контакти), дитина реагує фізичними недугами (тіло). Ці різні способи реакції можуть, у свою чергу, вести до комунікативних утруднень.



Рис. 1. Сфери розподілу життєвої енергії та «переробки конфлікту»

Кожна людина розвиває власні, найкращі для неї шляхи вирішення конфлікту. При гіпертрофії однієї з форм, інші відходять на задній план. Яким формам буде надано перевагу, великою мірою залежить від досвіду, і перш за все від того, як людина діяла в дитинстві. Чотири форми реакції на конфлікти моделюються в життя через типові концепції.

Запитання, що дають загальну орієнтацію за чотирма сферами розподілу життєвої енергії та способів реакцій на конфлікт:

1. Як ви реагуєте, коли у вас виникають проблеми? (Ви відповідаєте на проблеми своїм тілом, успіхами, шукаєте допомоги у друзів або в своїх фантазіях).
2. Який вислів стосується вас? («Я вірю тому, що я бачу», «Я вірю тому, що я розумію», «Я вірю тому, що, наприклад,

кажуть мої батьки”, “Я вірю тому, що спонтанно прийшло в голову”).

3. Що було девізом у батьківському домі? (Наприклад: “Рух – це життя”, “Якщо ти щось можеш, то ти щось значиш”. “Що скажуть люди!?”). “Як постелиш – так і виспишся”. “Все в руках Божих”, тощо).

Чотири сфери подібні вершнику, який цілеспрямовано (діяльність) рухається до мети (фантазія). Для цього йому потрібний гарний, доглянутий кінь (тіло), а на випадок, якщо він з нього впаде, помічники, які йому допоможуть піднятися (контакти). Це означає, що терапія та навчання не повинні обмежуватися однією областю, наприклад, вершником, а повинні брати до уваги всі сфери, що приймають участь.

На підставі цього можна виділити як індивідуальні, так і характерні для малих груп способи реакції на конфлікти. Таким же чином можна розглядати і способи реакції, засновані на культурних відмінностях. Наприклад, згідно наукових спостережень, в Європі та Північній Америці на першому місці форми реакції на конфлікт у сферах “Тіло” та “Діяльність”, у той час як на Сході простежується тенденція “Тіло”, “Контакти”, “Фантазії”. Незважаючи на тенденції, кожен сприймає світ по-своєму, відповідно до характерних для даної особистості форм реакцій [2].

Ідеальний розподіл життєвої енергії по чотирьох сферах становить 25% на кожну, проте існує поняття так званих коридорів при різних розподілах. Так, якщо клієнт на якусь сферу відводить 20-30% – це вважається нормальним розподілом і називається “зеленим коридором”. Якщо на певну сферу відводиться 10-20% або 30-50% – це вважається “жовтим коридором” і такий розподіл вже є значною підставою вважати наявним дисбаланс, що може бути причиною актуальної конфліктної ситуації. Але коли на якусь сферу клієнт відводить менше 10% або більше 50%, а це “червоний коридор”, у такому випадку є наявною так звана “втеча” в одну із сфер, і залежно від того яка саме це сфера, можна говорити про: “втечу” у хворобу; “втечу” у діяльність; “втечу” у фантазії (мрії).

Із кожною сферою Моделі Балансу та особливостями її дослідження здобувачі вищої освіти ОР “Бакалавр” спеціальності “Психологія” (ОПП “Практична психологія”) Педагогічного

факультету УДУ імені Михайла Драгоманова ознайомлюються у процесі вивчення спецкурсу “Позитивна психотерапія”. Це робиться з метою формування у практичного психолога професійних вмінь щодо гармонізації психічного стану особистості. Матеріал курсу пропонується також вчителям початкової школи та практичним психологам на курсах підвищення кваліфікації.

Мета курсу: ознайомити з можливостями застосування позитивної психотерапії для покращення якості життя; збагатити науковий світогляд студентів та їх психологічну культуру; сформувані у студентів професійні знання і уміння у сфері надання психологічної допомоги, сприяти більш повному і глибокому розумінню основних вимог щодо процесу проведення психологічного консультування за допомогою метода Позитивної Психотерапії.

Основними завданнями вивчення освітнього компоненту “Позитивна Психотерапія” є:

- визначити основні принципи та техніки позитивної психотерапії;
- розкрити зміст основних понять дисципліни: “позитивна психотерапія”, “актуальний, базовий, внутрішній та ключовий конфлікти”, “Модель Балансу”, “Модель Наслідування”, “актуальні здібності”, “п’ятикрокова модель самопомоги”;
- визначити основні концепції аналізу процесу надання психологічної допомоги;
- охарактеризувати специфіку конфліктів у позитивній психотерапії.

Курс спрямований на висвітлення теоретичних та технологічних аспектів здійснення психологічної допомоги клієнтам та застосування методів самопомоги при вирішенні власних проблем, з метою формування професійних вмінь практичного психолога щодо гармонізації психічного стану особистості, що є підґрунтям досягнення кожною особистістю успіху у соціумі. У процесі вивчення курсу здобувачі вищої освіти усвідомлюють необхідність гармонізації психічного стану особистості для досягнення успіху у соціумі. Також дізнаються про техніки, які допомагають збалансувати усі сфери життя людини та особливості застосування цих технік до кожною особистістю.

Окремо здобувачі вищої освіти ознайомлюються з техніками самодопомоги, які дозволяють швидко відновлюватись та вирішувати власні проблеми.

У межах практичних занять майбутнім фахівцям викладач пропонує продіагностувати власний стан розподілу життєвої енергії за допомогою Моделі Балансу, відображеної на рисунку 1. Це ми робимо для того, щоб студент на власному досвіді зрозумів як працювати з Моделлю Балансу та в майбутньому міг ефективно застосовувати цю техніку в роботі з клієнтами. Для цього студенти створюють кожен власну Модель Балансу, розподіляючи свою життєву енергію (100%) на кожен із 4 сфер даної Моделі. В результаті чого виявляємо в якій сфері є дисбаланс і допомагаємо збалансувати розподіл енергії, застосовуючи техніки позитивної психотерапії. На кожен із сфер виділяємо окреме практичне заняття. Тобто, на первинну діагностику власного розподілу життєвої енергії виділяємо 4 практичні заняття. Та розглядаємо способи реакцій на конфлікти, досліджуючи при цьому в якій із сфер відбувається локалізація конфлікту, а в якій “переробка конфлікту”. Наприклад, конфлікт виник між партнерами (сфера контактів), але спосіб “переробки конфлікту” може бути у вигляді психосоматичного симптому (сфера тіла). Таким чином викладач допомагає студенту з’ясувати причини виникнення конфліктів та пропонує шляхи їх подолання, застосовуючи техніки позитивної психотерапії.

Ми пропонуємо студентам розглядати кожен із сфер Моделі Балансу таким чином:

На першому практичному занятті ми досліджуємо сферу “Тіла/Відчуттів»: як людина відчуває своє тіло; як сприймаються нею відчуття із зовнішнього світу, оскільки все, що отримується через відчуття проходить через цензуру придбаних індивідуальних ціннісних стандартів. Саме через відчуття дитина вступає в контакт з навколишнім світом на початку свого розвитку. З часом деякі відчуття разом з певними переживаннями можуть призводити до конфлікту.

Ритм сну і прийняття їжі може мати велике значення для розвитку пунктуальності. Деякі люди впадають в паніку, якщо вони чують, що хтось кричить. Спогади про гнівно кричущих батьків і

постійні батьківські вимоги поводитися тихіше роблять шум суб'єктивно нестерпним. Так само може бути і з іншими відчуттями. Брудна, неохайна зовнішність сама по собі не є причиною для хвилювання. І тільки тому, що людина випробувала на собі, що бруд – це погано і бути брудним огидно, вона реагуватиме на забруднену іншу людину з відразою.

Чому трапляються ті чи інші психосоматичні захворювання конкретного органу, можна зрозуміти, виходячи з того, як клієнт ставиться до свого тіла взагалі, до окремих органів та їх функцій, а також до здоров'я і хвороб. Це ставлення визначає загальні зв'язки певної конфліктної ситуації: чому одна людина реагує серцем, або шлунком, в той час як інша – порушенням органів дихання, шкірою тощо; чому деякі люди тікають у хворобу, а інші всіма силами пручаються тілесним слабостям і хворобам. Такі запитання можуть допомогти людині правильно подивитися на свою конфліктну ситуацію і тим самим надати психологічну допомогу [1].

З практики відомо, що у деяких хворих, котрі страждають ожирінням, можна зустріти установки стосовно прийому їжі (“Все, що стоїть на столі, повинно бути з'їдено”). На відміну від них, клієнти з коронарними серцевими порушеннями мають установки такого плану, коли у проблемних ситуаціях основний акцент робиться на точність, розподіл часу (“Не відкладай на завтра те, що можна зробити сьогодні”). Ревматичні клієнти найчастіше виявляють типові проблеми вихованості (“Візьми себе в руки, що скажуть люди”). У клієнтів з психосоматичними шкірними порушеннями часто спостерігаються концепції щодо чистоти і контактів.

Фізичні реакції на конфлікти можуть бути наступними: зміна фізичної активності (активне заняття спортом або сон, щоб “переспати” конфлікти чи порушення сну); переїдання (обжерливість “поїсти з горя”) або відмова від їжі (“манія схуднення”); сексуальність (донжуанство або німфоманія (відмова від сексу)); функціональні порушення і психосоматичні реакції.

Ураження того чи іншого органу у клієнта з психосоматичним захворюванням стає зрозумілим при погляді на концепції, яких він дотримується стосовно тіла в цілому. До таких можна віднести наступні: “Ти виглядаєш блідо, значить ти хворий”; “Що стоїть на

столі, повинно бути з'їдено”; “В здоровому тілі. – здоровий дух”; “З лица води не пити”; “Як на душі, так і на тілі”; “Рух – це життя”; “Краса до пори, до часу” та інші [2].

Для дослідження сфери “Тіло/Відчуття” студенти мають відповісти на такі запитання:

- Які у вас є фізичні нездужання, які органи уражені?
- Як ви оцінюєте свій зовнішній вигляд?
- Ви відчуваєте своє тіло як друга чи як ворога?
- Вам важливо, як виглядає ваш партнер?
- Яке з 5 відчуттів має для вас найбільше значення?
- На якому органі у вас зривається гнів?
- Як реагує ваш партнер (ваша сім'я), коли ви хворієте?
- Як ви поводитесь, коли хворіє ваш партнер?
- Чи багато ви спите?
- Який вплив мають хвороби на ваше сприймання життя і ваше ставлення до майбутнього?
- У вашій родині цінують гарний зовнішній вигляд, заняття спортом, фізичне здоров'я?
- Хто вас пестив, цілував або був з вами ніжний?
- Чи приділялася вам увага у вашому рідному домі, гарною і багатою їжею, яким був девіз?
- Як реагували ваші батьки на ваші ігри з власним тілом (наприклад: смоктання пальців, маструбації і т.п.)?
- Як вас карали (били, лаяли, залякували, кричали, позбавляли їжі, позбавляли любові і т.п.)?
- Приходилось вам, незважаючи на хворобу, довго залишатися на ногах?
- Коли ви хворіли, вас одразу ж відправляли в ліжко?
- Хто за вами доглядав?
- Назвіть приклади і ситуації.

Відповіді на ці запитання дозволять зрозуміти скільки відсотків своєї енергії людина витрачає на цю сферу Моделі Балансу.

На другому практичному занятті ми досліджуємо сферу “Діяльність/Досягнення”, яка має особливе значення в індустріальних суспільствах, особливо в американсько-європейських культурних колах. Сюди відносяться види і способи,

якими виражаються норми діяльності, і таким чином вони включаються у власну концепцію. Мислення і свідомість дозволяють систематично і цілеспрямовано вирішувати проблеми і покращувати діяльність. Тут можливі дві взаємно протилежні реакції на конфлікт: занурення в роботу або відхід від діяльності.

Типовими симптомами є проблеми самооцінки, перенапруження, стресові реакції, страх не впоратися із завданням, порушення концентрації і рідше зустрічаються такі симптоми як: пенсійний невроз, апатія, порушення діяльності та інші.

Приклади концепцій до сфери діяльності: “Без трудів не їстимеш пирогів”, “Назвався грибом – лізь у борщ”, “Кінець діло хвалить”, “Під лежачий камінь вода не тече”, “Час – це гроші”, “Робота не вовк – в ліс не втече”, “Невмілого руки не болять” тощо [2].

Для дослідження сфери “Діяльність/Досягнення” студенти мають відповісти на наступні запитання:

- Якою діяльністю ви хотіли б займатись? Чи задоволені ви своєю професією?
- Яка діяльність спричиняє вам труднощі?
- Для вас важливо, щоб ваша діяльність завжди була успішною?
- Що викликає у вас найбільший інтерес (фізична, інтелектуальна або художня діяльність, організаційна робота тощо)?
- Чи легко вам визнати успіхи вашого партнера, ваших дітей, (наприклад, вам не подобається його діяльність або той факт, що він тим самим вас принижує)?
- Чи вважаєте ви себе (партнера) інтелігентним?
- Коли ви оцінюєте людину, наскільки для вас важливі його інтелігентність і його соціальний престиж?
- Чи буває вам іноді важко приймати рішення?
- Де ви раніше розкриваєтеся: на роботі чи в родині?
- Ви добре себе почуваєте, коли вам нічого робити?
- Хто з ваших батьків більше цінував діяльність?
- Хто з вашої родини грав з вами?
- Хто перевіряв ваші шкільні завдання?
- Коли ви помилялися, як вас карали?
- Батьки говорили вам, чому ви повинні щось робити?

- Батьки виявляють розуміння до ваших інтересів?
- Які спогади типові для ваших шкільних літ?
- Як вас нагороджували за ваші успіхи?
- Наведіть приклади до ваших відповідей.

Відповіді на ці запитання дозволять зрозуміти скільки відсотків своєї енергії людина витрачає на цю сферу Моделі Балансу.

На третьому практичному занятті ми досліджуємо сферу “Контакти/Традиції”, яка припускає здатність зав’язувати і зберігати контакти: контакт із самим собою, з партнером, з родиною, стосунки з іншими людьми, групами, соціальними верствами і чужими культурними колами, зв’язки з тваринами, рослинами і предметами. Соціальна поведінка визначається індивідуальним досвідом і традицією. Люди мають можливість зав’язувати контакти і регулювати отримані з соціального досвіду критерії вибору: від партнера чекають, наприклад, ввічливості, чесності, справедливості і порядку, певних занять по інтересам тощо. І вони вибирають собі таких партнерів, які певною мірою відповідають цим критеріям.

Людина може реагувати на конфлікти тим, що вона ставить під сумнів свої відносини з навколишнім світом. Однією з крайнощів є втеча в товариствість, надмірну активність, групу, де повинні допомогти зняти людині гостроту проблеми. Людина намагається в розмовах з іншими домогтися симпатії і солідарності. Тут має місце соціальна гіперактивність, емоційна залежність від групи тощо. З іншого боку, можна спостерігати все з точністю до навпаки – повне уникнення суспільства. Людина віддаляється від людей, які її турбують, відчуває себе скутою, уникає суспільства і будь-якої можливості контактування з іншими. Симптомами є: загальмованість, неусвідомлена потреба у підтримці, боязнь контактів, упередженість та ін.

Приклад концепцій, які можуть впливати на соціально активну або пасивну позицію людини в сфері “Контактів/Традицій»: “Скажи хто твій друг, і я скажу тобі хто ти”, “Гуртом і батька легше бити”, “Любов зла, полюбиш і козла”, “Навіщо мені інші!?”, “Розраховувати можна лише на себе”,

“Довіряй, але перевіряй”, “Слово не горобець – вилетить не впіймаєш” тощо [2].

Для дослідження сфери “Контакти/Традиції” студенти мають відповісти на наступні запитання:

- Хто з вас більш контактний?
- Хто з вас більш радий гостям?
- Що швидше зупинить вас покликати гостей: брак часу; те, що деяких гостей доводиться чекати; ви вважаєте, що не зможете досить добре пригостити гостей і т.д.?
- Як ви відчуваєте себе серед безлічі людей?
- З якими людьми вам важко вступати в контакт?
- Що для вас складніше – вступати в контакт або його підтримувати?
- Чи важко вам відмовлятися від улюблених звичок?
- Яке значення має для вас традиція?
- Ви ретельно дотримуєтеся сімейних (релігійних, політичних) традицій?
- Чи має для вас велике значення, що скажуть інші люди?
- Хто з ваших батьків був більш контактним?
- До кого ви могли б звернутися, якщо б у вас виникли проблеми?
- Коли ви були дитиною, у вас було багато друзів?
- Коли до батьків приходили гості, дозволялося вам бути присутніми і брати участь у розмові?
- Вважаєте ви, що контакти з родичами важливі?
- У вас було багато партнерів по іграх або ви більше любили “гратися на самоті»?
- Ваші батьки – великі прихильники гарної поведінки та ввічливості?
- Які переживання виникають у вас у зв'язку з цими питаннями?
- Які приказки, прислів'я, що мають пряме відношення до вашої ситуації та даної сфери, ви можете назвати?

Відповіді на ці запитання дозволять зрозуміти скільки відсотків своєї енергії людина витрачає на цю сферу Моделі Балансу.

На четвертому практичному занятті ми досліджуємо сферу “Майбутнє (фантазії, сенси, вірування)”. Це сфера пізнання, яка мовою поетів називається голосом серця або даром, мовою релігії – натхненням, мовою психології – інтуїцією або інтуїтивним судженням.

Вважається, що інтуїція знаходиться у взаємозв’язку з психічними процесами сну або фантазії, які одночасно можуть надавати форму переробки конфліктів і проблем.

На конфлікти можна реагувати, активізуючи фантазію: уявляючи собі рішення конфлікту, можна в думках уявити собі бажаний успіх чи подумки покарати і навіть вбити свого ворога.

Фантазія і інтуїція можуть, наприклад, у творчих діях і сексуальних фантазіях викликати потреби і навіть задовольняти їх у якості “особистого світу” фантазія відокремлює від ранніх проявів дійсності і створює на деякий час приємну атмосферу (наприклад, алкоголізм чи наркоманія). Вона може створити ілюзію того, що будь-якої “поганої справи” або хворобливого розлучення не було. Вона може також і лякати, як проекції власних страхів зробити дійсність нестерпною. Фантазія змішується зі сприйняттям і веде до симптомів, які зустрічаються у шизофреніків. Щоб зменшити страшну, динамічну силу фантазії, деякі люди примушують себе до певної поведінки, “зашнуровують в корсет”, який допомагає стримувати загрозові фантазії в певних рамках і захищатися від неконтрольованих проявів своїх почуттів.

Інтуїція і фантазія виходять за рамки безпосередньої дійсності і можуть відігравати роль того, що людина починає вважати змістом діяльності, сенсом життя, бажанням, планами на майбутнє чи утопією. Із здібностей доінтуїції-фантазії розвиваються потреби в світогляді і релігії, які надають можливість зазирнути в далеке майбутнє. Стикнувшись з невідомим – в цьому суть фантазії. Здатність фантазії “дає можливість ризикувати, зважитися на крок в невідоме, людина бере на себе тягар сумнівів і все ж таки сподівається, що десь знайдеться нова межа (яка, в свою чергу, є частиною своєї власної дійсності)”.

Якби не було допитливості і фантазії, не було б сумнівів і страху, не було б ні розвитку, ні прогресу, ні пізнання самого себе.

Концепції, які мають пряме відношення до даної сфери переробки конфлікту є наступні: “На все воля Божа”, “Хто не ризикує, той не п’є шампанського”, “Смерть ще не кінець всього, а тільки початок”, “Ранок вечора мудріший”, “Вік живи, вік учись”, “Береженого Бог береже”, “Реальність не хвилює мене, доки я щасливий” тощо [2].

Для дослідження сфери “Майбутнього” студенти мають відповісти на такі запитання:

- Хто з вас більше цінує фантазію?
- Чи часто до вас приходять гарні думки?
- Чи буває так, що фантазії вам миліші дійсності?
- Чим ви займаєтесь у своїх фантазіях: тілом (секс, сон, спорт), професія (успіхи, невдачі), контакти з іншими людьми, майбутнім (бажання, утопії, світогляд, релігія)?
- Ви охоче згадуєте минуле?
- Чи думаєте ви іноді про те, як було б з іншими партнерами, про іншу професію і т.д.?
- Які якості вашого партнера відіграють у ваших фантазіях найбільшу роль?
- Чи часто ви думаєте про майбутнє? Чи любите ви читати фантастику?
- Коли-небудь, подумки ви намагалися вчинити самогубство?
- Якби ви на тиждень могли помінятися з кимось місцями, з ким би ви помінялися? Чому?
- Якби ви на день стали невидимкою, як би ви використовували час?
- Кого із людей ви б обрали зразком для наслідування?
- Ви пам’ятаєте фантазії вашого дитинства?
- Хто з вашої родини більше схильний до мрій і фантазій?
- З ким би ви найохочіше обговорювали ваші сни?
- Яке у вас ставлення до мистецтва (живопис, музика, література). Ви самі малюєте? Що?
- Як ви уявляєте собі життя після смерті?
- Які ситуації приходять вам на думку щодо поставлених питань?
- Які згадуються у зв’язку з цим приказки, прислів’я, крилаті вислови?

Відповіді на ці запитання дозволять зрозуміти скільки відсотків своєї енергії людина витрачає на цю сферу Моделі Балансу.

Уявне експериментування, фантазування отримали свій традиційний вигляд у казках, оповіданнях, притчах і історіях. У казках стикаються чужа фантазія і особиста фантазія окремої людини. Схожі поєднання зустрічаються в художній, творчій і продуктивній діяльності. Досвід, набутий в інших сферах переробки криз, фільтрує можливості фантазії. Прикладом цього можуть служити обмеження ігрових фантазій у представників індустріального суспільства.

Здатність до фантазії розвивається рано, в той час, коли дитина ще не вміє розрізнити дійсність і вигадку, встановлювати чіткі причинні зв'язки. Вона розвивається в грі. Процес цього розвитку залежить від того, як у сім'ї ставляться до фантазій і їх змісту.

Таким чином, детально розглянувши Модель Балансу та чотири сфери розподілу життєвої енергії та “переробки конфлікту” (реакцій на конфлікт) можна виокремити його практичне значення. Згідно концепції позитивної психотерапії, здорова не та людина, у якої немає проблем, а та, яка знає як вийти з конфліктів. Тому, здоровий, за моделлю чотирьох сфер розподілу життєвої енергії та “переробки конфлікту” той, хто намагається рівномірно розподілити свою енергію в цих чотирьох сферах. Це означає, що мета формування професійних вмінь практичного психолога щодо гармонізації психічного стану особистості в тому, щоб людина присвятила 25% своєї енергії (але не обов'язково часу) своїм фізичним потребам, 25% своєї енергії спрямувала б на свою діяльність, чи на професійну працю або домашню роботу, 25% – на міжособистісні контакти (сім'я, друзі, колеги) і ще 25% віддавала б інтуїції, фантазіям, питанням про майбутнє, про сенс життя і релігійно-духовним питанням. Звичайно, це має розглядатися лише як мета, до якої потрібно постійно прагнути.

З позиції позитивної психотерапії вважається, що порушення і захворювання виникають тільки в тих сферах, на яких не зверталось достатньо уваги і їх не розвивали. Кожна людина від народження має ці чотири сфери, але завдяки культурі, вихованню,

соціалізації в широкому сенсі, деякі сфери розвиваються більше, деякі менше. Метою психотерапії стає допомога клієнтові розпізнати та розвинути власні здібності.

Однак, потрібно пам'ятати, що головне в позитивній психотерапії не тільки лікування клієнтів, а те, що психотерапевти і практичні психологи повинні навчитися, перш за все, застосовувати цей метод до себе та своєї сім'ї, тобто у контексті самопомоги і саме це допоможе збалансувати усі сфери розподілу життєвої енергії людини, що забезпечить досягнення кожною особою успіху у соціумі.

Список використаної літератури

1. Peseschkian, Nossrat (2016): Psychosomatics and Positive Psychotherapy (Positive Psychotherapy in Psychosomatic Medicine). Author House UK. ISBN 978-1524631611. [English language](#)
2. Пеньковська Н. М., Шептицький Р. В. Основи психологічного консультування в методі позитивної психотерапії: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Крок, 2014. 268 с.
3. Пеньковська Н., Дишлевук В. Методологічний аналіз теорії особистості в позитивній психотерапії. *Позитум Україна*. 2013. № 5. С. 85-94.

2.3. Роль родини у психічному здоров'ї дитини

Вивчення ролі родини у психічному здоров'ї дитини та поглиблене розкриття даної теми, на нашу думку, має відбуватися в процесі навчального курсу "Сімейна психологія" та допомогти студентам усвідомити та пізнати важливість матеріалу з метою забезпечення ефективної професійної діяльності. Дані знання допоможуть у становленні майбутнього висококваліфікованого практичного психолога як конкурентоспроможного фахівця, який буде спроможний допомогти батькам виховати психічно здорову дитину, яка зможе досягти успіху у соціумі.

Проблеми реалізації і розвитку здорової особистості завжди привертала увагу педагогічної і психологічної науки, адже сім'я – один із найважливіших виховних інститутів, значення якого для особистості важко переоцінити.

Сьогодні сім'я переживає серйозні труднощі, що значною мірою зумовлено кризовими явищами, притаманними українському суспільству в цілому, що негативно позначаються на внутрішньосімейній атмосфері, знижують дієвість виховної функції сім'ї, вносять далеко не завжди педагогічно виправдані зміни в її зміст, призводять до того, що сімейне виховання стає об'єктом критики з боку держави, яка вимагає підвищення відповідальності батьків за виховання дітей.

Родина виконує не лише функції сім'ї, які грають важливу роль у сприятливому психологічному кліматі для дитини, сім'я – це місце першого досвіду дитини в комунікації, усвідомлення себе як індивідуальної частини цієї системи, формування у дитини власного ставлення до себе та закріплення модель поведінки, яку дитина буде використовувати в соціумі.

Основними функціями родини вважають – репродуктивну, виховну, економічну, комунікативну, організаційну (щодо дозвілля й відпочинку), валеологічну. Найбільше на становлення і розвиток психічного здоров'я дитини в просторі сім'ї, впливають комунікативна та валеологічна функції, тож зупинимося на них.

Комунікативна функція – це організація внутрішнього родинного спілкування та зв'язку членів родини з суспільством, встановлення зворотних зв'язків із навколишнім середовищем.

Валеологічна стосується створення оптимальних умов для фізичного, психічного, соціального і духовного розвитку кожного члена родини задля формування, збереження, зміцнення, відновлення і передачі в спадок здоров'я [1].

Реалізуючи дані функції дитині родина дає:

- відчуття приналежності до певної групи (без чого людина відчувається самотньою), реалізує її потребу в безпеці, комфорті;
- відчуття й реальні докази її значущості для інших (без чого в неї розвивається почуття неповноцінності);
- змогу відчувати взаємне тепло і любов;
- формує в неї почуття своєї неповторності та індивідуальності;
- подає зразки для наслідування [8].

Все це життєво важливо для кожної дитини незалежно від віку. Тому важливим фактором психічного здоров'я дитини є

психологічний клімат родини, який викликає в неї відчуття комфорту або ж дискомфорту.

Поза увагою ми не можемо залишити питання емоційної незрілості батьків, які до виховання мають нездоровий підхід, та створюють в сім'ї атмосферу страху і недовіри. Л. Гібсон досліджує дану тему та стверджує що почуття самотності та покинутості у дитинстві та проблеми з встановлення кордонів та вираженням своїх почуттів будуть у тих, кого виховували емоційно незрілі батьки.

Часом батьки через свою недисциплінованість не можуть слугувати для власних чад прикладом, негативно впливаючи на їхній психічний стан. Вивчення дитячих неврозів, як, до речі, і функціональних розладів у мовленні дітей (заїкання), показало тісний їхній зв'язок із психогенною дією сварок між батьками в присутності дітей. Між тим, варто пам'ятати, що стиль поведінки батьків здійснює суттєвий, а іноді й вирішальний вплив на становлення творчих здібностей дитини. Тому важливо знати стилі батьківської поведінки.

Виділяють відповідні стилі поведінки: авторитетний, авторитарний, ліберальний та індиферентний.

Авторитетний стиль передбачає високий рівень контролю. У таких родинах визнають та заохочують зростання автономії дітей. Стосунки тут теплі, батьки відкриті до спілкування та обговорення з дітьми встановлених у родині правил поведінки; у розумних межах допускають зміну своїх вимог; діти дуже добре адаптовані: упевнені в собі, у них розвинений самоконтроль і соціальні навички, вони добре навчаються в школі та мають високу самооцінку.

Авторитарний стиль також характеризується високим рівнем контролю. Але тут віддають накази та чекають їх точного виконання. Стосунки в таких родинах холодні, батьки закриті для постійного спілкування з дітьми, встановлюють жорсткі вимоги та правила, не допускаючи їхнього обговорення; дітям дозволяють бути від них незалежними лише незначною мірою; їхні діти, як правило, відлюдкуваті, боязкі та похмурі, невибагливі та дратівливі. Наслідками авторитетного стилю виховання стає те, що дитина все частіше боїться розчарувати батьків своїми невдачами

й помилками, виникнення в дитини остраху невдачі, формування неадекватної самооцінки (заниженої або завищеної).

Ліберальний стиль передбачає низький рівень контролю. У таких сім'ях слабо або й зовсім не регламентують поведінку дитини; тут панують безумовна батьківська любов, теплі стосунки, дорослі відкриті до спілкування з дітьми, але домінуюча спрямованість комунікації – від дитини до батьків; дітям надано необмежену свободу за умови незначного керівництва з боку батьків; батьки не встановлюють будь-яких обмежень; діти схильні до неслухняності та агресивності, у присутності чужих людей поводять себе неадекватно та імпульсивно, некритичні до себе; проте в деяких випадках стають активними, рішучими та творчими людьми.

За ліберального стилю виховання прослідковуються негативні наслідки такі як: дитина втрачає відчуття стабільності й захисту з боку дорослих, підвищується рівень тривожності дитини, імпульсивність, дитина усе менше довіряє дорослим, порушує свої обіцянки.

Індиферентний тип характеризується низьким рівнем контролю. Дітям не встановлюють жодних обмежень; батьки байдужі до власних чад, стосунки – холодні, батьки закриті до спілкування; через обтяженість власними проблемами в них не залишається сил на виховання дітей. Якщо байдужість батьків поєднується з ворожістю до дітей, і батьки нехтують ними, дитину ніщо не утримує від вивільнення найбільш руйнівних імпульсів та від прояву схильності до асоціальної поведінки.

Виходячи зі сказаного вище, можна констатувати: найкраще адаптуються діти авторитетних батьків. Тому важливо, щоб саме цей стиль батьківської поведінки як найбільш ефективний та продуктивний для реалізації таланту дитини, практикувався в родині. Саме ця модель закладає в дитині найбільш гармонійну систему соціальної поведінки, яка дає їй можливість реалізувати себе [6].

Стилі батьківської поведінки залежать від розподілу влади у родині. Як у країнах з різним політичним укладом – монархією, демократією, тиранією, так і в кожній родині існують різні варіанти стосунків її членів.

Процес пізнання індивідуальності дуже складний. Глибина, повнота, адекватність проникнення у внутрішній світ іншої людини залежить перш за все від рівня сформованості людини як особистості, як суб'єкта праці, пізнання, спілкування, від установок, еталонів, стереотипів та інших чинників.

Батьківські ставлення до дітей мають багату палітру проявів, а отже, і глосарій цієї проблеми теж чималий. Найчастіше використовуються поняття “виховання”, “сімейне виховання”, “батьківське виховання”, “тип виховання”, “стиль виховання”, “батьківська позиція”, “батьківсько-дитячі стосунки” тощо. Виховання трактується як діяльність з передачі новим поколінням суспільно-історичного досвіду; планомірний і цілеспрямований вплив на свідомість і поведінку людини з метою формування певних установок, понять принципів, ціннісних орієнтацій, які забезпечують необхідні умови для її розвитку, підготовки до суспільного життя і виробничої праці.

Основна мета виховання – допомогти дітям стати повноправними членами свого суспільства, носіями його культури – однакова у всьому світі, тим не менше в різних культурах абсолютно різні уявлення про те, як найкраще її досягти. Але і в рамках однієї культури сім'ї не завжди складаються із матері, батька і дітей, а отже, різні структури сім'ї можуть впливати на сімейну динаміку [10].

Не завжди однаково розуміюче батьки ставляться до дітей. Сімейне виховання розглядається в літературі не лише як цілеспрямована система впливів батьків на дитину, але і як характер поводження з нею. Як правило, поняття “сімейне виховання” “батьківське виховання” вживаються як синоніми. Хоча поняття “сімейне виховання” ширше, оскільки може передбачати, крім впливу батьків, виховні впливи інших членів сім'ї: бабусь, дідусів, братів, сестер і ін. Оскільки виховання, в тому числі сімейне, здійснюється через спілкування, психологи вбачають можливим перенесення структури спілкування на структуру виховання.

Зауважимо, що вслід за В. М'ясищевим, всередині спілкування прийнято виділяти три основні компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. О. Бодальов у своїх

роботах виділяє ці ж складові в структурі міжособистісних стосунків. Таким чином, в структурі виховання також виділяють три компоненти: когнітивний – уявлення батьків про дитину, емоційний – ставлення до неї і поведінковий – характер поводження з дитиною [9].

Як варіанти когнітивного компонента в структурі батьківського виховання ряд авторів (А. Захаров, А. Варга, А. Співаковська, В. Столін та ін.) виділяють адекватне і неадекватне уявлення про дитину. Адекватне уявлення про дитину – найбільш повне і об'єктивне знання психічних і характерологічних особливостей дитини, її інтересів, захоплень, нахилів, врахування індивідуальної своєрідності дитини.

До неадекватних уявлень належить:

- інвалідизація (приписування хворобливості),
- інфантилізація (нав'язування дитині уявлень про її безпорадність, залежність),
- соціальна інвалідизація (приписування соціальної неспішності) [6].

В емоційному компоненті батьківського ставлення також виділяють складові. В. Столін виділив три основи емоційно-ціннісного ставлення людини до людини: “симпатія – антипатія”, “повага – неповага”, “близькість – віддаленість”.

А. Співаковська описує вісім типів батьківської любові: дієва любов, відсторонена любов, дієва жалість, любов за типом поблажливого відсторонення, відкинутість, презирство, переслідування, відмова.

Багато дослідників виділяють такі виховні впливи, як контроль, покарання, заохочення.

Є. Маккобі включає до батьківського контролю такі моменти: обмеження, вимогливість, довільний прояв влади, послідовність.

Поєднання батьківського контролю, емпатії, доброзичливості, підтримки самостійності у дітей Д. Баумунд називає моделлю авторитетного батьківського контролю.

Друга виділена нею модель – владна – характеризується жорстким контролем, строгістю, меншою теплотою, розумінням і співчуттям, зменшенням часу спілкування з дітьми.

І третя модель – поблажливої поведінки – властива невимогливим, неорганізованим батькам, які мало уваги звертають на розвиток незалежності дитини і її впевненості в собі. Автор прийшла до висновку, що діти авторитетних батьків мають найвищий рівень незалежності, зрілості, впевненості у собі, стриманості, активності і допитливості, тоді як у поблажливих батьків діти зовсім не допитливі і не вміють стримувати себе [4].

На відміну від інших інститутів соціалізації сім'ї має певні особливості. О. Бондарчук серед них виділяє насамперед такі: соціально-демографічну структуру сім'ї (соціальне становище членів сім'ї, професійний статус батьків, стать, вік, кількість членів сім'ї, наявність різних поколінь); переважаючий емоційний клімат, емоційний настрій сім'ї; тривалість і характер спілкування з дітьми; загальна і психолого-педагогічна культура батьків; зв'язок сім'ї з іншими спільнотами (школою, родичами тощо); матеріально-побутові умови [1].

К. Сачко у своїй науковій роботі розглядає відображення залежність соціалізації дитини від її позиції в сім'ї та ставлення батьків.

Позиція дитини	Ставлення батьків	Наслідки у розвитку особистості
Педагогічно виправдана позиція	Піклування і любов у поєднанні з вимогливістю, дружба, довіра, заохочення самостійності.	Нормальний розвиток особистості, адекватна самооцінка.
“Заласкане дитинство”	Сліпе обожнювання, тотальна опіка, виконання всіх бажань дитини, дитина “кумир сім'ї”, невиправдана ідеалізація	Гальмування соціалізації, несамостійність, інфантилізм, егоїзм, свавілля, впертість, брехливість, завищена самооцінка.
“Байдуже дитинство”	Відчуженість, байдуже ставлення, безконтрольність, недбалість, на потреби дитини не зважають	Загострене самолюбство, уповільнення емоційного розвитку, агресивність, відчай, недовіра до дорослих, озлобленість, замкнутість

Позиція дитини	Ставлення батьків	Наслідки у розвитку особистості
“Задавлене дитинство”	Заборона як система виховання, надмірна вимогливість, жорстокість в поводженні, нотації, надмірна опіка, надмірна суворість, грубі прояви батьківської влади.	Проблеми в соціалізації, подавлені бажання, невпевненість в собі, страх, підступність, мстивість, образливість, озлобленість, потрапляють під вплив більш “сильних”, занижена самооцінка, улесливість, пристосованість.
“Загублене дитинство”	Аморальний приклад батьків, повна безконтрольність, безнаглядність, дитина – об’єкт постійних сварок, кожен з батьків намагається заманити на свою сторону	Признання лише сили кулака, формування негативного ідеалу, виправдання власних недоліків, лицемірство, злість, агресивність, скепсис, зневіра у майбутньому, недисциплінованість, пристосованість, недовіра до дорослих, розчарування, намагання відгородитися від інших, створення власного світу

Емоційна потреба у любові посідає одне з провідних місць серед психологічних потреб дитини. Не реалізація даної потреби провокує виникнення у дітей різних короткотривалих та довготривалих деструктивних психічних станів.

- Дитині необхідна підтримка, розуміння
- Дитина потребує комунікації з дорослим, бути почутою
- Важлива реалізація її, розвиватися, поважати себе
- Не боятися говорити про свої потреби і бажання
- Важливо бути потрібною, корисною, успішною
- Дитині необхідно відчувати любов, ніжність, піклування

Водночас дитина не просто очікує позитивного ставлення до себе, а й домагається його, бореться за нього. І якщо саме у

критичній ситуації, коли дитині дуже важливо отримати відчутне підтвердження любові з боку рідної людини, батьки відштовхують її, дитина звикається з оцінкою “поганий” і кидає виклик дорослим [6].

Більшість батьків намагаються дати дитині найкраще, навіть попри бажання самої дитини, реалізуючи через дитину власні наміри, бажання, закриваючи потребу “бути хорошим батьком” в транслюванні цієї поведінки соціуму.

Найкращий спосіб в реалізації потреб дитини – спілкування з нею, намагання почути і зрозуміти її цінності, усвідомити власну роль у допомозі на шляху задоволення потреб дитини.

Через відсутність підтримки та спілкування – дитина лишається сам на сам зі своїм життям, проблемами, нереалізованими потребами. Дитина шукає “місце” де може бути почутою, де її проблеми не мають такого великого значення, де вона може бути кимось. Часто діти обирають комп’ютерні ігри, адже вони створюють свою реальність у грі, набагато успішнішу ніж в житті, де не існує проблем зі спілкуванням з батьками, де ігровий персонаж має десятки трофеїв та реалізованих цілей.

А. Маслоу в ієрархії потреб акцентує увагу на реалізацію спочатку базових потреб перед реалізацією потенціалу, а дитина не закривши власні базові потреби в безпеці, спілкуванні – не може рухатися далі.

Сімейні умови, зокрема соціальний стан, рід занять, матеріальний рівень і рівень освіти батьків, значною мірою визначають життєвий шлях дитини. Крім свідомого, цілеспрямованого виховання, яке дають дитині батьки, на неї впливає вся внутрішньо-сімейна атмосфера. Існує декілька відносно автономних психологічних механізмів, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей, і серед них виділяють наступні:

1. Підкріплення: заохочуючи поведінку, яку дорослі виражають правильною, і покаранням за порушення встановлених правил, батьки укорінюють у свідомості дитини певну систему норм, дотримання яких поступово стає для дитини звичкою і внутрішньою потребою.

2. Розуміння: знаючи внутрішній світ дитини і відгукуючись на її проблеми, батьки формують її самосвідомість і комунікативні

якості. Дуже важливим є і емоційний тон, тип контролю в сім'ї, тип дисципліни.

Емоційний тон стосунків між батьками і дітьми психологи представляють у вигляді шкали, на одному полюсі якої стоять максимально близькі, теплі стосунки (батьківська любов), а на іншому далекі, холодні й ворожі. У першому випадку основними засобами виховання є увага і заохочення, у другому-суворість і покарання [5].

Д. Відра підкреслює, що велике значення в проблемах дітей розлучення батьків має поширена форма неповного триангулювання сімейної констеляції. При неповному триангулюванні батько підтримує інтенсивні стосунки з дитиною, але лібідозні відносини з матір'ю відсутні. Взаємини дитини з батьком є важливими для розвитку об'єктовідносин, батько виконує функцію вивільнення дитини від діадного єднання та від загрозово-агресивних конфліктів з матір'ю. Однак у дитини відсутні: досвід власного виключення під час спілкування батьків між собою; модель несимбіотичного любовного відношення до матері; одночасні стосунки з двома об'єктами, які стають взаємовиключними, що призводить до появи конфлікту лояльності.

Такі діти, хоча і здатні побудувати зрілі несимбіотичні стосунки з батьком, але не в змозі завершити процес індивідуалізації з матір'ю.

Г. Фігдор зазначає, що на четвертому році життя значне місце в психічному розвитку дитини починає займати статева специфіка триангулярної структури об'єктовідносин. Д. Відра стверджує, що при агресивних об'єктовідносинах між батьками у дитини формується конфлікт лояльності, який заперечує мотив наслідування одностатевого батька. Бути як мати означає для дівчинки ненависть до батька, бути як батько для хлопчика – відмова від матері. Ідентифікація (хоча б часткова) з різностатевим батьком – спосіб утримання едипового об'єкта любові в собі. Це призводить, в поєднанні з загостреною проблематикою самооцінки, до негативного впливу на розвиток статевої ідентифікації.

Г. Фігдор підкреслює, що конфлікт лояльності, ускладнені умови подолання Едипового комплексу через різностатеву ідентифікацію негативно позначаються на психіці дитини при

подоланні травмуючої ситуації розлучення. Більшість дітей вже до моменту розлучення мали порушення в об'єктовідносинах і розвитку Я-образу. Загострення психічних конфліктів виражається розвитком невротичних симптомів: нетримання урини, істеричні приступи страху, схильність до депресій, нездатність до виразу афектів, нездатність до фантазування, зміни в поведінці – боязливість, покірність. У дітей може розвинутися константний ірраціональний страх перед тваринами, людьми, темрявою та іншими явищами, предметами. Психічні реакції дітей проявляються також поза сім'єю, у відносинах з оточуючими людьми [7].

Досвід перших позитивних об'єктовідносин діадного симбіозу матері і немовляти сприяє виникненню почуття безпеки у дитини, позитивного базового Я образу, базальної довіри до оточуючих. Несприятливий психологічний клімат в сім'ї та, як результат, насичений конфліктами досвід перших взаємовідносин негативно позначаються на повноцінному розвитку дитини. Для гармонійного розвитку дитини є необхідною постійна психологічна присутність батька, який виконує ряд важливих функцій: сприяє появі моделі несимбіотичних відносин з матір'ю та здатності до побудови одночасних автономних об'єктовідносин; сприяє звільненню від психічної напруги, отриманої в автономно-регресивних, загрозово агресивних конфліктах дитини з матір'ю; компенсує частину дефіцитної здатності матері щодо задоволення дитячих потреб. Від особливостей об'єктовідносин батька і дитини буде залежати виникнення, перебіг, завершення процесу індивідуалізації та формування константи об'єкта.

I. Бех, розкриваючи наукову сутність нової освітньої філософії – особистісно зорієнтованого виховання, – виділяє такі виховні позиції, як розуміння дитини, визнання дитини, прийняття дитини. Гадаємо, про них доцільно говорити і в площині батьківських позицій. Зупинимося на їхній характеристиці більш детально.

1. Виховна позиція – розуміння дитини. Автор відзначає, що “одна з найгостріших людських потреб – бути зрозумілим, прийнятим, визнаним. Людина бажає, щоб її розуміли і приймали у кожному своєму стані, у кожному своєму прояві, з визнанням усіх наявних переваг і поблажливості до наявних недоліків. Тому

позиція, що враховує ці потреби, має бути домінантою особистісно зорієнтованого виховання”.

1. Бех пише про необхідність розвивати соціальний інтелект як здатність розуміти стан інших людей і передбачати розвиток різних соціальних ситуацій. Якості, якими, на думку вченого, повинен володіти вихователь для результативного розуміння вихованців, вкрай необхідні, вважаємо, також і батькам: здатність сприймати і адекватно психологічно інтерпретувати поведінку дитини безпосередньо в кожен момент спілкування, фіксувати зміни в почуттях і вчинках, визначати причини, які ці зміни викликають; сформованість широкого набору оцінних критеріїв, які б дозволили порівнювати характер змін, у вербальній і невербальній поведінці вихованців, і своєчасно робити з цього приводу правильні висновки; уміння постійно усвідомлювати і правильно реагувати на те, як сприймають і психологічно інтерпретують його образ і поведінку діти; глибокі знання про типові помилки типу “стереотипізації”, “нав’язування суб’єктивного бачення” тощо.

2. Виховна позиція – визнання дитини. “Визнання – це передусім право дитини бути самою собою, індивідуальністю, яка має свою позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем. Вимога пізнання дитини ґрунтується на вірі в її можливості, а значить – у самовдосконалення, на розумінні безкінечності пізнання людини, навіть коли вона ще зовсім мала” . Вчений звертає увагу на те, що завдання вихователя полягає не в стиранні дитячої індивідуальності, а в доцільному її формуванні.

3. Виховна позиція – прийняття дитини. “Прийняття означає безумовне позитивне ставлення до дитини незалежно від того, тішить вона дорослих в даний момент чи ні. Прийняття – це не позитивна оцінка, це визнання того, що інший має право бути таким, яким він є”. Прийняття дитини передбачає поблажливе, терпляче, доброзичливе, співчутливе, “тепле”, поважне і, разом з тим, принципове і вимогливе ставлення. Тобто “любов мусить бути розумною” [7].

Таким чином, батьківське ставлення є багатограним утворенням, в структурі якого містяться такі складові: інтегральне емоційне прийняття або неприйняття дитини; міжособистісна дистанція; форма і напрямок контролю за поведінкою дитини.

Кожна складова батьківського ставлення поєднує у собі в різній пропорції емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти. На успішність процесу розуміння дітей впливають особистісні позиції батьків. Моделлю розуміючого ставлення можна вважати таку батьківську позицію, яка поєднує в собі адекватність, динамічність і прогностичність. Критерієм розуміння може виступати успішність спілкування батьків і дітей та ефективність їхньої спільної діяльності.

На семінарському занятті ми пропонуємо студентам під керівництвом викладача скласти рекомендації для батьків щодо забезпечення розвитку дитини у родині. Наприклад, можуть бути такі рекомендації.

1. Майте реалістичні очікування щодо дитини;
2. Підтримуйте її інтереси і хобі, заохочуйте розвивати власні таланти;
3. Не змушуйте дитину займатися тим, що їй не подобається
4. Не оцінюйте в негативній ситуації особистість дитини. Оцінюємо лише конкретну ситуацію, конкретну поведінку, але не особистість в цілому.
5. Змалечку вчимо дитину виражати власні бажання, інтереси, почуття, емоції. Використовуємо вираження власних емоцій через призму “Я”: “Я зараз сумую”, “я щасливий”, “я хочу одягнути кофтинку саме цього кольору”, “мені це не подобається, я почуваюсь жахливо”.
6. Дитина має право на власний простір. Іноді, батьківське “як краще” взагалі не стосується інтересів самої дитини, особливо, коли це пов’язано з її простором, бажаннями, мріями та цілями.
7. Розвиваємо самостійність дитини. Діти вчаться в родині першим навичкам комунікації чи навичкам самостійності, які у майбутньому знадобляться в соціумі. Коли батьки виконують завдання замість дитини вона не тільки не вчиться самостійності, але і у соціумі буде очікувати, що відповідальність за її дії візьме хтось інший. Важлива рекомендація щодо розвитку самостійності – це правило 50\50. Ми у виконанні поставленого завдання виконуємо свої 50%, як людини, яка навчає, інші 50% виконує дитина.

Важливо супроводжувати навчання дитини не критикою, а підтримкою, дитина має відчувати, що навіть якщо вона помилиться то в неї є місце де її підтримують.

8. Під час здобування досвіду, а часто негативного – дитина може акцентувати увагу на невдачах, на своїх слабких сторонах, почати критикувати себе та вступати в уникаючу позицію стосовно схожої ситуації. Нам найголовніше акцентувати увагу дитини на її сильних сторонах. Чудово підходять методики “веселка сили”, порівняння якостей особистості дитини з супергероєм і часто багато чого спільного є у дитини та супергероя. Чудовий практичний досвід показали техніки, які направлені на приєднання досвіду минулого до теперішнього, або результату майбутнього до теперішнього. Фрази звучать так: “В минулому тобі доводилося долати такі ж труднощі, ти з ними справляється, а все тому, що прикладав зусилля, терплячість, силу, витримку”, “Уяви на хвилинку, що ти зміг використати це завдання, ти відчуваєшся впевнено, а все тому, що зараз проявив свої сильні сторони, наполегливість, силу волі”.
9. Демонструвати дитині власний приклад любові до себе, поважання власних цінностей, бажань, адже, якщо ми самі себе не любимо і не поважаємо інші не знають, як вас любити і поважати, ви не показуєте оточуючим як це робити. Вчимо дітей на власному прикладі і любові до себе вчитися ставитися до себе, піклуватися про себе, бути “ знайомим” зі собою.
10. Бути чесним з дитиною, довіра важлива складова близьких стосунків.

На основі вище викладеного матеріалу нами розроблено завдання та вправи для закріплення теми ролі родини у психологічному здоров’ї дитини, які можна пропонувати здобувачам освіти на практичному занятті.

1. Розгляньте ще раз функцій родини, які впливають на формування певних якостей, поведінки, взаємостосунків з собою та оточуючими. Опишіть, що на вашу думку може формувати чи закріплювати в особистості дитини кожна з функцій:

Функція родини	Що може формувати чи закріплювати
Репродуктивна	
Виховна	
Економічна	
Комунікабельна	
Організаційна (щодо дозвілля й відпочинку)	
Валеологічна	

2. З'єднайте стилі поведінки з їх визначенням. Опишіть той стиль поведінки, який ви вважаєте найбільш ефективним.

Ліберальний стиль	Передбачає високий рівень контролю. У таких родинах визнають та заохочують зростання автономії дітей. Стосунки тут теплі, батьки відкриті до спілкування та обговорення з дітьми встановлених у родині правил поведінки;
Авторитарний стиль	Передбачає низький рівень контролю. У таких сім'ях слабо або й зовсім не регламентують поведінку дитини; тут панують безумовна батьківська любов, теплі стосунки, дорослі відкриті до спілкування з дітьми, але домінуюча спрямованість комунікації – від дитини до батьків;
Індиферентний тип	Характеризується високим рівнем контролю. Але тут віддають накази та чекають їх точного виконання. Стосунки в таких родинах холодні, батьки закриті для постійного спілкування з дітьми, встановлюють жорсткі вимоги та правила, не допускаючи їхнього обговорення;
Авторитетний стиль	Характеризується низьким рівнем контролю. Дітям не встановлюють жодних обмежень; батьки байдужі до власних чад, стосунки – холодні, батьки закриті до спілкування;

3. Опишіть, який тип поведінки на ваш погляд є найбільш ефективним у формуванні особистості дитини? Чому?

К. Сачко у своїй науковій роботі розглядає відображення залежність соціалізації дитини від її позиції в сім'ї та ставлення батьків. Порівняйте між собою позиції дитини.

А) Порівняйте між собою позиції дитини “загублене дитинство” і “залякане дитинство”.

Б) Порівняйте між собою позиції дитини “педагогічно виправдана позиція” та “байдуже дитинство”.

4. Запропонуйте три найважливіші фактори які має забезпечити родина для збереження психологічного здоров'я дитини.

1.

2.

3.

5. Опишіть в таблиці ліворуч те, як виховували вас у родині, які стилі поведінки використовували, який тип батьківської любові реалізовувався та як це вплинуло на вас. Праворуч опишіть той стиль поведінки, тип батьківської любові, яку би хотіли мати.

Чи збігається колонка праворуч і ліворуч?

Чи є відмінності між реальністю і бажаним?

Опишіть Ваш досвід та результат	Опишіть, щоб ви хотіли мати в реальності

6. Дайте відповідь на запитання.

1. На вашу думку, які є проблеми розвитку психічного здоров'я дітей в системі сім'ї?

2. Які фактори можуть позитивно впливати на психічний розвиток дитини та на формування її особистості?

3. Що ви розумієте під словом “симбіоз” ? Як симбіоз впливає на формування особистості дитини?

4. Які потреби має дитина та які шляхи їх реалізації необхідні?

Отже, формування особистості дитини в сучасному суспільстві ставить нові виклики і вимоги до системи виховання, де вирішальну роль відіграє родина для збереження здоров'я нації.

Список використаної літератури

1. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій. К. : МАУП, 2001. 96 с.
2. Докуніна О. М. та ін. Педагогічні умови засвоєння моральних норм дітьми в сім'ї. *Проблеми сімейного та статевого виховання дітей і учнівської молоді* : наук.-метод. зб. К. : ІСДО України, 1995. С. 20-26.
3. Кравець В. Психологія сімейного життя : навч. посібник. Тернопіль : ТДПУ, 1997. 163 с.
4. Помитнікіна Л. В., Злагодух В. В., Хімченко Н. С., Погорільська Н. І. Психологія сім'ї. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Вид-во Нац. Авіац. Ун-ту “НАУ друк”, 2010. 270 с.
5. Роль батьків у психосоціальному розвитку дитини до розлучення І. М. Руденко. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова *ELAKPI: Home*. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/8435/1/14.pdf>
6. Способи психологічного дослідження особливостей взаємовідносин між батьками та дітьми – Опорний Заклад Загальної Середньої Освіти І-ІІІ ступенів с. Шрамківка. *Головна – Опорний Заклад Загальної Середньої Освіти І-ІІІ ступенів с. Шрамківка*. URL: http://shramkivka-school.ck.sch.in.ua/tests/robota_praktichnogo_psihologa/robota_z_batjkami/sposobi_psihologichnogo_doslidzhennya_osoblivostej_vzayemovidnosin_mizh_batjkami_ta_ditjmi/
7. Сім'я як об'єкт філософського і соціального дослідження. М. : Наука, 1974. С. 104-130.
8. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2015. 136 с.
9. Торохтій В. С. Психологічне здоров'я сім'ї [Текст]. СПб. : Каро, 2009. 275 с.
10. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї [Текст] : навч. посіб. Луцьк : Вежа Друк, 2015. 364 с.

2.4. Використання технологій індивідуалізації освітнього процесу у підготовці майбутніх педагогів до співпраці з сім'єю

У сучасному динамічному світі, у столітті інформаційних технологій людство, як і раніше, хвилюють питання формування моделей сім'ї та її функції в житті суспільства.

Сім'я забезпечує взаємодію індивіда та громадськості, визначає пріоритети їх інтересів та бажань. Саме сім'я є першоджерелом для індивіда в отриманні уявлень про цілі та цінності в житті, знань та норм поведінки повсякденного життя, практичних навичок у взаємодії з іншими членами суспільства. Особистий приклад батьків, обстановка та атмосфера в сім'ї впливають на формування у дитини умінь оцінювати доброту і зло, гідність і негідність, справедливість і несправедливість. Дитина стане успішною особистістю тоді, коли вона отримає необхідний мінімум спілкування саме у сім'ї.

Сучасну сім'ю як основу виховання дитини розглядають Р. Вайнола, А. Капська, О. Матвієнко, І. Сопівник та ін.; функції сім'ї окреслюються у своїх працях В. Мацьковський, В. Савка, Н. Уманець та ін. [1; 10]. Вивчення сім'ї як основоположного чинника соціального становлення особистості дитини є предметом міждисциплінарних праць: А. Чуприна (у філософії); Т. Гурко, П. Маслов (у соціології та демографії); А. Бардіан, І. Кон, А. Маслоу (у психології) [13].

Значення сім'ї задля успішної соціалізації дитини окреслюється у працях Н. Голованової, Т. Кравченко, Л. Ковальнової, А. Нечаєвої, Л. Пундик, Л. Маленкової та ін. [2; 8].

Фундаментальні положення про виховання дитини у родині обґрунтовані у працях класиків педагогіки Я. А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, А. Макаренка, К. Ушинського, Й.-Г. Песталоцці, О. Духновича, В. Сухомлинського та ін. [13].

Проблемам виховання у сучасній родині присвячені праці К. Журби, Я. Журецького, Л. Стахова [9; 10].

О. Беспалько, Л. Коваль, А. Данченко, А. Капська, А. Цьось аналізують сімейні проблеми як дисфункціональні сімейні зв'язки

між виховання батьків та дітей, що зумовлюють вплив на соціально-виховному потенціалі сім'ї [8; 13].

Дослідженням різних проблем соціально-педагогічних аспектів виховання та соціалізації дітей у неповних сім'ях присвячено праці В. Целуйко, М. Буянова, Л. Міщик та ін.

Палітра досліджень різних аспектів функціонування сім'ї, мети і завдань сімейного виховання – досить різноманітна. Водночас, слід зауважити, що вітчизняна система виховання в останні десятиліття позначена проблемою загальної кризи цілей виховання: втрачено уявлення про те, яку людину потрібно виховати. Оскільки сімейне виховання, як і виховання в цілому, носить конкретно-історичний характер, воно тісно пов'язане із соціально-економічним, політичним та культурним станом суспільства та його складовою – сім'єю.

Більш глибокому розумінню нових орієнтирів може сприяти проведений нами порівняльний аналіз найбільш значущих цілей у сімейному вихованні, що мали місце в епоху соціалізму, та аналогічних цілей, сформованих в умовах сучасної ринкової економіки (див. табл. 1).

Таблиця 1

Трансформація цілей сімейного виховання (порівняльний аналіз)

Цілі сімейного виховання в епоху соціалізму	Цілі сімейного виховання в умовах ринкової економіки
Первинність інтересів суспільства проти інтересів особистості	Первинність особистісних інтересів проти суспільних
Профорієнтація дитини з метою забезпечення від безробіття	Профорієнтація в сім'ї з урахуванням особистісних здібностей та інтересів дитини
Прагнення батьків підвищити свій авторитет у очах дітей (батьки – головні порадики, головні суб'єкти ідентифікації дітей)	Формування у дитини особистої відповідальності, самостійності у прийнятті рішень, делегування дитині прав і обов'язків
Насадження традиційних сімейних цінностей	Культивування в дітях цінностей ринкового суспільства (особистий інтерес, індивідуалізм, підприємливість, пропорційність власних зусиль очікуваним результатам)

Цілі сімейного виховання в епоху соціалізму	Цілі сімейного виховання в умовах ринкової економіки
Прихильність до моральних принципів минулої епохи	Формування у дітей нової системи моральних цінностей (особиста ініціатива, конкурентоспроможність підвищення значущості матеріальних цінностей, підприємливість, практицизм, ощадливість)
Формування у дитині досяжних цілей з урахуванням загострення у суспільстві соціальної нерівності	Формування у дитині прагнення до досягнень у суспільстві рівних можливостей
Орієнтація батьків на суспільні форми виховання та соціалізації дітей	В умовах браку дитячих громадських організацій та відсутності об'єктивних можливостей підвищення контролю батьків над дітьми зростає роль зв'язків між поколіннями (з метою залучення бабусь, дідусів до процесу виховання онуків)
Неготовність сім'ї до самостійної організації свого захисту та подолання труднощів (через заходи державної соціальної політики: безкоштовна охорона здоров'я та освіта тощо)	Розвиток у сім'ї навичок здоров'язбереження, формування екологічної свідомості, усвідомлення наслідків бездумної експлуатації природних ресурсів, формування антинаркотичної стійкості у дітей, підвищення їхньої опірності до криміногенних ситуацій, підвищення їхньої правової грамотності
Формування громадянської самосвідомості у дітей як частини сімейної ідеології	Засвоєння дорослими в сім'ї принципів громадянського суспільства та прагнення передати нові цінності дітям (свобода висловлювання своїх поглядів, публічність висловлювань, права людини тощо)

Проведений аналіз засвідчує, що сімейна педагогіка потребує створення своєї сучасної методології, розробки методів дослідження сучасної сім'ї; систематизації наукового знання про сім'ю на міждисциплінарному рівні; відстеження процесів, що протікають усередині сім'ї та формування сімейних установок молоді, адекватних інтересам держави, нації та самої людини.

Формування ціннісного ставлення студентства до сім'ї – важливе завдання професійно-педагогічної підготовки, оскільки період навчання у ЗВО є одним із головних етапів у житті людини, під час якого відбувається її як професійне становлення, так і особистісне самовизначення.

Відтак, з метою вирішення окресленого завдання, на нашу думку, необхідним є:

- звернення в освітньому процесі до позитивного досвіду сімейного виховання та збереження сімейно-родової пам'яті за допомогою вивчення сімейної історії та традицій, популяризації кращого досвіду виховання дітей у різних сім'ях;

- впровадження в освітні програми ЗВО спеціальних курсів, спрямованих на вивчення сутнісних характеристик сімейного виховання;

- формування умінь аналізувати дитячо-батьківські відносини;

- формування готовності використовувати різноманітні форми взаємодії суб'єктів освітніх відносин;

- організація науково-дослідної роботи студентів (виступи на наукових конференціях з питань, пов'язаних з актуальними проблемами сім'ї; написання статей);

- створення електронного освітнього ресурсу, що забезпечуватиме інформаційно-методичну підтримку студентів у галузі сімейної педагогіки (лекції, презентації, творчі завдання, наукові статті, когнітивні тести, опитування та методики, банк художніх та документальних матеріалів, що рекомендуються до вивчення).

Важливою умовою розвитку сімейної ідентичності студентів, підготовки їх до відповідального батьківства є включення відповідної проблематики до курсу загальноуніверситетської дисципліни “Педагогіка”.

Так, у модулі “Формування громадянсько-патріотичної позиції особистості в контексті теорії і практики національного виховання” вивчається тема “Формування світогляду особистості. Педагогічна україністика”, яка з-поміж інших передбачає розгляд наступних питань: сім'я як соціальний інститут і середовище морально-духовного розвитку особистості; ціннісні засади української родини; завдання сучасного родинного виховання;

труднощі та суперечності родинного виховання; сім'я в контексті цілісного суспільного організму; українські традиції родинного виховання; деградаційні тенденції родинного виховання; мотивація повернення до традицій; взаємодія школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей та її форми.

Так, питання “сім'я як соціальний інститут і середовище морально-духовного розвитку особистості” передбачає розгляд таких аспектів проблеми: поняття сім'ї, структура сім'ї, функції (репродуктивна, дозвіллева, виховна, духовно-емоційна, господарсько-економічна та ін.), динаміка сім'ї.

Процеси глобалізації та інформатизації суспільства призвели до втрати багатьох традиційних цінностей, що негативно позначилося на первинному осередку суспільства – сім'ї, функції якої дуже важливі для соціуму в цілому та кожного індивіда зокрема. Тому у курсі приділено особливу увагу сімейним цінностям, які сприяють якомога повнішій передачі інформації про традиційні уклади сучасного суспільства.

Традиційні сімейні цінності розглядаються як “класичні історичні уявлення про родину, важливість оформлення шлюбу та сталості шлюбних стосунків, народження та виховання дітей у сім'ї, збереження традиційної ролі чоловіка та жінки, вірність, взаємоповагу всіх членів родини та стійкий пріоритет збереження шлюбу над розлученням” [11, с. 127]. Акцентується також про те, що сімейні цінності впливають на вибір сімейних цілей, способів організації життєдіяльності та взаємодії; принципів взаємин між подружжям, між батьками і дітьми, які охоплюють любов, турботу, взаєморозуміння, терпіння, вірність, повагу, співчуття, взаємопідтримку, щирість, довіру та ін. [12, с. 291-294].

Основними системоутворюючими сімейними цінностями визначено: цінності, що пов'язані зі шлюбом (цінність шлюбу, подружня вірність; цінність рівноправ'я подружжя, цінність домінування одного з них, цінності різноманітних статевих ролей у сім'ї, цінність міжособистісних комунікацій між подружжям, стосунків взаємопідтримки та взаєморозуміння подружжя; взаємна любов); цінності, пов'язані з батьківством (відповідальне батьківство, цінність виховання та соціалізації дітей у сім'ї, демократизація відносин, повага до прав дитини); цінності, які

пов'язані з родинними зв'язками (відповідальність за благополуччя інших членів сім'ї, цінність взаємодії між родичами, турбота про батьків і старших у сім'ї, повага до предків) [9, с. 44].

У процесі розгляду питання “взаємодія школи, сім'ї та громадськості у вихованні дітей та її форми” наголошується на необхідності активізації такої взаємодії на засадах педагогіки партнерства, що б сприяло розвитку здатності педагогів і батьків до гуманного, дитино орієнтованого управління процесом виховання школярів. Також характеризуються сучасні інноваційні методи педагогічної взаємодії. З-поміж них: методи ігрового проектування, тренінги, віртуальні батьківські збори, тематичні лекції, методичні заняття, обмін досвідом з питань виховання дітей з використанням активних форм роботи, зустрічі із спеціалістами різних напрямів, колективна підготовка класних годин, виставок тощо.

Цікавим феноменом постає педагогічна україністика (А. Бойко [3]), як така сукупність складників національної культури, що забезпечується на умовах освіти, виховання та науки у концепції збереження національної сутності українського народу, найвищих вартостей у його культурі. Відтак, педагогічна україністика є потужним засобом формування знань про свій народ, рід, родину, причетність кожної особистості до формування почуття любові та відданості своїй сім'ї та незалежній Україні.

Значущою при освоєнні курсу “Педагогіки” є студентська позиція щодо процесу пізнання. Для ефективного вивчення програми студент повинен виступати як активний суб'єкт пізнання та саморозвитку. Відтак, суб'єктність особистості в освітньо-науковому середовищі ЗВО можливо упровадити шляхом реалізації індивідуалізованого підходу у навчанні. Зауважимо, що проблеми індивідуалізації розглядалися як у працях педагогів минулого (Й. Песталоцці, Я. Коменського, Ф. Дістервега), так і сучасних дослідників (Ю. Гіль, Т. Годованюк, О. Кузнецова та ін.).

Зокрема, Б. Без'язичний характеризує індивідуалізацію навчання як принцип наукового пізнання у процесі навчання студентів педагогічних університетів [6], а В. Володько та О. Маріщук розглядають її невідривно від диференціації навчання та виховання [6]. Напротивагу, С. Герасименко та М. Скрипник

тракують індивідуалізацію навчання як сучасну технологію, педагогічну інновацію у професійно-педагогічній підготовці педагогів [14].

Ретроспектива аналізу теорії та практики індивідуалізованого навчання розглядається у контексті чотирьох методологічних підходів: 1) допарадигмальний стан, що зосереджується на теоретичному становленні педагогіки в умовах розвитку філософії; 2) класична раціональність, яка знаходить своє відображення в орієнтації педагогіки та безпосередньому її розвитку у контексті класичного природознавства; 3) некласична раціональність, що з'явилася на початку ХХ ст. на умовах орієнтації мультисторонності аналізу схем педагогічної практики; 4) посткласична раціональність, особливістю якої стали антропологічні та гуманітарні пошуки теоретичної педагогіки.

Якщо окреслювати принципи індивідуалізації освітнього процесу у закладі вищої освіти при упровадженні освітнього компоненту "Педагогіка", то ми з-поміж основних вимог виділяємо такі: 1) антропологічний принцип, що передбачає уможливлення вивчення індивідуальності людини у всій її повноті, включаючи її потреби, можливості, інтереси та цінності; 2) свобода незалежного розвитку людини, де свобода характеризується необхідною умовою розвитку власного людського у людини; 3) принцип самореалізації та цілісності, що уможливорює гармонійний розвиток як психічних якостей, так і всіх інтегративно-особистісних характеристик.

Т. Годованюк [6], своєю чергою, актуалізує дещо інші принципи індивідуалізації освітнього процесу у ЗВО. Такими принципами авторка виділяє: урахування рівня інтелектуального розвитку та особистісних мотивів кожного студента; урахування рівня емоційно-вольового розвитку та практичної освітньо-пізнавальної самостійності; уможливлення об'єднання у диференційовані підгрупи студентів з рівними навчальними можливостями [6].

Відповідно, зважаючи на той факт, що індивідуалізація освітнього процесу у закладі вищої освіти розуміється, як розширення можливостей особистісно-професійного вибору студента, то концепційним положенням стає поглиблення студентоцентрованості освітнього процесу [5]. Це передбачатиме та

вимагатиме дотримання освітнього стандарту у невідривності поєднання індивідуальних можливостей та інтересів кожного суб'єкта навчання; гнучкого реагування на особистісні зміни студента шляхом внесення конкретних змін до компонентів підготовки у ЗВО [5]. Поглиблення студентоцентрованості визначає можливість вибору форм, методів та видів діяльності задля самовизначення студента на основі усвідомлення власних схильностей та індивідуальних можливостей, що стануть базою для складання індивідуальної освітньої траєкторії. А також передбачає здійснення професійно-педагогічної діяльності з уможливленням рефлексії та адаптивно-гнучкої реакції на динаміку обставин, що надасть можливостей розвитку у студентів здатності до проєктування, моделювання, рефлексії та цілепокладання [5; 16].

Ще однією вагомою складовою поглиблення студентоцентрованості освітнього процесу стає уміння конструювати навчально-професійну діяльність на основі педагогічних ситуацій, де суб'єкт навчання зможе виявити власну індивідуальність, що стане поштовхом до надання свободи задля самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Відтак, відкрите освітнє середовище можливо сформувати при упровадженні практико-орієнтованих освітніх технологій, однією з яких є тьюторинг [4; 7; 15; 16], що на сьогодні якнайкраще відповідає вимогам організації освітнього процесу на засадах індивідуалізації (суб'єкт навчання створює індивідуальну освітню траєкторію з можливістю привнесення особистісно-професійних смислів в освітньо-науковий процес з чітко окресленими освітніми та професійними перспективами).

Значущими для розвитку тьюторингу є досвід вищої педагогічної школи США та британської системи освіти. Л. Смалько [14], аналізуючи вищу педагогічну школу у США, актуалізує таку її особливість: індивідуалізація в освітньому процесі зорієнтована на діях та вчинках студентів, і як результат – на самовизначенні суб'єкта навчання у професійно-особистісному розвитку, де останній здатний прогнозувати власні успіхи та прогрес у навчанні. Натомість викладач, ураховуючи індивідуальні стилі студентів, здатний встановити ефективні відносини між

учасниками освітньо-наукового процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. А вибір індивідуальної стратегії у навчанні здатний посилити відчуття задоволення [14].

Аналіз психолого-педагогічної літератури вітчизняних джерел показує, що аспекти розвитку тьюторства на теренах України найбільш ґрунтовно та теоретико-практично досліджено у працях А. Бойко [4], Н. Дем'яненко [4; 7], О. Іваницької [15] та ін. [16]. Слід зазначити, що Н. Дем'яненко так характеризує тьютора у сфері педагогічної освіти: активний, цілеспрямований організатор професійно-педагогічної підготовки студентів, який відповідальний за глибину сформованості самобутності особистості майбутнього педагога, за рівень його знань, педагогічної компетентності та рівень сформованості соціально-психологічної зрілості [7, с. 13-17]. Вчена зазначає, що саме тьютор здатний допомогти студенту виявити власний потенціал, при цьому окреслити та спроектувати індивідуальну освітню траєкторію, де концепційними засадами стануть саморозвиток суб'єкта життєдіяльності, зокрема способи та ефективні шляхи успішної особистісно-професійної самореалізації [4, с. 18-22].

Тьюторинг, як практико-орієнтована технологія, що є умовою для формування відкритого освітнього середовища покладає на викладача-тьютора обов'язки зі створення продуктивно-активного освітнього процесу, підбір відповідних освітніх технологій та форм організації освітньої діяльності задля створення індивідуальної освітньої програми кожного суб'єкта навчання. Слід зазначити, що у викладача-тьютора широкий спектр застосування форм, методів, прийомів тьюторського супроводу, що уможлиблюватиме упровадження індивідуальних та групових бесід, тьюторіалів, консультацій, тренінгів, дебатів, творчих майстерень, освітніх подій тощо [16, с. 523-529]. Такий спектр форм, методів та прийомів дозволить забезпечити індивідуальний предметний рух студента у різних освітньо-професійних галузях на основі усвідомлення власних освітньо-професійних інтересів та потенціалів.

Одна з найкращих практик тьюторства полягає у використанні індивідуальних та групових тьюторіалів. Індивідуальні тьюторіали – це навчальні заняття, під час яких викладач працює з одним

студентом, що забезпечує можливість зосередитись на потребах та здібностях конкретного студента, сприяє більш глибокому розумінню матеріалу та досягненню особистих академічних цілей.

У форматі групових тьюторіалів кілька студентів одночасно (група студентів) отримують інструкції викладача та допомогу в розв'язанні завдань або освоєнні матеріалу. Основним методом тьюторського супроводу при цьому є спеціально організована робота з питаннями студентів або з питаннями тьютора. Науково коректно сформульовані питання тьютора, спрямовані на поглиблення навчально-професійного інтересу майбутніх фахівців, дозволяють звузити або розширити проблематику виконуваного тьюторантом дослідження, допомагають визначити подальший шлях розвитку професійного самовизначення, спрямовують на розширення існуючого освітнього простору кожного студента.

Т а б л и ц я 2

**Індивідуальні та групові тьюторіали
(авторська розробка)**

Індивідуальний тьюторіал	Груповий тьюторіал
<p>1. <i>Завдання репродуктивного характеру.</i> Визначення понять: “особистість”, “міжособистісні стосунки”, “виховний вплив”, “батьківський авторитет”, “педагогічна культура батьків”.</p> <p>2. <i>Проблемно-пошукове завдання.</i> Проаналізуйте причини виникнення конфліктів у сім’ї. З’ясуйте рекомендації щодо профілактики виникнення конфліктів у родині.</p> <p>3. <i>Науково-практична розробка.</i> Підготувати творчий проєкт на тему: “Система батьківського контролю: очікування та реальність”.</p> <p>4. <i>Анотована характеристика</i> 3-х літературних джерел із проблем теоретико-методологічного обґрунтування принципів родинного виховання.</p>	<p>1. <i>Підготувати творчий проєкт на одну із тем у міні-групах:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> — «Організація змістового дозвілля у сім’ї»; — «Суб’єкт-суб’єктна взаємодія між дітьми та батьками як особистісно орієнтований полісуб’єктний процес»; — «Правові основи родинного виховання». <p>2. <i>Підготовка запитань до тьютора-консультанта.</i></p> <p>3. <i>Індивідуальне тьюторське консультування (за необхідності).</i></p> <p><i>Рекомендована література:</i></p> <p>1. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров’я дитини – від родини : колективна монографія. Київ: СПД Богданова А. М., 2006.</p>

Індивідуальний тьюторіал	Груповий тьюторіал
<p><i>Рекомендована література:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Бойко А. М. Виховання людини: нове і вічне : методолого-теоретичний і практичний коментар. Полтава : Техсервіс, 2006. 568 с. 2. Бойко А. М. Педагогічна україністика : науково-методичний посібник. Київ-Полтава : Salutis, 2020. Ч. 2. 84 с. 3. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник. Київ : Знання, 2008. 566 с. 4. Дем'яненко Н. М. Виховання студентів у інноваційному освітньому середовищі університету: до розвитку проблеми. Кафедра у системі управління навчальним процесом вищого навчального закладу : збірник наукових праць міжкафедрального науково-практичного семінару, Київ, 18 квітня 2013 р. Київ : АМУ, 2013. С. 38-39. 5. Особа О. Нівеляція сімейних цінностей як прояв культури постмодернізму. <i>Молодь і ринок</i>. 2012. № 12. С. 124-128. 	<p>220 с.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Лохвицька Л. В., Андрущенко Т. К. Виховання здорової дитини в сучасній сім'ї. Сім'я – берегиня здоров'я дитини : навч.-метод. посіб. Тернопіль, 2010. 228 с. 3. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання : підручник. Вид. 3-тє, доп., перероб. Київ : ЦП "Компринт", 2019. 376 с. 4. Сімейна педагогіка : навчально-методичний посібник. Вид. 2-е, доп., перероб. / уклад. Н. А. Дудник, В. С. Кривда. Умань, 2021. 148 с.

Слід зазначити, що в практичній площині закладу вищої освіти в умовах відкритого освітнього середовища тьюторський супровід дозволяє досить ефективно організувати самостійну роботу студентів, що відповідає сучасним орієнтирам української освіти з виходом на індивідуалізацію та персоналізацію освітнього процесу.

Ще однією стратегічною умовою уможливлення формування відкритого освітнього середовища у закладі вищої освіти є формування партнерських відносин тьютор-тьюторант (викладач-студент) на рівнях співробітництва та співтворчості. На наш

погляд, з метою налагодження продуктивної взаємодії тьютору слід прийняти відкриту діалогічну позицію з чітко окресленою мірою тьюторської допомоги тьюторанту. Адже діяльність тьютора та тьюторанта має бути спільною, проте тьютор має зосередитись лише на конструюванні ресурсної карти для підопічного, натомість тьюторант – зосередити увагу на дослідженні оптимальних альтернатив [16, с. 523-529]. Проте у міру розвитку культури вибору тьюторанта та навичок прийняття рішення, діяльність та взаємодія тьютора буде поступово збільшуватись та досягати рівнів співробітництва та співтворчості.

Для філософії тьюторства концептуально значущими є положення компетентнісного підходу, що зумовлює інтеграцію міжпредметного, практичного та контекстно-ціннісного аспектів освіти. Це зумовлює уможливлення переходу від предметного викладання до інтегративної діяльності на основі актуалізації особистісно-професійного досвіду суб'єктів навчання з можливістю упровадження особистісно-розвивального потенціалу освітніх компонентів [7, с. 13-17].

Відкрите освітнє середовище дозволяє здійснити перехід від власне навчальної діяльності до професійної на основі перебудови предметного, соціального та психологічного поля особистості. Відповідно, це зумовлює упровадження практико-орієнтованого навчання з методичним інструментарієм (контекстного навчання), в умовах якого конструюється зміст майбутньої професійно-педагогічної діяльності, засвоєння якого і відбувається у цій же діяльності.

Контекстне навчання надає можливість студентам актуалізувати професійні знання, компетенції, сприяє розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця (за рахунок реалізації комплексу методів контекстно-орієнтованої освіти, яка є актуальною для сучасного суспільства, відповідних дидактичних форм, засобів та методів) [7, с. 13-17].

Таким чином, під час опрацювання проблематики родинного виховання, у форматі роботи над індивідуальними та груповими тьюторіалами ми пропонуємо студентам підготувати кілька завдань з програми формування сімейних цінностей, розробленої Пшеславською Світланою під керівництвом кандидата

педагогічних наук, доцента кафедри педагогіки педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова Вишківської Ванди Болеславівни (див. табл. 3).

Таблиця 3

Програма формування сімейних цінностей

№ з/п	Вид тьюторіалу	Тема	Очікуваний результат
1.	Груповий	Тренінг «Сімейні цінності: що це для мене?»	Усвідомлення необхідності сімейних цінностей для щасливого та успішного майбутнього життя
2.	Індивідуальний	Бесіда «Сім'я як спосіб життя людини. Особливості української родини»	Сприйняття інформації про сучасну українську родину; визначення сім'ї як способу життя людини; усвідомлення логічного зв'язку між щасливою родиною та успішною особистістю
3.	Індивідуальний	Розповідь «Відповідальність у сімейному житті – що це для мене?»	Усвідомлення особистої відповідальності за всі події, що відбуваються в родині
4.	Індивідуальний	Бесіда «Мотиви вступу в шлюб. Кохання як здатність любити»	Розуміння мотивів вступу в шлюб, кохання – як найважливішої сімейної цінності
5.	Груповий	Година класного керівника: «Сімейні цінності. Кохання, свобода, чесність»	Усвідомлення сімейних цінностей; здатність пояснити співвідношення сімейних обов'язків та свободи
6.	Груповий	Тренінг для батьків «Особливості підліткового віку»	Усвідомлення особливостей виховання у підлітковому віці
7.	Груповий	Тренінг для батьків та дітей «Сім'я і довіра. Умови подружнього добробуту. Стабільність шлюбу»	Розуміння умов подружнього добробуту; визначення найголовніших сімейних цінностей, що визначають стабільність шлюбу

№ з/п	Вид тьюторіалу	Тема	Очікуваний результат
8.	Індивідуальний	Бесіда “Українська сім’я. Традиційні для української культури сімейні цінності.»	Розуміння цінностей сучасного українського суспільства й особливостей виховання дитини в українських родинах
9.	Індивідуальний	Розповідь “Мистецтво та відповідальність бути подружжям та батьками»	Розуміння: ролі, функцій та сімейних обов’язків дружини і чоловіка у шлюбі; факторів, які визначають “щасливе подружнє життя”; значення здоров’я, добробуту, поваги до іншого, саморозвитку та творчої самореалізації в щасливій сім’ї
10.	Груповий	Вечір “Родина. Склад родини. “Родинне дерево»	Усвідомлення значущості родини в житті людини та особистому житті; змісту понять “родина”, “родинне дерево”; складання “Дерева роду»
11.	Індивідуальний	Бесіда “Самостійність: як цю якість сприймаєте ви і ваші батьки»	Розуміння самостійності як провідної якості у власному житті
12.	Індивідуальний	Професійна служба (юрист): “За яких обставин можливе розлучення?»	Розуміння розлучення як виключної міри розпаду родини; усвідомлення шляхів подолання родинною різноманітних протиріч
13.	Індивідуальний	Бесіда “Моральні взаємини в сучасній українській сім’ї. Виховання дитини в українських родинах»	Ознайомлення з традиційними для української культури сімейними цінностями
14.	Груповий	Круглий стіл “Офіційний та цивільний шлюб: переваги та недоліки»	Усвідомлення переваг та недоліків офіційного та цивільного шлюбу

№ з/п	Вид тьюторіалу	Тема	Очікуваний результат
15.	Груповий	Диспут «Вступ у шлюб і створення сім'ї. Моделі вибору супутника життя. Фази сімейного життя»	Знання специфіки становлення сім'ї; формування переконань у майбутньому виборі супутника життя
16.	Груповий	Професійна служба (психолог) «Причини утворення ранніх шлюбів. Фактори стабільності раннього шлюбу»	Розуміння специфічних особливостей ранніх шлюбів і раннього батьківства; усвідомлення відповідальності матері і батька за раннє батьківство
17.	Груповий	Тренінг «Подружня сумісність. Сімейні конфлікти та способи їх вирішення»	Розуміння принципів і мотивів створення сім'ї; необхідності та змісту культури поведінки та спілкування у взаєминах з іншими
18.	Груповий	Тренінг «Яку сім'ю я хочу створити?», «Яким батьком/матір'ю я буду»	Розуміння: основ проектування взаємини у майбутній власній сім'ї; способів вироблення, упровадження і підтримки родинних традицій; визначення образу власної майбутньої сім'ї

Основний зміст даного завдання – проектування майбутньої діяльності, організація збору інформації щодо зафіксованої форми проведення навчально-просвітницької роботи з сімейного виховання. При цьому тьюторант формує тематичне портфоліо, до якого входять: матеріали з історії та теорії питання; список освітніх ресурсів та можливих інформаційних джерел; рецензії на прочитані матеріали, пов'язані з виконуваним завданням; маршрути передбачуваної навчально-професійної діяльності; списки необхідного, на думку тьюторанта, інструментарію для реалізації майбутнього проєкту, дослідження, творчі роботи та ін. Матеріали, структуровані тьюторантом у процесі його індивідуального

пошуку, дають тьютору уявлення про те, якими є навчально-професійні можливості та інтереси кожного студента.

Вище викладене дає підстави стверджувати, що підготовка майбутніх педагогів до співпраці з сім'єю засобами використання технологій індивідуалізації освітнього процесу дозволяє актуалізувати питання усвідомлення сімейних цінностей, розуміння ролі і значення сім'ї в житті людини, сформувати у студентів необхідний для майбутньої професійної діяльності арсенал форм і методів сімейного виховання. А також сприяє особистісному та професійному самовизначенню майбутнього педагога, становленню його суб'єктної позиції у процесі навчання, що відповідає принципам гнучкості та варіативності сучасної освіти і сприяє становленню успішної особистості.

Список використаної літератури:

1. Алексєєнко Т. Ф. Сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії і практики : монографія. К.; Умань: ФОП Жовтий О. О., 2016. 437 с.
2. Беленька Г. В., Богініч О. Л., Машовець М. А. Здоров'я дитини – від родини : колективна монографія. Київ : СПД Богданова А. М., 2006. 220 с.
3. Бойко А. М. Педагогічна україністика : науково-методичний посібник. Київ-Полтава : Salutis, 2020. Ч. 2. 84 с.
4. Бойко А. М., Дем'яненко Н. М. Тьюторство як модель партнерських відносин викладач-студент. *Педагогіка та психологія. Науковий вісник Мукачівського державного університету*. 2018. Вип. 1 (7). С. 18-22.
5. Вишківська В. Б., Кондратенко Л. І., Патлайчук О. В. Студентоцентроване навчання як фактор удосконалення системи професійної підготовки у ЗВО. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2022. № 87. С. 20-24.
6. Годованюк Т. Л. Індивідуальне навчання у вищій школі : монографія. К. : НПУ імені Драгоманова, 2010. 160 с.
7. Дем'яненко Н. Архітектоніка тьюторингу у вищій школі. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*. 2018. Випуск 2 (8). С. 13-17.
8. Лохвицька Л. В., Андрющенко Т. К. Виховання здорової дитини в сучасній сім'ї. Сім'я – берегиня здоров'я дитини : навч.-метод. посіб. Тернопіль, 2010. 228 с.

9. Лякішева А., Потапчук Т. Аналіз розвитку цінностей сімейного виховання в історичній ретроспективі. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 3 (10). С. 40-45.
10. Маценко Л. М. Педагогіка сімейного виховання : підручник. Вид. 3-тє, доп., перероб. Київ : ЦП “Компринт”, 2019. 376 с.
11. Особа О. Нівеляція сімейних цінностей як прояв культури постмодернізму. *Молодь і ринок*. 2012. № 12. С. 124-128.
12. Повалій Л. В. Формування у старшокласників відповідального батьківства як сімейної цінності. *Молодий вчений*. № 2 (17). 2015. С. 291-294.
13. Сімейна педагогіка : навчально-методичний посібник. Вид. 2-е, доп., перероб. / уклад. Н. А. Дудник, В. С. Кривда. Умань, 2021. 148 с.
14. Смалько Л. Є. Індивідуалізоване навчання в системі підготовки майбутнього педагога США : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання”. К., 2000. 20 с.
15. Ivanytska O. Tutoring influence on the formation of personal values at higher educational establishment: European experience. *Молодь і ринок*. 2018. № 3 (158). С. 131–135.
16. Sylenko Yu. Tutoring – pedagogical innovation in professional and pedagogical training of teachers in higher education institutions. *V International Scientific and Practical Conference “Scientific researches and methods of their carrying out: world experience and domestic realities”*, Vinnytsia, UKR – Vienna, AUT (Online), 17.02.2023, No 24 (2023). Pp. 523-529.

2.5. Готовність до управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти: теоретичні та прикладні аспекти

Актуальність презентованого питання не викликає сумніву, оскільки готовність здобувачів спеціальності “Дошкільна освіта” до управлінської діяльності – це не просто декларація дій в сучасному ЗВО, а рівень набутих компетентностей, загальних, професійних, це практичний результат навчання здобувачів вищої освіти. Актуальність та доцільність запропонованої тематики обумовлені необхідністю модернізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти для забезпечення

цілісного оновлення і приведення його у відповідність до тих змін, які відбуваються в соціальному, політичному, економічному, культурному просторі України, ураховуючи загальносвітові тенденції, на фоні військових дій та трагедій що є нашими реаліями сьогодення. Нове розуміння ролі вихователя, методиста, директора закладу дошкільної освіти (професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях, в інноваціях психолого-педагогічної науки, володіє різними технологіями навчання, виховання, фасілітації, психотерапевтичної практики і розвитку дітей, здатний до самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності) [1; 9; 10]; інтегральна компетентність, яка прописана в стандарті вищої освіти (здатність компетентно розв'язувати складні задачі й проблеми в організації та моніторингу освітнього процесу в системі дошкільної освіти або в процесі навчання фахівців із дошкільної освіти в закладах вищої освіти, що передбачає проведення досліджень, та/або здійснення інновацій у ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов і вимог). зумовлює потреби конкретизувати та уточнити дефініцію готовності до управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти.

Дефініція “готовність” дуже повномасштабно представлена в психолого-педагогічній теорії та практиці. Так, формуванню психологічної готовності до педагогічної діяльності присвячено праці В. Козієва, Г. Костюка, А. Линенко, Н. Максимчука, С. Ніколаєнка; акцентують увагу на процесі формування професійних якостей учителя Н. Кичук, Л. Зданевич, Г. Нагорна, В. Сластьонін та ін.

Наявна різноманітність поглядів на готовність відображає неоднозначне розуміння представленої категорії.

Готовність як новоутворення самості розглядають В. Вайнола, С. Вершловський, Ф. Гоноболін, В. Крутецький, Н. Кузьміна, Г. Сухобська; як установку, що відбиває спрямованість особистості на виконання певної діяльності, трактують М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін, Д. Узнадзе; як необхідну умову підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності – Є. Барбіна, І. Богданова, І. Ісаєв, М. Кобзєв, О. Пехота, В. Семиченко, О. Сущенко, Л. Хомич, Н. Черв'якова; як

оптимальний робочий стан, у якому найбільш повно розкриваються та реалізовується сутнісні сили людини (А. Деркач, М. Дьяченко, Л. Кандибович). Як бачимо, готовність до управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти багато в чому визначається певною діяльністю і власною суб'єктною активністю щодо напряму розвитку й можливостей прийняття змін, які стрімко розгортаються в сучасному світі, прагненні людини до постійного збереження й розвитку духовних засад.

Загалом на основі теоретичного аналізу літератури, духовно-ціннісної природи готовності до педагогічної, управлінської діяльності майбутніх вихователів, керівників (директорів) закладу дошкільної освіти можна дійти висновку, що готовність характеризується здатністю, готовністю, спроможністю до педагогічної діяльності; високим рівнем підготовленості майбутнього фахівця, дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення і самозбагачення; допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму, володінням спеціальними знаннями про власні можливості й можливості дітей дошкільного віку, позитивним впливом на довколишню дійсність (через своїх вихованців, їхніх батьків, оточуючих) творче перетворення дійсності в процесі навчально-виховної роботи з дітьми дошкільного віку.

Готовність у теоретичному ракурсі охарактеризовано різноманітно: вона може бути, на думку М. Дьяченко, Л. Кандибович, заниженою, завищеною, підвищеною, тимчасовою. Як продуктивну та малопродуктивну готовність розглядають Н. Кузьміна, І. Сергєєв. Готовність до педагогічної, управлінської діяльності майбутніх вихователів, керівників (директорів) закладу дошкільної освіти, на нашу думку, характеризується тривалістю та стійкою педагогічною мотивацією, а також продуктивністю, що веде до успіху в педагогічній діяльності. Тобто успіх, ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця прямо пов'язаний з готовністю відмовитися від попередніх намірів, досягнених результатів, непродуктивних намагань. Чим продуктивніше розвинені процеси саморефлексії фахівця дошкільної освіти, тим інтенсивніше протікають і процеси саморозвитку. Тобто

оптимальний стан готовності майбутнього фахівця до професійної успішної діяльності знаходиться на перехресті власного особистісного потенціалу особистості з потенціалом педагогічної діяльності. Майбутній фахівець прокладає свій унікальний індивідуальний шлях у реальній педагогічній діяльності в закладі дошкільної освіти (ЗДО), його вагомість як здатного до самовдосконалення фахівця визначається впливом його особистості, враженням від її дотику. Згадаємо славнозвісного С. Рубінштейна [11], який уважав, що масштаб особистості пов'язаний з цілями, які суб'єкт ставить перед собою.

Звісно, що готовність до управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти формується ще під час навчання у закладі вищої освіти (ЗВО), відображаючи ступеневість процесу професійного становлення, що зумовлено його дискретними етапами, які становлять послідовність якісних перебудов у професійній свідомості та діяльності в образі професійного "Я", у рефлексії, функціях і технологіях їхнього використання (М. Боритко) [6].

Сучасний вихователь, керівник ЗДО – це особистість, яка вже пройшла етапи вибору професії (коли відбувається орієнтація людини в професійному світі, надається перевага педагогічній діяльності як професійній); етапи самовизначення у професії (коли йде оволодіння сутнісними механізмами педагогічної діяльності, формується готовність до трансформації соціокультурного досвіду, відбувається пошук свого педагогічного стилю, формується первинна готовність до професійного саморозвитку) (М. Боритко) [6]. У цьому ракурсі зазначимо що випускник спеціальності "Дошкільна освіта": особистість – цілісна, гармонійна особистість з позитивною Я концепцією, розвиненим емоційним інтелектом, високим рівнем загальної культури та моральності; професіонал – педагог і психолог з активною професійною позицією, з розвиненими перцептивно-рефлексивними, організаторськими здібностями, педагогічною спрямованістю й готовністю до майбутньої педагогічної діяльності, професійним володінням різноманітними методами навчання і виховання дітей дошкільного віку, критичним мисленням; експерт – здатний терпляче спостерігати за дітьми, вивчати та уточнювати типові прояви

кожної дитини, уважно аналізувати факти, з'ясовувати їх причини, ознайомлюватися з обставинами, виробляти виважені судження та об'єктивні оцінки; фасілітатор – здатний до оптимістичного прогнозування щодо розвитку, навчання та виховання дошкільника, з домінуючими позитивними емоціями та настроєм, відчуттям щастя та задоволенням від життя та професії; володіє психотерапевтичним ефектом у спілкуванні з дітьми, колегами та батьками; новатор з яскраво вираженим новаторським духом, який завжди першим сприймає, активно впроваджує і поширює нове в галузі дошкільної освіти.

Отже, третій етап відображає процес професійного саморозвитку, коли авторська концепція вихователя, керівника, методиста повинна реалізовуватися в системі педагогічної діяльності. Процес усвідомлення сутності професійно-педагогічної діяльності відбувається одночасно з розвитком професійних намагань та мотивів фахівця дошкільної освіти, у точці їхнього перетинання професійно-педагогічна позиція вихователя стає джерелом саморозвитку [6; 8] та відображає повноту готовності до педагогічного самовдосконалення.

Педагогічна діяльність вихователя, керівника ЗДО, починаючи із “бронзової декади” (від 20–30 років) охоплює “золоту” та “сріблясту” (Н. Берд), може ефективно продовжуватися і в залізній декаді (від 50 до 60 років), і в олов'яній (60–70 років та дерев'яній (70–80 років) декадах за умови продуктивності, дієвої готовності до саморозвитку, самовдосконалення (цит. за [6]).

Саме готовність до педагогічної управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти як новоутворення особистості розширює індивідуальний простір саморозвитку, спрямовує ціннісні орієнтації, мотиви, компетентності на ефективну творчу педагогічну діяльність, набуття нових знань та вмінь, розв'язання творчих педагогічних завдань. Отже, розширення індивідуального простору педагогічної свідомості вихователя, керівника ЗДО приводить до усвідомленого соціально значущого високого рівня професіоналізму фахівців дошкільної освіти.

Готовність до педагогічної, управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти

співвідноситься з основними стадіями (етапами) життя та творчості [6; 7; 8].

Перша стадія – підготовка, що характеризується накопиченням передумов та елементів відкриття нового, розкриття сенсу педагогічної діяльності (педагогічних теорій, ідей тощо) збігається з періодом навчання. На цій стадії набувається перший досвід рефлексії, формування педагогічних ідеалів, спроби та накопичення досвіду педагогічної діяльності.

Друга стадія безпосереднього акту творчості (О. Бодальов) (у нашому випадку педагогічної творчості) збігається з активною педагогічною діяльністю, з оволодінням знаннями та навичками професійного саморозвитку, компетентностями! Її можна охарактеризувати як стан розквіту творчої педагогічної зрілості на засадах продуктивної готовності до самовдосконалення. У цей період відбувається синтез основних ідей, формується професійний світогляд вихователя, керівника, удосконалюються форми та методи особистісного саморозвитку.

Третя стадія характеризується послабленням творчої професійної продуктивності, фаза генерації, для якої характерно узагальнення набутого професійного досвіду [3; 6].

Презентоване питання пов'язане з якістю сучасної дошкільної освіти. Так, у навчальному посібнику “Як створити внутрішню систему забезпечення якості освіти” наголошено на тому, що сучасний, зразковий ЗДО – простір для розвитку, в якому поважають свободу духу, вчинків та заохочують їх прояв [12, с. 30] основний, ядерний акцент у новому баченні ЗДО зроблено на кадровій політиці, на принципах: справедливості; демократизму; гуманізму; моральності; довіри; мотивації; рівності та відсутність дискримінації; добір кадрів за професійними, діловими і моральними якостями; захищеності.

У світлі проаналізованого вважаємо *готовність до педагогічної, управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти ціннісно-мотивованим новоутворенням особистості фахівця, що характеризується системною перебудовою педагогічного мислення, свідомості, розвиненими компетентностями “самості”, педагогічною спрямованістю на основі володіння знаннями та*

компетентностями професійного самовдосконалення; розширенням індивідуального простору професійної свідомості; безперервністю, незаспокоєністю результатами протягом усього професійно-педагогічного життя.

Отже, найбільш важливими складниками “готовність до управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти” є:

- духовно-ціннісні орієнтації [1; 2; 3];
- досвід креативної педагогічної та організаційної діяльності [4; 5];
- усвідомлення самовдосконалення як способу реалізації повноти особистого та професійного “Я”, як особливої цінності та життєво важливої потреби;
 - “самоцінність збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров’я дитини;
 - створення благополуччя як вміння плекати, підтримувати та створювати сприятливі умови для себе та інших у безпечному середовищі, в природному, предметному та соціальному оточенні” [12, с. 30].

У зв’язку з цим виокремимо наступні **вимоги** до керівника ЗДО **нової формації**:

1. Готовність керівника ЗДО до емоційної, моральної педагогічної підтримки дитини, до психолого-педагогічного супроводу на шляху особистісного розвитку; прагнення до емоційної близькості у спілкуванні з дитиною, спрямування на психологічний комфорт і своєчасний розвиток особистості та співпрацю з батьками.

2. Володіння майстерністю “емоційного зараження” та психологічного магнетизування. “Керівник – лідер, який веде за собою колектив до досягнення спільної мети. Він відданий справі, випромінює енергію та ентузіазм, надихає, пробуджує азарт, підтримує високу мотивацію” [12, с. 30].

3. Творче ставлення до педагогічної діяльності та професійна духовність вихователя, керівника: “він не залежить від чужої думки, не керується у своїх діях інстинктом натовпу, стереотипним мисленням, не відчуває заздрості, корисливості, агресії. Він віднаходить у кожному працівнику ті людські якості, які роблять

його вільним та позитивно позначаються на педагогічній діяльності” [12, с. 31].

4. Високий рівень педагогічної ерудиції, інтуїції, критичного педагогічного мислення, емоційного інтелекту, здатність до організації педагогічного спілкування.

5. Стійка педагогічна спрямованість та високий рівень володіння педагогічною майстерністю: “У зразковому закладі освіти керівник – лідер, який веде за собою колектив до досягнення спільної мети. Він відданий справі, випромінює енергію та ентузіазм, надихає, пробуджує азарт, підтримує високу мотивацію” [12, с. 31].

6. Управлінська компетентність як “...наявність професійних знань та практичного досвіду в сфері управління закладом, організації колективної освітньої, методичної, наукової та суспільної діяльності. За цим визначенням стоїть готовність і здатність керівника закладу освіти діяти у насиченому стресом середовищі, талант організатора і психолога, зрештою, харизма лідера” [12, с. 31].

Представимо в таблиці 1.1. методологічну основу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Таблиця 1.1

Підходи та принципи професійної підготовки майбутніх вихователів та керівників ЗДО

<i>Підходи</i>	<i>Принципи</i>
1	2
<p>АКСІОЛОГІЧНИЙ підхід:</p> <ul style="list-style-type: none"> – здатності орієнтуватися на поле вищих цінностей і визначатися щодо них (Д. Леонтьєв). Причому, це поле цінностей – динамічна морально-духовна реальність, особистість, що прагне ідеалу; – законі нарощування духовної професійної досконалості викладача (І. Бех), який спроможний до самоусвідомлення та рефлексивного регулювання; – диференціації внутрішнього світу, тобто вибудувані ієрархії ціннісних орієнтацій, що становлять зміст “Я” в сукупності професійних якостей, здібностей, переживань на основі 	<p>Гуманізації – професійна підготовка майбутніх керівників ЗДО спирається на гуманістичні цінності, має довгостроковий ефект, що спостерігається у перспективі та узгоджується з його результатами з боку норм загальнолюдської моралі: зміна ієрархії цінностей на пряму пов’язана з ненасильницьким способом зміни ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця із збереженням його суб’єктності і можливості саморозвитку</p>

<i>Підходи</i>	<i>Принципи</i>
самоспостереження (інтроспекції) та рефлексії (аналіз особистісних дій і вчинків).	особистості в сучасних умовах
<p>АКМЕОЛОГІЧНИЙ підхід:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>активності суб'єкта</i> – єдності свідомості та діяльності, психологічного детермінізму; – <i>суб'єктної діяльності</i> – співвідношення імпліцитного та експліцитного, потенційного і реального; – <i>моделювання, оптимізації, операціонально-технологічного зворотного зв'язку; забезпечення єдності окремих частин дисципліни, спадкоємність її ідей, взаємозв'язку основних понять;</i> – <i>особистісної орієнтованості, орієнтація змісту і організації матеріалу на потреби майбутнього фахівця, на становлення суб'єктної позиції в самопізнанні і саморозвитку</i> 	<p>Пріоритету саморозвитку і самореалізації особистості фахівця</p>
<p>СИСТЕМНИЙ підхід:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>цілісності</i> – принципова незводимість властивостей системи до суми властивостей її елементів; залежність кожного від його місця, функцій і т.ін. усередині цілого; – <i>структурованості</i> – можливість опису системи через встановлення її структури (мережі зв'язків і відносин); обумовленість поведінки системи не стільки поведінкою її окремих елементів, скільки властивостями її структури; – <i>взаємозалежності</i> структури і середовища – система формує і проявляє свої властивості в процесі взаємодії з середовищем, і виступає при цьому провідним активним елементом взаємодії; – <i>ієрархічності</i> – кожний елемент системи, у свою чергу, може розглядатися як система, а досліджувана в даний момент система є одним з елементів більш глобальної системи; – <i>множинності</i> опису кожної системи, оскільки через принципову складність кожної системи її пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише окремий аспект системи 	<p>Системності професійної підготовки майбутнього фахівця, що веде до створення креативно-розвиваючого освітнього простору ЗВО</p>

<i>Підходи</i>	<i>Принципи</i>
<p><i>СИНЕРГЕТИЧНИЙ підхід:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>нелінійності</i> – неоднозначність, сполучення абстрактно-логічного і образно-інтуїтивного, раціонального і ірраціонального способів мислення. Локальна непередбачуваність означає неможливість прогнозу логіки, хаотичність, випадковість становлення ведуть до діалогічності; – <i>нестійкості та незамкнутості</i> – визнання хаосу як необхідного творчого моменту реальності, що самоорганізовується (порядок і безпорядок є невід’ємними один від одного); – <i>динамічної ієрархічності</i> – пізнання зовнішньої реальності в своєму розвитку сполучатиметься з пізнанням внутрішньої реальності; – <i>фрактальності (загальної подібності, гомоморфізму)</i> – визначення проміжних, „дробових” станів еволюціонуючого об’єкта, охоплюючи час становлення та існування 	<p><i>Визначеної нерівномірності у професійній підготовці майбутніх управлінців</i></p>
<p><i>КОМПЕТЕНТІСНИЙ підхід:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – взаємопов’язаний комплекс впливів на особистість студента від мети і завдань підготовки до діагностики якості його готовності до професійної діяльності та визначення її самоефективності (В. Бондар). – усвідомлений аналіз професійної діяльності на основі розвинених мотивів саморозвитку; – проблематизація дійсності, бачення конфліктів, протиріч; – критичне ставлення до норми; педагогічна рефлексія, творчість; – відкритість середовища професійним інноваціям; самореалізація, – утілення в професійній діяльності своїх особистісних намірів і способу життя; – соціокультурний діалог на основі розуміння, прийняття та визнання особистості дитини (дорослого) як найефективніших форм і методів навчання за інноваційним принципом – набуття власного педагогічного досвіду, при підтримці майстра. 	<p><i>Інноваційності діяльності майбутніх фахівців</i></p>

Яким чином ці методологічні підходи та принципи реалізуються в освітньому просторі сучасного ЗВО? Розглянемо детально.

Зміст ОПП другого (магістерського) рівня вищої освіти “Дошкільна освіта” УДУ імені Михайла Драгоманова впроваджено у 2022 році відповідно до Стандарту вищої освіти та має велику кількість практико орієнтованих ОК, спрямованих на формування у здобувачів вищої освіти оволодіння ґрунтовними знаннями, практичними вміннями та навичками для виконання професійних завдань і обов’язків інноваційного характеру в системі дошкільної освіти, спроможних до креативної професійної діяльності; здатних до розвитку критичного педагогічного мислення, емоційного інтелекту наставницької підтримки професійного розвитку дорослих. Інтегральною компетентністю ОПП, якою повинні оволодіти здобувачі є здатність компетентно розв’язувати складні задачі й проблеми в організації та моніторингу освітнього процесу в системі дошкільної освіти або в процесі навчання фахівців із дошкільної освіти в закладах вищої освіти, що передбачає проведення досліджень, та/або здійснення інновацій у ситуаціях, що характеризуються невизначеністю умов і вимог. Основний освітній компонент ОПП другого (магістерського) рівня – *“Управління в системі дошкільної освіти” метою якого є ознайомлення здобувачів з особливостями організації та керівництва сучасними закладами дошкільної освіти, формування культури якості, яка ґрунтується на довірі, повазі до людської гідності, доброчесності, прозорості, партнерстві, прагненні до досконалості та взаємної відповідальності, європейських підходах; забезпечення теоретичними знаннями та практичними уміннями організації створення “зразкового закладу дошкільної освіти”*.

Зазначеній меті сприяє вивчення таких тем, як-от: “Управлінська діяльність керівника (директора) закладу дошкільної освіти”; “Індивідуальний професійний розвиток та самоосвіта керівника (директора) закладу дошкільної освіти”; “Самопрезентація та презентація діяльності закладу дошкільної освіти”; “Конфлікт та профілактика професійного вигорання”; “Стратегія закладу дошкільної освіти як інструмент управлінської діяльності керівника (директора) закладу дошкільної освіти”;

“Внутрішня система забезпечення якості освіти в закладі дошкільної освіти”; “Організація та проведення освітнього моніторингу якості освіти в закладі дошкільної освіти”; “Громадський нагляд (контроль) за діяльністю закладів дошкільної освіти”; “Організація та контроль харчування в закладі дошкільної освіти”; “Організація роботи з охорони праці та безпеки життєдіяльності дітей у ЗДО”; “Організація та контроль медичного обслуговування в закладі дошкільної освіти”, “Організація фінансово-господарської діяльності закладу дошкільної освіти: планування та координація”. Основними практичними результатами навчання є: критично осмислювати концептуальні засади, цілі, завдання, принципи функціонування дошкільної освіти в Україні; знати і використовувати в практичній діяльності законодавчу базу дошкільної освіти; володіти вміннями й навичками аналізу, прогнозування, планування, організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти з урахуванням принципів дитиноцентризму, здоров’язбереження, інклюзії, розвивального навчання, особистісно-орієнтованого підходу, суб’єкт-суб’єктної взаємодії; організувати харчування, медичне обслуговування, оздоровлення дітей; уміти планувати та координувати фінансово-господарську діяльність закладів дошкільної освіти тощо. Усі ці перелічені результати в певній єдності досягаються завдяки: формуванню інноваційного потенціалу через створення креативно-розвивального освітнього простору Факультету; креативній педагогіці вищої школи; насичення змісту освітніх компонентів ОПП другого (магістерського) рівня “Дошкільна освіта” концепціями професійного самовдосконалення; набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності через інтерактивне навчання; вивчення міжнародного досвіду та запровадження тренінгового навчання викладачів ЗВО та студентів з метою його ефективного впровадження. Зупинимось на цих моментах докладніше.

Формування інноваційного потенціалу через створення креативно-розвивального освітнього простору ЗВО, основними рисами якого є: постійний розвиток у суб’єктів професійної компетентності, (інтеграцію навчання з виконанням професійних завдань, саморозвиток як обов’язок кожного суб’єкта,

трансформацію нових знань в необхідні компетентності щодо вирішення конкретних професійних завдань організації команди в ЗДО); підвищення у кожного суб'єкта (і викладачів і здобувачів спеціальності “Дошкільна освіта”) задоволеності діяльністю (задоволеність здобувачів від освітнього процесу, потреба вести за собою колектив для досягнення спільної мети; здатність до психічного та фізичного відновлення задля того, щоб “...випромінювати енергію та ентузіазм, надихати, пробуджувати азарт, підтримувати високу мотивацію” [12, с. 31]; надання майбутньому фахівцю максимальних можливостей для поліпшення його статусу (розвиток кар'єри); реконструкція самого процесу професійної підготовки у напрямі розширення обов'язків студентів, переосмислення ролі викладача ЗВО; розвиток “командного духу” шляхом переходу від індивідуальної відповідальності до відповідальності групи в цілому за всі завдання, шляхом використання активності кожного здобувача вищої освіти, можливостей освітнього середовища, як ресурсу для розвитку один одного, залучення майбутніх фахівців в управління процесом професійної підготовки (анкетування щодо задоволеності освітнім процесом; участь в розробці та написання ОПП);

– *креативна педагогіка вищої школи*, що ґрунтується на прийомах і техніках фасилітаційного спілкування, до яких можна віднести вербальні методи непрямого управління партнерством особливо в умовах воєнного стану коли більше 70% українців відчують стрес та живуть в цьому (пошана і позитивне ставлення до здобувачів як особистості, здібних до самозміни і саморозвитку; прояв педагогічного такту, заснованого на довірі без потурання, простоті спілкування, дії без придушення самостійності, гуморі без насмішки; створення ситуацій успіху, авансування похвали, прийоми психотерапевтичного впливу на особистість; “дзеркало відносин”, оптимістичні прогнози про можливості та здібності тих, кого навчають та ін.);

– *орієнтація на потреби, мотиви* (досягнення і пізнання) студента в освітньому процесі вищої школи (регулярні опитування здобувачів щодо якості проведення лекційних, семінарських та практичних занять; врахування думки майбутніх фахівців щодо наповнення навчальних планів, вибіркового освітніх компонентів);

– *насичення змісту дисциплін спеціальності “Дошкільна освіта” другого (магістерського) рівня концепціями професійного самовдосконалення*; переосмислення структури традиційних лекційних і семінарських занять, орієнтація на взаємозбагачення, взаєморозвиток, надання імпульсу до саморозвитку і самопроектування майбутнього професіонала; актуалізація внутрішнього потенціалу майбутнього керівника ЗДО і прогнозування образу ідеального фахівця та керівника; створення умов для формування почуття взаємоповаги та довіри в колективі в процесі саморозкриття власного потенціалу; усвідомлена ступеневість в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти: бакалавр – магістр – доктор що дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати самовизначення і самозбагачення протягом всього професійного життя, допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму в сфері дошкільної освіти;

– *набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності через інтерактивне навчання*, залучення до творчої взаємодії здобувачів з дітьми дошкільного віку, батьками, вихователями; формування індивідуального педагогічного стилю з метою впливу на навколишню дійсність (створення ментальних карт на певні теми (ідеальний портрет лідера та керівника; формування наказів, сучасного меню; розв’язання педагогічних ситуацій та їх обігравання; метод проектів “Ідеальний заклад дошкільної освіти”); методи: “Мозковий штурм”, “Акваріум”, “Мікрофон”; інтерв’ю-діалоги та інтерв’ю-полілоги з досвідченими та успішними керівниками, методистами ЗДО; різні види рефлексії: саморефлексія, письмова рефлексія; методи “малих груп”; кейс-стаді; тренінги професійної майстерності, конкурс “Інноваційна стратегія закладу дошкільної освіти”, написання та захист курсових і магістерських робіт, участь у студентських науково-практичних конференціях);

– *ініціація самореалізації майбутнього керівника*, через створення нової форми взаємодії ЗВО та ЗДО – наукових освітніх комплексів (НОК), що передбачає: проведення практичних занять, самостійної роботи на базі ЗДО та яке дає можливість спостерігати та брати участь в здійсненні справжнього освітнього процесу,

спостерігати як досвідчені фахівці приймають рішення, спілкуються з колегами, виходять зі складних ситуацій, знімають конфлікти на етапі їхнього зародження; знайомство з інноваціями в ЗДО та активна допомога, ефективне проходження практики, виконання науково-дослідної роботи (магістерські дослідження);

– *вивчення міжнародного досвіду* та запровадження тренінгового навчання викладачів ЗВО та студентів з метою його ефективного впровадження (академічна мобільність; запрошення відомих науковців з різних країн Європи та США, Канади, участь у міжнародних проєктах).

Отже, на основі аналізу сучасних концептуальних положень, вважаємо готовність до педагогічної, управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти ціннісно-мотивованим новоутворенням особистості фахівця, що характеризується системною перебудовою педагогічного мислення, свідомості, розвиненими компетентностями “самості”, педагогічною спрямованістю, на основі володіння знаннями та управлінськими компетентностями професійного самовдосконалення; розширенням індивідуального простору професійної свідомості; безперервністю, незаспокоєністю результатами протягом усього професійно-педагогічного життя.

Узагальнюючи презентовані ідеї, зазначимо, що сучасна підготовка майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти ґрунтується на аксіологічному, акмеологічному, компетентнісному, системному, синергетичному підходах. Основними принципами професійної підготовки є: принцип гуманізації; принцип пріоритету саморозвитку і самореалізації особистості; принцип системності; принцип визначеної нерівномірності у професійній підготовці майбутніх фахівців; інноваційності.

Результатом інноваційного навчання є професійна компетентність майбутнього керівника ЗДО, що характеризується здатністю, готовністю, спроможністю до організації освітньої діяльності сучасного ЗДО; до забезпечення якісного інформаційно-методичного, управлінського, педагогічного супроводу діяльності закладу; готовність і здатність майбутнього керівника закладу освіти діяти у насиченому стресом середовищі, де виявляється

талант організатора і психолога, лідерські якості. Саме інноваційна підготовка забезпечує високий рівень підготовленості майбутнього фахівця до реалій ЗДО, дозволяє прогнозувати, планувати, проектувати професійне самовизначення і самозбагачення в майбутньому як керівника; допомагає знаходити шляхи вдосконалення в особистому житті і професійній діяльності, прагнути до більш високих щаблів професіоналізму, володіти спеціальними знаннями про власні можливості й можливості дітей дошкільного віку та колег-педагогів; позитивно впливати на освітнє середовище та атмосферу в колективі (через своїх вихованців, їхніх батьків, оточуючих); творчо перетворювати дійсність та організовувати колективну освітню, методичну, наукову та суспільну діяльність.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Схарактеризуйте готовність до педагогічної управлінської діяльності майбутніх керівників (директорів) закладу дошкільної освіти як новоутворення особистості.
2. Визначте основні підходи та принципи професійної підготовки майбутніх вихователів та керівників ЗДО.
3. Розкрийте сутність дефініції “креативна педагогіка вищої школи”.

Творчі / практичні завдання:

1. Розробіть інтелектуальні карту до презентованої статті.
2. Створіть блок схему “Основні підходи та принципи професійної підготовки майбутніх вихователів та керівників ЗДО”.
3. Наведіть особистісні приклади набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності через інтерактивне навчання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. Практика управління дошкільним закладом <https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876>
2. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ; Чернівці : “Букрек”, 2018. 296 с.
3. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Кам’янець-Подільський : “Друкарня “Рута”, 2018. 392 с.

4. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Москва, 1968. 464 с.
5. Блохіна І. О. Дослідження особливостей прояву рефлексивності майбутніми управлінцями навчальними закладами. *Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка* : збірник наукових праць. 2015. № 3 (45). С. 46-51.
6. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография. Волгоград : Перемена, 2001. 214 с.
7. Вайнола Р. Х. Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : монографія. Запоріжжя : ХНРБЦ, 2008. 460 с.
8. Вознюк А. В. Сутність та основні компоненти психологічної готовності керівників освітніх організацій до управління педагогічними працівниками. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. № 3 (29). С. 71-79.
9. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. Національна академія педагогічних наук України. Київ : ФОРМ ПЕДАГОГІКА В. Б. 2020. 44 с.
10. Методичні рекомендації Державної служби якості освіти України щодо формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах дошкільної освіти, затвердженими наказом від 30.11.2020 № 01-11/71. URL: <https://sqe.gov.ua/law/nakaz-derzhavnoi-sluzhbi-yakosti-osviti-23/>
11. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва : Педагогика, 1976. 416 с.
12. Як створити внутрішню систему забезпечення якості освіти. Київ : ТОВ “ОБНОВА КОМПАНІ”, 2022. 180 с.

2.6. Формування професійної компетентності майбутнього вихователя: організація навчання через ділову гру

Люди́нотворча сутність освіти спрямована на створення таких умов та формування таких якостей у людині, які б повною мірою сприяли її самовдосконаленню та самоактуалізації [1, с. 184]

В. Андрущенко

Зі зміною освітньої парадигми, модернізацією системи освіти спостерігається зростання вимог до підготовки працівників галузі дошкільної освіти, яка має здійснюватися на основі компетентнісного підходу, що включає не лише теоретичну готовність майбутнього вихователя здійснювати свої професійні обов'язки, а й вміння практично організувати свою діяльність. Актуалізують зазначену проблему державні документи: Закон України “Про освіту” (2017 р.) [7], Закон України “Про вищу освіту” (2014 р.) [8] у яких обґрунтовано необхідність і доцільність упровадження компетентнісного підходу в освіті та формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Також варто зазначити, що пріоритетними напрямками в освітньому процесі закладу дошкільної освіти (далі – ЗДО) є формування у дітей дошкільного віку відповідних компетенцій, що підтверджується такими документами, як: Базовий компонент дошкільної освіти (оновлений, 2021) [3] та освітніми програмами “Дитина” (нова редакція, 2015), “Дитина в дошкільні роки” (2010), “Світ дитинства (2015)”, “Я у Світі” (нова редакція, 2014) та ін., що вимагає опанування майбутніми педагогами відповідних компетенцій, що сприятиме формуванню професійної компетентності, побудові ефективної моделі дошкільної освіти.

Формування професійної компетентності майбутніх вихователів потребує створення цілісної та професійної спрямованості всієї системи підготовки фахівців, набуття певної системності, сприяння нагромадженню практичного досвіду, вироблення власного педагогічного стилю діяльності, педагогічної

майстерності, активізація його потреби в самоосвіті й самовихованні упродовж життя.

В сучасній науці спостерігається багатовекторність досліджень проблеми професійної компетентності. Питанням удосконалення процесу професійної підготовки спеціалістів в умовах вищої школи присвячено низку наукових досліджень. Так, проблему упровадження компетентнісного підходу в систему освіти висвітлюють В. Байденко, А. Бермус, Н. Бібік, С. Вітвицька, І. Драч, І. Зимня, Я. Кодлюк, О. Локшина, О. Лебедев; формування професійної компетентності майбутніх педагогів розкривають В. Андрущенко, Н. Беляєва, В. Введенський, О. Гура, О. Кононко, В. Кремень та ін. Психолого-педагогічні особливості підготовки фахівців галузі дошкільної освіти розробляють Л. Артемова, І. Бех, О. Богініч, О. Беленька, Ю. Косенко, К. Крутій, В. Новицька, Т. Сваталова та ін., безпосередньо з окресленого напряму цінними можуть бути дослідження: Г. Беленької, Н. Гавриш, Н. Денисенко, В. Макарової, Л. Пісоцької, О. Половіної, О. Рейпольської, Г. Цветкової та ін., що присвячені вивченню сутності професійної компетентності сучасного педагога дошкільної освіти та її основних складових, зокрема із використанням ігрових методів і технологій.

Учені визначають сутність професійної компетентності педагога дошкільної освіти як здатність особистості до розв'язання завдань професійної діяльності на основі фахових знань і вмінь, сукупності загальнолюдських та специфічних професійних установок. Науковцями охарактеризовано основні види професійних компетентностей педагогів дошкільної освіти: методичні, оціночні, організаторські, комунікативні.

Головною метою навчальних ігор (за Н. Кардаш) є формування в майбутніх фахівців уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Оволодіти необхідними фаховими вміннями і навичками студент зможе лише тоді, коли сам достатньою мірою виявлятиме до них інтерес і доклатиме певних зусиль, тобто поєднуючи теоретичні знання, здобуті на лекціях, семінарах, самостійно, з розв'язанням конкретних виробничих задач і з'ясуванням виробничих ситуацій [14, с. 218].

Враховуючи ці положення можна стверджувати, що дана проблематика є досить актуальною. Проте сучасне суспільство вимагає розробки нових підходів та засобів щодо оптимізації процесу формування професійної компетентності майбутніх вихователів. Постає *суперечність* між розробкою систем вдосконалення змісту й технологій формування професійної компетентності фахівців дошкільної освіти та їх недостатньою теоретичною і практичною розробленістю задля активного використання в освітньому процесі закладу вищої освіти (далі – ЗВО).

Зростаючі вимоги суспільства та системи дошкільної освіти до рівня професійної компетентності майбутніх вихователів потребують переорієнтації освітнього процесу в ЗВО на формування високого рівня професійної компетентності, спонукання до використання у роботі зі студентами активних методів, технологій та інноваційних форм.

До активних методів навчання можна віднести ділову гру, що забезпечує активну творчу діяльність студентів, створює умови для підвищеної мотивації та емоційності, розвивають критичне мислення. Ділова гра як засіб навчання відрізняється від пасивних методів, оскільки має можливість продемонструвати в короткі терміни динаміку ситуаційних змін та багатоваріантність розв'язання поставлених задач. Результати, одержані під час ділової гри, можуть бути узагальнені, проаналізовані та співставлені, що значно підвищує рівень підготовки.

Прихильником використання гри в освітньому процесі був А. Макаренко, який домагався, щоб кожна гра давала найбільший педагогічний результат. “Виховання майбутнього діяча, – писав А. Макаренко, – має полягати не в усуненні гри, а в такій організації її, коли гра залишається грою, але в нього виховуються якості майбутнього працівника і громадянина” [10, с. 367]. Також є цінною думка В. Сухомлинського про те, що без гри немає й не може бути повноцінного розумового розвитку. Це стосується як педагога, так і дитини.

Науково-педагогічна література містить багато визначень поняття “ділова гра”. Так, Л. Волкова доводить, що “ділова гра” – це метод навчання, який забезпечує активну діяльність студентів

шляхом імітації професійного середовища, сприяє використанню теоретичних знань на практиці, формуванню та удосконаленню професійних знань, умінь та навичок студентів [6, с. 15]. В. Ортинський вважає, що “ділова гра” – це моделювання реальної діяльності у спеціально створеній проблемній ситуації. Вона є засобом і методом підготовки та адаптації до трудової діяльності й соціальних контактів, методом активного навчання, який сприяє досягненню конкретних завдань, структурування системи ділових стосунків учасників [12, с. 293].

Основою ділової гри є створення імітаційної та ігрової моделей. Імітаційна модель одержує своє втілення в таких компонентах: мета, предмет гри, графічна модель взаємодії учасників, система оцінювання. В ігровій моделі присутні такі компоненти: сценарій, правила, мета, ролі і функції гравців [13, с. 366].

Педагогічна суть ділової гри: активізувати мислення студентів; підвищити самостійність майбутнього фахівця; внести дух творчості у навчання; наблизити навчання до професійної діяльності; підготувати студента до професійної практичної діяльності; підвищити ефективність формування професійної компетентності майбутніх вихователів. Це робить ділову гру ефективним методом формування професійної компетентності майбутнього вихователя.

В результаті участі у діловій грі студенти краще засвоюють предмет; усвідомлюють необхідність теоретичної підготовки для практичної роботи; знайомляться з проблемами, які можуть виникнути в реальній діяльності; навчаються техніки прийняття рішень; розвивають навички взаємодії з іншими; навчаються виконувати різні ролі.

Випереджуючи опис поетапної організації ділової гри, ознайомимося з її компонентами (див. рисунок 1):

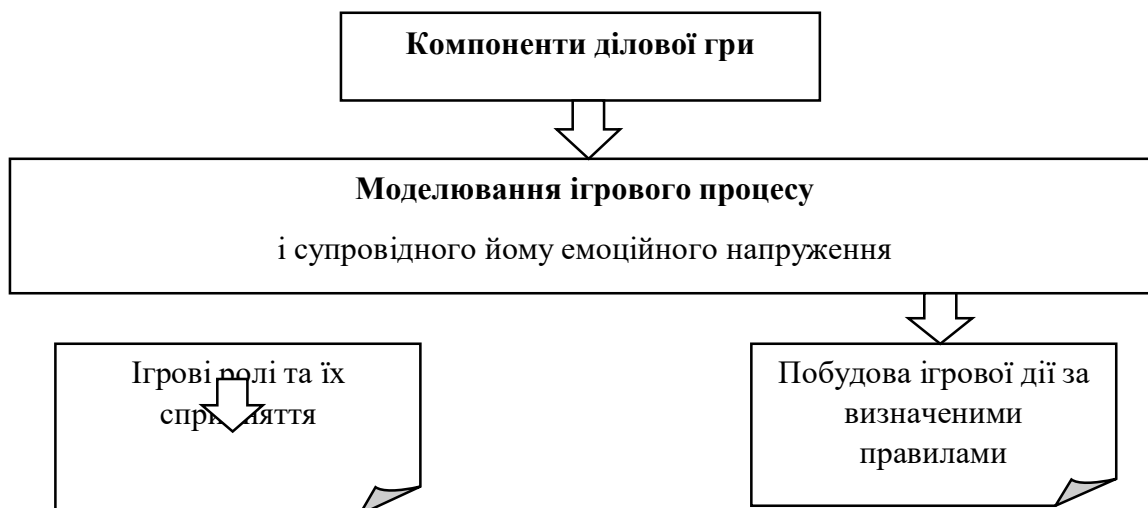


Рис. 1. Компоненти ділової гри

Будь-яка гра має свої особливості, ознаки, завдання, правила та етапи реалізації задуму. Безпосередньо ознаки ділової гри тісно пов'язані з особливостями її організації та проведення. Ознаки ділової гри продемонстровано на рисунку 2:

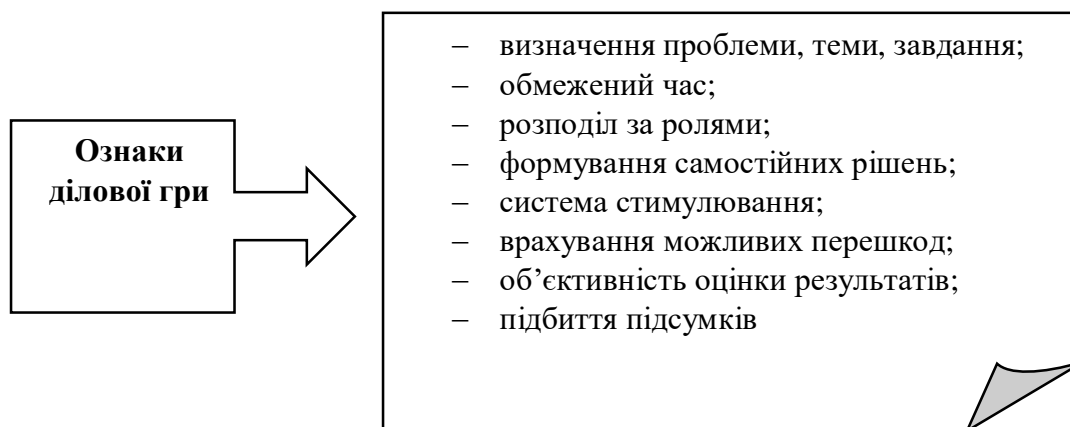


Рис. 2. Ознаки ділової гри

Педагогічна дія з формування професійної компетентності майбутніх вихователів має свої завдання: *сприяти* виробленню практичних вмінь та навичок організації освітнього процесу в ЗДО; *заохочувати* студентів до набуття вмінь налагоджувати педагогічну взаємодію, через практичне залучення у ділову гру; *спонукати* до розвитку мотивації до професійної діяльності; *мотивувати* до саморозвитку та самоосвіти.

Реалізація поставлених завдань має включати в себе проведення зі студентами лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять з активним використанням ділових ігор та відбуватиметься *поетапно*. Етапи роботи представлені на рисунку 3.

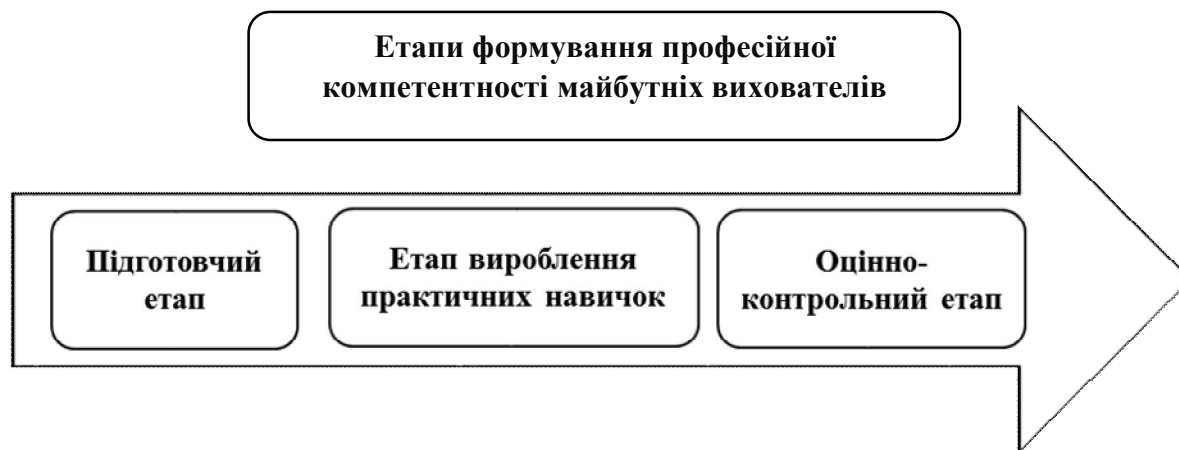


Рис. 3. Етапи формування професійної компетентності майбутніх вихователів

Зупинимося на кожному з етапів більш детально.

Підготовчий етап: мета – ознайомити студентів з поняттям професійна компетентність вихователів ЗДО, її складовими; охарактеризувати особливості процесу формування професійної компетентності майбутніх вихователів; ознайомити із активними методами навчання, зокрема, діловими іграми – поняттям, особливостями та етапами підготовки проведення.

Етап вироблення практичних навичок: формувати практичні навички організації професійної педагогічної діяльності вихователів ЗДО, вміння налагоджувати педагогічну взаємодію, добирати доцільні методи та прийоми роботи відповідно до ситуації. Сприяти розширенню методичної обізнаності, закріпленню попередньо отриманих знань.

Оцінно-контрольний етап: сприяти виробленню навичок рефлексії, розвитку бажання самовдосконалюватися, розвивати педагогічні здібності, педагогічну майстерність. Аналіз ефективності застосованих ігор.

Поетапна організація сприятиме вирішенню поставлених завдань, адже робота потребуватиме не лише сформованості

практичних знань та умінь, а й базуватиметься на певному підґрунті раніше отриманих знань. Опис роботи подано в таблиці 1.

Таблиця 1

**Опис роботи з формування професійної компетентності
майбутніх вихователів через ділову гру**

Зміст роботи	Форма організації	Орієнтовні терміни проведення
<i>Підготовчий етап</i>		
Ознайомлення з поняттям “професійна компетентність вихователя” та її складовими	Бесіда на тему: “Професійна компетентність вихователя як складова успіху»	<i>Перший тиждень</i>
Ознайомлення студентів із активними методами навчання, зокрема, діловими іграми – поняттям, особливостями та етапами підготовки проведення	Круглий стіл на тему: «Особливості ділової гри у професійній підготовці вихователів»	<i>Перший тиждень</i>
<i>Етап вироблення практичних навичок</i>		
Вироблення практичних навичок проведення співбесідо на посаду вихователя, розвиток комунікативних здібностей, підвищення мотивації до професійної діяльності.	Ділова гра: «Співбесіда»	<i>Другий тиждень</i>
Вдосконалення практичних навичок проведення батьківських зборів, збагачення методичної обізнаності, розвиток комунікативності, професійних якостей.	Ділова гра: «Батьківські збори»	<i>Другий тиждень</i>
Сприяння виробленню вмінь встановлювати взаємодію вихователь-вихователь.	Ділова гра: «Педагогічна рада»	<i>Третій тиждень</i>
Вправляти студентів у вмінні вирішувати конфліктні ситуації, швидко реагувати на проблемну ситуацію.	Ділова гра: «Вирішення конфліктної ситуації між батьками та педагогом»	<i>Третій тиждень</i>
Поглиблювати знання щодо програм навчання та виховання дошкільників. Вдосконалення вмінь ґрунтовно доводити власну думку. Налагодження взаємодії вихователь-колеги.	Ділова гра: «Педагогічна рада “Вибір Програми виховання і навчання дітей для нашого ЗДО»	<i>Третій тиждень</i>

Зміст роботи	Форма організації	Орієнтовні терміни проведення
Розширювати методичну обізнаність щодо проведення роботи з патріотичного виховання; вправляти в керівництві педагогічної діяльністю.	Ділова гра: «Український ярмарок»	<i>Четвертий тиждень</i>
Вправляти у вирішенні конфліктних ситуацій (за вибором студентів)	Ділова гра: «Конфліктна ситуація»	<i>Четвертий тиждень</i>
Ознайомити студентів з особливостями проведення методичних об'єднань.	Ділова гра: «Методичне об'єднання»	<i>Четвертий тиждень</i>
Вдосконалювати практичні навички проведення свят та розваг у ЗДО.	Ділова гра: «Свято Нового Року»	<i>П'ятий тиждень</i>
Поглиблювати знання з розділу ігрова діяльність дітей дошкільного віку: практичні навички супроводу ігровою діяльністю.	Ділова гра: «Педагогічний супровід дидактичних ігор дітей різних вікових груп»	<i>П'ятий тиждень</i>
Вчити опанувати технологію створення нових (авторських) ігор на основі вже відомих	Ділова гра: «Навчіться легко створювати авторські ігри»	<i>П'ятий тиждень</i>
<i>Оцінно-контрольний етап</i>		
Розвивати педагогічні здібності, педагогічну майстерність.	Ділова гра: Конкурс «Творчі педагоги»	<i>Шостий тиждень</i>
Сприяти виробленню навичок рефлексії, розвитку бажанню самовдосконалюватися.	Бесіда: «Наші досягнення»	<i>Шостий тиждень</i>

Порядок проведення ділових ігор має різнобічний характер, що залежить від специфіки тієї чи іншої навчальної дисципліни в ЗВО. Але у будь-якому разі ігри проводяться за певною моделлю, яка складається з таких послідовних кроків (етапів):

– підготовка ділової гри: вибір теми та розробка методичної документації;

– підготовка учасників гри, ознайомлення з правилами та рекомендаціями для гравців;

– проведення гри; аналіз, обговорення та оцінка результатів гри.

У підготовці ділової гри можна визначити наступні операції:

– вибір теми й діагностика вихідної ситуації – темою гри може бути практично будь-який розділ навчального курсу; бажаним є те,

щоб ігровий матеріал був орієнтований на формування навичок професійної діяльності;

- діагностика рівня психологічної та навчальної підготовки студентів;

- визначення структури – гри структура визначається з урахуванням цілей, задач, теми, кількості учасників та рівня їх підготовки;

- діагностика ігрових якостей учасників ділової гри – проведення занять в ігровій формі буде ефективнішим, якщо дії викладача звернені не до абстрактного, а до конкретного учасника або групи;

- діагностика об'єктивних обставин – у цьому разі розглядається питання, де, як, коли та за яких умов, з якими предметами буде проходити гра, тобто оцінюючи її зовнішні атрибути (аудиторія, технічні засоби навчання, навчальне заняття за розкладом та ін.);

- виявлення можливих варіантів перебігу гри, вибір оптимального варіанту з урахуванням специфіки задіяного колективу;

- визначення завдань для самостійної роботи з метою поглиблення знань та умінь, отриманих у процесі гри.

Педагогічні цілі проведення ділової гри включають:

- закріплення системи знань у сфері конструювання ділової гри;

- вироблення системних умінь щодо конструювання ділової гри;

- обмін досвідом створення ділових ігор;

- удосконалення навичок ухвалення колективних рішень;

- розвиток комунікативних рішень;

- наявність творчого мислення;

- виховання індивідуального стилю поведінки у процесі взаємодії з учасниками.

На ознайомлення з теоретичними засадами проблеми формування професійної компетентності майбутніх вихователів засобами ділової гри можна відвести один тиждень. Доцільно впродовж кількох тижнів організувати бесіди, консультації, індивідуальні завдання з подальшим їх представленням,

конференції та семінари, ділові ігри на різну ситуативну тематику. З детальним переліком тем, мети та коротких характеристиках змісту ділових ігор зупинимось детальніше.

На підготовчому етапі доречно запропонувати бесіди зі студентами на тему: **“Професійна компетентність вихователя як складова успіху”**.

Мета: ознайомити з поняттям “професійна компетентність вихователя” та її складовими, збагатити знаннями студентів щодо компетентісного підходу в освіті.

Очікування: ознайомлення з поняттям “компетентність вихователя”, що характеризується як спроможність до виконання професійних завдань на основі фахових знань і умінь, що інтегруються з розвитком особистісних професійно значущих якостей, серед яких провідними є любов до дітей, що поєднується з вимогливістю, емпатія та комунікативність. Поетапне формування професійної компетентності майбутнього вихователя:

– *адаптаційно-орієнтувальний* – відбувається усвідомлення і осмислення вибору професії, корекція ціннісних пріоритетів;

– *змістово-рефлексійний* – здійснюється набуття знань і професійних умінь, їх осмислення, розкриття індивідуальних особливостей і розвиток на цій основі професійно значущих якостей особистості;

– *практико-перетворювальний* – відбувається інтеграція у педагогічне середовище та творча самореалізація.

Під час проведення **круглого столу на тему “Особливості ділової гри у професійній підготовці вихователів”** студентів варто ознайомити із активними методами навчання, зокрема, діловими іграми – поняттям, особливостями та етапами підготовки їх проведення. Активне навчання ставить за мету зробити кожного студента безпосереднім активним учасником даного процесу, який сам шукає шляхи і засоби розв’язання проблем. Навчальний процес у педагогічному університеті має бути спрямований на реалізацію конкретних завдань підготовки майбутнього вихователя; бути імітацією того середовища, в якому доведеться працювати майбутнім вихователям; виробляти у студентів уміння і навички розв’язання практичних завдань і психологічних ситуацій. Для розвитку професійного інтересу студентів, надання творчого

характеру навчальному процесу використовують найбільш ефективні інтерактивні методи навчання – ділові ігри. Також більш розлого передбачається ознайомлення студентів з особливостями та етапами проведення ділової гри.

Робота на першому тижні дозволяє підготувати студентів до проведення ділових ігор, налаштувати на майбутню взаємодію.

На етапі вироблення практичних навичок доцільно організувати декілька ділових ігор. Пропоновані ігри зазначені вище (див. таблицю 1).

Загальна мета ігор – створення наближених до реальних умов професійної діяльності для вирішення педагогічних задач та вироблення вмінь організувати процес. Ділові ігри мають динамічний сюжет, тому студенти навчатимуться швидко реагувати на труднощі, які можуть виникнути у професійній діяльності, що дуже важливо у майбутній професії. Пропонуємо декілька ігор, які можна використовувати в освітньому процесі ЗВО.

Ділова гра на тему: “Співбесіда”. Цільова спрямованість даної гри на отримання майбутніми фахівцями знань, набуття практичних вмінь та навичок, посилення їх конкурентоспроможності на ринку праці. Майбутні вихователі можуть зіштовхуються з розповсюдженою процедурою прийняття на роботу – проходженням співбесід, де мають зарекомендувати себе як досвідчені фахівці, проявити всі здібності та продемонструвати набуті компетентності.

На початку студенти мають ознайомитись з метою, правилами гри. Визначаються та розподіляються ролі.

Мета гри: навчати студентів організувати педагогічну взаємодію, удосконалювати вміння швидко реагувати на проблемну ситуацію, розвивати педагогічні, організаторські здібності, виховувати самостійність, організованість.

Тривалість гри: 30 хв.

Ролі: вихователь, директор, методист, психолог, батьки.

Правила гри: студенти мають розподілити ролі та діяти відповідно до них. “Вихователь” має прийти на співбесіду, де на нього чекають “директор”, “методист”, “психолог”. Кожен учасник має продумати свою лінію розгортання гри, підготувати питання для бесіди тощо.

Перший етап. Відбувається безпосереднє розгортання гри під час якої майбутній вихователь заходить до кабінету директора, де вже чекає керівництво закладу дошкільної освіти. Учасники мають розіграти діалог.

Другий етап. Тим часом до кабінету заходять батьки, які мають також долучитись до розмови, всі учасники мають активно взаємодіяти, а гра – логічно завершитись.

Також можна грати повторно, але з іншими учасниками та змінюючи сюжет. Учасники мають продемонструвати різні стратегії поведінки для того, щоб визначити найбільш оптимальні.

Підбиття підсумків. Після програвання сюжету студенти разом з викладачем мають проаналізувати гру, виявити труднощі та знайти шляхи їх подолання.

Ділова гра “Конфліктна ситуація”.

Мета гри: вправляти студентів у вмінні вирішувати конфліктні ситуації, швидко реагувати на проблемну ситуацію.

Ролі: вихователі, батьки, адміністрація ЗДО.

Тривалість гри: 30 хв.

Етапи гри аналогічні попередній. Студентам пропонуються різні конфліктні ситуації.

Правила гри: учасники гри здійснюють розподіл ролей та мають діяти відповідно до них, обравши різні стратегії поведінки. Здійснюється відповідний розподіл студентів по групах та установка діяти відповідно до ситуації з оптимальним виходом із неї. Оцінюються вміння організувати спілкування, знаходити вихід з конфліктних ситуацій, старанність та наполегливість у вирішенні конкретних завдань.

1. Вихователь – вихователь.

Причини: особиста антипатія, розбіжність поглядів у професійних питаннях, ревності стосовно батьків, дітей, відчуття власної нереалізованості.

2. Методист – вихователь.

Причини: недостатня зацікавленість методиста в реалізації освітніх програм, ігнорування вихователем пропозицій методиста, нових розробок, відсутність конструктивної моделі взаємодії.

3. Директор ЗДО – методист.

Причини: розбіжності з приводу впровадження різних програм, ігнорування педагогічних принципів, одне одного та ін.

4. Директор ЗДО – вихователь.

Причини: завищені вимоги й неадекватна оцінка праці, незадоволеність стилем керівництва.

5. Вихователь – батьки.

Причини: розбіжності з приводу психологічних особливостей дитини, неадекватної поведінки дитини у групі тощо.

6. Батьки – директор ЗДО.

Причини: завищені вимоги до дитини, неадекватна оцінка здібностей дитини, недостатня увага до дитини.

Підсумки гри: учасники виявляють труднощі, що виникли під час гри.

Важливо, щоб під час ігор, володіючи змістом заняття, знаючи шляхи вирішення обговорюваних проблем, викладач має спрямовувати студентів на самостійне вирішення усіх питань. Він задає питання, робить окремі зауваження, уточнює дії студента, фіксує протиріччя в міркуваннях. Потрібний довірливий тон спілкування зі студентами, зацікавленість у висловлюваних судженнях, демократичність, доступність і принциповість у вимогах.

Ділова гра на тему: «Батьківські збори»

Мета гри: вдосконалити практичні навички проведення батьківських зборів, збагачення методичної обізнаності, розвиток комунікативності, професійних якостей, виховання любові до обраної професії.

Час: 40 хв.

Ролі: вихователі, батьки, адміністрація (директор, методист), спеціалісти (за потреби), батьки.

Підготовча частина: студенти отримують завдання щодо розробки план-конспекту батьківських зборів в конкретній групі, тематику зборів обирають самостійно.

Правила гри: учасники відповідно до ролі мають розіграти ситуацію проведення батьківських зборів. Всі учасники мають бути максимально активними, розіграти спірні питання. Педагоги мають чітко та доступно подати інформації до батьків, налагодити взаємодію.

Перший етап: вибір конспекту для проведення гри, розподіл ролей. Розігрування сюжету. Виступи педагогів, батьків (відповідно до плану студентів).

Другий етап: створення можливих проблемних ситуацій під час проведення батьківських зборів та їх вирішення. Звернути увагу студентів на налагодження комунікації між батьками та педагогами.

Підбиття підсумків. Після програвання сюжету студенти разом з викладачем мають проаналізувати гру, виявити труднощі.

Ділова гра на тему: «Методичне об'єднання»

Мета гри: ознайомити студентів з особливостями проведення методичних об'єднань, обов'язками вихователів, директора та методиста закладу дошкільної освіти.

Час: 50 хв.

Ролі: вихователі, директор, методист, батьки.

Підготовча частина: студентам запропонувати розробити план методичного об'єднання для вихователів молодших груп, тематика на вибір студентів. Студенти мають прописати в якій формі проходитиме засідання, які питання будуть представлені у роботі методичного об'єднання та яким чином забезпечити вирішення поставлених завдань.

Правила гри: студенти діляться на групи. Перша група безпосередньо має організувати методичне об'єднання, визначити основні питання, розподілити ролі та обов'язки кожного учасників. Друга група – запрошені гості з інших закладів дошкільної освіти району – виконують активну роль учасників об'єднання.

Перший етап: проведення методичного об'єднання. Виступ директора, методиста, проведення майстер-класів чи інших форм роботи запропонованих студентами.

Другий етап: вирішення конкретних питань щодо організації об'єднання, виникнення та розгляд непередбачуваних ситуацій.

Підбиття підсумків. Після програвання сюжету студенти разом з викладачем мають проаналізувати гру, виявити труднощі.

Ділова гра на тему: “Педагогічний супровід дидактичними іграми дітей різних вікових груп»

Мета гри: поглиблювати знання з розділу ігрова діяльність дошкільників, розвивати практичні навички супроводу ігрової діяльності; організаторські здібності, виховувати у студента важливі професійні риси майбутнього вихователя (самостійність, цілеспрямованість, організованість, відповідальність).

Час: 45-50 хв.

Ролі: вихователі, адміністрація садочка, батьки, діти.

Підготовча частина: студенти отримують завдання (розробити власні дидактичні ігри, які згодом будуть представлені на занятті. Обґрунтувати їхню мету.

Правила гри: після розподілу ролей, студенти – вихователі, мають продемонструвати власну розробку дидактичної гри, їм допомагають діти. Інші студенти мають критично обговорити представлену гру. Вихователь намагається відстояти власну позицію. Головна умова – активність під час розіграшу ситуації.

Перший етап: розподіл ролей. Визначення обов’язків кожного із учасників гри. Представлення власних розробок дидактичних ігор.

Другий етап: обговорення ігор між вихователями, керівництвом та батьками. Надання рекомендацій стосовно проведення ігор та їх супроводу.

Підбиття підсумків. Після програвання сюжету студенти разом з викладачем мають проаналізувати гру, виявити труднощі.

На користь опанування технологією створення нових (авторських) ігор на основі вже відомих у роботі зі студентами доцільно використовувати інтерактивні ділові ігри, в ході яких реалізується активна комунікація між її учасниками. Розглянемо один з варіантів інтерактивної ділової гри.

Інтерактивна ділова гра на тему: “Навчіться легко створювати авторські ігри” (на матеріалі статті гри на розвиток творчості у дітей дошкільного віку, Миколи Шутя, доцента кафедри музично-теоретичної та художньої підготовки Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди) [15].

Мета гри: вчити опанувати технологію створення нових (авторських) ігор на основі вже відомих ігор; розвивати творчі, креативні здібності; виховувати у майбутніх вихователів самостійність у виборі стратегій і тактик у ігротворенні з формування ігрового та комунікативного досвіду дітей дошкільного віку.

Час: 40-45 хв.

Ролі: три мікрогрупи по 7-8 студентів-вихователів, вихователь-методист, який відіграє координаційну роль у інтерактивній діловій грі.

Спосіб координації дій між мікрогрупами: блочний з обміном візуальною інформацією.

Підготовча частина: студенти отримують завдання (розробити авторські ігри, із занесення їх до ігробанку, які будуть представлені на семінарському занятті. Обґрунтувати їхню мету, вступну, технологічну, основну частини та рефлексії.

Правила гри: після розподілу учасників на три мікрогрупи та виконання завдань, студенти-вихователі, мають продемонструвати авторські розробки ігор. Інші студенти мають критично обговорити представлену гру. Студентам-вихователям мікрогруп потрібно відстояти власну позицію. Головна умова – учасники (студенти-вихователі) мікрогруп захищають свої доробки авторських ігор у формах: доповіді, презентації, творчих виступах, концертних номерах, листівках, пам'ятках, використовуючи здобуті результати під час виконання завдань (форма захисту – за вибором студента).

Хід інтерактивної ділової гри:

Вихователь-методист: У світі існує величезна кількість різноманітних ігор, при цьому кількість оригінальних ігрових форм обмежена. Маючи ігрові модулі, педагог може створити певну кількість нових ігор, що значно збагатить досвід дітей та вмотивує їх на самостійне ігротворення.

Перший етап: Створення власного ігробанку.

Мета: створити власний ігробанк з переліку найуживаніших ігор.

Час: 5 хв.

Завдання: згадати добре відомі ігри й записати їх назви, згадати сюжет, хід гри (ігор), мету.

Вихователь-методист: Насамперед кожній мікрогрупі слід створити власний ігробанк. Для цього складіть перелік відомих вам ігор, згадайте їх по крокову структуру: сюжет, хід, мету.

Другий етап: Визначення педагогічних завдань ігор.

Мета: згрупувати виписані ігри за встановленим критерієм.

Час: 5 хв.

Завдання: структурувати складений перелік ігор, згрупувавши їх за встановленим критерієм.

Вихователь-методист: Складений перелік ігор слід структурувати. Ігри можна згрупувати за різними критеріями. Наприклад, за педагогічними завданнями:

– *ігри-знайомства* (“Знайомка”, “Сніжна куля”, “Таємниця імені”, “Міні-презентація”, “Проспівай своє ім’я” тощо);

– *оригінальний розподіл на команди* (за кольором очей, за довжиною волосся, за музичним жеребом, за смаком, за фрагментами розрізаної картинки, за парами казкових героїв, за допомогою пантоміми, предметів, фрагментів казок тощо);

– *ігри-активізатори й оптимізатори аудиторії* (“Десять бананів”, “Привіт-привіт”, “Плутанина”, “Молекули”, “Вишикуйтеся за зростом”, “Вишикуйтеся за алфавітом, орієнтуючись на перші літери імені” тощо);

– *ігри-хвилинки*, щоб зайняти дітей на короткий час (“Ігри на увагу”, “Такнітки”, “Собі – сусідові”, “Поміняйтеся місцями” тощо);

– *масові соціокультурні ігри* (“Ми йдемо”, “Голуби”, “Відгадай мелодію”, “Аукціон”, “Супер-тетріс”, “Футбол”, “Перегони” тощо).

Можна групувати ігри за дидактичною метою:

– *інтелектуальні* (“Вірю – не вірю”, “Ключове слово”, “Перевертні”, “Що й для чого”, настільні ігри, ігри-загадки, казкові запитання, відгадайки тощо);

– *на увагу* (“Ковпак мій трикутний” – заміна слів жестами, “Зробіть-но, будь ласка, ось так”, “Телепати” тощо);

– *на координацію рухів* (пальчикові ігри, малювання різними руками одночасно трикутника і квадрата, зображення жестами, як пиляємо, як забиваємо цвяхи тощо);

– *сенсорні* (“Відгадай за смаком”, “Що звучить?”, “Чарівний мішечок” тощо);

– *рухливі* (естафети, змагання, ігри на координацію рухів, “Зайвий”, “Передай”, “Поміняйся місцями”, “Паровозик” тощо);

– *музичні та з використанням музики* (“Повтори рух за лідером”, танцювальні ігри-повтори, “Піаніно”, “Не збийся” – виконай пісню з оригіналом і без, із прискоренням, після закінчення пісні зупинися тощо);

– *рольові* (“Доньки-матері”, “Супермаркет”, “Концерт”, драматизації казок, “Хованки” тощо).

А ще можна згрупувати ігри за:

– *каналами сприйняття* – чую, бачу, відчуваю, здогадуюся, передбачаю;

– *віковими особливостями* – враховуючи обмеження у знаннях і вміннях;

– *місцем проведення*: у приміщенні, на відкритій місцевості, в колі, на відстані, у залі тощо;

– *кількісним складом учасників* – передбачені для одного чи двох лідерів ведучих, для невеликої групи дітей;

– *наявністю чи відсутністю матеріальних ресурсів* – кульки, целофанові пакети, камінці, повітря, вода, папір.

Тож структуруйте складений перелік ігор, згрупувавши ігри за встановленим критерієм (за вибором).

Третій етап: Сучасна ігрова педагогіка: ключові моменти гри.

Мета: навчитися визначати ключові моменти певної гри з ігробанку.

Час: 5 хв.

Завдання: з’ясувати ключові моменти обраних ігор.

Вихователь-методист: Вигадати щось нове можна, змінюючи прототип у ключових (вузлових) моментах або скориставшись методом аналогії.

Кожна гра має свою структуру, складові якої і є ключовими моментами гри:

– *назва* – слово, що запам’ятовується, відображає суть гри. Рідше назву дають за найуживанішим у грі, словом, дією, завданням;

– правила, умови, обмеження – учасники гри – кількість, стать, вік, якісні ознаки (наприклад: три дівчини, які вміють співати);

– умови гри – що потрібно зробити для того, щоб стати переможцем;

– уведені обмеження – тимчасові, територіальні, спеціальні, за змістом (“не заступи”, “чорне і біле не називай” тощо);

– склад журі, що визначає переможця, – спеціально обрані люди, сам ведучий, глядачі чи уболівальники (визначення переможця за певними параметрами, наприклад, за кількістю відданих голосів) тощо;

– стимул – що я одержу за виграш: приз, пільгу, бали, ігрові жетони тощо;

– ігрові дії – сидимо, переносимо, пригадуємо, створюємо, генеруємо тощо;

– змістові елементи – літературний чи музичний матеріал (лічилки, зачини, пісеньки, приспиви, певний реквізит).

Отже, виберіть п’ять ігор з вашого переліку й з’ясуйте їх ключові моменти.

Четвертий етап: Створення нової гри методом зміни назви.

Мета: навчитися створювати нові ігри методом зміни назв уже відомих ігор.

Час: 5 хв.

Завдання: придумати нові назви для відомих ігор.

Вихователь-методист: Найпростіший спосіб створити нову гру – це придумати для неї нову назву. Зазвичай назва вказує на основну дію чи завдання гри. Скажімо, назва гри “Що ми бачили – не скажемо, а що робили – покажемо” вказує на основну дію гри – відображення за допомогою рухів і жестів певних дій.

Завдання гри: відгадати, яку дію зображують гравці. Змінивши назву на таку, що вказує на завдання гри, отримаємо нову гру. Наприклад: “Відгадай професію за діями гравця, що її зображує”. Очевидно, що нова назва гри викликала нові цілі, завдання, сюжет, хід, призначення. Зрозуміло, що й результати гри будуть зовсім іншими.

У такий спосіб придумайте нові назви для обраних вами ігор.

П'ятий етап: Створення нової гри методом уведення додаткових обмежень.

Мета: навчитися створювати нові ігри методом уведення в обрані певних обмежень.

Час: 5 хв.

Завдання: увести в гру нові обмеження.

Вихователь-методист: Створити нову гру можна в різні способи, зокрема, ввівши в неї певні обмеження, наприклад: не називати кольорів; не вживати слів “так” чи “ні”; не виходити за межі визначеного кола; не торкатися руками; не рухатися; не розмовляти вголос тощо.

Уведіть в обрані ігри обмеження на ваш розсуд так, щоб утворилися нові ігри.

Шостий етап: Створення нової гри методом ускладнення.

Мета: навчитися створювати нові ігри, ускладнюючи відомі ігри різними способами.

Час: 5 хв.

Завдання: ускладнити ігри різними способами.

Вихователь-методист: Головне у грі – простота й доступність. Але що гра простіша, то швидше ми втрачаємо до неї інтерес, і навпаки. Відновити ж інтерес до вже відомої гри можна, якщо ввести додаткові правила, тобто ускладнити її. Наприклад:

- зіграти у гру за певний час;
- здійснити одночасно різні дії;
- зіграти іншою кількістю команд, гравців, творчих груп;
- у гру без слів, лише за допомогою жестів (пантоміми);
- зіграти у гру із зав'язаними очима (наосліп);
- зіграти у гру в певному стилі (національному, в стилі тварин, казкових або фантастичних персонажів тощо);
- вигадати кількісні обмеження (плавання з однією рукою, у Міжнародний день шультги – усе робимо лише лівою рукою);
- встановити просторові обмеження (не торкатися землі, не виходити за квадрат);
- здійснити гру з якісними змінами (“Два футболіста в одному” – гра в футбол гравців, які попарно зв'язані між собою один правою, а інший – лівою ногами);

– зіграти у гру, не зійшовши з місця; зіграти у гру, не збившись, не розсміявшись тощо.

Ускладніть обрані ігри різними способами.

Сьомий етап: Створення нової гри за обраним методом.

Мета: навчитися створювати нові ігри за обраним методом.

Час: 5 хвилин.

Завдання: доповнити чи змінити гру за допомогою певного методу на власний розсуд.

Вихователь-методист: Ви маєте доповнити чи змінити гру за допомогою певного методу, обраного на власний розсуд. Це може бути метод театралізації, метод “навпаки”, метод привнесення іншого реквізиту, метод епізодичної зміни цілей тощо.

Підсумки гри: Фестиваль нових ігор.

Мета: навчитися презентувати нові ігри.

Час: 10 хв.

Завдання: презентувати членам інших мікрогруп нові ігри.

Вихователь-методист: В кожній мікрогрупі оберіть найцікавіші зі створених вами ігор і презентуйте їх членам інших мікрогруп. Поза сумнівом, що ваші нові ігри поповнять ігробанки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Крім цього, можна використовувати інші ділові ігри на різні теми, перелік яких подано вище (див. таблицю 1).

На *оцінно-контрольному етапі* важливо включити **ділову гру-конкурс на тему “Творчі педагоги”**.

Мета: навчити студентів демонструвати власні здібності, педагогічну майстерність, розвивати вміння організовувати виставки дидактичних чи творчих робіт. Студентам доводиться виконувати ролі вихователів, які мають продемонструвати здатності творчих особистостей, наприклад під час виставки, зацікавити усіх.

Ролі: вихователі, спеціалісти вузького профілю.

Тривалість гри: 40 хв.

Правила гри: студенти самостійно розподіляють ролі, готують атрибути для запланованого заходу, виготовляють мотиваційну рекламу, продумують різні формати творчих активностей, комунікацій, взаємної діяльності.

Підсумки гри: студенти самостійно аналізують використання творчих елементів у діловій грі, визначають їх дієвість та результативність, вираховують траєкторію індивідуального творчого розвитку.

закінчився проведенням бесіда “Наші досягнення”. Метою якої було сприяти виробленню навичок рефлексії, розвитку бажанню самовдосконалюватися, спонукати розвивати власні педагогічні здібності.

Під час проведення дослідження ми намагались, щоб кожне заняття мало високу активність, адже саме від цього залежали результати гри, успішність у досягненні результатів. Студенти мінялися ролями, змінювали стратегію поведінки, обговорювали програний сюжет, намагались виокремити труднощі, щоб наступного разу їх уникнути.

Ділові ігри являють собою інструмент вироблення складних колективних рішень. Можливість стиснути реальний час у рамки ігрового експерименту дозволяє неодноразово програти одну професійну ситуацію й визначити наслідки кожного з реалізованих рішень. Результатом такого програвання є розвиток у студентів навичок інтуїтивного передбачення, як ходу розвитку ситуації під впливом різних факторів, так і можливих наслідків від кожного обраного ними рішення. Таким чином, у ході гри відбувається нагромадження досвіду поведінки в різних ситуаціях, здобуваються нові знання, що мають як теоретичну основу, так й практичну спрямованість, Цінністю знання, що здобувається в ході гри, є його “активність”, тобто швидке включення у процес вибору й ухвалення професійного рішення.

Отже, викладене вище дозволяє зробити висновок, що ділова гра є універсальним методом формування професійної компетентності майбутніх вихователів, який дозволяє оптимізувати набуття студентами професійної компетентності, підвищити ефективність здійснюваних освітніх процесів для забезпечення соціальної успішності як педагога, так і дитини.

На завершення дозволимо собі сформулювати деякі *позиції рекомендаційного характеру* для уточнення і засвоєння процедури організації та використання у навчанні майбутніх вихователів ділової гри для формування професійної компетентності.

Відомо, що під час ділової гри студентами засвоюється близько 90% інформації з вивченої теми, до того ж вони набувають практичних навичок, тому широке використання ділових ігор у закладах вищої освіти дозволяє зменшити час, відведений на вивчення навчальних дисциплін, а процес навчання стає творчим і цікавим. Важливим є те, що під час ділової гри можуть генеруватись ідеї творчого, ділового характеру, виникати корисні пропозиції, які збагачують мислення як студентів, так і викладача. Ділову гру доцільно наповнити таким змістом, щоб вона сприяла як аналітичному, так і образному мисленню всіх її учасників. Така гра здатна підготувати ініціативних, знаючих і духовно багатих фахівців.

У діловій грі повинна бути чітко визначена мета і завдання як для керівника грою, так і для всіх інших учасників. Завдання гри для *всіх учасників* необхідно уточнювати, *наприклад*:

- досягнути зацікавленої та активної участі у грі всіх студентів;
- закріпити теоретичні знання та навчити студентів застосовувати їх на практиці;
- виявити і розвинути управлінські якості у майбутніх спеціалістів; сприяти пошуку нових ідей з розв'язання педагогічних ситуацій тощо.

Крім цього, кожний студент додатково визначає мету та завдання самостійно, залежно від ролі, яку він виконує у діловій грі.

Предметом ділової гри виступає діяльність її учасників, яка залежить від моделі фахівця і втілюється у переліку процесів або явищ, що вимагають професійно компетентних дій. Відтак, моделювання у діловій грі умов професійної діяльності є обов'язковим і передбачає визначення, насамперед, основних сфер професійної діяльності майбутнього фахівця та сприяє розвитку в студентів – майбутніх вихователів фахових компетентностей.

При побудові ділової гри необхідно дотримуватись основних характеристик та етапів:

- імітація майбутньої професійної діяльності та моделювання типової ситуації, характерної для цієї діяльності;

– формування загальної ігрової мети, що об'єднує учасників гри;

– розподіл ролей між учасниками гри;

– побудова відносин між учасниками та конфлікт інтересів;

– вміст інформації з лекцій, інтернет-джерел, літератури;

– прийняття низки рішень, які визначають подальший розвиток ситуації;

– аналіз результатів гри.

Під час проведення ділової гри слід забезпечувати:

– максимальне наближення освітнього процесу до реальної практичної діяльності; вдале поєднання діяльності та спілкування; колективне вирішення спільних завдань;

– створення певного емоційного настрою гравців; проблемний характер ситуацій, що моделюються;

– наявність ролей та їх чіткий розподіл між учасниками, що передбачає відмінність цільових установок учасників гри, які виконують різні ролі, рольову взаємодію, наявність спільної мети у студентів, які беруть участь у діловій грі, альтернативність рішень та можливість діяти відповідно до умов конкретної ситуації; опис структури та сценарію гри;

– залучення до ділової гри усіх студентів (завдання викладача полягає у виборі / розробці такої ділової гри, яка б перетворювала кожного студента на активного її учасника);

– доступність ділової гри для студентів (вибір оптимальної для учасників гри проблемної ситуації, адекватної складності завдань тощо);

– корисність, цікавість, ефективність (ділова гра має порушувати актуальні проблеми сьогодення та спонукати учасників до активної дискусії);

– ділова гра має бути релевантною й мати особистісний сенс і значущість для кожного з учасників; мати наявність критеріїв оцінки дій учасників гри.

Важливою передумовою до ефективності ділової гри виступає забезпечення викладачем позитивного психологічного клімату на занятті, адже саме така атмосфера сприяє активності студентів, їх психологічному розкріпаченню. Гра може бути успішною, якщо викладачеві вдається:

-
- створити атмосферу, вільну від тривожності та страху;
 - показати учасникам гри, що його цікавить насамперед сама гра;
 - довести учасникам, що він повністю довіряє їхній самостійності та готовий передати їм усю роботу щодо організації та контролю за ходом гри;
 - показати учасникам гри, що у її ході він або консультант, або рівноправний учасник, а не авторитарна сила, яка контролює та регулює все;
 - бути максимально стриманим і тактовним, особливо під час виникнення конфліктних ситуацій у ході гри;
 - забезпечувати максимальну різноманітність ділових ігор за формою, змістом, організацією при забезпеченні регулярності їх проведення.

Використання різноманітних ділових ігор позитивно впливає на формування професійної компетентності майбутніх вихователів та має такі позитивні *результати*:

- сприяє розвитку особистості та створенню тривалої зацікавленості у саморозвитку та розкритті власного потенціалу;
- полегшує “нову” комунікацію та сприйняття нових поведінкових норм, що у повсякденному житті уникаються, тому інтерактивні ігри ділового спрямування допомагають відокремити життя в групі від культури зовнішнього світу, щоб згодом ввести у буденне життя лише окремі перевірені на практиці норми поведінки;
- допомагає студенту зрозуміти особливості власного життя та включеність в оточуючий світ у цілому;
- спонукає до кращого розуміння способів використання складних психічних, соціальних та організаційних процесів взаємодії між людьми;
- сприяє накопиченню досвіду діяльності, подібної до тієї, яку він буде реалізовувати у майбутній професії;
- створює потенційну можливість перенесення отриманих знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну професійну діяльність;
- стимулює в учасників нових уявлень та життєвих цінностей, які ґрунтуються на отриманому досвіді;

– балансує активність усіх студентів, навіть пасивних членів групи, бо гра сприяє реалізації можливостей студентів з вирішення складних ситуацій, не залишаючись осторонь у якості пасивного спостерігача.

У результаті ділова гра іноді сприяє й зміні життєвих установок особистості: студенти стають більш толерантними до думок та ціннісних орієнтацій інших, у них змінюється уявлення про себе, може виникати розуміння, щодо наявності потенціалу для більш ефективного навчання та можливості створювати щось важливе не лише в межах своєї студентської групи, а й у майбутньому колективі вихователів-однодумців, у професійній діяльності та, навіть, у суспільстві.

Висловлюємо сподівання, що здійснений опис організації навчання через ділову гру з формування професійної компетентності майбутнього вихователя буде корисним не лише викладачам закладів вищої освіти, а й студентам – соціально активним, ініціативним, сміливим на шляху до досягнення своєї мети – стати конкурентноспроможними фахівцями галузі дошкільної освіти.

І на сам кінець. Оскільки людина (педагог) несе в собі вічне творчо-перетворювальне начало, завдяки тому, що вона може робити себе іншою, ніж вона є в актуальній даності, вона виявляється здатною укріплюватися у своїй самоцінності, перетворювати суспільство та навколишній світ відповідно до своїх устремлень [2, с. 374]. А це окреслює перспективу подальших розробок інноваційних методів стимуляції потенційних професійних можливостей та позитивної мотивації до фахової діяльності.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Зазначте державні документи у яких актуалізується проблема формування професійної компетентності майбутніх вихователів: організація навчання через ділову гру.
2. Розкрийте сутність “професійна компетентність педагога дошкільна освіта” та її етапи.
3. Дайте визначення педагогічної суті ділової гри та окресліть її компоненти.
4. Схарактеризуйте особливості організації та проведення ділової гри.

5. Визначте та охарактеризуйте етапи активного використання ділових ігор для формування професійної компетентності майбутніх вихователів.

Творчі / практичні завдання:

1. Розробіть авторську модель ділової гри за алгоритмом: мета, час, ролі, спосіб координації дій між мікрогрупами учасників, підготовча частина, правила, хід та етапи гри (*тема ділової гри за власним вибором*).
2. Опишіть *позиції рекомендаційного характеру* для уточнення і засвоєння процедури організації та використання у навчанні майбутніх вихователів ділової гри для формування професійної компетентності.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Феномен освіти : у 5 книгах. Кн. 5 : Статті та інтерв'ю / наук. ред. д-р філос. наук, проф. Н. В. Кочубей. Суми : Університетська книга, 2021. 536 с.
2. Андрущенко В. П., Андрущенко Т. В., Савельєв В. Л. Конституалізація освітнього простору Європи : аксіологічний вимір. Київ : “МП Леся”, 2014. 460 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (оновлений, 2021). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 08.02.2023)
4. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навчально-методичний посібник. Львів : “Норма”, 2005. 344 с.
5. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2009. 632 с.
6. Волкова Л. В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти”. Київ, 2006. 25 с.
7. Закон України “Про освіту”. Відомості Верховної ради (ВВР), 2017, №38-39 ст. 380. Документ 2145-VIII, чинний, поточна редакція від 01.01.2023, підстава – 2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.02.2023)
8. Закон України “Про вищу освіту”. Відомості Верховної ради (ВВР). 2014, № 37-38, ст. 2004. Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція від 01.01.2023, підстава – 2834-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 15.02.2023).

9. Збірник цитат “Золотослів” педагогічних думок В. Сухомлинського. URL: http://www.sttc.rv.ua/images/Biblioteka/ZbirnuK_Syhomlunski.pdf (дата звернення: 15.02.2023)
10. Макаренко А. С. Гра / Твори : в 7 т. Київ : Рад. школа, 1954. Т. 4. С. 367-368.
11. Мельник І. М., Заремба Л. В. Ділова гра в системі методів активного навчання магістрів дошкільної освіти. *Молодий вчений. Педагогічні науки*, № 2 (66) лютий 2019. С. 493-496.
12. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ : Центр учбової літ-ри, 2009. 472 с.
13. Фединець Н. І. Ділові ігри – активний метод навчання у підготовці фахівців з менеджменту. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2013. Вип. 23.1. С. 365-370.
14. Шулигіна Р. А. Ділова гра в структурі формування професійної компетентності майбутніх вихователів. *Наукові студії : зб. наук. праць. За матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції “Практична психологія: від фундаментальних досліджень до інновацій”* (23 листопада 2018 р.) / [За заг. ред. Е.А. Панасенко]. Слов’янськ : ТОВ “Видавництво “Друкарський двір”, 2018. Вип. 4. С. 217-221. URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/12217/1/komun_komp.pdf (дата звернення: 10.02.2023)
15. Шуть М. Ігри на розвиток творчості у дітей дошкільного віку. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/1244-qqq-17-m3-21-03-2017-gri-mikoli-shutya-na-rozvitok-tvorchost-u-dtey-doshklnogo-vku>
16. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.

2.7. Інструктивні матеріали для майбутніх вихователів до створення комп’ютерних вікторин у роботі з дітьми старшого дошкільного віку

Використання комп’ютерних технологій у роботі з дітьми дошкільного віку повсякчас викликає протиріччя та суперечності серед батьків, педагогів, науковців. Водночас ніхто не може заперечити підвищений інтерес дітей до гаджетів (телефонів, планшетів, комп’ютерів). Саме від майстерності, професійної підготовки, цифрової компетентності педагогів дошкільної освіти

залежить на скільки ефективним буде використання різних цифрових ресурсів, програм, ігор, вікторин в освітньому процесі закладів дошкільної освіти у роботі з дошкільниками. Створення комп'ютерних вікторин для дітей старшого дошкільного віку можна вважати досить простим, але в той же час цікавим і пізнавальним інструментом серед різноманітної кількості комп'ютерних технологій.

Національна асоціація з освіти дітей молодшого віку і Центр раннього навчання та медіа для дітей Фреда Роджерса оприлюднив позицію щодо використання комп'ютерних технологій дітьми від народження до 8 років. Вони стверджують, що технології та інтерактивні медіа, якщо вони використовуються належним чином і навмисно, виступають ефективними інструментами для підтримки цілей навчання, визначених для дітей дошкільного віку [1]. Комп'ютерні ігри та вікторини дозволяють диференціювати програмне забезпечення, що реагує на клацання мишею та надає кожній дитині негайний зворотний зв'язок та індивідуальний курс на розв'язання завдань для виправлення або просування на вищій рівень. Ця безпосередність та індивідуальна увага приносять користь сучасним педагогам, оскільки вони мають можливість використовувати ширший спектр навчальної різноманітності в закладі освіти [2]. Формування цифрових навичок і здобуття досвіду на етапі раннього дитинства сприяють забезпеченню відповідної якості освітнього процесу враховуючи “дитиноцентричний” підхід [3].

Розглянемо технологію та детальну інструкцію щодо створення комп'ютерних вікторин з використанням таких цифрових ресурсів як: Wordwall, LearningApps.org і Kahoot. Названі програми відрізняються широкою різноманітністю можливостей, доступністю та зручністю у роботі з дітьми як старшого дошкільного віку, так і молодшого шкільного віку.

Wordwall (<https://wordwall.net>) – це багатомовний ресурс для створення навчальних курсів, вікторин, опитувальників тощо. Після швидкої на сайті <https://wordwall.net> можна обрати мову інтерфейсу (українська, англійська, російська тощо). Безкоштовна версія даної платформи дозволяє створювати до 5-ти навчальних ресурсів.

Функції Wordwall. Інтерактивні вправи та матеріали для друку Wordwall можна використовувати для створення інтерактивних вправ і матеріалів для друку. Інтерактивні вправи можна відтворювати на будь-якому веб-пристрої, наприклад, комп'ютері, планшеті, телефоні чи інтерактивній дошці. Діти старшого дошкільного віку можуть відтворювати їх самостійно, або це може робити педагог в той час як діти виконують вправу по черзі біля дошки. Матеріали для друку можна роздрукувати з сайту або завантажити у вигляді файлу PDF. Їх можна використовувати як додаток до інтерактивної вправи або як окрему вправу.

Створення вправ на основі шаблонів. Вправи створюються за допомогою шаблонів, що включають знайомі класичні формати, зокрема: вікторина і кросворд (рис. 1). А також наявні аркадні ігри, наприклад, погоня в лабіринті і літак, а ще інструмент для управління класом, зокрема: план розсадження. Щоб створити нову вправу, виберіть шаблон і додайте вміст (текст, зображення, посилання, відео тощо).

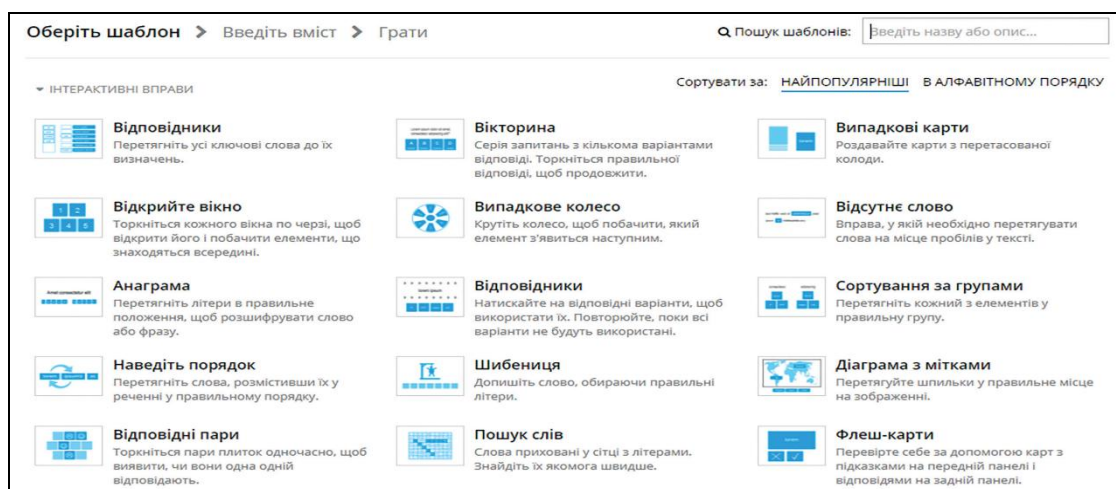


Рис. 1. Створення вправ на основі шаблонів

Якщо ви вже створили вправу, залишається можливість обрати для неї інший шаблон за допомогою натискання однієї кнопки “Обрати інший шаблон”. Це зекономить ваш час і допоможе впровадити зміни і покращити ресурси. Наприклад, якщо ви створили вправу співставлення з іменами фігур, то можете перетворити її у кросворд з тими самими іменами фігур. Не

обов'язково використовувати заздалегідь створені вправи. Якщо ви знайшли вправу, яка чимось вам не підходить, ви легко можете відредагувати її вміст відповідно до своїх уроків і стилю навчання. На сторінці будь-якої вправи можна знайти посилання “Редагувати вміст” під самою вправою. Після адаптації вмісту вправи натисніть кнопку готово, щоб зберегти зміни.

Інтерактивні вправи можуть мати різні теми. Кожна тема змінює вигляд вправи, використовуючи різну графіку, шрифти та звуки. Крім того ви знайдете додаткові можливості встановлення таймера або редагування гри. Майже кожен шаблон має налаштування таймера на панелі параметрів під темами. Ви можете змінювати ці налаштування перед початком гри. Шаблони, призначені для педагогів (план розсадження і мозковий штурм) також дозволяють налаштувати таймер під час проведення гри. Ви можете зробити це, натиснувши на відлік таймера.

Результати Wordwall. Результати всіх учасників зберігаються і стають доступними для розробника вікторини. Відвідайте розділ “Мої результати” у верхній частині сторінки, а тоді виберіть вправу, результати якої бажаєте перевірити (рис. 2). Результати кожного учасника ставатимуть доступними, як тільки вони закінчать виконання вправи.

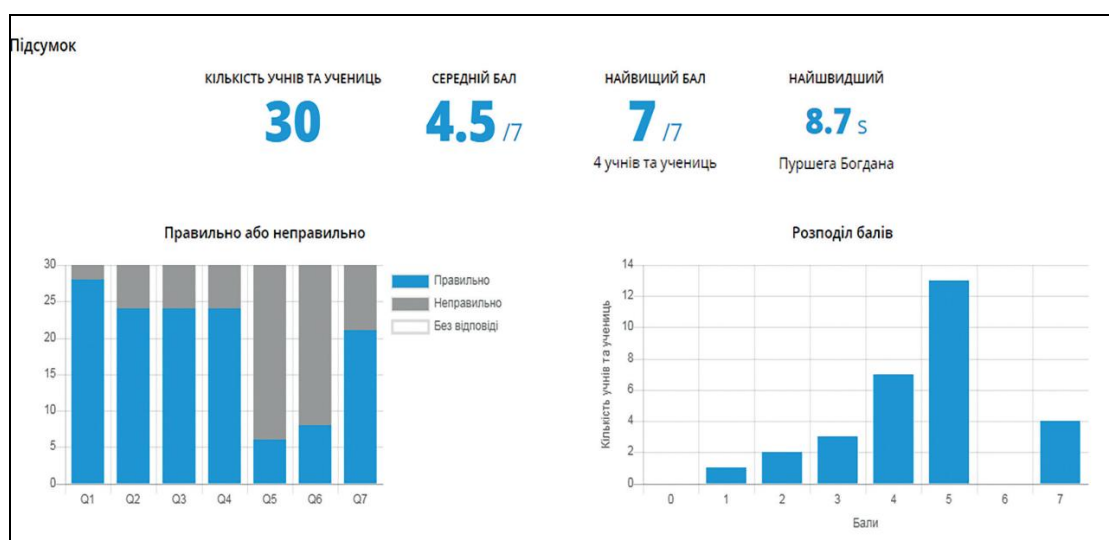


Рис. 2. Результати Wordwall

LearningApps.org (<https://learningapps.org>) – це багатомовний сервіс для створення навчальних інтерактивних модулів як для індивідуальної, так і групової роботи. Сервіс допомагає створити загальнодоступну бібліотеку незалежних вправ, що можна використати у будь-якому доречному методичному сценарії будь-якого освітнього компонента.

Початок роботи з сервісом є реєстрація на сайті <https://learningapps.org>, вибір мови: українська, англійська, чеська, німецька тощо. Головна сторінка має детальний путівник за посиланням “Показати довідку”, що відображає основні функції та можливості онлайн-сервісу.

Ресурс має велику кількість готових вправ різноманітного характеру за майже 40 категоріями (від вивчення мов до фізики та інформатики). Завдяки вибору рівня складності вправ (від дошкільної до післядипломної освіти) можна обмежити вибір вправ відповідно до освітніх цілей. Названі можливості представлені у розділі “Перегляд вправ” на верхній головній панелі (рис. 3).

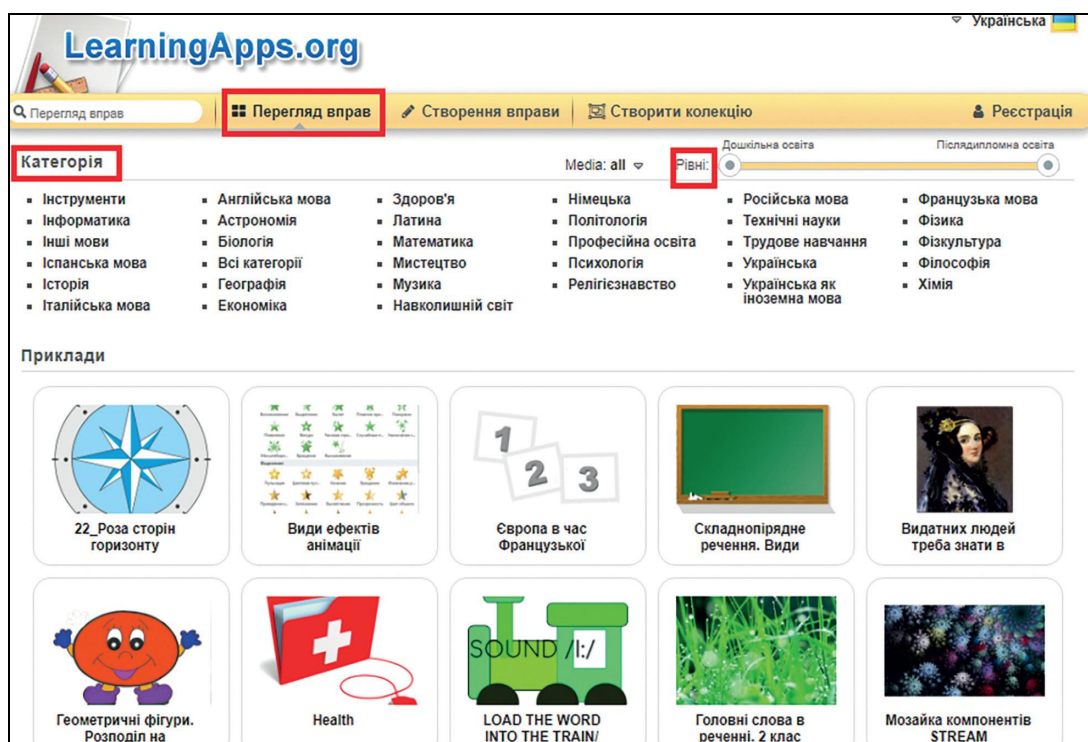


Рис. 3. Інтерфейс сторінки LearningApps.org

Створення вправ. Для створення власної вправи необхідно перейти до розділу “Створити вправу” та обрати 1 з 20 представлених шаблонів: Знайти пару, Класифікація, Числова пряма, Просте упорядкування, Вільна текстова відповідь, Фрагменти зображення, Вікторина (1 відповідь), Заповни пропуски, Аудіо та відео контент, Перший мільйон, Пазл, Кросворд, Знайти слова, Де це?, Скачки, Гра “Парочки”, Порахувати, Таблиця відповідностей, Заповнити таблицю, Вікторина з друкуванням (рис. 4).

Корисним інструментом під час створення нової вправи є можливість продивитися приклади обраного шаблону та змінити його за потребою. У вправах можна використовувати текст, зображення, відео та аудіо матеріали. Кожну вправу можна визначити як приватну чи публічну. Для залучення студентів до виконання вправ достатньо поширити посилання чи використати QR-код.



Рис. 4. Шаблони створення вправ LearningApps.org

Усі розроблені вправи зберігаються у розділі “Мої матеріали”. У будь-який час можна повернутися до редагування власних вправ, згрупувати їх за папками чи напрямками.

Kahoot (<https://kahoot.com>) – популярний англomовний онлайн-сервіс, що дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини, обговорення, опитування. Для початку роботу з сервісом традиційно необхідно зареєструватися на сайті <https://kahoot.com>. Під час реєстрації вкажіть вашу роль: Викладач, Студент, Особистість, Професіонал, Вихователь. Продовження реєстрація можлива через електронну пошту, у тому числі Gmail.

Сервіси. Kahoot має безліч готових тестів на широку тематику: математика, наук, англійська мова, соціальні науки, географія, історія, мистецтво тощо (рис. 5). Серед мов, на яких представлені опитувальники: англійська, німецька, польська, італійська тощо. Кожен може знайти найбільш доцільну вправу відповідно до власних освітніх цілей, навчальних дисциплін, вікової категорії.

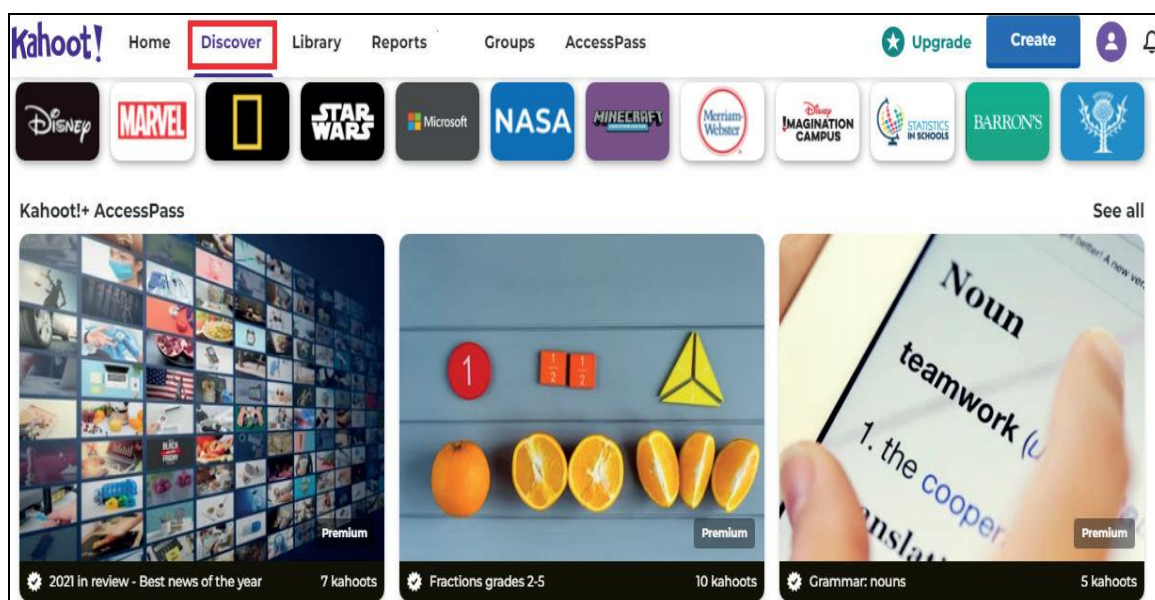


Рис. 5. Інтерфейс сторінки Kahoot

Створити вправу Kahoot. Для створення власного завдання необхідно натиснути кнопку “Create” (“Створити”) та обрати вил шаблону із запропонованого переліку. Шаблони можна змінювати також під час редагування вправи чи внесення завдань. Для початку використання вправи як ігри чи вікторини для студентів необхідно натиснути “Play” (“Грати”), обрати вид гри: “Гравець проти гравця” та дочекатися генерації коду гри. Для залучення учасників до вашої вправи їм необхідно перейти на сайт www.kahoot.it та ввести

запропонований код гри або скористатись QR-кодом. Залучені гравці будуть відображені на вашому екрані, що дозволить проконтролювати кількість учасників. Важливо, що учасники будуть бачити ваші варіанти відповіді на своєму екрані і мають у встановлений час виконати кожне завдання.

Для оформлення вправи можна використовувати зображення, текст, аудіо-файл чи відео. Питання можуть бути прості з відповідями “Правда” чи “Фальш”, чи складними, що передбачають вибір з чотирьох варіантів, введення текстової відповіді, а також пазлу. Важливо відзначити, що текст питання у безкоштовній версії має обмеження у 120 символів. Кожне нове питання записується на новому слайді – функція “Add slide” (“Додати слайд”). Також рекомендується обмеження у часі для відповідей: від 5 секунд до 2-х хвилин.

Після завершення внесення відповідей до завдання необхідно натиснути “Save” (“Зберегти”). У будь-який час можна продовжити редагування функцією “Edit” (“Редагування”). Збережені вправи зберігаються у розділі головної верхньої панелі Library (Бібліотека).

Використання вправ. Для початку використання вправи як ігри чи вікторини для студентів необхідно натиснути Play (Грати), обрати вид гри: “Гравець проти гравця” та дочекатися генерації коду гри. Для залучення учасників до вашої вправи їм необхідно перейти на сайт www.kahoot.it та ввести запропонований код гри або скористатись QR-кодом. Залучені гравці будуть відображені на вашому екрані, що дозволить проконтролювати кількість учасників. Важливо, що учасники будуть бачити ваші варіанти відповіді на своєму екрані і мають у встановлений час виконати кожне завдання.

Результати Kahoot. Усі результати кожної гри зберігаються в розділі “Reports” (“Звіти”) верхньої головної панелі (рис. 6). Деталі підсумків гри відображають відсоток правильних відповідей, кількість учасників та загальний час, витрачений на проходження всіх завдання.

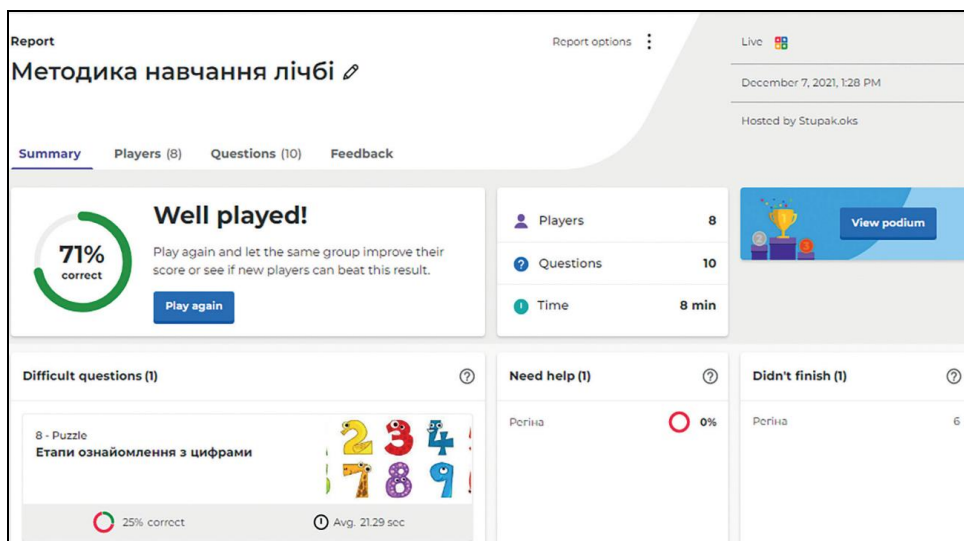


Рис. 6. Результати Kahoot

Резюмуючи представлені рекомендації до використання різних ресурсів для створення вікторин у роботі з дітьми як старшого дошкільного, так і молодшого шкільного віку, важливо відзначити їх доступність для використання та зацікавленість педагогів до нових форм роботи. Також варто відзначити, що доцільним вбачається використання як готових вікторин на даних інформаційних просторах, так і створення власних комп'ютерних активностей.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Схарактеризуйте функції ресурсу Wordwall.
2. Визначте можливості ресурсу LearningApps.org.
3. Перелічіть вікторини для дітей дошкільного віку, які можна знайти на ресурсі LearningApps.org.
4. Схарактеризуйте особливості ресурсу Kahoot.
5. Проаналізуйте ресурс Kahoot та визначіть потенціал за допомогою якого можна створити вікторини для дітей.

Творчі / практичні завдання:

1. Створіть вікторину для дітей старшого дошкільного віку в програмі Wordwall.
2. Створіть вікторину для дітей середнього дошкільного віку на ресурсі LearningApps.org.

3. Створіть вікторину з розвитку математичних уявлень для дітей старшого дошкільного віку в програмі Kahoot.

Список використаних джерел

1. Beth A. Rogowsky, Caryn C. Terwilliger, Craig A. Young & Elizabeth E. Kribbs. Playful learning with technology: the effect of computer-assisted instruction on literacy and numeracy skills of preschoolers. *International Journal of Play*. 2018. № 7:1, P. 60-80. URL: <https://doi.org/10.1080/21594937.2017.1348324>.
2. Judge S., Puckett K., Cabuk B. Digital equity: New findings from the Early Childhood longitudinal study. *Journal of Research on Technology in Education* 2004. № 36 (4). P. 383-396.
3. Zevenbergen R., Logan H. Computer use by Preschool Children: Rethinking Practice as Digital Natives Come to Preschool. *Australasian Journal of Early Childhood*. 2008. № 33 (1). URL: <https://doi.org/10.1177/183693910803300107>.

2.8. Підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей у процесі фізичного виховання

В сучасних умовах розвитку українського суспільства проблема соціалізації особистості дитини актуалізує пошук дієвих чинників забезпечення даного процесу. Серед них науковці виокремлюють чинники цілеспрямованого (виховання на різних рівнях) і стихійного (взаємодія та комунікація) впливу. Слід ураховувати їхній позитивний ефект та мінімізувати ризики, що пов'язані із несприятливими умовами соціального розвитку особистості. Йдеться про стихійну соціалізацію у взаємодії та під впливом обставин життя суспільства; відносно спрямовану соціалізацію, коли держава схвалює певні дії для розв'язання завдань, що впливають на життєвий шлях тих чи інших вікових груп (обов'язковий освітній стандарт, вік); соціально контрольовану соціалізацію (виховання), коли держава створює правові, організаційні, матеріальні умови для розвитку людини; свідома аутозміна людини, що має антисоціальний вектор (самовдосконалення чи саморуйнування).

В цьому процесі вагому роль відіграють дорослі, які супроводжують розвиток дитини. Рівень готовності вихователів до професійної діяльності у сфері фізичного виховання зумовлює успішність процесу соціалізації.

Зазначимо, що проблема підготовки майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дітей започаткована в роботах Е. Вільчковського (1998), Н. Левінець (2007), С. Петренко (2007), Ю. Коваленко (2008), В. Кошель (2016), О. Юрчук (2019) та інших. Автори визначають підготовку як цілісний процес набуття студентами професійно значимих теоретичних і методичних знань та практичних навичок формування у дітей життєво важливого рухового досвіду.

Поглиблення розуміння суті професійної підготовки знаходимо в дослідженні О. Юрчука. Автор зазначає, що професійна підготовка є системою і процесом формування особистісно-професійної готовності, де система постає логічно вибудованим освітнім процесом, спрямованим на здобуття фахових знань і практично-орієнтованих навичок (сукупністю фахових компетентностей), необхідних для продуктивної діяльності у визначеній професійній галузі, які в сукупності утворюють особистісно-професійну готовність. А як процес – передбачає раціональну організацію навчально-практичної діяльності, ґрунтовану на психолого-педагогічній взаємодії викладача зі студентами, кінцевим результатом якої є сформованість у останніх особистісно-професійної готовності до професійної діяльності [12].

Вагомого значення набуває питання моделювання змісту професійної підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей у фізичному вихованні. Зважаючи на соціальну функцію виховання як цілеспрямованого процесу набуття соціального досвіду дитиною у ціннісних для неї видах діяльності, розглянемо можливості соціалізації дітей засобами фізичної культури. Одним з основних положень, яке сприяє розумінню сутності фізичного виховання, є визначення того, що спонукає людину до рухової активності, як діяльності не пов'язаної безпосередньо з добуванням матеріальних благ, необхідних для існування, та співвідношення в цьому явищі особистісного, біологічного й соціального. Як частина фізичної культури фізичне виховання забезпечує поєднання усіх трьох

компонентів. Засвоєння, охорона та примноження природного (біологічного) в людині відбиваються через свідому й стимулювальну соціумом рухову активність, що є основою для розвитку людиною свого фізичного потенціалу.

У різних видах діяльності, в тому числі і фізкультурній, задіяні усі три складові людини як системи. Біологічне й особистісне, що визначає його індивідуальну активність, та соціальне у розумінні того, що особистість діє у суспільстві та суспільство до певного ступеню визначає її мотиви, ідеали, цілі, способи їх досягнення і види рухової активності. Тому людину у сфері фізичного виховання науковці пропонують розглядати як біологічну особистісно-соціальну систему.

Фізичне виховання можна вважати специфічним видом діяльності, спрямованої на задоволення біологічних потреб людини й суспільства. М'язові рухи розглядаються як природна, біологічна потреба, задоволення якої слугує умовою нормальної життєдіяльності та розвитку організму, зміцнення його органів і систем. У дошкільному віці надзвичайно важливо запобігати виникненню гіпокенезії (недостатній обсяг рухової активності), наслідком якої можуть стати різні розлади та порушення розвитку організму.

Узагальнюючи дослідження, які розкривають фізичне виховання як соціальне явище через категорії потреби, діяльності і моральності, можемо виокремити основні напрямки та принципи його функціонування [3]. Насамперед, продуктивна діяльність, у якій узагальнюється та усвідомлюється практичний досвід, здійснюються дослідження з метою визначення нових ідеалів, засобів і методів, здійснення фізичного виховання і соціальних форм організації населення. Цей напрям сприяє задоволенню потреби у знаннях про процес фізичного виховання (науково-дослідницька діяльність) і дозволяє проектувати освітній процес з урахуванням стратегічних завдань збереження та зміцнення здоров'я особистості, оптимальних умов для фізичного розвитку дитини, визначати обсяг та норми фізичних навантажень для дітей різних вікових груп, дієві форми фізкультурно-оздоровчої діяльності в системі дошкільної освіти.

Фізичне виховання об'єднує загальну та спеціальну фізичну підготовку і фізичну культуру у системі наукової організації діяльності, задовольняє потреби людини і суспільства у зміцненні здоров'я, покращенні фізичного розвитку, підготовці до життєдіяльності, організації дозвілля. В дошкільному дитинстві пріоритетним завданням є формування життєво необхідних рухових умінь і навичок, що є змістом загальної фізичної підготовки, яка слугує основою для опанування більш складних видів рухової діяльності.

Спорт як складник фізичної культури для всіх задовольняє потреби окремих людей і суспільства в цілому у прагненні до удосконалення фізичних можливостей людини, задоволення видовищних попитів [2; 3; 8]. Залучення дітей дошкільного віку до спорту через доступні їм види спортивних вправ та ігор створює передумови для майбутньої професійної спортивної діяльності.

Фізична рекреація задовольняє потреби в здоров'язбереженні та відновленні працездатності, активному відпочинку та фізкультурному дозвіллі. Рекреаційний потенціал освітньо-розвивального середовища закладу дошкільної освіти допомагає формувати у дитини стійкі навички здоров'язбережувальної поведінки та спрямовує особистість на усвідомлений вибір власних дій на користь здорового способу життя.

Фізична реабілітація, лікувальна фізична культура, адаптивна фізична культура в комплексі задовольняють потреби в оптимізації процесів відновлення після захворювань та пошуку компенсаторних можливостей організму. В закладі дошкільної освіти широко використовуються корегувальні засоби для попередження виникнення порушень постави та плоскостопості, запобігання захворювань.

Валеологія охоплює систему знань про шляхи дотримання здорового способу життя. Починаючи з раннього віку, дитина здатна засвоювати суспільний досвід соціально схвалюваної здоров'язбережувальної поведінки.

Фізичне виховання як цілісний процес, поєднує розвиток (у біологічному понятті) з освітою і вихованням. Засвоєння нового здійснюється у спеціальній взаємодії педагога та вихованця. Усвідомлено або не усвідомлено у спільних видах діяльності при

виконанні та засвоєні вправ, здійснюється опанування нових знань, умінь, навичок, а також відбувається самовдосконалення дитини. Наприклад, у процесі самостійних рухливих ігор чи рухових дій дітей ці знання, вміння і навички обумовлюються природними умовами, в яких відбувається діяльність (вид занять, склад групи, мотиваційні установки тощо), а результат носить потенціальний характер, тобто залежить від умов довкілля та індивідуальних особливостей його сприйняття кожним з тих, хто займається.

Цілеспрямована рухова діяльність виступає чинником засвоєння програми, запропонованої педагогом, який визначає цілі, руховий режим, мотивацію, характер рухової поведінки, а також результат діяльності. В процесі фізкультурної освіти діють три чинники як задоволення особистих потреб і бажань, об'єктивний вплив довкілля, запропоновані педагогам програми поведінки. Усі ці чинники впливають на тих, хто займається, паралельно і до певної міри самостійно. Домінуючий вплив одного або іншого чинника обумовлюється об'єктивними закономірностями психічної адаптації особистості. Освітній процес фізичного виховання має в цілому дві сторони: задоволення неусвідомлених й усвідомлених потреб дитини та освітньо-розвивальну. Критеріями ефективності процесу фізичного виховання є ступінь реалізації оздоровчих, освітніх та виховних завдань, соціально-економічної, моральної орієнтованості.

Специфічною особливістю фізичного виховання є його переважна спрямованість на біологічну сферу людини: спрямована зміна її форм (наприклад, росту, ваги, постави тощо), функціональні можливості окремих систем організму (серцево-судинну, м'язову, дихальну та інші), розвиток рухових якостей (спритності, сили, швидкості, витривалості та інші), навчання руховим діям, підвищення опірності несприятливим впливам довкілля (загартовування).

Процес соціалізації особистості дитини у фізичному вихованні має свої особливості, що пов'язані не лише з накопиченням дитиною життєво необхідного рухового досвіду і цілісним впливом на рухову сферу, ознайомлення з елементарними теоретичними знаннями у сфері фізичної культури, здоров'язбереження, прищеплення звички до щоденних занять фізичними вправами, а й

засвоєнням елементів фізичної культури. Це позначається на змістовій складовій професійної діяльності вихователя, який повинен володіти відповідним рівнем не лише рухової підготовки (володіти технікою виконання основних рухів, спортивних вправ та ігор, стройових та загальнорозвивальних вправ), а й методичною обізнаністю комплексного впливу на розвиток особистості дитини.

Оскільки підготовка майбутнього вихователя має особливі вимоги щодо визначення змісту та організації фізичного виховання, схарактеризуємо необхідні уміння:

1) *проектувальні* забезпечують:

– моделювання фізичного виховання, з урахуванням наявних матеріально-технічних ресурсів закладу дошкільної освіти;

– здатність визначати мету та поетапність освітньої роботи;

– прогнозувати можливі труднощі у набутті дітьми соціального досвіду у фізичному вихованні;

– добирати найбільш продуктивні методи, технології та форми освітньої діяльності;

2) *організаційно-педагогічні* охоплюють:

– володіння способами організації фізичного виховання з дітьми певної вікової групи на основі урахування вікових, анатомо-фізіологічних та індивідуальних особливостей фізичного розвитку вихованців;

– проектування змісту освітньої роботи в різних вікових групах закладу дошкільної освіти;

– здатність обирати найбільш ефективні способи формування соціального досвіду дітей засобами фізичного виховання, забезпечувати результативність;

– організувати відповідне соціальне середовище, забезпечувати оптимальне використання освітньо-розвивальних можливостей фізкультурної зали, спортивного куточку групової кімнати, майданчику;

3) *операційно-технічні* включають:

– здатність володіти технікою виконання фізичних вправ, передбачених програмою виховання дітей дошкільного віку;

– демонструвати найбільш раціональні способи виконання рухових дій, адже найбільш дієвим методом навчання фізичним вправам є зразок вихователя. Варто пам'ятати, що дитина,

наслідуючи дії дорослого, відтворюючи їх у самостійних рухливих іграх та руховій діяльності в повсякденному житті, удосконалює важливі рухові уміння та навички у різних ситуаціях;

– добирати та адаптувати сучасні освітні та здоров'язбережувальні технології розвитку дітей й використовувати їх у формуванні рухового та соціального досвіду вихованців;

– створювати дидактичне та методичне забезпечення фізичного виховання;

– розробляти методичний супровід власної професійної діяльності, вести необхідну документацію;

4) рефлексивно-оцінні:

– здійснювати оцінку рівня рухової підготовленості дітей дошкільного віку;

– визначати результативність власної професійної діяльності та корегувати освітній процес;

– систематично проводити самоаналіз власної педагогічної діяльності щодо ефективності впливів на розвиток рухової та соціальної сфери дитини;

– конструювати різні види рухової активності, акцентуючи увагу на виховання у дітей ціннісного ставлення до активної рухової діяльності.

Формування комплексу професійно значущих умінь, що складають основу фахових компетентностей відбувається поетапно. Узагальнюючи результати досліджень (Н. Левінець, 2007; О. Кошель, 2016; О. Юрчук, 2019; Т. Теличко, 2021) та ураховуючи сучасні вимоги до засвоєння здобувачами освітньої програми спеціальності, схарактеризуємо такі етапи підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей в процесі фізичного виховання: професійно-орієнтаційний, інформаційно-теоретичний, діяльнісний та імплементаційний [5; 7; 11; 12].

Професійно-орієнтаційний етап забезпечує спрямованість майбутніх вихователів на освітню роботу з дітьми дошкільного віку в цілому, ознайомлення із професією вихователя, кваліфікаційною характеристикою, особливостями реалізації державного стандарту дошкільної освіти. Крім цього оволодіння навичками самоосвіти через виконання студентами різних видів самостійної роботи як за

формою, так і за рівнем складності забезпечить формування у здобувачів освіти мотиваційну готовність, яка розкриває позитивно-ціннісне ставлення студентів до обраної професії, активної рухової діяльності, усвідомлення важливості забезпечення оптимальних умов для психофізичного та соціального розвитку дітей і прагнення до особистісного та професійного самовдосконалення.

Завдання професійно-орієнтаційного етапу полягають у:

- забезпеченні мотиваційної готовності до створення та реалізації умов набуття дітьми соціального досвіду у фізичному вихованні;

- формуванні здатності до вирішення фахових завдань з опанування дітьми рухового та соціального досвіду;

- реалізації умов для розвитку професійно значущих особистих та професійних якостей.

Інформаційно-теоретичний етап направлений на формування у студентів системи знань психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних та методичних основ фізичного виховання дітей, початкових уявлень про зміст та напрями професійної діяльності вихователя у галузі фізичної культури.

Основні завдання інформаційно-теоретичного етапу:

- накопичення майбутніми вихователями знань про важливість фізичного виховання для розвитку дитини;

- формування знань про закономірності психофізичного й соціального розвитку дітей та їх урахування в організації освітнього процесу;

- ознайомлення із напрямками реалізації змісту Базового компоненту дошкільної освіти;

- засвоєння організаційно-змістових, методичних та практичних аспектів формування рухової підготовленості дітей;

- забезпечення міжпредметних зв'язків задля поглиблення професійної підготовки.

Діяльнісний етап передбачає трансформацію теоретичних знань у професійно-практичні уміння, що забезпечують здатність забезпечувати гармонійний розвиток особистості дитини.

До завдань діяльнісного етапу відносять наступні:

- розширення можливостей закріплювати і удосконалювати навички забезпечення організаційно-методичного супроводу фізичного виховання;

- вправління студентів у засвоєнні дієвих способів навчання дітей руховим умінням та навичкам;

- удосконалення навичок запобігання травматизму під час виконання рухових дій;

- реалізація оцінки власних дій та дій однокурсників щодо якості техніки виконання фізичних вправ;

- створення умов для удосконалення практичних навичок реалізації завдань фізичного виховання дітей.

Значення *імплементаційного етапу* полягає у забезпеченні можливостей реалізувати набуті теоретичні знання та практичні навички у безпосередній роботі з дітьми різних вікових груп під час навчальної і виробничої видів практики. Практико-орієнтована підготовка є важливим аспектом підвищення професійної готовності майбутніх вихователів до організації фізичного виховання, оскільки це поглиблює здатність виконувати професійні обов'язки умовах реального освітнього процесу, адаптувати наявні знання до умов освітньо-розвивального середовища.

Завдання імплементаційного етапу:

- розробляти та впроваджувати в практичній діяльності елементи планування роботи з фізичного виховання;

- безпосередньо вправлятися в організації фізичного виховання в різних вікових групах;

- використовувати сучасні соціально-оздоровчі технології;

- розробляти рекомендації для педагогів та батьків щодо забезпечення сприятливих умов соціалізації дітей у фізичному вихованні;

- визначати подальші шляхи самовдосконалення професійної підготовки.

Реалізація схарактеризованих етапів підготовки майбутніх вихователів до фізичного виховання дітей забезпечуватиме готовність до передачі соціокультурного досвіду удосконалення рухової сфери дитини, а також набуття вихованцями цінного рухового досвіду як основи життєвої компетентності.

Реалізації мети і завдань кожного етапу передбачає використання різноманітних методів та прийомів навчання студентів. Успішність набуття професійних компетентностей залежить від наявного у майбутніх вихователів рівня мотиваційної готовності до засвоєння професійно-орієнтованих знань та вироблення практичних навичок. Мотиваційна готовність формується за допомогою методів і прийомів психологічної установки. Їх значення полягає у тому, що вони мобілізують свідомість, активізують увагу студентів до змісту заняття та допомагають утримувати її протягом усього часу вивчення теми чи модуля, сприяє більш свідомому засвоєнню професійно-орієнтованої інформації.

Узагальнюючи передовий педагогічний досвід закладів вищої освіти, схарактеризуємо методи і прийоми, які засвідчили ефективність організації освітнього процесу у складних умовах сьогодення.

Відео фрагменти, які приховують педагогічну мудрість, що потрібно озвучити в кінці зустрічі; прийом “навмисної помилки”; елементи ділової гри, під час якої студент за домовленістю з викладачем може умисно не погоджуватися з тезами лекції, наводити аргументи на користь власної позиції і в процесі спільної дискусії, до якої мають можливість долучатися інші, усі присутні на занятті студенти переконуються в істинності теоретичних положень; прийом паралелі; засоби мистецтва (поезія, музика); проблемне питання; парадоксальний випадок; цікавий епіграф; несподіваний факт з освітньої практики; влучна цитата; зіткнення суперечливих думок; жарт; інтрига на початку лекції; демонстрація виконаних власних студентських завдань; заохочення можливістю отримати додатковий бал за правильну відповідь на запитання, з яким викладач звертається до аудиторії; розв’язання проблемних ситуацій.

Серед прийомів, які сприяють збереженню уваги студентів до змісту заняття, є голосова і емоційна модуляції (зміна інтонації, тембру, висоти, гучності мови); модуляція темпу мовлення (паузи, зміна швидкості мовлення); образні приклади з практики роботи з дітьми; варіативне повторення; контрастне порівняння, співставлення тощо.

У сучасній практиці організації освітнього процесу в онлайн форматі мінімізувати негативний ефект, пов'язаний з обмеженістю умов для соціалізації студентів, цікавим є використання різних видів відео ситуацій (ситуації-ілюстрації; ситуації, на основі яких формулюються проблемні запитання; ситуації контрастного характеру (оцінка доцільності та недоцільності дії); ситуації-тести). Наприклад, при вивченні теми “Система фізичного виховання в Україні” демонструється ситуація, якій передують запитання яких принципів має дотримуватися вихователь в організації фізичного виховання дітей? Обґрунтуйте власну думку.

Успішність використання відео ситуацій залежить від дотримання таких вимог: бути адекватною теоретичному положенню: недвозначною; короткою, тобто доведеною до розміру ідеї, яку вона ілюструє; звільненою від обтяжуючої інформації, яка відволікає й ускладнює усвідомлення певної ідеї; цікавою, і такою, що містить в собі ефект новизни, відображає практику життя; носієм не лише розвивально-пізнавального, а й виховного потенціалу; мати установки та комунікативне забезпечення використання відео ситуації, а саме: проблемні питання, що супроводжують демонстрацію відео фрагментів, які можуть ставитись до, в процесі й після їх використання; акцентування уваги студентів шляхом зупинки (натискання кнопки “пауза”). Нижче (рис. 1) наводимо фото використання відео ситуацій на практичних заняттях, які проводяться в онлайн форматі.

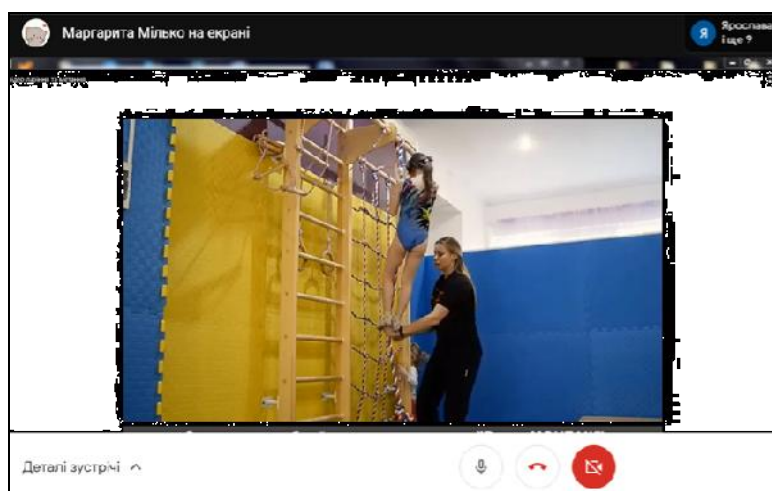


Рис. 1. Фото екрану онлайн заняття зі студентами з використанням відео ситуацій

Переглядаючи відео з формування у дитини старшого дошкільного віку навичок лазіння по канату, студенти мають можливість проаналізувати методи і прийоми, які застосовує вихователь; дати оцінку якості виконання дитиною руху; визначити методичні неточності і сформулювати шляхи їх усунення; запропонувати завдання для наступного етапу навчання.

Задля підтримки стійкого інтересу у студентів до змісту навчальної дисципліни дієвими є такі прийоми: загострення протиріч між наявними уявленнями про організацію фізичного виховання в закладі дошкільної освіти та новими знаннями практико-методичної спрямованості (наприклад, чому процес навчання дітей рухам має відбуватися на заняттях з фізичної культури? Чому важливо дотримуватися послідовних етапів навчання дітей старшого дошкільного віку іграм спортивного характеру? Чи має вихователь знати яка група здоров'я у дитини?); вибір оптимального варіанту вирішення педагогічної ситуації із кількох запропонованих (наприклад, добір рухливих ігор для прогулянки, у яких діти зможуть налагоджувати взаємини); співставлення суперечливих точок зору, висловів, суджень щодо формування у дітей навичок здоров'язбережувальної поведінки або використання народних традицій у роботі з дітьми різних вікових груп; визначення причинно-наслідкових зав'язків для прогнозування освітнього маршруту дитини; включення студентів у самостійний пошук "відкриття" нових шляхів розв'язання соціально-педагогічних проблем; визначення спільного та відмінного між певними суспільними явищами та процесами; виправлення на основі ґрунтовного аналізу навмисних логічних та фактичних помилок, які присутні у навчальних завданнях; елементи несподіваності, інтриги, новизни, які пов'язані як із формою представлення інформації, так із змістом; творчі сентенційні прийоми, різні ігрові ситуації та обігравання: образні порівняння, педагогічні притчі, елементи драматизації; педагогічно доцільне використання медіа-ресурсів тощо.

Дієвими також є розв'язання педагогічних ситуацій, у яких студент може аргументувати власну позицію, пропонувати різні варіанти їхнього вирішення. Наведемо приклади таких ситуацій.

1. Ситуація. Під час самостійної діяльності на прогулянці хлопчики увесь час лише бігають. Вихователь пропонує дітям спробувати інші види рухів. Але марно...

Виконайте завдання:

1. Поясніть з чим пов'язане занепокоєння вихователя.
2. Сформулюйте основні вимоги до змісту самостійної рухової діяльності дітей.
3. Запропонуйте свій варіант спонукання хлопчиків до інших видів рухової активності.

2. Ситуація. Вихователь старшої групи помітила, що під час рухливої гри “Квач” Миколка завжди прагне бути “ловіткою”. На бажання інших дітей побути в цій ролі він відповідає, що у нього найкраще виходить, і намагається у будь-якому випадку отримати її.

Виконайте завдання:

1. Якими, на вашу думку, мають бути дії вихователя щодо залучення усіх дітей до ролі “ловітки»?
2. Наведіть приклади можливих способів вибору ведучого в рухливій грі “Квач”.
3. Запропонуйте варіанти уникнення конфліктних ситуацій під час вибору дитини на роль “ловітки”.

3. Ситуація. Педагогічна ситуація.

...Маленька Оксанка вередує:

– Не буду пити з цієї чашки! Хочу з тієї (показує на чашку з незвичайним малюнком).

Помічник вихователя умовляє дівчинку, розхвалює малюнок на чашці, яка стоїть перед нею. Але бажаного результату немає.

Виконайте завдання:

1. Визначте причини вередування дівчинки.
2. Запропонуйте свій варіант вирішення ситуації.
3. Порадьте, яку виховну роботу з дівчинкою можна провести, щоб запобігати в подальшому прояву вередування.

4. Ситуація. Поруч з високою гіркою на спортивному майданчику стовпилися діти середнього дошкільного віку. Олесь піднявся на гірку, але спуститися не наважується. На його обличчі видно суперечливі емоції – з одного боку, стійке бажання

спуститися до низу, а з іншого – страх. Вихователька звертається до хлопчика – “Спускайся вниз швидко! Усі на тебе дивляться і будуть насміхатися. Скажуть, що ти маленький і боїшся усього. Ти чоловік. Не будь боягузом!”.

Олесь починати плакати.

Виконайте завдання:

1. Висловіть своє ставлення до дій вихователя. Чому хлопчик розплакався?

2. Наведіть приклади позитивної взаємодії вихователя з хлопчиком для успішного виконання рухової дії.

3. Розробіть рекомендації з запобігання виникнення у дітей страхів щодо виконання різних фізичних вправ.

5. Ситуація. Мирослав, Дмитрик та Данилко посварилися через м'яч, яким кожен хотів грати. Вихователька запропонувала грати по черзі. Один з хлопчиків грав м'ячем, а двоє інших чекали.

Виконайте завдання:

1. Яку помилку зробила вихователька?

2. Яке рішення даної ситуації ви б запропонували?

3. Наведіть приклади колективних ігор з м'ячем та можливих рухових дій.

Серед нових методів, які набувають поширення в практиці вищої школи є метод педагогічного проектування. Проектування є формою раціонально-конструктивної організації теоретичних знань, способом вирішення певної практичної проблеми (С. Кримський).

Сутність педагогічного проектування полягає в тому, що створюються орієнтовні варіанти майбутньої професійної діяльності та прогнозуються її результати. Об'єктами педагогічного проектування можуть бути освітні системи, освітній процес та педагогічні ситуації.

Проектувальна діяльність визначається дослідниками (В. Монахов, С. Васекін та інші) як продумана в усіх деталях модель майбутньої педагогічної діяльності, організації та проведення освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студентів та викладача [1; 6].

Зауважимо, що метод проектів акцентує увагу не на інтеграцію фактичних знань, а на їхньому практичному застосуванні (часто шляхом самоосвіти). Вона передбачає певну сукупність навчально-пізнавальних прийомів, які дають можливість розв'язати ту чи ту соціально-педагогічну проблем в результаті самостійних дій студентів з обов'язковою презентацією власних здобутків.

У системі методичної роботи вихователя важливо враховувати прогнозовані результати кожного етапу педагогічного проєктування. Г. Кравченко виділяє до кожного рівня проєктування відповідний результат:

- ✓ на концептуальному рівні результат складає концепція, модель, проєкт;
- ✓ змістовний рівень передбачає створення положення, програми та стандартів;
- ✓ результатом технологічного рівня стають посадові інструкції, організаційні схеми керування, навчальні плани та технології;
- ✓ на процесуальному рівні проєктування результатом є алгоритм дій, дидактичні засоби, програмні продукти, методичні рекомендації, розробки навчальних тем [6].

Отже, педагогічне проєктування є процесом створення викладачем цілісного уявлення про організацію майбутнього освітнього процесу.

Основні вимоги до використання методу проектів:

1. Наявність значущої в дослідницькому, творчому плані проблеми чи завдання, яке вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для його розв'язування, наприклад, проблема використання засобів фізичної культури у соціалізації дітей дошкільного віку; рекомендації із створення безпечного середовища для дітей.

2. Проєкт розробляється за ініціативою студентів. Тема проєкту для всієї групи студентів може бути однією, а шляхи його реалізації в кожній групі різні.

3. Практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь, тематичний план фізкультурного дозвілля для дітей дошкільного віку, рекомендації з

гарантування безпеки дитині в освітньому середовищі, створення веб сторінки тощо).

4. Самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів.

5. Визначення кінцевої мети спільних або індивідуальних проєктів.

6. Визначення базових знань з різних галузей, необхідних для роботи над проєктом.

7. Структурування змістової частини проєкту (із зазначенням поетапних результатів). Проєкт заздалегідь спланований, сконструйований, проте передбачає можливість корекції в ході реалізації за необхідності.

8. Використання дослідницько-пошукових методів: визначення проблем, завдань дослідження, які допомагають розв'язати їх, формулювання робочої гіпотези щодо способів їх розв'язування, обговорення методів дослідження, оформлення підсумкових результатів, аналіз даних, коригування, висновки (використання в ході спільного дослідження методу “мозкового штурму”, “трона”, “круглого столу”, статистичних методів опрацювання результатів експериментів, творчих звітів, перегляду тощо).

9. Результати виконаних проєктів мають бути матеріальними, тобто оформлені певним чином (відео, презентація, альбом, допис в соціальних медіа, альманах, веб-сторінка, модель освітнього середовища, фізкультурного майданчику тощо).

10. Проєкт реалістичний, орієнтований на наявні ресурси закладу освіти.

Наприклад, проєкт на тему “Як допомогти дитині дошкільного віку зростати здоровою у сучасних умовах”. Результатом даного проєкту була розробка презентації, зміст якої було орієнтовано на батьків, вихователів, волонтерів. Наведемо приклад цієї презентації.

Допоможімо дитині зростати здоровою

Фактори, які впливають на здоров'я дитини

Зовнішні

- ✓ інтенсивність та тривалість травмувальної події,
- ✓ можливість відновлювати свій ресурс (сон, їжа, відпочинок, гра),
- ✓ психосоціальне оточення,
- ✓ вміння дорослих підтримати тощо.

Внутрішні

- ✓ особливості характеру дитини,
- ✓ сформовані психологічні стратегії протидії стресу,
- ✓ стан психічного здоров'я до травматичної ситуації та інші.



Основні правила збереження здоров'я дитини



Практичні рекомендації (дії, що матимуть позитивний ефект)

✓ Виробіть та дотримуйтеся розпорядку дня

Повторювані щодня події (гігієнічні процедури, фізичні вправи, ігри, прогулянки на свіжому повітрі, спілкування з друзями) повертають почуття безпеки.

Нові умови спонукають до вироблення власних традицій, які допомагають створити передбачувану атмосферу. Це щось, що єднає й дає відчуття "ми — разом". До прикладу: пісня, що супроводжує певну дію; слова подяки, щось особливе, що можна прошепотіти дитині на вушко, коли вона прокидається та засинає, умовний рух, щоб продемонструвати любов тощо.

✓ Спілкуйтеся з дитиною

Усвідомлено обирайте відповідну віку дітей форму подачі інформації. Не приховуйте правду. Щиро відповідайте на усі запитання дитини, зосередьтеся на забезпечення у неї відчуття безпеки. Не ініціюйте обговорення «важких» тем, щоб не травмувати дитину ще більше. Для кращого пояснення, що відбувається, використайте казку.

Постійно нагадуйте дитині про те, що ви дбаєте про її безпеку. Що ви щасливі бути разом. Що розумієте почуття дитини – смуток, розпач, страх. Спокійно, проте щиро, розповідайте про власні емоції – це дає дитині зрозуміти, що і її реакції нормальні, викликає довіру та спонукає ділитися навізаєм.

Не забувайте запитувати як справи, як дитина почувається щодня, а то і декілька разів на день.

✓ Створіть разом куточок безпеки

Дозвольте дитині будувати укриття та «халабуду». Робіть це разом. У цій "халабуді" дитина може гратися, запрошувати друзів, усамітнюватися чи ховатися в моменти сильних емоцій.

Грайте з дітьми в хованки. Таким чином діти обігрують своє безпечне місце, у них формується розуміння поняття «безпечне місце».

✓ Використовуйте багато тактильності

Тілесний контакт зараз особливо важливий, адже страх і тривога завжди супроводжуються тілесними проявами (частим серцебиттям, нерівномірним диханням, напруженням м'язів і руховим збудженням). Тому дитині потрібно багато обіймів, активних спільних ігор, закутування в ковдру або тканину, тримання за руку, поглажування тощо.

Обіймайте дитину не менше семи разів на день.

✓ Виконуйте дихальні вправи

Вони мають позитивний ефект у боротьбі з усіма проявами стресу та якщо в дитини трапляються напади задихки (панічні атаки).

Спробуйте техніку "Дихання з улюбленою іграшкою на животик". Покладіть невелику іграшку дитині на живіт і попросіть глибоко вдихати та видихати, аби іграшка повільно гойдалася, наче на хвилях.

Також корисно врівноважити дихання та «розпружити» тіло (адже м'язи напружуються). Для того, щоб «розпружити» тіло, можна виконати вправу «потягнитись (привітай) до сонечка», «пружинка», можна струсити уявну воду з рук, або сказати дитині «а давай струсимо з тіла водичку так, як це робить песик, який потрапив під дощ».

✓ Вчіть дитину контролювати емоції

Допоможуть в цьому різноманітні психогімнастичні вправи.

Наприклад,

"Твердий, як камінь, і м'який, як вода". Дитина каже: "Я твердий, як камінь" — і з усіх сил напружує м'язи рук, ніг, обличчя — а ви рахуєте до п'яти. Потім ви кажете: "Стань м'яким, як вода" — і дитина різко розслабляється, скидає напругу.

Також для «розпруження» тіла підійде вправа почергового напруження та розслаблення м'язів: «Бурулька». Кажемо дитині, що уявімо себе бурулькою. Яка вона? Тверда. А коли виглядає сонечко, то вона починає танути. Давай спробуємо відчутти, як тане бурулька (спочатку на кілька секунд у м'язах відчуємо тверду бурульку, а потім спробуємо відчутти як вона тане і розслабляємо м'язи).

Подібні вправи допоможуть дитині подолати хвилювання під час повітряної тривоги чи в укритті. Також можна додати ритм і рахунок кроків під час руху.

✓ Уникайте знецінення дитячих проблем

Дітям складніше, насамперед тому, що вони ще не навчилися керувати власними емоціями. Почуття переповнюють дітей, навіть маленьких. У них може виникати внутрішнє відчуття ємності, яка вже не може вмістити в себе ще більше смутку та страху. Тому стабільний та усвідомлений дорослий може стати «ємністю» зовні – через підтримку та турботу, розділити тягар складних емоцій із дитиною, полегшити його, звільнити місце для нового досвіду, зокрема й позитивного.

Не залишайте дітей з їхніми переживаннями віч-на-віч. Вони ще не навчилися допомагати собі самостійно.

«Війна не відмінює дитинство».

Ми маємо забезпечити дітям право – гратися, набувати життєвого досвіду, помилятися, робити успіхи, байдикувати, дружити, спілкуватися, сумувати і радіти.

Зрештою бути дітьми.

Зміст представленої презентації дозволяє прослідкувати реалізацію мети проєкту в освітньому, розвивальному, виховному та соціалізуючому аспектах.

Освітній аспект: створення у студентів системних знань про змістовний та організаційно-методичний складник професійної діяльності вихователя із питань здоров'язбереження дітей та безпеки життєдіяльності; підвищення мотивації для отримання нових знань, зокрема й інформаційно-комунікативній компетентності; вивчення найважливіших методів наукового пізнання (обґрунтувати задум, самостійно поставити й сформулювати завдання проєкту, визначити соціально значиму тему, знайти метод аналізу ситуації); формування вміння аргументувати та захищати свої ідеї; ознайомлення зі способами роботи з інформацією; формування навичок самоорганізації (планування діяльності, програмування дій, корекція етапів і способів діяльності, гнучкість, варіативність дій).

Розвивальний аспект полягає у розвитку дослідницьких і творчих здібностей майбутніх вихователів; розвиток критичного мислення; готовність до планування власної діяльності в межах реалізації проєкту, гнучкість мислення, наполегливість, готовність виправляти власні помилки, пошук конструктивних рішень; розвиток навичок аналізу та оцінювання власних можливостей; встановлення причинно-наслідкових зв'язків, виділення суттєвих ознак з орієнтацією на поставлену мету, моделювання конкретного продукту; розвиток вміння визначати власну позицію, яка сформульована на крайньому слайді, планувати свою роботу й час; розвиток комунікативних умінь і навичок; розвиток вміння презентувати результати своєї роботи.

Виховний аспект: виховання значущих загальнолюдських цінностей (соціальне партнерство, підтримка, толерантність, продуктивна комунікація); виховання почуття відповідальності як за результат, так і за організацію процесу, самодисципліни й самоорганізації; виховання бажання виконувати роботу якісно.

Соціалізуючий аспект: вироблення власного погляду на події, які спонукали до розробки проєкту на важливу суспільну тему; усвідомлення значення спільних зусиль, роботи в команді для отримання якісного продукту; застосування особистого життєвого і

професійного досвіду студентів та узгодження його із змістом проекту; стимулювання до самооцінної освітньої діяльності; формування та розвиток здібностей студентів до кооперації зусиль групи з розробки проекту.

Отже, підготовка сучасного вихователя здатного створювати умови для соціалізації дітей у фізичному вихованні має здійснюватися із урахуванням вимог до проектування змісту та вибору дієвих методів і прийомів навчання студентів. Їхній вибір залежить від низки чинників, що зумовлюють трансформацію змісту професійної підготовки з урахуванням викликів та реалій життя і пошук дієвих форм взаємодії в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Розкрийте сутність поняття “професійна підготовка”.
2. Схарактеризуйте соціальну функцію фізичного виховання.
3. Опишіть основні напрямки та принципи функціонування фізичного виховання як соціального явища.
4. Визначте перелік умінь вихователя необхідних для здійснення фізичного виховання дітей.
5. Назвіть етапи підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей в процесі фізичного виховання.
6. Перелічіть основні вимоги до методу проектів, яких на вашу думку, доцільно дотримуватись у роботі з дітьми.
7. Розкрийте ваш погляд на важливість реалізації соціалізуючого аспекту проектної діяльності у підготовці майбутніх вихователів.

Творчі / практичні завдання:

1. Розробіть тематику повідомлення (4-5) для вихователів з проблеми соціалізації дітей дошкільного віку засобами фізичного виховання.
2. Створіть добірку рухливих ігор (3-5) для дітей старшого дошкільного віку, спрямованих на формування навичок соціальної взаємодії.
3. Запропонуйте перелік дієвих методів і прийомів реалізації мети імплементаційного етапу підготовки майбутніх вихователів до соціалізації дітей в процесі фізичного виховання.

Список використаних джерел:

1. Буракова Ю. Д. Проектні технології у дошкільному навчальному закладі. Харків : Основа, 2009. 204 с.
2. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : навчальний посібник. Суми : Університетська книга, 1998. 428 с.
3. Власова Н. Ф. Сфера фізичної культури та спорту як соціальна система. *Вісник НТТУ "КПІ". Політологія. Соціологія. Право.* Вип. 3/4 (31-32). 2016. С. 49-57.
4. Коваленко Ю. О. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання дітей дошкільного віку у вищих навчальних закладах автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 19 с.
5. Кошель В. М. Підготовка майбутніх вихователів до навчання рухових дій дітей дошкільного віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2016. 248 с.
6. Кравченко Г. Ю. Технологія організації проектної діяльності студентів вищих навчальних закладів. URL: <http://repository.kpi.kharkov.ua>
7. Левінець Н. В. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до здійснення фізичного виховання дошкільників на засадах народних традицій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 20 с.
8. Мамаєва О. В., Мамаєв Д. Ю. Фізична культура і спорт як чинники соціалізації особистості. *Проблеми фізичного виховання і спорту.* 2010. № 7. С. 58-60.
9. Педагогічне проектування / авт.-упорядн. А. Цимбалару. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.
10. Петренко С. А. Підготовка майбутніх вихователів до формування у дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 290 с.
11. Теличко Т. В. Формування фахової компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти на засадах міждисциплінарного підходу : дис. ... доктора філософії за спеціальністю 015 – професійна освіта (за спеціалізаціями). Мукачево, 2021. 293 с.
12. Юрчук О. І. Педагогічні умови підготовки майбутніх вихователів до здійснення рухового режиму в дошкільних навчальних закладах. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. – професійна освіта. Рівне, 2019. 287 с.

2.9. Досвід використання інноваційних педагогічних технологій у навчанні майбутніх вихователів під час воєнного стану

Серед пріоритетних напрямів державної політики, в контексті євроінтеграції України, визначено проблему підвищення якості освіти, впровадження освітніх інновацій, концентрація конкурентоспроможності.

Європейські орієнтири розвитку вищої освіти стали підґрунтям нового законодавства України в галузі освіти, а саме Законів України “Про вищу освіту” (2021), “Про освіту” (2021).

Важливим для вдосконалення вищої педагогічної освіти, зокрема дошкільної, є ухвалення постанов Кабінету Міністрів України “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” (2020), “Про затвердження переліку здобувачів вищої освіти” (2021), “Стандарту вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 012 Дошкільна освіта (2019/2020), “Концепції освіти дітей раннього та дошкільного віку” (2020); Професійний стандарт “Вихователь закладу дошкільної освіти” (2021).

Водночас нові запити до освітньої системи мають міжнародні документи глобального та європейського рівнів: “Порядок денний “Освіта 2030” ЮНЕСКО (2016), де метою сталого розвитку назване забезпечення до 2030 року доступу всіх дітей до якісної дошкільної й передшкільної освіти, “Європейський стовп соціальних прав” (2017), де право на якісну дошкільну освіту проголошене політикою ЄС; освітня програма “ERASMUS+” (2014 – 2020 рр.).

В. Кремінь наголошує, що сучасна освіта має повніше, швидше і точніше реагувати на виклики часу, розвивати людину, здатну жити і ефективно діяти у глобальному середовищі. Інноваційність в освіті, у цих умовах, стає стратегічним завданням і базується як на розробці, так й на впровадженні нових технологій, що “працюють на випередження”, що дозволяє формувати особистість здатну успішно адаптуватися у соціумі, що динамічно змінюється, і не тільки успішно копіювати та тиражувати отриману інформацію та набуті знання, а й продукувати нове знання [1].

Інноваційність вітчизняної та міжнародної спільноти актуалізує питання основних вимог, що ставляться до майбутніх фахівців дошкільної освіти – високий рівень конкурентоспроможності, здатність до опанування нового у площині обраної професії, самоосвіта і розвиток упродовж життя.

Особливості розвитку професійної діяльності є важливою соціальною проблемою, адже ніяка інша професія не встановлює таких високих вимог до людини, як професія вихователя закладу дошкільної освіти. Ми підтримуємо думку Г. Беленької, що працівник дошкільної освіти повинен бути своєрідним посередником між дитиною і суспільством, регулювати та координувати всі соціальні чинники, що впливають на формування особистості в дошкільному дитинстві [2].

Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти потребує орієнтації на результат не тільки професійної підготовки у вигляді сформованих компетентностей, а й на виховання фахівця як особистості, члена соціуму. Саме тому сучасними вченими зроблено акцент на формуванні соціальної компетентності, що являє собою вид ключових компетентностей, спрямованих на здійснення успішної взаємодії із соціумом на макро- (соціальні інститути та структури) та мікрорівнях (сім'я, друзі, колектив) у процесі навчально-професійної діяльності (П. Воловик, І. Зязюн, І. Прокопенко, В. Кремінь, Г. Селевко, Я. Цехмістер, О. Шпак та ін.).

Оскільки зміст складової соціальної компетентності визначається через опанування здобувачем освіти певним обсягом знань, то зробимо акцент на проблемі оптимізації освітнього процесу вищої школи, застосуванні нових педагогічних технологій, що “працюють на випередження”, формують особистість здатну успішно адаптуватися у соціумі, що динамічно змінюється.

Оцінка поняття “технологія” та “педагогічна технологія” з позицій різних рівнів наукового пізнання дає можливість найбільш повно врахувати всі його особливості.

За висновками І. Зязюна, поняття “технологія” може бути вираженим через “майстерність”, “уміння”, “мистецтво”, “сукупність” методів виготовлення або обробки чогось, що мають істотний вплив на зміну форм та властивостей у певному процесі [3].

У контексті системного підходу, як стверджують А. Кіктенко, А. Нісімчук, О. Падалка, О. Пехота, О. Шпак та інші, застосування “технологій” дозволяє виділити два напрями їх використання: у широкому сенсі – застосування наукових знань, способів роботи, методів та інструментів у певній послідовності з метою досягнення бажаного результату в процесі розв’язання практичних завдань; у вузькому – “науковою дисципліною”, що займається розробкою та удосконаленням методів, засобів, технологічних моделей (виробничі, медичні, педагогічні та ін.) [4].

Слушним вбачаємо думку С. Сисоєвої про те, що у контексті нової освітньої парадигми, педагогічні технології відносяться до технології навчання та виховання, бо їх розробка та упровадження здійснюється під час взаємодії викладача та здобувача освіти на підґрунті тих законів, що діють у психолого-педагогічній галузі [5].

Поняття “педагогічна технологія” має грецьке походження (від грец. – мистецтво, майстерність, уміння; слово, вчення) та охоплює спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, системно використовуваних в освітньому процесі на основі декларованих психолого-педагогічних установок, що приводить завжди до досягнення прогнозованого освітнього результату з допустимою нормою відхилення.

У психолого-педагогічній літературі поняття “педагогічна технологія” трактується як: напрям у дидактиці; технологічно розроблена навчаюча система; система методів і прийомів викладання; модернізація дидактичної системи на основі вивчення і дослідження елементів, що її утворюють тощо.

Український педагогічний словник подає узагальнене розуміння “педагогічної технології” як галузі застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання [6].

У документах ЮНЕСКО поняття “педагогічна технологія” пов’язане з оптимізацією освіти, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії.

Асоціація з педагогічних технологій США підкреслює, що “педагогічна технологія” є комплексним інтегральним процесом (люди, ідеї, засоби і способи організації діяльності) для аналізу

проблем планування, управління і забезпечення всіх аспектів засвоєння знань [7].

Опертя на положення вітчизняних дослідників передбачає визнання “педагогічної технології” як – дидактичної системи (О. Савченко, Д. Чернілевський); структурованого проектування (В. Беспалько, І. Підласий); діяльного сценарію організації навчання (І. Смолюк); системного методу (С. Гончаренко, І. Прокопенко, В. Євдокимов); моделювання змісту, форм і методів освітньо-виховного процесу, згідно з поставленою метою (П. Сікорський, В. Шепель); процес взаємодії дитини та педагога (О. Коваленко); послідовність діяльностей і операцій моделювання, реалізації, діагностики, ефективності, корекції процесу навчання (В. Паламарчук, Н. Стяглик).

У сучасних теоретичних концепціях надано різні класифікації “педагогічних технологій” (О. Антонова, О. Барановська, В. Загвязінський, В. Беспалько, І. Дичківська, В. Паламарчук, Е. Федорчук та ін.).

Так, за класифікацією І. Прокопенко, всередині “педагогічних технологій” є окремі їх види:

– за *цільовою орієнтацією* – загальнопедагогічні, вузькопредметні, модульнорейтингові; навчання обдарованих, робота з “важкими”, масова технологія, просунутої освіти; на основі активізації та інтенсифікації діяльності, гуманізації і демократизації відносин, реконструкції матеріалу, ефективності організації навчання; авторські технології, альтернативні; навчаючі і виховуючі, загальноосвітні і професійні, гуманістичні і технократичні;

– за *характером відносин між педагогом та студентом* – авторитарні, дидактоцентричні, особистісно-орієнтовані, гуманно-особистісні, вільного виховання;

– за *домінуючим методом* – репродуктивні, програмовані, пояснювально-ілюстративні, діалогічні, розвиваючі, ігрові, проблемні, творчі, саморозвиваючі та інформаційні (комп’ютерні);

– за *способами організації навчання* – лекційно-семінарські і альтернативні, індивідуальні, групові, колективні, академічні і клубні, індивідуальні і диференційні; догматичні, репродуктивні, пояснювальні, програмні, проблемні, діалогічні, розвивальні, ігрові,

саморозвивальні, комп'ютерні; інформаційні, операціональні, евристичні, комплексні [8].

Найчастіше уживаною є класифікація, відповідно до якої “педагогічні технології” поділяються на традиційні та інноваційні:

– *традиційні* – передбачають реалізацію в освітньому процесі пояснювально-ілюстративного навчання;

– *інноваційні* – упровадження у практику підготовки суб'єктів навчання новаторських способів, прийомів і засобів задля досягнення запланованих освітніх результатів. До інноваційних “педагогічних технологій” належать інтерактивні й інформаційно-комунікаційні технології.

В цьому контексті важливо врахувати, що активну роль в реалізації “педагогічних технологій” відіграють заклади вищої освіти, їх інноваційна зовнішня та внутрішня політика.

Зовнішня інноваційна політика тісно пов'язана з державною політикою в сфері освіти, визначає пріоритетні інноваційні проєкти і веде до підвищення рівня її розвитку і проявляється, насамперед: *в аспекті проектування інновацій* – поділ загального обсягу робіт з впровадження нововведень на етапи, дії, операції та алгоритмічність, технологічність і керованість розроблених послідовностей впровадження; *в аспекті функціонування* – поліпшення змісту, методів, дидактичних засобів та організації процесів навчання; *в аспекті керівництва* – досягнення більшої самостійності персоналу освітніх організацій, оптимізація відносин у системах управління, попередження й усунення потенційних конфліктів внаслідок інноваційних дій, швидке узгодження взаємодій осіб і рівнів організації з урахуванням нових технологій навчання; *в часовому аспекті* – високий темп здійснення інноваційних змін на організаційному рівні, ситуативно-динамічний пошук і вилучення внутрішніх і зовнішніх бар'єрів інноваційної діяльності.

До *внутрішньої інноваційної політики* закладу вищої освіти можна віднести “керівництво персоналом, що має спрямування на інновативний тип розвитку організації”; інноваційно-педагогічні відносини – відносини суб'єктів інноваційної діяльності, що мають тісний зв'язок із процесом навчання та його забезпеченням у цьому закладі; систему конституційних, індивідуальних та особистісних

рис; рівень загальної психологічної культури персоналу освітніх організацій; характер особистої мотивації до інноваційної діяльності; широту і якість репертуару педагогічних прийомів і засобів; рівень особистої педагогічної майстерності; спрямованість персоналу освітніх закладів на саморозвиток, самореалізацію і самоактуалізацію; готовність до змін змісту, алгоритмів та прийомів власної діяльності тощо [9].

Зауважимо, що успішність та результативність вирішення широкого спектру завдань внутрішньої “інноваційної діяльності” закладу вищої освіти унеможлиблюється за умов відсутності творчих педагогів-винахідників та модернізаторів, які постійно дбають про підвищення рівня власної професійної майстерності, удосконалюють елементи існуючої освітньої системи через модифікацію та комбінацію, що, в цілому, призводить до отримання позитивного результату [10].

Тож, за умов об’єднання зусиль викладачів кафедри дошкільної освіти Педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, процес формування соціальної компетентності студентів спеціальності “Дошкільна освіта” здійснюється із використанням інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі.

Варто зазначити, що серед дієвих інноваційних педагогічних технологій чільне місце посідають технології дистанційного навчання. Відповідно до “Положення про дистанційне навчання” (від 8 вересня 2020 року № 1115), дистанційне навчання – індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.

На сьогодні, дистанційне навчання – одна із форм навчання, яка удосконалюється разом із розвитком інтернет-технологій, і вже має певні методичні напрацювання.

Викладачі кафедри дошкільної освіти вже мали першочерговий досвід організації освітнього процесу за дистанційною (чи змішаною) формою навчання під час пандемії

коронавірусної інфекції (COVID-19). За даними опитування, проведеного викладачами кафедри, у зазначений період, 68% студентів спеціальності “Дошкільна освіта” відповіли, що їм подобається навчатися дистанційно, 19% відзначили, що навчатися дома – зручно, для 13 % дистанційна форма навчання дозволяє проявляти самостійність у вивченні навчальних дисциплін.

Сьогодні дистанційна форма навчання стала не альтернативою, а виробничою необхідністю. Відповідно до Закону України “Про затвердження Указу Президента України “Про введення воєнного стану в Україні” (№ 2102-IX від 24. 02. 2022), запровадження в Україні воєнного стану внесло суттєві корективи в організацію освітнього процесу [11].

Автономія вищого закладу освіти, що забезпечена Законом України “Про вищу освіту” (№ 2153-IX від 24 березня 2022 року), дозволила викладачам кафедри дошкільної освіти своєчасно адаптувати освітній процес до навчання в умовах воєнного стану.

Безумовно, такий режим навчання супроводжується труднощами різного характеру, а саме – небезпека, в якій опинились всі учасники освітнього процесу; нестабільність інтернет-зв’язку або його відсутність; низка емоційно-психологічних чинників (нестабільна життєва ситуація, відсутність психологічного ресурсу до засвоєння нових знань, перебування під час навчання у бомбосховищах, в приміщенні з іншими членами родини, відсутність навичок спілкування в онлайн-режимі та ін.).

Відповідно до вимог часу, змістовність навчальних дисциплін спеціальності “Дошкільна освіта” спроектовано на електронній платформі MOODLE, що мотивує й утримує інтерес студентів до активної навчальної діяльності.

Поняття платформа дистанційного навчання є відносно новим терміном, метою якого є створення та управління педагогічним змістом, індивідуалізоване навчання та телетьюторат. Воно включає засоби, необхідні для трьох основних користувачів – викладача, студента, адміністратора.

Простий інтерфейс, чітка документація, доступність контенту платформи MOODLE в будь-який час, проведення консультацій в онлайн-чи офлайн-форматах, дозволяє ефективно організувати єдине інформаційне освітнє середовище спеціальності “Дошкільна

освіта” та зробити оволодіння навчальним матеріалом простим у вивченні та використанні.

Однією з характерних особливостей сучасного освітнього середовища є можливість студентів звертатися до структурованих програмних комплексів нормативних та вибіркових дисциплін, що розроблені викладачами кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти:

- документи планування навчального процесу (навчальні програми, силабус, розклади занять);

- мультимедійні лекційні матеріали; відео- та аудіозаписи лекцій, семінарів тощо;

- термінологічні словники;

- практичні завдання із методичними рекомендаціями щодо їх виконання;

- пакети тестових завдань для проведення контрольних заходів, тестування із автоматизованою перевіркою результатів, тестування із перевіркою викладачем;

- бібліографії;

- електронні бібліотеки чи посилання на них.

Серед послуг мережі Інтернет й сервісів online-навчання можна виділити: електронну пошту, блоги, web-форуми, списки розсилки, wiki, файлообмінні мережі, FTP, вебінари, чати, соціальні мережі, потокові мультимедіа, IP-телефонію, Web 2.0, спілкування зі студентами (та групи з навчальних дисциплін) у месенджерах Viber та/або Telegram.

У забезпеченні якісних результатів професійної підготовки майбутніх вихователів особлива роль належить мультимедійним ресурсам, що дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння великих масивів знань.

Доцільно зауважити, що мультимедіа – це інтерактивні системи, що забезпечують роботу з нерухомими зображеннями і рухомим відео, анімованою комп’ютерною графікою і текстом, мовленням і високоякісним звуком. Сам термін мультимедіа латинського походження, що поширився за рахунок англомовних джерел (“multy” – множинний, складний та “media” – середовище,

засіб, спосіб). У перекладі з латинської – “мультимедіа” означає “множинний засіб” або “багато середовищ”.

Технології мультимедіа (створення, обробка, зберігання та спільна візуалізація за допомогою комп’ютера текстової, графічної, аудіо- і відеоінформації в цифровому форматі) на сьогодні, як і раніше, є одним із передових досягнень у сфері застосування комп’ютера в освіті.

Зважаючи на те, що технології мультимедіа є комплексними, окремі їх елементи останнім часом називають самостійними термінами, де слово “мультимедіа” переходить у прикметник “мультимедійний/а»: мультимедійна система, мультимедійні програми [12].

У системі організації навчального процесу передбачено низку комунікативних технологій, таких як Web, чати, форуми, групи за інтересами, інтернет-сторінки новин.

Виходячи із Міжнародних стандартів з бібліографічного запису “Електронні ресурси” [13], викладачі кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти використовують такі інформаційні ресурси як:

- комп’ютер (ноутбук), який являє собою основний засіб оброблення, збереження та виведення інформації;
- мультимедійний проектор;
- настінний або переносний екран;
- мультимедіа акустична система;
- інтерактивна мультимедійна дошка (smartboard), яка являє собою сенсорну панель, що працює у комплексі з комп’ютером і проектором.

Популярності набувають сучасні формати мультимедійних презентацій:

- *реша-куча* – динамічний і максимальний насичений формат, не перевантаженими зайвою інформацією;
- *відеопрезентація (video-presentation)* – запис власного відеоматеріалу та створення відеопрезентацій (здебільшого за допомогою Movie Maker), на основі реальної та актуальної інформації, основаної на практичному досвіді та підкріпленої живими прикладами;

– *флеш-презентація* (*flash-presentation*) яскравий дизайн, анімаційні фрагменти, серії фото, дикторське озвучування, музичний супровід, режим автоматичного подання матеріалу тощо у програмі Adobe Flash 3;

– *інтерактивна презентація* (*interactive presentation*) дає можливість дистанційної участі у різних наукових заходах (конференціях, форумах, симпозіумах тощо);

– *постерпрезентація* (*poster presentation, poster session*) – постер АО представляється у статичному вигляді, містить візуальні образи та графічну інформацію;

Найбільш доступними з усіх мультимедійних засобів є електронні підручники, енциклопедії та галереї, як довідкові електронні видання з дисциплін мистецтвознавчого напрямку. Зокрема, в мережі Інтернет розміщена велика кількість Веб-музеїв та Веб-галерей, в яких студенти мають можливість переглянути різні музейні колекції. За своїм визначенням Веб-галерея, $VGal = \{VExhibitionx\}$ може включати одну і більше експозицій, сформованих за певними класифікаційними ознаками. У кожній експозиції міститься від одного і більше об'єктів (експонатів), причому деякі об'єкти можуть належати різним експозиціям одночасно. Вони будуються за принципом “категорія-об'єкт” і за своєю суттю є лише пізнавальними галереями.

Віртуальний об'єкт (експонат) є сукупністю атрибутів, що пов'язані з виявленням, переміщенням, дослідженням, відображенням стану та знищенням об'єкта. Віртуальний об'єкт можна представити за допомогою п'яти складових: $VExhibit = (Appear, Transf, ResearchPast, MultiMedia, Destruct)$, де *Appear* – сукупність атрибутів, пов'язаних з виявленням об'єкта; *Transf* – сукупність атрибутів, пов'язаних з переміщенням об'єкта, наприклад, переміщення із одного музею в інший або із однієї експозиції в іншу; *ResearchPast* – сукупність атрибутів, пов'язаних з дослідженням минулого об'єкта; *MultiMedia* – сукупність атрибутів, які відображають стан об'єкта за допомогою мультимедіа; *Destruct* – сукупність атрибутів, пов'язаних із знищенням об'єкта.

Також доцільним у процесі збору навчальних матеріалів студентами є використання мультимедійних енциклопедій, як

довідкових електронних видань основних відомостей з однієї або кількох галузей знань, доповнених аудіо- та відеоматеріалами, програмними засобами пошуку та відбору довідкової інформації [14].

У процесі саморозвитку для студентів-дошкільників у нагоді стають Інтернет-ресурси освітнього і науково-методичного призначення, що оформлені у вигляді електронних бібліотек, словників і енциклопедій. Вони надають відкритий доступ до повнотекстових інформаційних ресурсів, представлених в електронному форматі – підручників і навчальних посібників, хрестоматій і художніх творів, історичних джерел і науково-популярних статей, довідкових видань тощо.

Останнім часом, використання інформаційно-комп'ютерних технологій в освіті пов'язують із гейміфікацією.

За словниковим визначенням “гейміфікація” (від англ. слова *gamification, game* – гра) – це процес використання ігрового мислення і динаміки ігор для залучення аудиторії і вирішення завдань, перетворення чого-небудь у гру [15].

В українському науковому просторі є різні підходи до поняття “гейміфікація” – “гейміфікувати”, “гейміфікування”, “гейміфікований”. Проте дедалі більше спостерігається тенденція – до використання єдиного варіанта – “гейміфікація”.

Дослідження процесу гейміфікації в освіті передбачає уточнення його змістового наповнення – засіб залучення до активного навчального процесу, підвищення мотивації та розв'язання проблем (К. Капп); процес, у якому здійснюється регуляція процесу розвитку інтелектуальної, пізнавальної, мотиваційної сфери здобувачів освіти (О. Жорник, Н. Сопілко); мотивація й заохочення певної поведінки (I. Furdu, C. Tomozei, U. Kose); застосування комп'ютерної та інтерактивної техніки з метою активізації пізнавальної діяльності здобувачів й більшим їх залученням до процесу навчання (М. Васильєва, І. Романова, І. Шеплякова); забезпечення гнучкості розуму й спроможності при розв'язанні проблем, змагання й співпраці (А. Столяревська); забезпечення зацікавленості навчальним процесом, автономії й профілізації змісту навчання (Б. Качан).

На думку Л. Сергєєвої, гейміфікація в освіті не має на увазі того, що учасники повинні грати в ігри або з іграшками – звичайними або цифровими. Це також не означає, “що педагог повинен придумувати складну систему з окулярами, фішками, значками, здійснювати залучення ігрових технік і механік у діяльність, не пов’язану з грою, з метою формування специфічної поведінки” [16].

Оскільки гейміфікація лежить в основі зміни поведінки людини та правильної мотивації, як зазначає В. Кухаренко, то її використання в освіті допоможе дати майбутнім фахівцям дуже важливі інструменти для досягнення перемог у реальному житті [17].

Перевагою використання гейміфікації в освіті є можливість забезпечення доступного зворотнього зв’язку, що допомагає майбутнім фахівцям досягти успіху й підтримати позитивне ставлення до освіти, зробити визначення результатів навчання більш швидким [18].

Досвід застосування гейміфікації дозволяє виділити два напрями її використання: у широкому сенсі – ігрової оболонки (атрибути, прийоми, елементи) без застосування інформаційно-комунікаційних технологій; у вузькому – із використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (відеоігор, спеціалізованих програм), які забезпечують: отримання бонусів-заохочень; відстеження маршруту досягнень; швидку оцінку результатів; можливість повернутися й спробувати підвищити рівень, вибір шляхів досягнення мети; візуалізацію матеріалу тощо [19].

Викладачами кафедри дошкільної освіти впроваджено цілу низку елементів гейміфікації: можливість вибору здобувачами освіти способу взаємодії з контентом курсу (через відео, інтерактивні веб сайти, традиційне читання); можливість працювати у власному режимі й темпі; можливість вибору тестів, завдань залежно від сфери власних уподобань.

Урізноманітнює освітній процес метод Веб-квестів. Веб-квест (Webquest) у педагогіці – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якої використовуються інформаційні ресурси Інтернет, середовище WWW. Особливість даної технології

полягає у тому, що вся інформація для виконання завдань самостійної роботи студентів або її частина, знаходиться на різних Веб-сайтах. За допомогою певних гіперпосилань студенти працюють в єдиному інформаційному просторі. Для розв'язання поставленої проблеми вони добирають матеріали в Інтернет, спілкуються між собою і продукують спільне рішення. Веб-квести можуть охоплювати як окрему проблему, тему що вивчається, навчальний предмет, так і бути міжпредметними.

Для приклада наведемо декілька завдань Веб-квесту з дисципліни “Методика ознайомлення дітей з мистецтвом” для студентів третього курсу спеціальності “Дошкільна освіта»:

- вирішити кросворд, а ключове слово розмістити на платформі Moodle;

- наступне завдання можна для семінарського завдання можна дізнатися при використанні програми QR-reader;

- ознайомитись із електронними сайтами та створити каталог найцікавіших музеїв України;

- переглянути сайти ЗДО України і визначити коло актуальних проблем з ознайомлення дітей з мистецтвом;

- інтерактивні тести.

Результатом Веб-квесту може бути презентація, що являє собою заключний етап самостійної роботи, що включає: вибір однієї з тем курсу або теми, що відповідає науковим інтересам студента, роботу з сучасними мультимедійними засобами для самостійного пошуку інформації; опрацювання знайденої інформації – анотування та реферування.

Серед сучасних корисних педагогічних технологій, що успішно використовуються викладачами кафедри, є ігрові технології.

Роль і значення ігрових технологій на етапі професійної підготовки є очевидним: вони є одним із дієвих засобів, що дозволяють перетворити студента із пасивного учасника освітнього процесу на фахівця дошкільної праці, моделювати реальну діяльність закладу дошкільної освіти у спеціально створеній проблемній ситуації, полегшити процес перетворення знань у досвід.

Так, “Енциклопедія освіти” характеризує “гру” як вид креативної діяльності людини, у процесі якої в уявній формі відтворюються способи дій з предметами, стосунки між людьми, норми соціального життя та культурні надбання людства, які характеризують історично досягнутий рівень розвитку суспільства.

При цьому ігри, що використовуються в освітньому процесі, кафедру педагогіки і психології дошкільної мають широкий діапазон:

– *рольові* (імітація професійних ролей), “діловий театр” (розігрування конкретної ситуації, що віддзеркалює професійну спрямованість);

– *імітаційні* (імітація функцій, обов’язків об’єктів діяльності), операціональні (моделювання робочого процесу);

– *творчі* (відображення неординарності мислення й умінь приймати продуктивні рішення у нетипових ситуаціях, що імітують реальність);

– *інтелектуальні* (розвиток гнучкості, варіативності, широти, глибини мислення), психо-і-соціодрама (прояв здібностей взаємодіяти з членами професійної групи).

Основою використання зазначених ігор є різні форми ігрової співпраці: диспути; дискусії; інсценування (конференції, виступи); мнемотури; “мозкові штурми”; різні види “атак” (на організатора, на однокурсника, на підгрупи).

Серед розмаїття ігор, акцентуємо увагу на інтелектуально-творчих іграх (брейн-ринг; рольові ігри з моделюванням ситуацій) й пропонуємо розглядати їх як такі, що дозволяють: збагачувати світогляд студентів; розвивати пам’ять, уяву, логіку, асоціативне мислення, концентрувати увагу; застосовувати на практиці теоретичні відомості з теми або предмета, що вивчається.

Серед найбільш ефективних форм організації освітнього процесу із застосуванням інноваційних педагогічних технологій навчання, націлених на формування і розвиток професійних навичок студентів, можна виокремити практичні заняття, підґрунтям проведення яких є технології організації диспутів, тренінгів, ігор, “круглих столів”, “кейсів”.

Вагоме місце в підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти посідають лабораторні заняття, які проводяться на базі

унікального проєкту кафедри педагогіки і психології дошкільної освіти – Навчально-науковій лабораторії. Діяльність лабораторії з одного боку, спрямована на імітацію освітнього середовища групи закладу дошкільної освіти, а з іншої – на підвищення якості професійної підготовки студентів спеціальності “Дошкільна освіта” через тісний зв’язок наукових досліджень кафедри з освітнім процесом.

Навчально-наукова лабораторія оснащена ігровим та навчально-дидактичним обладнанням для закладів дошкільної освіти – за віковими категоріями вихованців та основними видами дитячої діяльності (ігрова; рухова; художня (образотворча, музична, театральна і літературна; мовленнєво-пізнавальна (ознайомлення із природним, соціальним і предметним довкіллям, формування звукової культури мовлення і пропедевтика навчання грамоти, елементарних математичних уявлень); трудова (художня праця, праця в природі та господарсько-побутова).

Серед форм організації освітнього процесу в Навчально-науковій лабораторії, акцентуємо увагу на таких як:

- групові та індивідуальні консультації викладачів кафедри для студентів спеціальності “Дошкільна освіта”;
- гуртки педагогічної майстерності;
- вернісажі педагогічної та художньої творчості студентів;
- індивідуальна самоосвітня та творча діяльність студентів.

Важлива роль у формуванні соціальної компетентності студентів спеціальності “Дошкільна освіта” належить технологіям контекстного навчання, ефективними формами яких є організація диспутів, тренінгів, “круглих столів”, “кейсів”, ділових ігор. У поєднанні з традиційними комплексними формами організації навчання вони: є потужним і універсальним засобом отримання, обробки, передачі, аналізу, інтерпретації різноманітної інформації; полегшують виконання нетворчих операцій, пов’язаних із дослідженнями різних процесів, явищ або їх моделей; спрямовують інтелектуальний потенціал студентів у русло творчості; створюють позитивний емоційний фон взаємодії в системі “викладач-студент”, “студент-студент”; формують позитивну мотивацію до процесу навчання; сприяють здійсненню “м’якого контролю”. Такі форми та

методи навчання практично “змушують” студента отримувати соціальний досвід, який має стати особистим.

Певний вплив на процес формування у студентства соціальної компетентності мають технології навчання “через дослідження” (“strategic research capacity”), яке будується не на трансляції готових знань майбутнім фахівцям, а на систематичному педагогічному пошуку з метою розробки й впровадження інноваційного досвіду й інноваційних проектів.

Однією зі сфер діяльності є виховна робота, яка має подвійне спрямування: з одного боку – це система прямого та непрямого виховного впливу на студентство, з метою формування та вдосконалення в нього певних професійних якостей; з іншого – вона є комплексом заходів, що мають формувати та розвивати особистість в процесі здобуття професійної освіти.

Серед основних форм виховної роботи зі студентською молоддю, де є можливим застосування ігрових технологій, виокремлюємо: студентські гуртки; участь у добродійних акціях (громадських справах); творчі студії, дискусійні клуби; різноманітні конкурси та вікторини до Дня факультету; інсценізації й театралізовані постановки; ігрові тренінги; рафтинг-курси, що є підґрунтям тимблдингу (team-building), спрямованого на покращення взаємовідносин між учасниками.

Особливістю організації освітнього процесу є поетапне формування дослідницьких умінь майбутніх фахівців дошкільної освіти, що відбувається в усіх видах підготовки і реалізовані через різноманітні методи. Посутню роль у виконанні наукових робіт відіграє метод проектів. Проектну діяльність (проект) студенти провадять в проблемних групах спеціальності “Дошкільна освіта”, керівництво якими здійснюється досвідченими викладачами кафедри дошкільної освіти.

Отже, застосування інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі зі студентами спеціальності “Дошкільна освіта” спрямовано на творчість у навчанні, що передбачає відмову від формальної процедури отримання диплома; створення комфортних умов навчання, що підвищують психологічну стресостійкість і дозволяють майбутнім фахівцям дошкільної освіти усвідомлювати свою успішність; професійне зростання та вдосконалення

особистісних якостей студентів, як підґрунтя для розгортання соціальності.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Поясніть поняття “інноваційні педагогічні технології”.
2. Дайте відповідь з обґрунтуванням: “Чи існує зв’язок між інноваційною педагогічною технологією і професіоналізмом педагога?”
3. Схарактеризуйте негативні та позитивні впливи від використання мультимедійних засобів під час навчання. Обґрунтуйте Вашу думку.
4. Назвіть форми й методи формування медіаграмотності у майбутніх вихователів. Які є найбільш ефективними?
5. Доведіть або спростуйте твердження про те, що “гра” це технологія.
6. Розкрийте провідні ознаки технології “гейміфікації”. Чому ці технології називаються інноваційними?
7. Поясніть причини, чому виховні технології розвиваються повільніше, ніж педагогічні?

Творчі / практичні завдання

1. Підготуйте фрагмент практичного заняття для студентів (за фахом) з використанням елементів інноваційних педагогічних технологій.
2. Розробіть авторський проект освітнього середовища сучасного закладу дошкільної освіти. Які інноваційні педагогічні технології Ви у ньому реалізуєте? Які недоліки, за їх наявності, усунете?
3. Продовжіть думку: “Сучасний педагог повинен володіти...”.

Список використаних джерел:

1. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Інформаційні Системи, 2010. 340 с.
2. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку : компетентнісний підхід / за ред. : Г. В. Беленької, О. А. Половіної. Київ, 2015. 244 с.
3. Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика*. Київ, 2001. Вип. 1. С. 73-85.
4. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр “Просвіта”, Пошуково-видавниче агентство “Книга Пам’яті України”, 2000. 368 с.
5. Сисоєва С. О. Педагогічні технології і професійний розвиток особистості. *Przyzywanie głębi do kręgu sków, myśli, idei i działań*. Księga Jubileuszowa

- ofiarowana Profesorowi Jósefowi Zurawowi. *Wyższa szkoła pedagogiczna w Częstochowie*. 1999 – 2000 – 2001. № 8-10, P. 741-754.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 366 с.
 7. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Київ, 2006. № 133. С. 22-26.
 8. Топчій Г. С. Ігрові педагогічні технології як умова професійного саморозвитку майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2011. 22 с.
 9. Карамушка Л. М., Філь О. А. Формування конкурентоздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія. Київ : Фірма “ІНКОС”, 2007. 268 с.
 10. Жукова О. А. Дидактична система формування соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей класичних університетів засобами ігрових технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2019. 555 с.
 11. Про затвердження Указу Президента України “Про введення воєнного стану в Україні” Закон України від 24.02.2022. № 2102-ІХ. URL: <https://www.rada.gov.ua/news/Novyny/219987.html>.
 12. Пінчук О. Проблема визначення мультимедіа в освіті : технологічний аспект. *Нові технології навчання*. Київ, 2007. № 46. С. 55-58.
 13. International Standard Bibliographic Description (ISBD). Preliminary consolidated ed. München : K. G. Saur, 2007 (IFLA series on bibliographic control, vol. 31).
 14. Андрієвська В. М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2010. № 2 (16). URL: <http://nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/10avmeol.htm>.
 15. Гейміфікація. URL: <https://dl.khadi.kharkov.ua/mod/book/tool/print/index.php?id=37552>
 16. Сергеева Л. Гейміфікація: ігрові механіки у мотивації персоналу. *Теорія та методика управління освітою*. 2014. № 2. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_15/14.pdf.
 17. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко та ін. Харків : “Міськдрук”, НТУ “ХП”, 2016. 284 с.
 18. Бугаєва В. Гейміфікація як спосіб формування активної професійної поведінки майбутніх фахівців ІТ галузі. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2017. № 56. С. 129-135.
 19. Гейміфікація в підготовці соціальних працівників / М. Васильєва, та ін. *Освітологічний дискурс*. Київ, 2020. № 4 (31). С. 97-114.

2.10. Формування комунікативної компетентності студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти засобом соціально-психологічного тренінгу

Основним завданням закладу вищої освіти є підготовка спеціаліста з обраного фаху, здатного професійно виконувати певну соціальну функцію, досягати соціальної успішності та бути конкурентноспроможним фахівцем на ринку праці. Сучасний заклад вищої освіти, зокрема, готує фахівців, які можуть виконувати роль вчителя, практичного психолога, соціального педагога, вихователя чи керівника дошкільної установи тощо. Вирішальним у підготовці фахівців освіти є відповідна готовність, ставлення, певна позиція студента відносно своєї професійної діяльності, становлення особистісно-професійних якостей та загальних і професійних компетентностей.

У законі України “Про освіту” зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству [9].

Сформовані особистісні та професійні якості студента є підґрунтям успішної навчальної та професійної діяльності, виступають компонентом *комунікативної компетентності*, впливають на формування вольових та моральних якостей. Рівень сформованості особистісних та професійних якостей особистості студента відображається у специфіці його поведінки, спілкування, науковій та громадській діяльності, що є предметом вивчення багатьох досліджень психологічних аспектів підготовки майбутніх фахівців закладу вищої освіти (Л. Долинська, О. Дусавицький, Є. Заїка, О. Іванова, Н. Крейдун, С. Максименко, Н. Наумчик, О. Научитель, Н. Повякель, В. Панок, О. Солодухова, О. Фалько, Т. Хомуленко, Н. Чепелева, Л. Яворовська, Т. Яценко та ін.).

Саме у студентські роки процес формування особистісних та професійних якостей набуває особливої інтенсивності. Юнацький

вік характеризується усвідомленням власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших. У цьому віці остаточно складається фундамент морально-ціннісних орієнтацій, окреслюється коло головних напрямків, пошуків, самореалізації тощо. Професійні інтереси, політичні орієнтири, стиль поведінки, характер міжособистісної комунікації тощо.

Методологічною та теоретичною основою нашого дослідження є концептуальні положення формування особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Б. Братусь, Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.); онтогенетичний розвиток спілкування (Б. Ананьєв, П. Блонський, Л. Божович, Л. Виготський, М. Жинкін, Г. Костюк, О. Леонтєв); вплив спілкування на соціальне сприймання та пізнання (Г. Андрєєва, О. Бодальов, Дж. Брунер, Ч. Кулі, Г. Ньюком, К. Роджерс, Е. Уїлсон, Дж. Холмс та ін.); вивчення формування комунікативної компетентності (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, О. Божович, Т. Вольфовська, Є. Головаха, Т. Годлевська, В. Давидова, О. Деркач, Г. Данченко, М. Докторович, В. Духневич, Ю. Ємельянов, О. Жирун, Т. Іванова, С. Козак, Т. Ладиженська, А. Леонтєв, С. Макаренко, Є. Мелібруда, Р. Немов, В. Панфьоров, Л. Петровська, С. Трубачева, Н. Паніна, Р. Парошина, В. Черевко, С. Щербак та ін.); положення про особливості розвитку особистості в юнацькому віці (Г. Абрамова, Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Дусавицький, Е. Еріксон, Г. Костюк, В. Лісовський та ін.); психолого-педагогічні принципи застосування активних методів навчання, тренінгових технологій (Н. Афанасьєва, Л. Долинська, О. Дусавицький, В. Духневич, Ю. Ємельянов, Л. Карамушка, К. Мілютіна, Л. Петровська, Л. Перелигіна, В. Татенко, Н. Чепелева, Ю. Швалб, І. Юсупов, Т. Яценко та ін.); дослідження середовища і особистості, освітнього середовища (Л. Виготський, І. Баєв, І. Єрмаков, Т. Івошин, Т. Кричківська, К. Левін, В. Панов, Н. Поливанов, В. Рубцов, В. Слободчиков, В. Ясвін).

Використовуючи поняття *“освітнє середовище”* педагоги та психологи хочуть зацентувати увагу на тому, що навчання, виховання, розвиток і соціалізація дитини відбувається не тільки під впливом навчальних і виховних дій педагога і не тільки в

залежності від індивідуально-психологічних особливостей конкретної особистості. Ефективність вказаних дій, як і власне навчання і розвиток дитини, завжди відбуваються в певних просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних умовах, які можуть і сприяти, і ускладнювати навчання і розвиток під впливом педагогічних дій.

Освітнє середовище розглядається як система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для саморозвитку, які містяться в її оточенні (В. Ясвін, 2000). Відносини в освітньому середовищі повинні базуватися на основі взаєморозуміння, переважаючого позитивного настрою, авторитетності його керівників, участі всіх суб'єктів в управлінні освітнім процесом, згуртованості і усвідомленості, продуктивності міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу.

Одним із стратегічних напрямів розвитку сучасної освіти є визначення її змісту. Одним з основних її завдань є формування у майбутнього фахівця професійної компетентності, яка здійснюється зокрема через становлення *комунікативної компетентності*, розвиток процесу соціального сприймання та механізмів взаєморозуміння (емпатії, атракції, ідентифікації, соціальної рефлексії тощо), дії, комунікації; емоційного інтелекту як важливого компонента успішного міжособистісного сприймання та розуміння; формування свідомості та самосвідомості. У зв'язку з цим, вивчення динамічних характеристик *освітнього середовища* закладу вищої освіти є досить значущим. Для педагогів вузу важливими є аспекти професійного становлення студентів, формування професійної компетентності, комунікативної культури, особливості навчальної адаптації. Для студентів цікавими є практичні питання сфери міжособистісних стосунків у навчальній групі, аналіз умов, що впливають на життєвий простір, оцінка успішності і рівня мотивації щодо майбутньої професійної діяльності [16].

Розглянемо поняття *комунікативної компетентності* та її роль у професійному становленні конкурентноспроможного фахівця в умовах закладу вищої освіти. Під *комунікативною компетентністю* розуміють здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну

сукупність знань, умінь, і навичок (компетенцій), що забезпечують ефективне спілкування. Вона передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Комунікативна компетентність формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Цей досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії, а також опосередкованої, в тому числі з літератури, театру, кіно з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери людина запозичає з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [14].

У нормативно-правовому документі Базовий компонент дошкільної освіти наведене таке визначення *комунікативної компетентності*: здатність дитини до спілкування з однолітками і дорослими у різних формах конструктивної взаємодії; здатність підтримувати партнерські стосунки, заявляти про свої наміри і бажання, узгоджувати свої інтереси з іншими, домовлятися, за потреби аргументовано відстоювати свою позицію. З комунікативною компетентністю тісно пов'язана *мовленнєва компетентність*, під якою розуміють здатність дитини продукувати свої звернення, думки, враження тощо в будь-яких формах мовленнєвого висловлювання за допомогою вербальних та невербальних засобів. Мовленнєва компетентність об'єднує фонетичний, лексичний, граматичний, діалогічний, монологічний складники та засвідчує їх взаємозалежність і взаємозумовленість [2].

М. Докторович (2007) відносить *комунікативну компетентність* до структури *соціальної компетентності* та розуміє під нею володіння складними комунікативними навиками та вміннями формування адекватних умінь у нових соціальних структурах, знання культурних норм й обмежень у спілкуванні, знання звичаїв, традицій, етикету у сфері спілкування, дотримання пристойності, вихованості.

Дослідивши психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних

спеціальностей, Н. Фалько (2009) зазначає, що серед студентів педагогів на першому курсі переважають студенти з середнім рівнем емпатії (здатності до співпереживання) та невротизації, з низьким рівнем комунікативних та організаторських здібностей, з переважаючим незадовільним рівнем ставлення до власного “Я”, *комунікативної та соціальної компетентності*; з переважаючим середнім рівнем саморозвитку у професійно-педагогічній діяльності, низьким і середнім рівнем здатності до самоуправління. Відзначається специфіка динаміки розвитку особистісно-професійних особливостей студентів психолого-педагогічних спеціальностей в умовах цілеспрямованого формування. Найдинамічними у студентів педагогічних спеціальностей є показники невротизації, ставлення до власного “Я”, самооцінки, комунікативної соціальної компетентності, особистісної зрілості за показниками вираженості почуття громадянського обов’язку, здатності до самоуправління, мотиваційної орієнтації у міжособистісних комунікаціях [15, с. 16-17].

Д. Годлевська (2007) визначає професійну *комунікативну компетентність* як комплекс комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок як базового компонента, а також прояву емпатії, рефлексії, креативності, оволодіння якими дозволяє майбутньому працівникові адекватно користуватися усіма засобами комунікації (як вербальної, так і невербальної) у спілкуванні з клієнтом. У результаті дослідження формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету виявлено, що успішність виконання професійних функцій соціальним працівником залежить від наявності та рівня його комунікативних умінь, оскільки вони слугують запорукою успішної реалізації технологій. Дослідниця запропонувала модель професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у сфері соціальної роботи, яка складається з таких компонентів: *соціально-комунікативний* (базовий) компонент передбачає наявність у фахівця комунікативних знань, умінь та навичок, що забезпечує усвідомленість майбутнім працівником змісту його професійної діяльності; *особистісно-емоційний* компонент передбачає професійно-особистісні якості (рефлексія, креативність, емпатія), що визначають позицію і спрямованість

фахівця як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності, а також емоційний прояв цих якостей; *діяльнісний* (практичний) компонент включає прояв професійної комунікативної компетентності, апробованої в дії та засвоєної особистістю як найбільш ефективного чинника впливу на клієнта. Поняття "*професійна комунікативна компетентність*" містить комплекс комунікативних знань, умінь, навичок, які б забезпечували потребу і можливість постійного самовдосконалення, саморозвитку, самоосвіти особистості. Отже, професійна комунікативна компетентність охоплює всі сфери особистості і є важливою метою, до оволодіння якої повинен прагнути майбутній працівник у процесі його професійного становлення. Запропонований механізм формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників передбачав такі напрями: організація навчально-методичної діяльності; тренінги в мікрогрупах; робота за інтересами у позанавчальній діяльності [4, с. 10-14].

О. Добротвор (2011) розглядає, *комунікативну компетентність* як здатність особистості здійснювати цілеспрямовану продуктивну взаємодію з іншими людьми для досягнення взаєморозуміння та колективного розв'язання навчальних і життєвих проблем. У структурі комунікативної компетентності можна виокремити наступні компоненти: *когнітивний* (основні показники: знання та уявлення про цілеспрямованість комунікації, її етапи, ефективні стратегії, тактики комунікації, показники комунікативної компетентності, ознаки конфлікту, правила конструктивної дискусії); *ціннісно-емоційний* (показники: гуманістична установка на діалог, інтерес до співрозмовника, готовність вступати з ним в ділові стосунки, інтерес до власної діяльності та діяльності інших, здатність до рефлексії, розуміння цінності комунікативної компетентності); *діялісно-процесуальний* (показники: комунікативні уміння, способи діяльності і досвід, який інтегрує всі прояви комунікативної компетентності та створює можливість для продуктивної взаємодії і позитивного розв'язання завдань у груповій діяльності). О. Добротвор виділяє такі критерії сформованості комунікативної компетентності особистості: повнота та системність знань про дієвість комунікації, етапи комунікації, ступінь володіння уміннями формулювати мету й

завдання комунікації, прогнозувати хід і завершення процесу комунікації, адекватно оцінювати свої помилки в комунікації, розвиненість позитивного ставлення до оволодіння комунікативною компетентністю, мотивації до логічного та послідовного обґрунтування думок, до участі в дискусії або обговоренні з певної теми, до формування продуктивних стратегій комунікації [5, с. 10-18].

Л. Петровська розглядає *компетентність у спілкуванні* як складне утворення, до якого входять знання, соціальні установки, уміння, досвід у сфері міжособистісного спілкування, тобто воно містить різні компоненти – когнітивні, гностичні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), поведінкові, конативні (уміння і навички), емоційні (соціальні установки, досвід, система стосунків особистості) [12].

Компоненти *комунікативної компетентності*: орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших за умов динаміки психічних станів, стосунків, умов соціального середовища; адекватне розуміння себе, своїх потенційних можливостей, а також потенційних можливостей партнерів, особливостей ситуації; готовність і вміння будувати контакт з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, уміння і навички конструктивного спілкування: внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективною комунікативною дії (О. Коваленко, 2021; І. Черезова, 2014) [13, с. 253; 17].

Зміст комунікативної компетентності складають такі уміння (здатності):

1. *Комунікативно-мовленнєва здатність*, що об'єднує такі вміння, як отримання інформації, адекватне розуміння смислу інформації, програмування висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

2. *Соціально-перцептивна здатність* (сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємооцінка). Володіння нею передбачає такі вміння: створення образу іншої людини (розуміння її психологічної сутності); моральні уявлення (емпатія як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повага до

партнера зі спілкування, тактовність тощо); рефлексія (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів, уподобань, інтуїція).

3. *Інтерактивна здатність* (вміння регулювати взаємодію, взаємовплив і досягати взаєморозуміння), що об'єднує такі вміння: знання соціально комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; здатність до соціально-психологічної адаптації; контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; здатність справляти вплив на партнера зі спілкування; вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини [13, с. 253].

Комунікативна компетентність пронизує всі сфери людського життя й охоплює: компетентність у реалізації перцептивної та інтерактивної функції спілкування; уміння слухати (рефлексивне та нерелфлексивне слухання); уміння й навички вербального та невербального спілкування; асертивність; лідерські вміння; конфліктну компетентність; ораторські вміння та вміння адаптувати мову до специфіки аудиторії; рольову компетентність; емпатію. Це компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії, що дає можливість трактувати комунікативну компетентність як основу соціальної компетентності особистості. Джерелами її виникнення є життєвий досвід (досвід міжособистісного спілкування та взаємодії); поінформованість у багатьох галузях знань; вплив мистецтва; спеціальні активні методи навчання. О. Касаткіна виявила взаємозв'язок між рівнем сформованості комунікативної компетентності та емпатії: так, високому рівню сформованості комунікативної компетентності відповідає високий рівень емпатійності особистості, безконфліктність та вміння знаходити компроміс; недостатній рівень комунікативної компетентності, навпаки, пов'язаний із недостатньою сформованістю емпатії, із сконцентрованістю на собі, з відчуженістю [10, с. 155-161].

Розглядаючи структуру процесу спілкування, Л. Петровська виділяє такі компоненти: партнери-учасники, ситуація, завдання. Відповідно основними компонентами *компетентності у спілкуванні* є компетентність особистості щодо самої себе ("Я-компетентність"), тобто її адекватна оцінка власного

психологічного потенціалу, а також компетентність щодо потенціалу партнера, компетентність щодо конкретної ситуації та завдання взаємодії [12].

В. Духневич пропонує когнітивно орієнтований комунікативний тренінг як активний метод навчання та відпрацювання комунікативних навичок. Одним із завдань такого тренінгу є розроблення палітри засобів реалізації готовності людини діяти в ситуації вирішення нею комунікативного завдання. Тому під час тренінгу необхідно також створити умови для індивідуальної рефлексії кожним учасником власних соціальних настановлень, що визначають ті чи інші напрями готовності діяти певним чином в різних ситуаціях спілкування. Це означає, що людина повинна навчитися відстежувати власні комунікативні настановлення, дії, вчинки, цінності – усе те, що впливає на перебіг вирішення комунікативних завдань. Розвиток комунікативної компетентності – це розвиток уміння людини досліджувати, аналізувати власний психологічний потенціал, а також уміння реконструювати компоненти “психологічного обличчя” своїх партнерів, ситуацій та завдань, які вирішуються у спілкуванні [6, с. 13].

В. Духневич наводить *алгоритм розвитку комунікативної компетентності*: поштовхом до змін служить формулювання особистісно значущого завдання щодо розвитку та самовдосконалення. В основі такого поштовху лежить, з одного боку, феномен лабілізації, а з другого – сам тренінговий процес. Метод лабілізації запропонував німецький вчений М. Форверг. Суть цього методу полягає у тому, щоб показати учасникам тренінгу, що їхні наявні знання та навички не сприяють вирішенню актуальних завдань. Мислення як процес активізується тільки тоді, коли людина стикається з перепорою, яку не може подолати звичними способами. Відповідно запустити мислення, процеси саморефлексії кожного учасника та групової рефлексії вкрай важливо. Після того, як таке завдання щодо розвитку та самовдосконалення сформульовано, настає період його засвоєння, період відповідної внутрішньої роботи. Значну роль при цьому відіграє особистість тренера і програма тренінгу та підібрані тренінгові процедури і вправи. Завдання тренера – сформувати та

розвинути мотивацію на самовдосконалення. Відповідальність тренера саме в тому, щоб сформована під час тренінгу мотивація розвитку знаходила своє підкріплення в реальності [6].

З метою оптимізації міжособистісних відносин студентів у групах, розвитку соціально-перцептивних та комунікативних здібностей та сприяння самопізнання, саморозвитку та самореалізації студентів в освітньому середовищі ЗВО рекомендуємо використовувати тренінгові технології в освітньому процесі.

Під *соціально-психологічним тренінгом* (СПТ) у широкому сенсі розуміється система активної підготовки до взаємодії. Відомо, що процес взаємодії, соціальної перцепції (міжособистісного сприймання та пізнання) та комунікації є сторонами цілісного процесу спілкування (Г. Андрєєва). Загальна мета СПТ – підвищення компетентності у царині спілкування як міжособистісної взаємодії, удосконалення комунікативної поведінки особистості (В. Захаров, Н. Хрящева, Л. Петровська, А. Ситников). Головними перевагами СПТ як засобу навчання виступає його здатність слугувати цілям навчання і можливість переводити реальні цілі в реальні результати (В. Сатір). З цією метою широко використовуються такі форми роботи як групові дискусії та ігрові розвиваючі та психокорекційні вправи.

Різні дослідники застосовували у своїх дослідженнях тренінгові технології з метою формування певних якостей особистості: І. Вахоцька, В. Духневич, Ю. Ємельянов, О. Жирун, Л. Петровська, Н. Фалько використовували соціально-психологічний тренінг для розвитку комунікативної компетентності; С. Третьяков – з метою корекції особливостей емоційного реагування, підвищення професійної готовності, формування продуктивних взаєностосунків з оточуючими, розвитку психологічної компетентності тощо.

Застосування тренінгових технологій в освітньому процесі ЗВО сприяють розвитку студентської молоді завдяки таким особливостям (О. Чуйко): налагодження групової згуртованості, особливості організації їх освітньо-виховного процесу; усвідомлення під час тренінгу на власному досвіді цінності згуртованості колективу для виконання спільних завдань,

координації дій, обміну інформацією загалом для майбутньої професійної діяльності (профілактики професійного вигорання, розвитку, досягнень); усвідомлення процесу навчання як частини життєвого плану, у якому всі ситуації навчання (труднощі у роботі, побуті, стосунках) можуть стати важливим досвідом, ресурсом для професійного успіху; усвідомлення цінності знань для задоволення потреби відчувати себе професіоналом, особистістю, яка реалізувала власний потенціал [18, с. 147-150].

Л. Петровська поділяє всі форми соціально-психологічного тренінгу на дві групи: орієнтовані на розвиток спеціальних умінь, які можна класифікувати за трьома царинами спілкування: комунікативні, перцептивні та інтерактивні, і на поглиблення аналізу ситуацій загалом. Особливістю СПТ є активне оволодіння соціально-психологічними компетенціями. Принцип активності того, хто навчається, реалізується через включення в навчання елементів дослідження (Ю. Ємельянов, Л. Петровська).

Л. Карамушка зазначає, що у процесі проведення психологічних тренінгів у структурі кожного тренінгу (тренінгової сесії) використовуються спеціальні інтерактивні техніки, які сприяють реалізації трьох основних складових тренінгової технології: а) розкриття сутності певного явища (процесу) та його специфічних характеристик; б) діагностики певних психологічних характеристик, які впливають на вияви певного явища (процесу); в) впровадження корекційно-розвивальних вправ для розвитку певних психологічних характеристик (особистості, групи, організації), які прямо чи опосередковано впливають на вияви складових того чи іншого психічного явища (процесу) [9].

Завдання соціально-психологічного тренінгу стосуються як особистості, так і групи. Традиційно завданнями тренінгу вважають:

- одержання знань у галузі психології особистості і групи;
- формування і розвиток навичок спілкування;
- корекція і розвиток особистості;
- формування, корекція і розвиток установок для успішного спілкування;

– розвиток здатності адекватно сприймати і оцінювати себе самого, інших людей, а також взаємовідносини між людьми (І. Вахоцька).

Навчальний ефект групової взаємодії в соціально-психологічному тренінгу визначається тим, що група сама стає моделлю для вивчення соціально-психологічних явищ і своєрідною лабораторією формування перцептивних умінь (В. Захаров, Н. Хрящева).

Реалізація принципу активності учасників тренінгової взаємодії, їх творчої позиції та об'єктивації поведінки можлива також в *рольовій грі*. Активна взаємодія учасників рольової гри породжує у кожного з них потребу в більш точному сприйнятті себе самого і свого співрозмовника, що стимулює розвиток рефлексії (О. Жирун, 2006), як одного з механізмів міжособистісного розуміння, сприймання та пізнання [7].

До головних механізмів соціального сприймання та пізнання відносять: ідентифікацію (О. Шевченко), рефлексію (Т. Комар, 2003; А. Рождественський 2002, А. Карпов), емпатію (Т. Василішина, 2000; І. Коган, 2005), психокор (В. Фомічова, 1998), каузальну атрибуцію (Г. Андрєєва, О. Бодальов) тощо. Соціально-перцептивні якості включають: здатність всебічно та адекватно сприймати та оцінювати себе, інших людей та міжособистісні стосунки.

Соціально-психологічними особливостями становлення механізмів соціального сприймання в юнацькому віці, до якого ще можна віднести студентів, є провідна навчально-професійна діяльність разом з подальшим розвитком самосвідомості, загального інтелекту, сфери цінностей та саморегуляції, розвиваються соціальні здібності (О. Власова) до адекватного сприймання, пізнання, оцінки та прогнозу соціальних ситуацій, їх об'єктивації проектування та реалізації через активне використання власних соціально-перцептивних та соціально-регулятивних властивостей, розвиток соціальної компетентності особистості [3].

Соціально-психологічні особливості становлення механізмів взаєморозуміння в юнацькому віці за результатами нашого дисертаційного дослідження (В. Корх, 2013) полягають у недостатній сформованості емпатійних та ідентифікаційних

якостей, несформованому сприйманні емоційного стану партнера по взаємодії, тобто несформованому емоційному інтелекті, зниженій соціальній психокорекції, що впливає на процес міжособистісного сприймання та взаємодії.

Вивчаючи розвиток механізмів соціального сприймання в юнацькому віці в рамках нашого дисертаційного дослідження, ми використовували соціально-психологічних тренінг у формуючому експерименті. Для оптимізації становлення механізмів міжособистісного взаєморозуміння в юнацькому віці нами було удосконалено та апробовано програму соціально-психологічного тренінгу, яку побудовано на основі технологічного підходу з використанням інтерактивних технік: проблемних міні-лекцій, групових дискусій, “мозкового штурму”, рольових ігор, аналізу та обговорення ситуацій тощо. У програмі було враховано вікові та психологічні особливості особистості в юнацькому віці, а також особливості становлення механізмів соціального сприймання та розуміння, встановлені на констатувальному етапі наукового дослідження. Інтерактивний характер тренінгових занять сприяв міжособистісній взаємодії, розвитку механізмів взаємного сприймання та розуміння, покращенню стосунків між членами групи та отриманню нового корисного досвіду ефективної соціальної взаємодії [11].

У рамках нашої педагогічної діяльності в освітньому середовищі Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (раніше – НПУ імені М. П. Драгоманова) ми розробляємо навчальні курси для студентів педагогічних спеціальностей освітніх рівнів бакалавр та магістр “Тренінг педагогічних комунікацій”, “Студія тренінгових комунікацій”, метою яких є оволодіння студентами навичками побудови тренінгових програм, підбором відповідних розвиваючих або психокорекційних вправ та тренінгових дій, ефективному веденню групи з метою розвитку комунікативної компетентності учасників освітнього процесу.

Розглянемо програму комунікативного тренінгу та проаналізуємо особливості впливу тренінгової взаємодії на учасників.

Цілі тренінгової програми комунікативного тренінгу:

– сформувати базові психологічні знання про особистісні властивості, стилі взаємодії, спілкування та роль емоцій та почуттів в житті людини;

– розвинути соціально-перцептивні та комунікативні компетенції;

– розвинути вміння адекватно виражати свої емоції та почуття, а також розуміти “мову емоцій” партнерів по спілкуванню (розвиток емоційного інтелекту);

– підвищити рівень рефлексивності, інтуїтивності, емпатійності та навичок ідентифікації з партнерами по взаємодії, створити мотивацію для подальшого саморозвитку учасників;

– тренувати уміння рефлексії, децентрації;

– згуртувати учасників, сформувати атмосферу довіри для ефективнішої особистісної роботи в тренінговій групі [11, с. 124].

Тематична програма тренінгу:

1. Знайомство та згуртування учасників, формування мотивації відвідування, самопізнання;

2. Психологічні особливості особистості, психодіагностика; психокорекційна робота; тренування механізмів соціального сприймання та взаєморозуміння (емпатії, ідентифікації, соціальної рефлексії);

3. Особистісна та соціальна рефлексія, децентрація, самоаналіз;

4. Емоції та почуття у житті людини, психодіагностика та тренування навичок адекватного емоційного самовираження та сприймання емоційного стану партнерів по взаємодії;

5. Зворотний зв'язок для відрефлексування отриманих знань та пережитих емоційних станів, набутого досвіду [11, с. 124].

Аудиторія: студенти закладу вищої освіти.

Методика: інтерактивні та рольові ігри, робота в парах та підгрупах, групові дискусії, кола зворотного зв'язку (шерінги).

Тривалість: оптимально 1 заняття – 90 хвилин.

Форма проведення: тренінг складається з теоретичної частини, що подається в інтерактивному режимі, психодіагностики та тренінгових завдань.

Форми роботи у парах, трійках протягом тренінгових занять навчає дивитись на себе очима інших людей (тренування здібності

до соціальної рефлексії), співпереживати, співчувати, відчувати стан іншої людини (тренування здібності до емпатії), конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти. В цілому, індивідуальні та групові форми роботи, поєднання різних форм робіт дозволяє розвинути вміння самоспостереження (інтроспекції), самоусвідомлення (рефлексії). Метод спостереження в умовах ділової гри сприяє актуалізації самоспостереження у студентів, а також дає діагностичний матеріал ведучому. Також за допомогою методу самоспостереження учасники відпрацьовують вміння рефлексії [11, с. 125].

Психодіагностика та психологічний практикум в тренінгу допомагають отримати учасникам корисну психологічну інформацію про себе і ця інформація сприймається учасниками з більшою довірою, ніж голослівні висновки ведучої-психолога. Психологічна інформація, яка надається як результати психологічного тестування сприймається як надійніша та науково обґрунтованіша. Ця інформація часто служить приводом для групової дискусії. У контексті отриманих психодіагностичних результатів учасникам надається коротка лекційна інформація на теми *“Міжособистісне сприймання та взаєморозуміння”*, де звучить інформація про механізми взаєморозуміння, стилі соціальної взаємодії та мистецтво ефективного слухання; *“Основні емоції та почуття”*, під час якої учасники отримують інформацію про емоції та почуття, їх значення в житті людини та мистецтво виражати та розуміти емоції та почуття інших людей в контексті спілкування та спільної діяльності [11, с. 126].

Ведучий (ведуча) намагається подавати психологічну інформацію учасникам зрозумілою мовою, не перевантажувати їх спеціальною психологічною термінологією. Цим досягається взаєморозуміння у групі та налагодження взаємного контакту. Психологічне тестування в рамках тренінгового заняття оптимально повинно займати 15-20 хвилин. Методики для тестування обираються валідні, надійні та стандартизовані (методика діагностики темпераменту Г. Айзенка, методика діагностики рівня емпатії В. Бойко, діагностика емоційного інтелекту за методикою М. Гамезо, І. Домашенко, методика діагностики стилів міжособистісної взаємодії Т. Лірі –

авторитарний, егоїстичний, агресивний, підозрілий, підлеглий, залежний, дружелюбний, альтруїстичний стилі; патодіагностичний опитувальник ПДО А. Лічко, спрямований на визначення акцентуацій характеру).

Спробуємо описати механізм впливу тренінгу. Рольові ігри, дозволяють учасникам усвідомити власну рольову позицію, що сприяє розвитку особистісної рефлексії; встати на позицію іншої людини, що позитивно впливає на тренування здібності до ідентифікації, тобто ототожнення себе з партнером по взаємодії. Психогімнастичні вправи, дозволяють учасникам проявити себе без допомоги слів, а також зняти напругу в групі, активізувати груповий процес, скорегувати поведінку учасників. Робота в парах, трійках та більших мікрогрупах навчає учасників дивитись на себе очима інших людей, що сприяє тренуванню здібності до соціальної рефлексії. Також робота в підгрупах навчає учасників співпереживати, співчувати, відчувати стан іншої людини, що сприяє тренуванню здібності до емпатії. Ще виконання спільних завдань в підгрупах навчає конструктивно вирішувати міжособистісні конфлікти. Індивідуальні та групові форми роботи, поєднання різних форм робіт дозволяє розвинути вміння самоспостереження, рефлексії. Метод спостереження в умовах ділової гри сприяє актуалізації самоспостереження учасників, а також дає діагностичний матеріал ведучому. Метод самоспостереження дозволяє учасникам відпрацювати рефлексивні вміння. Позитивним для тренування механізму рефлексії є загальні кола учасників на початку та вкінці занять, де всі діляться емоціями, почуттями, настроями, враженнями та набутим досвідом (шерінги). Це допомагає самим учасникам краще зрозуміти себе та підтвердити, закріпити набутий досвід, а решті учасникам групи зорієнтуватися, що відбувається з їхніми одногрупниками [11, с. 131-132].

На перших заняттях ми знайомимося з учасниками тренінгових груп та встановлюємо психологічний контакт, домовляємося про правила групової роботи та графік зустрічей. Ми намагаємося сформувати інтерес до відвідування занять за допомогою цікавих психогімнастичних та інтерактивних вправ, спрямованих на самопізнання та становлення соціальної рефлексії

шляхом отримання зворотного зв'язку від групи з приводу сприймання окремих її членів. З метою об'єднання групи у єдину команду, створення почуття "Ми", формування сприятливого соціально-психологічного клімату проводимо з учасниками тренінгових занять вправи на розвиток командної взаємодії, шукаємо схожості між членами групи, намагаємося вирішувати командні задачі. З третього заняття ми починаємо вводити психологічну інформацію у тренінгові заняття у вигляді інформаційних блоків. Першим є блок про темперамент і характер та оголошення учасникам їхніх результатів психодіагностики за тестом Г. Айзенка та патодіагностичним опитувальником А. Лічко. Після цього ми проводимо ряд психокорекційних вправ для учасників з різними акцентуаціями характеру, використовуючи психологічний принцип індивідуального підходу [11, с. 132-133].

Темою наступного інформаційного блоку є *міжособистісне сприймання та розуміння*. Також під час обговорення цієї теми ми озвучуємо учасникам результати психодіагностики рівня емпатії та соціально-психологічної ідентифікації за методикою В. Бойко. Така психологічна інформація за результатами психодіагностичного дослідження особистості учасників є корисною для них та сприяє зростанню самопізнання та самосвідомості в цілому. Учасники починають розуміти, що у процесі соціального сприймання та пізнання треба спочатку навчитися уважно слухати та чути партнера по взаємодії, виховати та відпрацювати виважене, толерантне ставлення до іншого, прийняти позицію іншого як таку, що має право на існування. Ведучий-психолог регулярно нагадує про прийняті на початку занять правила групової взаємодії, які стримують учасників у певних рамках бажаної поведінки. У рамках даного тренінгового заняття ми проводимо анкетування учнів "Чи вмієте Ви слухати". Це сприяє розвитку особистісної рефлексії учасників. Вони задумуються над тим, що не завжди чують чи взагалі бажають чути один одного [11, с. 133].

На наступному занятті ми подали наступний інформаційний блок про *стилі міжособистісної взаємодії* та одразу оголошуємо учасникам інформацію про результати їхньої психодіагностики за методикою Т. Лірі, за допомогою якої ми визначали домінуючі стилі міжособистісної взаємодії на попередньому занятті. Учасники

обговорюють свої результати, а потім після заняття проговорюють по бажанню в індивідуальних консультаціях свої почуття у зв'язку з отриманою інформацією про себе [11, с. 134].

Наступний інформаційний блок присвячений темі *основних емоцій та почуттів*. На початку заняття ми просимо учасників позначити їхні емоції на колі емоцій, зображеному на ватмані. Після цього бажуючі озвучують свої емоції у груповому колі. Далі проходить обговорення результатів психодіагностики учасників за методикою визначення адекватності сприймання емоційного стану партнера у соціальній взаємодії М. Гамезо та І. Домашенко (стимульний матеріал даної методики – обличчя дорослої людини з різними емоційними проявами; за інструкцією, треба впізнати емоції). Проводяться психокорекційні вправи “*Вгадай емоцію*”, “*Скульптор і глина*”, практична робота “*Користь і шкода емоцій*”, де учасники обирають певні емоції та обговорюють у мікрогрупах, дискутують з приводу їхньої користі або шкоди у процесі життєдіяльності людини. Також проводиться практична робота з ілюстративним матеріалом “*Зовнішні прояви емоцій*”, виконуються емоційні вправи “*Маятник*”, “*Воскова свічка*”, “*Падіння у пропасть*”, “*Заморожені*”. Ці вправи сприяють вираженню власних емоцій у тренінгових групах та зростанню взаємної довіри між членами групи, тренуванню емоційної емпатії. На фоні емоційного збудження в ігровій взаємодії учасники починають відкриватися один одному та більше довіряти. Розповідають про свої домашні проблеми та труднощі у міжособистісних стосунках з батьками та ровесниками [11, с. 134].

У процесі тренінгових занять вдається створити сприятливий соціально-психологічний клімат у тренінгових групах та за допомогою самопізнання, психокорекційних вправ, спрямованих на становлення механізмів соціальної перцепції, оптимізувати міжособистісне сприймання, налагодити міжособистісні стосунки та згуртувати учасників.

На заключних тренінгових заняттях проводяться вправи на пошук власних ресурсів та створення групових композицій та малюнків на ватманах, з яких видно місце кожного у даній групі за соціометричними статусними характеристиками (лідери, популярні, малопопулярні та ізольовані або відторгнуті). Треба

зазначити, що у процесі тренінгової взаємодії ведучому слід звертати увагу на відторгнутих учасників та мотивувати їх на активнішу взаємодію з іншими учасниками тренінгу. З практичного досвіду можемо стверджувати, що іноді, ці спроби бувають неуспішними, а іноді навіть дають позитивний результат налагодження взаємодії, прийняття цих учасників до загальної тренінгової гри. Останні заняття спрямовані на рефлексію та зворотний зв'язок у тренінгових групах (наприклад, вправа “Капелюшки”). Це сприяє розвитку соціально-перцептивного механізму рефлексії, “заземленню” учасників тренінгових занять та розширенню кругозору, а інколи, навіть психоемоційному катарсису (сміх та сльози) та отримання групової психологічної підтримки [11, с. 135].

Розглянемо детальніше процедуру проведення та психокорекційний зміст тренінгових вправ, які увійшли у програму соціально-психологічного тренінгу комунікативних компетенцій студентів ЗВО.

Важливою особливістю особистісного розвитку є розвиток самосвідомості. Неодмінними компонентами самосвідомості особистості є самопізнання та самооцінка. Для розвитку самопізнання та психокорекції самооцінки використовувались вправи “Сприймання себе”, “Хто я?”. Опишемо детальніше зміст цих вправ.

Вправа “Сприймання себе” (тривалість 20 хвилин).

Інструкція: “Давайте попрацюємо з деякими нашими недоліками та звичками. Розділіть аркуш паперу пополам. Зліва в колонку “Мої недоліки” відверто запишіть усе те, що ви вважаєте своїми недоліками саме сьогодні, зараз, на цьому занятті. На цю роботу всім відводиться 5 хв. Не жалійте себе, заповнюючи ліву частину таблиці. Недоліки є у всіх, і у цьому немає нічого страшного. Після цього проти кожного недоліка, про який ви згадали і який внесли в список, напишіть одну зі своїх позитивних якостей, тобто ту, яку можна протиставити недоліку, що є у вас зараз і ту, яку помічають оточуючі люди. Запишіть їх у колонці “Мої переваги”. Для цього вам теж дається 5 хв. Тепер ви об'єднаєтесь у групи по 3-4 особи і обговорите записане. Буде краще, якщо ви сядете у групу з тими учасниками, яких ви менше

знаєте, з якими мало спілкувалися. Під час обговорення будьте відверті у своїх висловлюваннях і уважні до того, що вам говорить ваш партнер. Пам'ятайте, будь ласка, про наші правила. Ви можете задавати один одному питання, але в жодному разі не “критикувати” людину, яка перед вами виступила. Просто подякуйте їй за щирість і довіру до вас. На обговорення всередині групи вам дається 10 хвилин” [11, с. 136].

У процесі обговорення прояснюється, що до особистісних недоліків учасники відносять лінь, недостатню успішність у навчанні, дратівливість, невихованість, назойливість, а до переваг – скромність, вихованість, успішність у навчальних та творчих досягненнях (перемоги в олімпіадах та конкурсах), чуйність, зовнішню фізичну красу, дружелюбність, вірність у міжособистісних стосунках.

Вправа “Хто я?” (тривалість 10 хвилин). *Інструкція:* у кожної людини є власна теорія про те, що робить її унікальною, відрізняє від інших людей. При цьому виникає питання: “Чи поділяють інші мою точку зору?” Розділіть аркуш паперу на 3 вертикальні графи:

1 графа: відповіді на питання “Хто я?”. Для цього треба швидко написати 10 слів епітетів; писати у тому порядку, в якому вони виникають.

2 графа: відповіді на це ж питання ваших батьків і знайомих.

3 графа: відповідь на це питання когось з групи. Для цього всі кладуть свої підписані аркуші на стіл, вони перемішуються, потім кожний, не дивлячись, бере аркуш зі столу і пише про ту людину, аркуш якої йому попався. Потім аркуші знову складаються на стіл і кожен забирає свій [11, с. 136-137].

При обговоренні результатів треба звернути увагу на наступні аспекти:

- чи повторюється будь-яка риса, слово в усіх трьох графах;
- про що це може говорити (наприклад, про відкритість людини у спілкуванні);
- наскільки гарно людина сама себе знає (кількість слів у першій графі);
- ставлення до себе (співвідношення позитивних і негативних епітетів);

– співпадають чи не співпадають власне бачення себе та уявлення інших про певну людину;

– з чого складаються уявлення інших про людину (тут можна обговорити питання відповідальності людини за презентацію себе іншим людям) [11, с. 137].

Для оптимізації становлення механізму соціальної перцепції *емпатії*, яка полягає у здатності до співчуття та співпереживання до іншої людини, та з метою налагодження міжособистісної взаємодії та довіри учасників тренінгових груп, проводяться наступні вправи: “*Зустріч поглядами*”, “*Розмова руками*”, “*Опасіння*”, “*Подарунки*” [11, с. 139].

Вправа “*Зустріч поглядами*” (тривалість 5-7 хвилин). Учасники сидять чи стоять в колі, опустивши очі. За командою ведучого вони одночасно піднімають голови, їх задача – зустрітися з ким-небудь поглядом. Кому це вдалося, залишають коло. Інші продовжують. Протилежна задача – піднявши очі, ні з ким не зустрітися поглядом.

Психокорекційний зміст: вправа розвиває навички міжособистісного сприймання, емпатії, спостережливості.

Обговорення: На які ознаки орієнтувались учасники, виконуючи завдання?

Звичайно, учасники інтуїтивно орієнтуються на тих партнерів, з якими вони дружать та тісно спілкуються у навчальних групах. Це спрацьовує і вони зустрічались поглядами, сміються і радіють з цього приводу [11, с. 139].

Вправа “*Розмова руками*” (тривалість 5-7 хвилин) Група ділиться на пари, які сідають впівоберта один до одного. Пари краще мають бути малознайомі і різностатеві. *Інструкція:* “Ми поділились на пари. В кожній парі оберіть, хто буде першим, а хто другим. Тепер закрийте очі. Знайдіть в парах долоні один одного. Доторкніться двома долонями до долонь другого з пари. Тепер кожний перший з пари повинен спробувати своєю правою рукою щось сказати руці партнера. Маються на увазі, долоні, пальці, зап’ястя, зворотні сторони рук партнера. Ви можете торкатися, трясти, стискувати, терти тощо, але своїми рухами обов’язково намагатись щось сказати партнеру. Якщо партнер чітко уявляє що йому говорять, тобто що роблять з його рукою, він має

“віддзеркалити” цю фразу, тобто зробити те саме з лівою рукою першого. Перший після цього говорить своєю правою рукою другу фразу другому, другий дзеркалить її першому, перший говорить третю фразу і т. д. Я дам вам 1,5-2 хвилини щоб ви поговорили. Тільки не відкривайте очі. Довіряйте один одному” [11, с. 139-140].

Вправа в зворотному напрямку (3 хвилини).

Обговорення (5 хв.): розкажіть як вам вдалося поговорити з партнером? Чи розуміли ви один одного? Що ви відчували під час вправи? Що легше, говорити чи розуміти? Вдруге було так само як вперше чи по-іншому? Чи ви наговорились? [11, с. 140].

Вправа “*Опасіння*” (тривалість 15 хвилин).

Інструкція: деякі члени групи здаються нам чужими, неприємними, небезпечними і тому не дуже симпатичними. Ми тримаємось від них на відстані, стараємось не показувати їм свої слабкі сторони і не розповідати про свої невдачі. Як правило, ми починаємо розмовляти з такими людьми, коли познайомимось з ними ближче.

1. Учасники обирають собі в партнери того, з ким їм найтяжче чи не дуже хочеться спілкуватись. Для цього достатньо, щоб хоча б один з партнерів переживав неприємні почуття і недовіру до іншого. Краще, коли недовіра не є взаємною.

2. Пари розходяться по кімнаті, так щоб не заважати одна одній.

3. Той, хто відчуває негативні почуття, має 5 хвилин, щоб з усіх сторін вивчити причини недовіри до свого партнера. Він повинен говорити партнеру фрази, які починаються однаково: “Я не довіряю тобі, тому що...*(наприклад, ти набагато більше за мене і виглядаєш сильнішим...чи ...ти переважаєш мене не тільки фізично...)*»

4. Партнер мовчки слухає ці фрази, не запитуючи і ніяк не коментуючи їх, тим паче не вступаючи у суперечку. Замість цього він намагається розглядати ці одкровення (часто неприємні) як перший крок на шляху до зближення.

5. Через 5 хвилин той партнер, якому були адресовані “звинувачення”, має можливість дати відповідь на них. Він підтверджує те, що, на його погляд, було відмічено вірно, і обов’язково говорить про те, в чому його партнер помиляється.

Наприклад: “Да, ти правий, я дійсно відчуваю себе сильнішим, але я зовсім не дивлюсь на тебе згори. Ти тільки що сказав такі речі, які здалися мені цікавими” (5 хвилин).

6. Після цього партнери міняються ролями.

Психокорекційний зміст вправи: перевірка на взаємну довіру між тими, хто боїться чи недолюблює один одного. *Обговорення:* обмін враженнями [11, с. 141-142].

Вправа-гра “Подарунки” (тривалість 5-7 хвилин).

Усі члени групи анонімно дарують один одному уявні подарунки. Ведучий оголошує, що розпочато збір подарунків для гравця N. Усі передають йому аркушки з назвами, характеристиками тих речей, явищ, особистісних рис, які хочеться подарувати саме цьому гравцю. Ведучий збирає всі “подарунки”. Подарунки роздаються, коли для кожного гравця набереться набір. Учасники вивчають зміст записок. Таким чином гравці виражають своє ставлення до членів групи. *Психокорекційний зміст:* формування емпатії, поваги до оточуючих людей [11, с. 143-144].

З метою розвитку *адекватності сприйняття емоційного стану партнерів* у соціальній взаємодії використовувався ряд спеціальних вправ: “Вгадай емоцію”, “Скульптор і глина”.

Вправа “Вгадай емоцію” (тривалість 10 хвилин). Розглянемо варіанти:

1. Ведучий виходить за двері, решта вирішують в колі яку емоцію будуть зображати. Після чого ведучий повертається і учасники зображають домовлену емоцію, використовуючи міміку обличчя і позу. Задача ведучого – відгадати, яка емоція була задумана.

2. Те ж саме, але половина учасників зображають одну емоцію, а половина – другу. Ведучий спочатку відгадує які це емоції, а потім уточнює, хто і що зображає.

Психокорекційний зміст: розвиток навичок соціальної перцепції (сприймання та розуміння), яка свідчить про емоційні стани, навички експресивної поведінки (вираження емоцій).

Обговорення: до яких наслідків може призвести ситуація, якщо людина думає, що зображають одну емоцію, а оточуючі бачать зовсім іншу? А якщо людина говорить одне, а її вигляд свідчить зовсім про інше (наприклад, каже: “Мені цікаво”, а на

обличчі написана скука)? Чи згодні ви з таким висловом: “Вміння конструктивно виражати емоції – умова того, що вони не принесуть шкоди»? [11, с. 144]

Вправа “*Скульптор і глина*” (тривалість 10 хвилин).

Учасники розбиваються на пари. В кожній парі один грає “скульптора”, а другий – “глину”. Задача “скульптора” – виліпити з “глини” скульптуру, яка виражає певний емоційний стан. Робиться це безпосередньо за допомогою фізичних впливів на “глину” без слів. Задача “глини” – бути пластичною, піддатливою, максимально повно відтворити творчий задум “скульптора”. Одночасно можуть працювати кілька пар, після закінчення роботи “скульптури” виставляються на загальний огляд, а інші учасники висувають гіпотези про те, що вони виражають. Коли всі гіпотези вислухані, “скульптори” діляться своїм першопочатковим творчим задумом.

Психокорекційний зміст: для “скульптора” – це розвиток експресивності і вміння виражати свої емоції і почуття, а також ефективний спосіб отримання зворотного зв’язку. Для “глини” – це розвиток пластики і здатності до емпатії. Для групи в цілому це вправа на згуртування.

Обговорення: як учасники почували себе у ролі “скульптора”, “глини”, “відвідувачів виставки»? Які якості необхідні для “скульптора”, щоб створити вдаль творіння? А для “глини»? Чи зрозуміла “глина”, що з неї хотіли зліпити? Чим визначалась зрозумілість задумів для глядачів? [11, с. 145-146]

Для розвитку механізму *особистісної та соціальної рефлексії* використовуються наступні вправи: “Проективний малюнок”, “Самокритика”, “Наш сад”, “Валіза”.

Вправа “*Проективний малюнок*”. Пропонується виконати 2 малюнки. Перший – “Я – такий, як є”, другий – “Я – такий, яким би хотів бути”. Ведучий перемішує малюнки, довільно вибирає один. Кожен з учасників по черзі розповідає про свої почуття, своє ставлення до того, що намальоване. Потім автор оголошує себе і розкажує, що він хотів виразити в малюнку, відзначає репліки членів групи, які найбільше йому сподобались.

Психокорекційний зміст: формування навичок рефлексії [11, с. 147-148].

Вправа-групова композиція “*Наш сад*” (тривалість 25-30 хвилин).

Група уявляється як сад, який складається з учасників. Вони розташовуються у просторі так, як їм зручніше, і зображають любі елементи саду за своїм бажанням – дерева, кущі, квіти і цілі клумби, бур’ян, господарські будівлі, паркан, ліхтарі тощо. Розмовляти не можна. Можна задіяти творчі матеріали для оздоблення та доповнення саду та його мешканців (наприклад: панаму для садовника, віяло для баришні, яка гуляє в саду, листя для дерев тощо). Коли всі учасники знайшли собі місця, кожен говорить що він зображує. Після цього до справи береться садівник (учасник, який самостійно обрав собі цю роль і до саду не входить). Він може змінити будь-що в саду, щоб сад став кращим [11, с. 149].

Психокорекційний зміст: вправа сприяє розвитку рефлексивних здібностей, даючи можливість для алегоричної форми відображення властивих соціальних ролей. Також вправа несе соціометричне навантаження, показуючи взаємне розташування учасників.

Обговорення (відповідають всі по черзі): які об’єкти ви зображали? Які причини такого вибору? Які почуття ви переживали, коли знаходились в композиції та потім у загальному колі? Наскільки позиція, яку ви обрали у вправі характерна для вас в реальній міжособистісній взаємодії? Якщо з вами “попрацював садовник”, то які почуття викликало це втручання та як воно змінило самопочуття? Чому садовник визвався на цю роль і які ідеї він хотів виразити, змінюючи розташування учасників? [11, с. 150]

Вправа “*Самокритика*” (тривалість 20 хвилин).

У кожної людини є власна теорія про те, що робить її унікальною, відрізняє від інших людей. При цьому виникає питання: “Чи поділяють інші мою точку зору?” Розділіть аркуш паперу на 3 вертикальні графи:

1 графа: відповіді на питання “Хто я?”. Для цього треба швидко написати 10 слів епітетів; писати в тому порядку, в якому вони виникають.

2 графа: відповіді на це ж питання ваших батьків і знайомих.

3 графа: відповідь на це питання когось з групи. Для цього всі кладуть свої підписані аркуші на стіл, вони перемішуються, потім

кожний, не дивлячись, бере аркуш зі столу і пише про ту людину, аркуш якої йому попався. Потім аркуші знову складаються на стіл і кожен забирає свій.

При *обговоренні* результатів треба звернути увагу на наступні аспекти: чи повторюється будь-яка риса, слово в усіх трьох графах; про що це може говорити (наприклад, про відкритість людини у спілкуванні); наскільки гарно людина сама себе знає (кількість слів у першій графі); ставлення до себе (співвідношення позитивних і негативних епітетів); співпадають чи не співпадають власне бачення себе та уявлення інших про певну людину; з чого складаються уявлення інших про людину (тут можна обговорити питання відповідальності людини за презентацію себе іншим людям) [11, с. 151-152].

Психокорекційний зміст: відпрацювання умінь рефлексії, зіставлення, інтеграція власної точки зору з точками зору інших.

Вправа “*Валіза*” (по 6 хвилин на учасника). Кожен з учасників по черзі виходить за двері на кілька хвилин. В цей час всі решта збирають йому “валізу” – шляхом групової дискусії виділяють по три позитивних та негативних якостей, які даний учасник виявив впродовж тренінгу, і записують їх. Потім учасник повертається до кімнати і йому вручається згорнутий листочок зі списком якостей. Розгортати та читати його дозволяється тільки після заняття. Після проведення цієї вправи в учасників має бути можливість індивідуального обговорення результатів з тренером.

Психокорекційний зміст: учасники отримують зворотний зв’язок від групи на свою поведінку протягом тренінгу, вправа сприяє розвитку соціальної рефлексії, тобто усвідомлення ставлення до себе оточуючих. *Обговорення:* в індивідуальній бесіді, результати вправи залишаються в кожного учасника [11, с. 153].

Вважаємо доцільним застосовувати тренінгову взаємодію у рамках навчальних курсів для студентів з метою самопізнання, сприяння розвитку механізмів соціального сприймання та взаєморозуміння, комунікативної компетентності, оптимізації міжособистісних відносин студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Дайте визначення поняття “комунікативна компетентність”.
2. Опишіть особливості освітнього середовища закладу вищої освіти.
3. Перерахуйте компоненти комунікативної компетентності.
4. Презентуйте механізми соціального сприймання та пізнання.
5. Схарактеризуйте особливості соціально-психологічного тренінгу як методу активного навчання.
6. Дайте характеристику механізмів встановлення взаєморозуміння особистості з іншими (вік – за вибором студента) з урахуванням соціально-психологічних особливостей дошкільного дитинства.
7. Сформулюйте цілі комунікативного тренінгу та обґрунтуйте їх.
8. Наведіть приклади розвивальних та психокорекційних тренінгових вправ, які використовуються в комунікативному тренінгу.

Творчі / практичні завдання:

1. Доберіть психокорекційні вправи з метою налагодження ефективної комунікації у системі “батьки – діти”.
2. Розробіть міні-тренінг з метою формування комунікативної культури батьків вихованців закладу дошкільної освіти.
3. Розробіть міні-тренінг розвитку комунікативних здібностей та формування взаємин для дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності.

Список використаних джерел:

1. Афанасьєва Н. Є., Перелигіна Л. А. Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу. 2016. 165 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
3. Власова О. І. Психологія соціальних здібностей : структура, динаміка, чинники розвитку : монографія. Київ : ВПУ “Київський університет”, 2003. 308 с.
4. Годлевська Д. М. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах педагогічного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка”. Київ, 2007. 23 с.
5. Добротвор О. В. Формування комунікативної компетентності старшокласників засобами організаційно-діяльничної гри : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 “Теорія навчання”. Київ, 2011. 25 с.

6. Духневич В. М. Прикладні питання технологій підготовки та проведення когнітивно орієнтованих тренінгів спілкування : методичні рекомендації. НАПН України, Інститут соц. та політ. психології. Київ : Міленіум, 2014. 84 с.
7. Жирун О. А. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності у майбутніх редакторів у взаємодії з авторами : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 20 с.
8. Закон України “Про освіту»: новий (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
9. Карамушка Л. М. Психологічні тренінги для підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій (реалізація технологічного підходу) : навч. посіб. Київ : Інститут психології імені Г. Костюка НАПН України, 2022. 144 с.
10. Касаткіна О. В. Деякі аспекти вивчення комунікативної компетентності студентів. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України / за ред. С. Максименка. Київ, 2005, Т. 7, Вип. 6. С. 155-161.
11. Корх В. М. Розвиток механізмів соціальної перцепції в підлітковому та юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. КНУ ім. Т. Шевченка. МОН України. Київ, 2013. 278 с.
12. Петровская Л. А. Общение – компетентность – тренинг : Избранные труды. Москва : Смысл, 2007. 687 с.
13. Тренінги професійної компетентності андрагогік : практичний посібник / автор. колектив : Баніт О. В., Коваленко О. Г., Котирло Т. В., Піддячий В. М., Самко А. М., Шарошкіна Н. Г. Київ : ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України, 2021. 407 с.
14. Українська Вікіпедія. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BC%D1%83%D0%BD%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C
15. Фалько Н. М. Психологічні особливості особистісно-професійного становлення студентів психолого-педагогічних спеціальностей : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Вікова та педагогічна психологія”. Харків, 2009. 22 с.
16. Філософія освітнього простору: психологічний та психолінгвістичний дискурс : колективна монографія / за ред. Н. В. Корчакової. Київ : Вид-во “Центр учбової літератури”, 2022. 468 с.

17. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. В. 1. Т. 1. С. 103-207.
18. Чуйко О. В. Застосування тренінгової технології на лекції як ефективна умова розвитку професіонала. *Актуальні проблеми психології*. 2007. В. 1, Т. 10. С. 147-150.

2.11. Педагогічні технології тренінгу та коучингу як засоби інтенсифікації освітнього процесу з підготовки вихователя ЗДО в Україні

Варто вказати, що в сучасних умовах технологічність стає домінантною характеристикою діяльності особистості, означає перехід на якісно новий рівень ефективності та оптимальності, творчості.

Дослідники використовують термін “технологія” на позначення сукупності способів і прийомів оброблення або виробництва певних продуктів і водночас – науки про такі способи. У сьогоденні зміст цього поняття значно розширився: інформаційні технології, нанотехнології, освітні технології та ін.

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття “технологія” та “технологічний підхід” використовуються доволі широко. Термін “технологія” – грецького походження: *techné* – мистецтво, майстерність, *logos* – наука, закон; наука про майстерність [4]. Технологічний підхід в освіті характеризує спрямованість психолого-педагогічних досліджень на вдосконалення такого виду діяльності людини як навчання, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності, прояву індивідуальності, креативності тощо.

Технологія навчання як упорядкована сукупність і послідовність методів і процесів забезпечує реалізацію дидактичного проекту і досягнення діагностованого результату. До основних технологій навчання належать: технологія проблемного і диференційованого навчання, технологія інтенсифікації та індивідуалізації навчання, технологія програмованого навчання, інформаційна технологія, технологія розвивального навчання,

кредитно-трансферна система організації навчання тощо. До основних характеристик технологій навчання належать: системність, науковість, концептуальність, відтворюваність, діагностичність, ефективність, умотивованість, алгоритмічність, інформаційність тощо.

Варто пригадати, що про технологічні аспекти навчання писав ще Я.-А. Коменський, який прагнув знайти його загальний порядок (ідеальний метод навчання). За такої умови навчання можна характеризувати як майстерний розподіл часу, предметів і методу.

Активне запровадження педагогічних технологій в практику розпочалось у 60-ті роки ХХ століття. Так термін “технологія” стосовно процесу виховання запропонував ще А. Макаренко [2]. У зарубіжній теорії і практиці воно пов’язане з працями Б. Блума, Д. Брунера, Дж. Керола, С. Сполдінга, Д. Хамбліна, Ю. Бабанського, В. Беспалька, П. Гальперіна, Н. Щуркової, а в українській науці – А. Алексюка, В. Бондаря, В. Вонсович, В. Лозової, І. Підласого, А. Фурмана та багатьох ін.

Важливу роль серед великої кількості сучасних технологій відіграють *гуманітарні*. У найбільш загальному вигляді гуманітарні технології характеризуються як такі, що пов’язані безпосередньо з діяльністю людини (груп людей, організацій, соціальних систем). Науковці досить часто називають їх “людинознавчими технологіями”. Тому саме психологічні технології належать до основних гуманітарних технологій. Основний зміст застосування психологічних технологій полягає у внесенні змін у зміст, форми і напрями індивідуального розвитку особистості, її поведінки і світосприймання. Зокрема, Л. Карамушка називає психологічні технології психосоціальними [6]. Так, дієвими формами психологічної корекції є тренінг і коучинг. Розглянемо їх детальніше.

Тренінг в освіті розуміємо як форму організації освітнього процесу на основі субект-субектної взаємодії його учасників (педагога-тренера й студентів), з врахуванням їх досвіду. Певних знань, сформованих умінь та навичок, індивідуальних особливостей, активних методів та прийомів навчання з метою розвитку й формування життєво необхідних особистісно-професійних компетентностей.

Так серед вибіркових дисциплін спеціальності 012 “Дошкільна освіта” нами було розроблено навчальний курс “Тренінг педагогічних комунікацій”, метою якого є: формування професійної компетентності майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти, що ґрунтується на вивченні теоретико-методичних основ професійної комунікації та формуванні основних професійних комунікативних умінь; усвідомлення студентами значення ефективності педагогічних комунікацій в практичній діяльності.

Студенти оволодівають знаннями, про те, що в структурі тренінгу є три частини: вступна частина, основна, заключна; про те, що існують різні види тренінгу: соціально-психологічний, особистісного зростання, тематичний, комунікативний, психокорекційний, психотерапевтичний та ін. Основними складовими тренінгу є: тренінгова група, коло, приладдя для тренінгу, тренер, правила групи, інтерактивні методи навчання, оцінювання ефективності тренінгу та ін.; що при плануванні своєї діяльності керуються основними *принципами організації тренінгу*: мотиваційність, парадоксальність, образність, спрямованість на застосування результатів та ін. Дізнаються про те, що проведення тренінгів охоплює:

- 1) підготовчі організаційні заходи (за контрольним списком для логістів і відповідно до інструкцій тренерів – тренери мають написати інструкції);
- 2) проведення наради тренерів перед проведенням тренінгу;
- 3) власне проведення тренінгів (в тому числі у паралельних групах);
- 4) проведення наради тренерів за результатами тренінгів.

Тренери повинні відігравати провідну роль в створенні позитивного розвивального середовища. Якщо щось піде не так, саме тренер буде виглядати погано перед учасниками та учасницями, незалежно від того, хто несе відповідальність. Завчасне планування має вирішальне значення. Логістика заслуговує особливої уваги – слід переконатися, що усе необхідне є в наявності і перебуває в робочому стані. Слід створити комфортне середовище. Більшості дітям може бути зручно в обмеженому просторі (переважно дівчаткам), проте дорослим необхідний простір для роботи, особливо коли доводиться сидіти протягом

тривалого часу. Тому розташування столів, візуальних засобів (екрана, проектора, комп'ютера, фліп-чартів тощо.) має бути продуманим – зручним і функціональним. У невеликих приміщеннях основним питанням буде форма розташування столів і стільців. Студенти оволодівають навичками планування своєї діяльності в якості тренера. Усталюються в думці, що планування значно впливає на освітнє середовище, тому тренери повинні бути дуже уважними до таких питань. Роздавальні матеріали повинні бути доставлені і розміщені на столах учасників та учасниць. Тому слід перевірити якість матеріалів заздалегідь (чи є усі сторінки, якість друку), чи усі презентації, відеоролики завантажені. Слід мати резервну копію (на флешці чи іншому електронному носії, або у “хмарці”, на електронній пошті). Якщо використовуються відеоматеріали, то слід заздалегідь подбати про колонки, відрегулювати звук. Якщо проектор має пульт, обов'язково заздалегідь спробувати ним користуватися. Перевірити, чи усе від'єднується (чи підходять роз'єми, чи достатня довжина шнурів і таке под.). Перевірити усе, щоб не виникало проблем під час проведення тренінгу. Перевірка має відбуватися (за контрольним списком для логістів і відповідно до інструкцій тренерів – тренери мають написати інструкції). Для успіху тренера найважливіше значення має контроль над ситуацією. Тренер повинен встановити правильне співвідношення між представленням нового матеріалу та його обговоренням, а також обговоренням досвіду учасників/учасниць, що має відношення до даного питання, і при цьому не забувати про годинникову стрілку [7; 9].

Студенти дізнаються, що при підготовці та проведенні тренінгу тренеру доводиться виконувати широкий діапазон обов'язків і вирішувати велику кількість питань, які в тому числі залежать і від якісної складової аудиторії. Готуючись до тренінгових занять, студенти переконуються, що самотужки не впоратися... Ніколи не варто забувати, що особистий успіх залежить від інших. Тому в ідеалі ці *функції може виконувати команда тренерів*:

Спеціаліст має володіти предметними знаннями та практичними навичками в певних галузях. Надає та пояснює інформацію. *Фасилітатор* керує роботою малих груп в

тренінговому процесі, спрямовує дискусію та сприяє активності групи при вирішенні практичних завдань тренінгу. *Модератор* координує роботу усієї аудиторії (дорослих чи дітей), відповідальний за обговорення та його зміст, акцентує увагу учасників/учасниць на поставленому завданні та поставлених запитаннях, слідкує за часом для того, щоб група могла обговорити усі питання протягом відведеного часу. *Спеціаліст з розвитку* допомагає учасникам/учасницям в оцінці їх власних професійних та особистісних якостей, вмінь та навичок у співвідношенні з цілями та цінностями, що є складовими вимог у майбутній діяльності професійного педагога. *Наставник (провідник змін)* демонструє зв'язок результатів тренінгу з реальним життям, практичним застосуванням набутого учасником/учасницею досвіду. *Координатор (спеціаліст із логістики)* займається підготовкою й організаційним забезпеченням навчального процесу, в тому числі: приміщенням для проведення тренінгу, обладнанням, наявністю роздаткових матеріалів, відеоматеріалів тощо. *Аналітик* вивчає потреби у навчанні, визначає цілі тренінгу, оцінює результати окремого тренінгу. *Методист* в межах складеної програми тренінгу займається підготовкою демонстраційних і роздаткових матеріалів, включаючи відео файли. *Організатор* формулює навчальні цілі, складає план і програму тренінгу, підбирає матеріали, визначає види і методи навчання.

Слід зазначити, що роль тренера в сучасній системі освіти, заснованій на застосуванні методів інтерактивного навчання кардинально відрізняється від традиційного розуміння. Основною тренерською навичкою в тренінговій системі навчання є вміння миттєво переключатися між ролями та вміло обирати й комбінувати інтерактивні методи.

Варто вказати, що з усіх методик, доступних тренерам, *інтерактивні методи* дають найбільший вигаш для професійного формування.

Але чомусь й досі ми бачимо переважання лекцій чи презентацій? Тому що вважається, що до презентацій легше готуватися, вони розглядаються як відносно безпечні і навряд чи призведуть до чогось гіршого, ніж нудьга, деякі тренери люблять перебувати у центрі уваги і таке інше.

Інтерактивні методики, насправді, більш складні у здійсненні, більш непередбачувані, і ними неможливо повністю керувати. Вони також потребують додаткової підготовки і особливих навиків комунікабельності зі сторони тренерів. Але завдяки їхнім численним перевагам, настійливо рекомендується їх використовувати в правильно обраних обставинах.

Таким чином, в ході оволодіння змістом дисципліни у студентів формуються навички проведення тренінгів, результативність яких полягає в тому, що передбачається вирішення проблем всього колективу освітньої установи (закладу дошкільної освіти), виявлення розбіжностей, негараздів у взаємодіях педагогів, педагогів і батьків, педагогів і дітей та їх усунення, а також формування професійно важливих якостей окремої особистості.

Формування у студентів практичних навичок проведення тренінгових (практичних) занять з дітьми та батьками також відбувається студентам і під час вивчення таких дисциплін: “Дошкільна лінгводидактика”, “Методика і технології розвитку художньо-мовленнєвої діяльності дошкільників”, “Педагогічна взаємодія з сім’єю дітей з особливими потребами” тощо.

Наведемо приклад структури одного з тренінгів, передбачених в роботі з студентами. *Тема 3. Професійне мовлення: ознаки ефективності.*

Мета: оволодіння способами вираження своїх емоцій (як позитивних, так і негативних); навчання конструктивним способам виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів і насилля; формування й розвиток здібностей прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього; формування активної соціальної позиції учасників і розвиток у них здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими, комунікативної компетентності.

І. Діагностичний етап.

Методика “Карта контролю стану мовлення” (за К. Мілютиною). Ця методика побудована на самооцінці. Вона дає змогу оцінити індивідуальну схильність до мовленнєвої тривожності та контролювати і коригувати власну мовленнєву поведінку. Нагадаємо, що мовленнєва поведінка – обумовлені

ситуацією спілкування емоції, дії, вчинки людини, що виражені за допомогою мовлення та невербальних засобів спілкування; використання мови учасниками спілкування в конкретній ситуації відповідно до їхніх рівнів комунікативної й мовної компетентностей.

II. Інформаційний етап

1. Професійна мовнокомунікативна компетентність
2. Комунікативні ознаки культури мовлення педагога
3. Стандартні етикетні ситуації професіонала сфери дошкільної освіти.

III. Рефлексивний етап передбачає активну участь у вправах з формування умінь, що передбачені метою тренінгу. Зазначимо, що формування *рефлексивних* умінь включає *три етапи*: 1) мотиваційно-цільовий; 2) змістовно-процесуальний; 3) контрольний *етап*.

Отже, рефлексивний етап передбачає активну участь студентів у вправах з формування умінь, що передбачені метою тренінгу (добирають самостійно 3-4 вправи, які варто провести на цьому етапі).

Наведемо приклади деяких вправ.

Вправа “Заборона говорити “ні”, “не»

Мета: формування навичок швидкого реагування при вступі в контакт, комунікативної компетентності, здатності вести діалог на певну тему, дотримуючись вимог.

Час: 10-15 хв.

Умови проведення вправи. Учасники розподіляються по парах. Один з учасників ставить іншому запитання, на яке той не має позитивної відповіді. Інший учасник повинен виразити свою незгоду таким чином, щоб не використовувати слів “ні”, “не” (наприклад: “Чи не могли б ви покласти ноги на стіл?” – “Боюся, що це шокує інших людей у кімнаті”).

– Ви представник певного кандидата у народні депутати. Ваше завдання отримати позитивну відповідь від людини щодо майбутнього вибору вашого кандидата.

– Ви представник компанії з розповсюдження вітчизняних іграшок для дітей дошкільного віку. Ваше завдання продати цій

людині ваш товар та якщо вдасться завербувати його до спільної діяльності.

– Ви вихователь закладу дошкільної освіти і Вам треба вмовити конкретну людину на посаду помічника вихователя.

Вправа “Карусель»

Мета: формування навичок швидкого реагування при вступі в контакт, розвиток емпатії та рефлексії, комунікативної компетентності.

Час: 10-15 хв.

Умови проведення вправи. У вправі здійснюється серія зустрічей, щоразу з новою людиною. Члени групи встають за принципом “каруселі»: обличчям один до одного, утворюючи два кола: внутрішній (нерухомий) і зовнішній (рухливий).

Інструкція: “Легко увійти в контакт, підтримати розмову на одну з пропонованих тем і попрощатися. Час на встановлення контакту і проведення бесіди 2-3 хвилини. Потім зовнішнє коло пересувається на одну людину вправо і бесіда починається з новим співрозмовником”.

Теми для бесіди (записані на фліп-чарті чи дошці):

– Перед вами людина, яку ви добре знаєте, але яку довго не бачили. Ви раді цій зустрічі.

– Перед вами сидить незнайомий похмурий чоловік у купейному вагоні. Ви намагаєтеся познайомитися з ним, адже їхати разом ще далеко.

– Перед вами маленька дитина, вона чогось злякалася. Підійдіть до неї і заспокойте її.

Питання для зворотного зв’язку:

1. Чи було легко входити в контакт і чому?
2. Чи достатньо було часу?
3. З ким легше було входити в контакт?
4. Які навички. Отримані в цій вправі можуть бути корисні в роботі тренера?

Вправа “Оплески»

Мета: емоційна розрядка учасників в кінці тренінгового заняття.

Час: 3-5 хв.

Інструкція тренера: “Ми добре попрацювали сьогодні, і мені хочеться запропонувати вам гру, в ході якої оплески спочатку звучать тихенько, а потім стають все сильніше і сильніше.”.

Ведучий починає тихенько плескати в долоні, дивлячись і поступово підходячи до одного з учасників. Потім цей учасник вибирає з групи наступного, кому вони аплодують удвох. Третій вибирає четвертого і т. п. останньому учаснику аплодує вже вся група.

В кінці заняття попросити учасників висловити зворотний зв'язок. Висловитися повинні всі, можна запропонувати варіант по колу або з перекиданням іграшки наступному учаснику.

Запитання і завдання для учасників тренінгу:

1. Які психолого-педагогічні умови визначають ефективність діяльності фахівця в сфері дошкільної освіти?
2. Згадайте три випадки, коли Ви допомогли комусь вирішити проблему за допомогою спілкування під час проходження виробничої практики.
3. За яких умов повідомлення сприяє ефективному спілкуванню?
4. Яку з моделей спілкування можна віднести до високого рівня культури спілкування. Поясніть, будь ласка, чому?
5. Які основні ознаки мають ефективні стратегії спілкування?
6. Що є запорукою ефективності у діловому спілкуванні?
7. У чому полягає принцип використання етикетних формул?
8. Чи залежить імідж фахівця від культури його мовлення?
9. Які можуть виникати конфлікти між особами, що задіяні в освітньому процесі? Назвіть способи їх вирішення та попередження конфліктів. Проілюструйте це прикладами.
10. Які вимоги ставляться до культури професійного мовлення педагога?

У сучасних умовах нами активно застосовується й форма *коучингу* (як педагогічної технології). Варто вказати, що оскільки коучинг з'явився та набув найбільшого розвитку на межі тренерства, управлінського консультування та психології, у системі української освіти немає єдиного підходу до розуміння цього феномену.

Розуміємо *коучинг* як індивідуальне тренування з метою мобілізації внутрішнього потенціалу особистості, формування мотивації, яка веде до досягнення кінцевого результату (професійної компетентності), підвищення ефективності навчальної діяльності в процесі самостійного вирішення проблем, що перешкоджають досягненню мети.

Ще філософом Сократом активно застосовувався коучинговий підхід (Сократичні бесіди), коли той навчав своїх учнів і мешканців стародавньої Греції, як поліпшити власне життя. Пізніше науковці розробляли теоретичні та практичні питання коучингу в галузі менеджменту, бізнесу, психології: Т. Леонард, Т. Голві, Дж. О'Коннор, А. Лайджес, К. Дуглас, М. Доуней, Д. Пітерсон, Л. Уитворт, П. Зеус, Дж. Уітмор, Е. Тач та ін.

Порушену проблему щодо секторів середньої й вищої освіти розглянуто в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників: О. Баранової, Т. Борової, Н. Горук, В. Гульчевської, Н. Доліної, О. Дмитрівої, В. Нагари, І. Петровської, В. Пиркова, С. Романової, С. Симодейко та багатьох інших.

Так О. Єфімова, С. Жицька та Г. Поберезська означають коучинг невід'ємною складовою особистісно-орієнтованого навчання [1]. С. Шевчук та О. Шевчук аналізують коучинг як метод навчання у контексті реформування вищої освіти України. Т. Борова описує коучинг як інструмент управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти. Дослідниця запропонувала концепцію й сформулювала методологічні підходи та принципи використання коучингу у вищій школі.

Також на хвилі інтеграції у України в освітнє середовище Європи маємо враховувати розвиток концепції "Освіта 3.0", що ґрунтується на принципах суб'єктності, надмірності та співробітництва. Нагадаємо, що в цій концепції створюються принципово нові можливості для впровадження коучингових технік.

Варто розуміти відмінність коучинга від наставництва, що часто плутають. Наставництво – більш широка форма діяльності, ніж коучинг. Коучинг не спирається на знання, досвід, мудрість чи передбачення ймовірного наставника, а, головним чином,

спирається на здатність людини вчитися самому і творчо діяти [3]. Основні принципи такого навчання переводять взаємостосунки викладача та студента в нову площину: гнучкого, активного навчання, рівноправності його суб'єктів, вільного часу та структури навчання, підвищення мотивації до навчання, задоволення різних і змінних потреб студента, підвищення його самостійності й відповідальності, постійної самоосвіти [8].

Переконані, що коучинг як педагогічної технологія, відповідає цілям студентоцентричного навчання та через свою високу ефективність в інших сферах активно поширюється в системі вищої освіти. У відносинах викладача зі студентами *завданням педагога* стає організація процесу самостійного пошуку студентом оптимальних рішень і відповідей на питання, що їх цікавлять.

Таким чином, коучинг в освіті – це творча взаємодія рівноправних учасників освітнього процесу, спрямована на виявлення та реалізацію потенціалу того, хто навчається, для досягнення ним високого освітньо-професійного, соціального, особистісного розвитку. Застосування викладачем запитань як основного інструмента коуча на різних етапах освітнього процесу (науково-освітні проекти, індивідуальні консультації тощо) спрямовано на допомогу студентам усувати проблеми в особистісній і професійній сферах шляхом мобілізації та реалізації їхнього внутрішнього потенціалу.

Коучинг як педагогічна технологія ґрунтується на організації викладачем у вищому навчальному закладі ефективної міжособистісної комунікації в форматах індивідуальних занять, консультацій, науково-освітніх проектів для: 1) мотивування та визначення мети; 2) планування для здійснення ефективних дій; 3) реалізації плану; 4) завершення (рефлексії). Зазначимо, що з досвіду індивідуального спілкування з студентами (денної і заочної форм навчання), зазначимо, що не всі студенти усвідомлюють значення рефлексії.

Методи SMART GROW які активно застосовуються у сьогоденні зі сфери менеджменту та психології в галузь освіти, такі коуч-техніки як: “Рефлексії задоволеності просуванням до мети “від одного до десяти”, “Колесо життєвого балансу”, “Шкала

розумного”, можуть бути ефективними в освітній діяльності викладача зі студентами спеціальності 012 Дошкільна освіта.

Перший крок, в якому студентам може допомогти коуч, – усвідомити їхню особисту потребу у вивченні конкретної фахової дисципліни – студент не повинен мати ілюзії стосовно того, що його навчання та досягнення цілей (наприклад, успішне закінчення вищого навчального закладу й підготовка до фахової професійної діяльності) – це справа вишу та викладачів.

Отже, викладач як коуч вивчає ситуацію чи проблему; спільно зі студентом ставить завдання; виявляє внутрішні та зовнішні перешкоди для досягнення мети, способи їх подолання; визначає послідовність дій і терміни їх виконання. На кожному етапі аналізуємо ситуацію з огляду на те, що вдалося виконати, якість виконання, які виникали труднощі і причини їх виникнення. Так, на першому етапі мотивації та визначення мети потрібно націлити студентів на бачення майбутнього успішного результату після вивчення теми, розділу/кредитного модуля/навчальної дисципліни, перед написанням дипломного проекту, магістерської роботи. Звернутися до студентів із запитаннями [5].

Наведемо приклади декількох опитувальників:

Варіант I.

1. Опишіть привабливий для Вас образ фахівця галузі дошкільної освіти (можна створити кольоровий малюнок).

2. Яким бачите себе наприкінці заняття/вивчення теми/виконання роботи?

3. Яким бачать Вас навколишні (студенти групи, викладачі)?

4. У такій ситуації наскільки Ви будете задоволені собою?

Варіант II.

1. Який у Вас сьогодні настрій? (Покажіть смайликом свій настрій від негативного до позитивного).

2. Чи очікуєте почути щось цікаве й корисне від викладача?

3. Чи важливою для Вас буде інформація наприкінці заняття/вивчення теми/виконання роботи?

4. У такій ситуації чи зміниться Ваш настрій наприкінці заняття/вивчення теми/виконання роботи?

Таким чином, викладач відчуває настрій кожного студента і допомагає кожному студенту усвідомити власні цілі – важливі, конкретні, чітко визначені в часі.

Далі викладачу варто запропонувати запитання, з метою обговорення шляхів досягнення власних цілей кожного студента. Наведемо приклад.

1. Якої мети прагнете досягти після вивчення теми/кредитного модуля?
2. Чому ця мета важлива для Вас? Які її переваги для Вас (групи, факультету, університету)?
3. Наскільки від кожного з Вас залежить досягнення мети?
4. Як дізнаєтеся, що досягли її?
5. Що потрібно зробити для її досягнення?
6. Які потрібні ресурси? Чи є вони у Вас?
7. Якщо не досягнете мети, то якими можуть бути для Вас негативні наслідки?
8. Упродовж якого періоду зможете реалізувати поставлену Вами мету?
9. Як це вплине на Ваше суспільне і особисте життя?
10. Яким чином результати Вашої роботи можуть поєднуватися з результатами інших?

Досвід використання технік коучингу фахівцями різних галузей дав нам можливість упорядкувати перелік орієнтовних питань для актуалізації внутрішніх ресурсів студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, самостійного вирішення ними завдань і досягнення позитивного результату. Так, за допомогою чітких, логічно побудованих питань, спрямованих на актуалізацію внутрішніх ресурсів, викладач мотивує студентів, налаштовує на учіння, організовує на самостійне вирішення завдань і досягнення результату. Зазвичай запитання як основний інструмент коуча варто використовувати на навчальних заняттях різних видів у вищому навчальному закладі. Зрозуміло, що це вимагатиме від викладачів відповідної організаційно-методичної підготовки і самоосвіти та витрат додаткового часу. Але результат вартий цього. Тому й переконані, що в умовах дистанційного навчання саме *коучинговий підхід* підвищує культуру спілкування й викладання,

яка в контексті студентоцентричного навчання по-новому осмислюється через процес учіння.

На нашу думку, основним завданням викладача фахових дисциплін (чи окремої навчальної дисципліни) розвитку компетентностей вихователя у побудові психологічно комфортного середовища на заняттях – це організувати освітній процес так, щоб викладання сприяло учінню (неможна навчити, можна лише навчитися), професійному розвитку та самореалізації кожного студента. Результатом діалогічного спілкування з використанням елементів коучингу має стати набуття студентами цінного досвіду в спільній (розробка спільних проєктів тощо) та індивідуальній (написання есе, складання казок, оповідок для дітей тощо) творчій діяльності, розуміння його значення для освітньо-професійного розвитку та якнайповнішої реалізації власних ресурсів.

У зв'язку з тим, що в педагогічній системі вищої освіти спостерігається суперечність між стрімкими соціально-економічними змінами у сфері практичної діяльності, з одного боку, та відставанням змісту й методів підготовки фахівців, з другого, традиційна усталена освіта дещо відірвана від сьогодення. Тому переконані, що саме тренінг і коучинг мають активно застосовуватися в професійній підготовці вихователя сучасного закладу дошкільної освіти до формування соціальної успішності особистості у дошкільному дитинстві.

Таким чином, тренінг і коучинг відповідають цілям студентоцентричного навчання та через свою високу ефективність в інших сферах активно поширюється в системі вищої освіти.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Висловіть своє розуміння про роль тренінгу в освіті.
2. Розкрийте основні складові тренінгу.
3. Схарактеризуйте функції, які виконує команда тренерів?
4. Сформулюйте власну думку про розуміння коучингу в освітній діяльності.
5. Доведіть або спростуйте відмінність коучинга і наставництва.
6. Назвіть формати проведення коучингу як педагогічної технології. Підтвердіть прикладами.
7. Схарактеризуйте регулятор діалогічного спілкування з використанням елементів коучинга.

Творчі / практичні завдання

Ми всі потрапляємо в різні життєві ситуації, з яких далеко не завжди виходимо переможцями, але цей досвід робить нас сильнішими й допомагає долати наступні перепони.

1. Дайте собі відповідь на такі запитання:

- Чого Вас навчив негативний досвід?
- Чого би Ви зробили менше?
- Чого би Ви зробили більше?
- Як би Ви тепер змінили своє відношення до цієї ситуації?
- Як би Ви використали отриманий досвід у ситуації, що склалася на сьогодні?

Що варто робити у будь-якій життєвій ситуації?

Беззаперечно, що у будь-якій ситуації, не потрібно питати себе “так чи ні?”, тому що відповідь буде негативною, а результат – нульовим.

Потрібно аналізувати ситуацію, задаючи собі запитання, які допоможуть вирішити її.

2. Уважно прочитайте і спробуйте логічно завершити речення:

2.1. “Що мені робити, щоб...?”

2.2. “Як досягти...?”

2.3. Чи хтось з відомих людей чи моїх знайомих вже...? Як він це робив...?

2.4. Які варіанти я ще маю спробувати для отримання...?”

Нам варто вчитися швидко повертати собі душевну рівновагу. Що для цього варто робити? Знаходити плюси у будь-якій ситуації, спілкуватися, творити тощо.

3. Уважно прочитайте і спробуйте логічно завершити фрази щодо важливості спілкування: – провести час із...; – знайти когось, кому сумно і...; – знайти цікаве обговорення в...; – зустрітися з друзями не в кафе, а...; – завести розмову із незнайомцем...; – відвідати...

4. Уважно прочитайте і спробуйте логічно завершити фрази щодо важливості пізнавати нове й творити:

– переглянути...; – відвідати цікаву...; – достати набір для каліграфії і писати ієрогліфи; – поїхати в...; – розім'яти...; – розважитися на...; – малювати (ліпити)...; – закутатися у ковдру і...; – відвідати...

Список використаних джерел:

1. Єфімова О., Жицька С. Коучинг як складова особистісно-орієнтованого навчання у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів. *Журнал Науковий огляд*. 2017. № 4 (36). С. 103-112.
2. Карпенчук С. Г. Педагогічна майстерність як інтегрована система педагогічного досвіду А. С. Макаренка. *Оновлення змісту, форм та*

- методів навчання і виховання в закладах освіти : Наукові записки РДГУ. 2002. Вип. 19. С. 41-50.
3. Коновальчук М. Коучинг як ефективна технологія надання освітніх послуг у педагогічних ВНЗ. Е-конференції. URL: http://econf.at.ua/publ/konferencija_2016_05_19_20/sekcija_6_socialno_gumanitarni_nauki/kouching_jak_efektina_tekhnologija_nadannja_osvitnikh_poslug_u_pedagogichnikh_vnz/48-1-0-998
 4. Психологічна енциклопедія [авт.-упоряд. Степанов О. М.]. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
 5. Симодейко С. Коучинг як інноваційний метод навчання студентів. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту*. 2011. Вип. 20. С. 131-133.
 6. Технології роботи організаційних психологів : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. Київ : Фірма "ІНКОС", 2005. 366 с.
 7. Методичні рекомендації для тренерів щодо розроблення та проведення тренінгів. Київ : ФОП Демчинський О. В., 2017. 92 с.
 8. Student-Centred Learning. Toolkit for students' staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010. URL: http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pD
 9. Zemke R., Zemke S. 30 Things We Know for Sure about Adult Learning. *Innovation Absyr*. 1984. Vol. 6. No. 8.

2.12. Освітній хаб як практико-орієнтована форма підготовки майбутніх вихователів ЗДО до професійної діяльності

Практична підготовка студентів закладів вищої освіти є однією з форм організації освітнього процесу та обов'язковим компонентом освітньо-професійних програм для всіх освітніх ступенів. У період довготривалих карантинних обмежень та воєнного стану в країні традиційні форми організації педагогічної практики зазнали суттєвих трансформацій.

Розробка проблеми модернізації змісту загальнотеоретичної та практичної підготовки різних аспектів професійної діяльності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в умовах сьогодення представлена в працях Л. Артемової, Г. Бєленької, О. Богініч, А. Богуш, З. Борисової, С. Довбні, Л. Загородньої, Н. Денисенко,

Є. Карпової, К. Крутій, О. Кононко, Н. Кот, Н. Левінець, І. Луценко, М. Машовець, І. Мордоус, Т. Поніманської, Г. Сухорукової, Г. Цветкової, Р. Шулигіної та ін.

Довготривалі карантинні обмеження суттєво вплинули на організацію освітнього процесу в закладах освіти усіх рівнів. Студенти закладів вищої освіти (далі – ЗВО) та учні шкіл мали організований навчальний процес у дистанційному, а пізніше – у змішаному форматі. Заклади дошкільної освіти (далі – ЗДО), у переважній більшості, працювали очно з дотриманням усіх карантинних вимог. Відповідно до них відвідування приміщень ЗДО батьками та іншими особами, крім працівників було заборонено [2]. Ці фактори, у поєднанні з кардинальними змінами у житті суспільства, позначилися на практичній підготовці студентів спеціальності “Дошкільна освіта”. Зокрема, практика студентів усіх курсів змінила свій формат на дистанційний.

Дистанційне проходження практики передбачало виконання її основних завдань з використанням сучасних інноваційних технологій. Студенти здійснювали аналіз інформації про впровадження освітніх інновацій у роботі з дітьми представлений на сайтах ЗДО, управлінь освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, МОН України. Цінним для вивчення практики роботи освітніх закладів стали відео занять, режимних моментів, різних форм корекційно-розвивальної роботи, історій окремих родин, які діляться власним досвідом “входження” в інклюзивне освітнє середовище розташованих на сайтах ЗДО, в соціальних мережах, YouTube тощо [3, с. 4].

З початком повномасштабних військових дій на території України освітній процес був тимчасово призупинений і відновився завдяки діяльності Освітніх хабів. Одним з них став Освітній хаб НПУ імені М. П. Драгоманова (нині – Український державний університет імені Михайла Драгоманова), створений на базі педагогічного факультету. Викладачі та студенти університету отримали можливість проводити дистанційні заняття для дітей переселенців та дітей, що знаходяться в особливих умовах і не мають змоги навчатися у своєму класі, з використанням інноваційних методик, сучасних педагогічних технологій, долучаючи психологів для роботи з дітьми різного віку та їх

батьками [1]. Для студентів та викладачів спеціальності “Дошкільна освіта” Освітній хаб як волонтерська ініціатива УДУ імені Михайла Драгоманова став можливістю реалізації практичного аспекту підготовки майбутніх вихователів ЗДО до роботи з дітьми дошкільного віку в непередбачуваних умовах. Досвід організації проходження практики студентами у дистанційному форматі, накопичений за попередні роки, засвідчив неефективність практичної підготовки майбутніх вихователів лише шляхом аналізу доступних інформаційних ресурсів. Для якісного професійного становлення вихователя ЗДО домінуючим компонентом є його активна взаємодія з вихованцями. Освітній хаб для дітей дошкільного віку дозволив залучити студентів спеціальності усіх курсів до проходження практики в реальних умовах роботи ЗДО у період дії воєнного стану в Україні.

Організаційні аспекти проходження студентами практики визначені у “Положенні про організацію та проведення практик студентів УДУ імені Михайла Драгоманова” згідно з яким “в умовах тимчасових обмежень організації освітнього процесу (карантин та ін.) проведення навчальних, виробничих і переддипломних практик може бути організовано з використанням засобів дистанційних технологій на підставі відповідних змін, внесених до робочих програм практик в частині визначення завдань практики та їх практичної реалізації” [7, с. 23]. Проте на можливості практичної реалізації завдань практики суттєво впливають особливості функціонування базових закладів дошкільної освіти, зумовлені наразі динамічністю зовнішніх обставин. Відповідно до листа Міністерства науки і освіти України “Про рекомендації для працівників дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні” організація освітнього процесу в закладах дошкільної освіти під час дії правового режиму воєнного стану може відбуватися у очній, дистанційній або змішаній формі, залежно від ситуації у регіоні [4]. Не стабільність та непередбачуваність зовнішніх обставин, з урахуванням впливу багатьох чинників, спонукають колективи закладів дошкільної освіти бути готовими до швидкої зміни форми організації освітнього процесу. Враховуючи це у методичних рекомендаціях документу зроблено акцент на основні форми онлайн-комунікації з

усіма учасниками освітнього процесу, якщо він організований у дистанційному або змішаному форматі (відеоконференція, форум, чат, блог, електронна пошта, анкетування, соціальні мережі, використання електронних платформ Zoom, Google Meet, Google Classroom, Microsoft Teams та ін.) [4].

Беззаперечні переваги очної форми організації освітнього процесу у закладах освіти не підлягають сумніву, однак потребують дотримання стандартів безпеки. В ситуації, що склалася на більшості територій України дистанційна форма має ознаки відносної стабільності, варіативності, організаційної гнучкості. Крім того, організація дистанційної форми освітнього процесу в ЗДО передбачає синхронну та/або асинхронну взаємодію усіх його учасників.

Асинхронний режим означає взаємодію між суб'єктами дистанційного навчання, за якої учасники взаємодіють між собою із **затримкою в часі**, застосовуючи при цьому інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі тощо [6]. За період довготривалих карантинних обмежень ЗДО накопичили досвід використання різних форм такої взаємодії (групи для батьків у соціальних мережах; надання рекомендацій у різних форматах (фото-, аудіо-, відео-, письмово) щодо здійснення освітньої роботи за окремими темами та отримання фотозвітів; надсилання посилань на сторінки з розвиваючими завданнями, аудиоказками, піснями, поробками, фізичними вправами в мережі Інтернет; надсилання відео-роликів за темами занять; проведення конкурсів, марафонів, флешмобів; створення та використання YouTube каналів тощо) та мали змогу оцінити їх ефективність [5].

Синхронний режим має на меті взаємодію між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники **одночасно** перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою засобів аудіо-, відеоконференції [6]. В освітньому процесі ЗДО це означає проведення заняття в режимі реального часу, он-лайн спілкування у форматі відео-конференції з групою дітей. Такі зустрічі відбуваються за розкладом, тривають з урахуванням вікових вікової групи 10-15 хвилин та потребують додатково присутності поряд з дитиною дорослого. Досвід роботи закладів дошкільної освіти в умовах сьогодення свідчить, саме цей

режим переконливо довів свою ефективність у роботі з дітьми дошкільного віку за умови тісної взаємодії з родинами вихованців у форматі “педагог – батьки – дитина”. Це пов’язано з віковими особливостями розвитку дітей, несформованістю у них навичок самоорганізації та самостійного читання, роботи з гаджетами на потрібному рівні. Проте, така форма співпраці не завжди є актуальною та цікавою для батьків, що зумовлено низкою причин. Це зокрема наявність власної роботи, дистанційного навчання дітей-школярів, відсутність бажання дитини займатися з батьками, необхідність дотримуватись конкретного розкладу занять, виконання домашніх завдань та фото звітів про виконану роботу, занепокоєння впливом он лайн занять на дитячий зір тощо [5].

У цьому контексті для збереження ефективності освітнього процесу ЗДО змінюються акценти у підходах до організації та проведенні занять вихователями. Так, он лайн зустрічі мають бути максимально ефективними (мати конкретний практичний результат – презентацію власних досягнень дитини за підсумками заняття), спрямовувати на самостійність у процесі виконання завдань, розвивати навички самоорганізації у підготовці до заняття, враховувати ергономічні норми перебування дошкільника перед екраном.

Усе викладене вище визначило організаційні основи функціонування Освітнього хабу для дітей дошкільного віку як практико-орієнтованої форми підготовки студентів спеціальності “Дошкільна освіта”, яка дозволила залучити майбутніх вихователів до практичної професійної діяльності через максимальне наближення до реальних умов майбутньої професії.

В контексті діяльності Освітнього хабу студенти III-го та IV-го курсів спеціальності “Дошкільна освіта” мають можливість проводити різні види он лайн занять (тематичні, комплексні, інтегровані), залежно від виду та завдань практики, з дітьми дошкільного віку у форматі реального часу. Заняття відбуваються двічі на тиждень за попередньо визначеним розкладом. З урахуванням звичного режиму дітей дошкільного віку о 10.00 (10.30). Долучитися до них можна за постійним посиланням, представленим на сайтах та телеграм каналах педагогічного факультету і кафедри дошкільної освіти [8; 9]. Приєднатися можуть

усі бажаючі: як діти дошкільного віку з батьками, так і представники ЗДО, які є базами практик. Okремо варто відзначити можливість надання консультативної допомоги вихователям щодо технічних моментів організації таких занять.

Для студентів старших курсів процес методичної підготовки до занять, тестування свого технічного забезпечення і пошуку оптимальних форм взаємодії з учасниками освітнього процесу завершується проведенням онлайн занять. Спілкування з групою дітей дошкільного віку в реальному часі дозволяє спробувати себе в ролі вихователя ЗДО, який виступає організатором (а не лише спостерігачем, як це було раніше) різних видів активності. Майбутні вихователі мають змогу оцінити ефективність обраних методів і прийомів роботи з дітьми, побачити реальні результати своєї підготовки. Присутність елемента несподіванки, зумовлена зовнішніми обставинами та несподіваними дитячими запитаннями сприяє формуванню стресостійкості, умінню швидко орієнтуватися в ситуації та реагувати на неї відповідно до умов. Після кожного проведеного заняття презентація та фото результатів роботи з дітьми оприлюднюється на сайті кафедри педагогіки дошкільної освіти та на сторінці у соціальній мережі Facebook [8].

Здійснити аналіз проведених занять можуть студенти молодших курсів, долучаючись до перегляду в межах виконання завдань своєї практики. Це дозволяє їм побачити реальні он лайн заняття з дітьми дошкільного віку та зробити висновки щодо особливостей реалізації в практику теоретичного матеріалу. Освітній хаб працює на платформі GoogleMeet. В процесі проведення заняття організатор (відповідальний за Освітній хаб для дітей дошкільного віку) може вимикати і вмикати мікрофон учасників, дозволяти або забороняти приєднання, що не відволікає студента-практиканта від основної діяльності на занятті. У випадку технічних негараздів у майбутнього вихователя організатор може здійснювати показ презентації та інший супровід. Робота на цій платформі дозволяє студентам-спостерігачам долучатися з корпоративної пошти у будь який момент заняття.

Методичні рекомендації для студентів щодо підготовки та проведення онлайн занять у синхронному режимі з дітьми дошкільного віку

Розпочинаючи підготовку до проведення онлайн занять з дошкільниками режимі відео конференції варто врахувати наступні його *особливості*:

1. Взаємодія вихователя з дітьми у форматі он лайн потребує залучення іншого дорослого. Батьки є невід'ємними учасниками он лайн заняття з різним ступенем активності: від організаційної допомоги перед початком заняття до його повного супроводу.

2. Спілкуючись через монітор вихователь часто втрачає зоровий контакт та особистісний характер спілкування з дітьми. Акцент дитячої уваги зміщений з особистості вихователя на одночасне сприйняття наочності (презентацій чи відео) та інформації, яка її супроводжує.

3. Вихователю не завжди доступний контроль за процесом виконання завдання, що зумовлено технічними можливостями різних гаджетів з яких працюють діти.

4. Існують обмеження можливостей показу та спрямування діяльності дошкільника у разі не зовсім точного виконання завдання. Найбільш ефективними є словесні інструкції та підказки, точність реалізації яких частково залежить від присутнього на занятті дорослого, який працює поряд з дитиною.

Вимоги до онлайн занять для дітей дошкільного віку:

а) змістова насиченість, методична правильність, відповідність програмовим вимогам, віку дітей та їх можливостям виконання поставлених завдань;

б) спрямовування на максимальну самостійність у процесі виконання завдань (обираючи методи, прийоми пам'ятайте правило М. Монтесорі "Допоможи мені це зробити самому");

в) розвиток навичок самоорганізації (підготовка до заняття усіх необхідних матеріалів перед його початком);

г) наявність конкретного практичного результату для кожного учасника (презентація власних досягнень дитини);

д) відповідність тривалості нормам перебування дошкільника перед екраном (рекомендована тривалість заняття 15-20 хвилин (з урахування організаційних, технічних моментів підключення до

зустрічі та передачі відео сигналу), для занять з образотворчої діяльності 20-25 хв., з урахуванням часу, який потрібен дітям для завершення роботи).

Алгоритм підготовки до он лайн заняття:

I. *Підготовка конспекту заняття.* Визначте вікову групу, тему, мету, обладнання. Сплануйте і опишіть хід заняття, передбачивши його кінцевий практичний результат для кожної дитини-учасника. Перевірте себе, давши відповіді на запитання: Чому я хочу навчити дітей на цьому занятті? Чи зможуть діти самостійно (без допомоги дорослих) виконати усі заплановані завдання? Якщо ні, то яка саме має бути допомога дорослого? (продумайте словесну інструкцію для батьків) Яким чином я зможу допомогти їм досягнути бажаних результатів?

II. *Створення презентації.* Презентація – це наочна основа заняття, засіб доповнення усної інформації та концентрації уваги, який потребує від учасників сприйняття і зосередження. Оптимальна кількість слайдів від 5 до 10. На першому слайді має бути зазначена тема та зображення, яке її ілюструє. На кожному слайді – не більше 2-х 3-х чітких зображень, з урахуванням вікових особливостей розвитку та можливостей роботи дітей на різних гаджетах (екран телефону має значно менші розміри ніж інші, що впливає на якість взаємодії дитини з вихователем). На останньому слайді можна розмістити посилання для батьків, які допоможуть у вивченні зазначеної теми. Допустиме використання відео-фрагментів у презентації або окремо з урахуванням, теми, віку і технічних можливостей всіх учасників. До кожного слайду зазначте для себе запитання для дітей та можливі варіанти їх відповідей. Продумайте можливі додаткові дитячі запитання та пояснення до них, будьте готові імпровізувати. Врахуйте, що не всі учасники можуть бути однаково активно залучені до освітньої діяльності.

III. *Показ підготовлених матеріалів керівнику практики та відповідальному за Освітній хаб* з метою проведення аналізу можливостей реалізації підготовленого конспекту та матеріалів до нього у синхронній взаємодії на занятті з дітьми дошкільного віку.

Організаційні особливості реалізації підготовленого змісту он лайн заняття з дітьми дошкільного віку в Освітньому хабі:

I. *Організаційна частина.* Передбачає обов'язково знайомство з дітьми, оскільки склад групи учасників може бути не постійним; інформування батьків про необхідні матеріали для заняття, їх допомогу та обов'язкову присутність.

II. *Основна частина.* Включає роботу з презентацією, за необхідності показ способів зображення, малювання малюнка, схеми, написання графічного диктанту і т. д.

III. *Заключна частина.* Має на меті презентацію результатів роботи кожного учасника і їх відповідну оцінку, інформування батьків щодо теми наступного заняття.


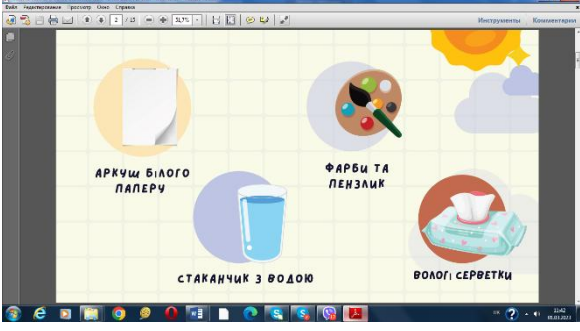
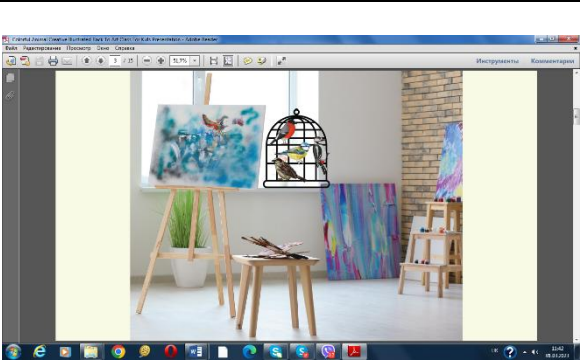
**Орієнтовний тематичний план Освітнього хабу
для дітей дошкільного віку (на місяць)**

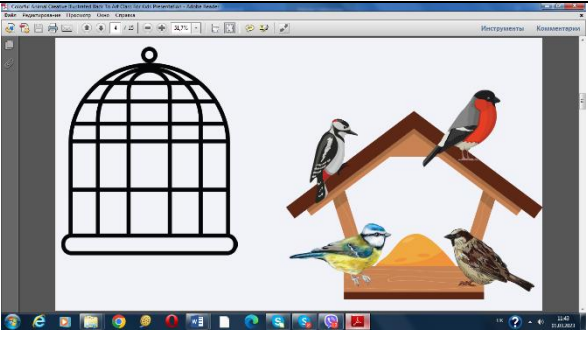
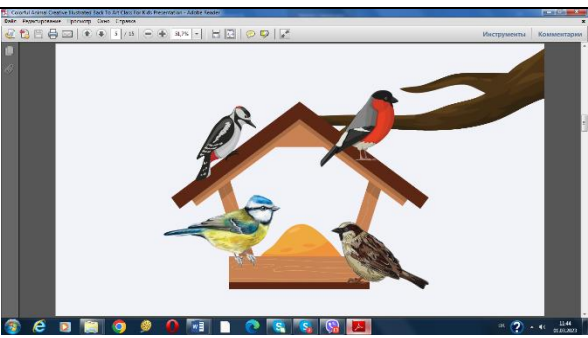
Вівторок 10.00		Четвер 10.00
Логіко-математичний розвиток		Образотворча діяльність / Розвиток мовлення
I тиждень	Повторення чисел і цифр 1, 2, 3, 4. Число і цифра 5. Склад числа з 2-х менших. Кількісна і порядкова лічба в межах 5. Порівняння за шириною, висотою, довжиною. Орієнтування в часі (пори року, назви місяців).	Від слова до речення. Речення як одиниця мовлення; складання дво-, трислівних речень. Позначення слів у реченні фішками, складання схем речень і навпаки – речень за схемами.
II тиждень	Число і цифра 6. Склад числа з 2-х менших. Кількісна і порядкова лічба в межах 6. Знаки "+", «-», "=" . Збільшення числа на 1. Геометричні фігури (коло, трикутник, квадрат, прямокутник). Орієнтування в часі (пори року, назви місяців).	Образотворча діяльність з використанням нетрадиційних технік малювання. Тема і техніка за вибором студента.

Вівторок 10.00		Четвер 10.00
Логіко-математичний розвиток		Образотворча діяльність / Розвиток мовлення
III тиждень	Арифметична задача (ознайомлення із структурою). Арифметичні задачі на додавання і віднімання. Орієнтування в просторі (праворуч, ліворуч, вгорі вниз; на аркуші паперу – просторовий диктант).	Склад. Поділ слова на частини. Ознайомлення з поняттям “склад”, Визначати кількість складів у слові.
IV тиждень	Число і цифра 7. Склад числа з 2-х менших. Кількісна і порядкова лічба в межах 7. Суміжні числа (“числа сусіди” в межах 7). Арифметичні задачі на додавання.	Образотворча діяльність з використанням нетрадиційних технік малювання. Тема і техніка за вибором студента.

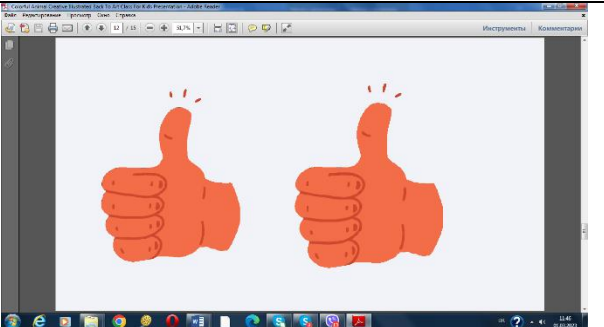
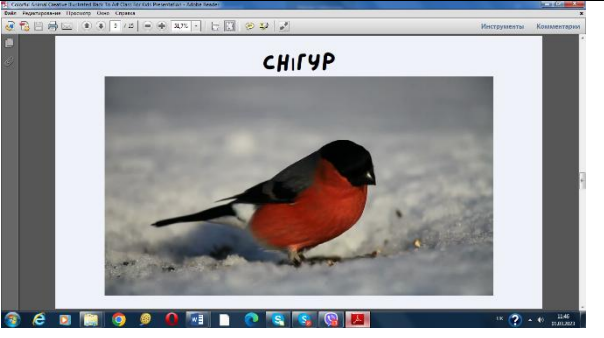

Теми занять студенти обирають завчасно. Вони можуть бути змінені, доповнені, уточнені за узгодженням з керівником практики та відповідальним за Освітній хаб для дітей дошкільного віку. Наведемо приклади фрагментів конспектів занять для проведення в Освітньому хабі, з орієнтовним змістом та коментарями.

Фрагмент конспекту комплексного заняття з образотворчої діяльності з використанням нетрадиційних технік “Малюємо снігура” для онлайн зустрічі з дітьми старшого дошкільного віку (підготувала студентка III курсу спеціальності “Дошкільна освіта” Парій Діана).

Слайд	Коментар вихователя
	<p>Доброго дня, діти. Сьогодні ми будемо малювати як справжні художники.</p>
	<p>Для заняття нам знадобиться: аркуш білого паперу, пензлик, фарба (червона, чорна, коричнева, біла), вода, стаканчик, вологі серветки.</p> <p>Шановні дорослі, допоможіть нам це все підготувати.</p>
	<p>Діти, сьогодні я вас хочу запросити в <i>художню майстерню</i> – це приміщення, в якому працює <i>художник</i> – це професія людини, яка вміє і любить малювати. У художній майстерні знаходяться <i>пензлики</i> – це палички з ворсинками для малювання, фарби та <i>мольберт</i> – це підставка для малювання. Коли я прийшла сьогодні вранці до майстерні, то побачила там клітку і замкнених у ній птахів. Давайте спробуємо визволити їх. Для цього вам потрібно буде відгадати загадки, якщо ви правильно відповідаєте, то ми визволяємо одну пташечку і вона перелітає до годівнички.</p>


Слайд	Коментар вихователя
 <p>За кожную правильну відповідь, одна пташка переміщується у годівничку.</p>	<p>Коментар вихователя</p> <p>Ви готові розгадувати загадки? Будьте уважні.</p> <p>1. Як називається професія людини, яка вміє і любить малювати? (Художник) Давайте звільнимо ось цю пташечку, як вона називається?</p> <p>2. Як називається паличка з ворсинками для малювання? (Пензлик) Дуже добре. Давайте звільнимо цю пташечку, це у нас?</p> <p>3. Як називається підставка для малювання? (Мольберт) Так правильно. А як називається ось ця пташечка з червоною грудкою?</p> <p>4. Як називається приміщення, в якому працює художник? (Художня майстерня) – І яка пташечка у нас залишилася?</p>
	<p>Молодці! Ось і всі зимуючі пташки біля годівниці. Зимуючими називають тих птахів, які не лишають свою домівку взимку і можуть знайти собі їсти навіть у холод – це такі пташки, як горобці, синички, дятли, а ще до нас на зимівлю прилітають гості – снігурі, прилітають вони тому, що у наших краях можна знайти багато їжі взимку. А як люди можуть допомогти пташкам взимку? А що ми можемо покласти в годівничку? (крихти хлібу, зерно, насіння) Так, правильно. Всі ці птахи мають свої особливості, а чи знаєте ви, у кого із цих птахів найдовший язик?</p>

Слайд	Коментар вихователя
<p data-bbox="438 197 549 230">Слайд</p>  <p data-bbox="188 562 801 645">Відео-фрагмент тривалістю 5 секунд</p>	<p data-bbox="949 197 1321 230">Коментар вихователя</p> <p data-bbox="826 241 1436 488">Найдовший язик у дятла. Він йому допомагає діставати шкідників. Від холодів дятли ховаються в дупла, які видовбують у стовбурі дерева. Вони дуже щедрі птахи і з легкістю можуть поділитися своєю здобиччю з іншим</p>
 <p data-bbox="188 1003 801 1086">Відео-фрагмент тривалістю 5 секунд</p>	<p data-bbox="826 676 1436 1093">Як називається ось ця пташка? Так, це синичка. Вона перш ніж щось з'їсти, схоплює здобич дзьобиком і обмацує її язиком, ніби перевіряє на смак. Синичка винищує шкідників у садах, за що люди її дуже шанують. Восени є навіть день, який називають "День синиці" – 12 листопада. Саме в цей день люди розвішують годівнички.</p>
 <p data-bbox="188 1442 801 1525">Відео-фрагмент тривалістю 5 секунд</p>	<p data-bbox="826 1108 1436 1191">А, як називається ось ця пташка? Так ви її впізнали правильно.</p> <p data-bbox="826 1198 1436 1451">Горобці люблять приймати пісочні ванни. Вони повністю занурюються у пісок і чистять там своє пір'я від паразитів. Якщо ви побачите горобця, який приймає пісочні ванни, то це означає, що скоро буде дощ.</p>
 <p data-bbox="188 1874 801 1957">Відео-фрагмент тривалістю 5 секунд</p>	<p data-bbox="826 1554 1436 1637">Ця червоногруда пташка Снігур.</p> <p data-bbox="826 1644 1436 1771">Як тільки в наших лісах тане сніг снігурі повертаються додому і відвідають нас знову наступної зими.</p> <p data-bbox="826 1778 1436 1899">Пропоную вам сьогодні намалювати снігура, щоб залишити собі фото цього красеня на згадку.</p>

Слайд	Коментар вихователя
 <p>Показ елементів вправи здійснюється у синхронному режимі.</p>	<p>Але перш ніж малювати потрібно підготувати наші пальчики.</p> <p>Пальчикова вправа «Снігурі»</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. На дерева у дворі, налетіли снігурі! 2. Наче яблука червоні! 3. Так і взяв би у долоні! 4. А яблука відпочили: 5. Шурх! Знялись і полетіли! <p>Ви молодці!</p>
	<p>Давайте, розглянемо, снігура детальніше. Чим він відрізняється від інших пташок? Так, яскраво червоним забарвленням животика та грудей. А також у нього є чорна голова, сірі крильця, чорний хвіст та коричневі лапки.</p>
	<p>Ось такого снігура ми з вами намалюємо сьогодні за допомогою долоньки. Підготуйте, усе необхідне: аркуш білого паперу, пензлик, фарби (червона, чорна, коричнева, біла), вода, вологі серветки.</p>
<p>Показ послідовності роботи проводиться в синхронному режимі. Діти бачать усі дії вихователя на екрані.</p> <p>(В залежності від технічних можливостей може бути використаний фронтальний показ або ж фокус камери може бути зміщений на робоче місце та руки студента).</p>	<p>Етапи створення малюнку:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. У створенні малюнку нам буде допомагати наша долонька. Беремо пензлик набираємо червону фарбу і малюємо нашому снігуру червоний животик – ось такий овал: з половини долоньки і аж до мізинця. 2. А далі чорною фарбою зафарбовуємо усі чотири пальчики, окрім великого та іншу частину нашої долоньки. Це буде голова, спина, крила та хвіст нашого снігура. 3. Розфарбувавши нашу долоньку робимо відбиток на папері. Аркуш

Слайд	Коментар вихователя
	<p>паперу кладемо вертикально, щоб було зручніше. Кладемо нашу ручку і міцно, міцно притискаємо. Якщо відбиток не повністю вкритий фарбою – розфарбуйте його пензликом.</p> <p>4. Подивіться, червона частинка – це у нас животик, животик закінчується у нас шийкою. Тут де шийка домалюйте невеличкий трикутник – це буде дзьобик, а білою фарбою коло – це око нашого снігура. Всі намалювали?</p>

Фрагмент конспекту інтегрованого заняття на тему “Новорічні дива” для он лайн зустрічі з дітьми старшого дошкільного віку (підготувала студентка ІV курсу спеціальності “Дошкільна освіта” Кушнірук Діана).

	<p>Доброго дня любі діти та батьки! Шановні дорослі, прошу Вас приготувати матеріали для цікавого завдання в кінці заняття. Це аркуш білого паперу, фарби, пензлик, стаканчик з водою, металева виделка та, по можливості, ватні палички.</p> <p>Діти, давайте з вами знайомитись! Мене звати Діана, а вас як? Скажіть, будь ласка, а що ви бачите на екрані? З яким святом асоціюються ці картинки? А коли святкують Новий рік, в яку пору року? Давайте ми з вами сьогодні поринемо в перед новорічний настрій і пограємо в кілька цікавих ігор.</p>
---	--



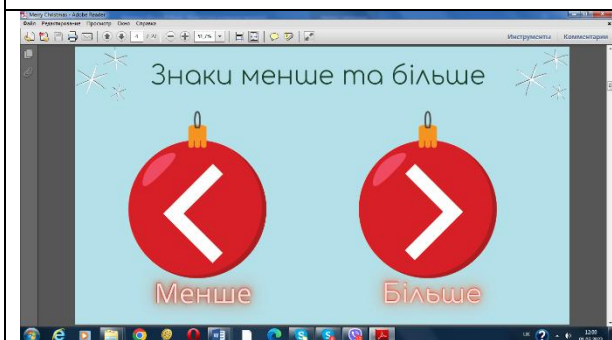
Ой, а хто це до нас мчиться на санчатах з ялиночкою?

Уранці біля хати
Малесенькі сліди –
Зайченя вухате
Приходило сюди.
Стояло біля хати,
Ступило на поріг –
Хотіло нам сказати,
Що випав перший сніг.

Зайченя просто у захваті від першого снігу і хотіло вам про це сказати. Діти, а у Вас випав вже перший сніг?

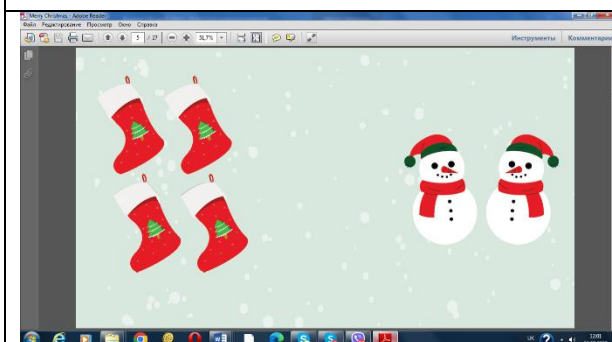


Діти, що в нас зображено на екрані? Дві кульки з ялинки Зайченяти, а що в тих кульках? Якісь такі цікаві знаки, ви знаєте що це за знаки?



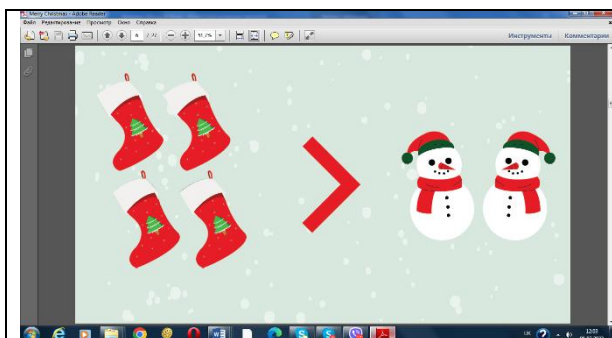
Для порівняння чисел і кількості предметів у математиці використовуються знаки, так позначається менше, а так більше.

Коли “дзьобик” відкритий – це знак “більше”, а коли закритий – це знак “менше”.

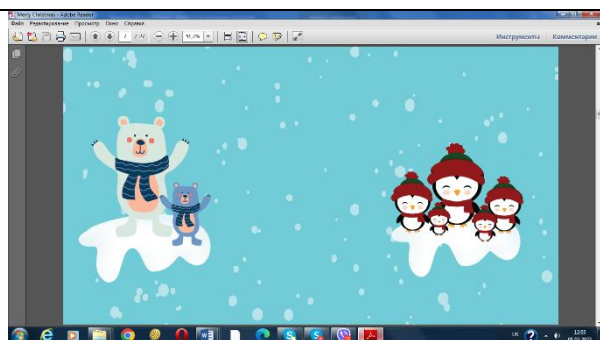


Подивіться будь ласка уважно на цю картинку, порахуйте скільки чобітків намальовано ліворуч? А скільки сніговиків намальовано праворуч?

Чого більше? Чого менше? Який знак нам треба поставити між чобітками та сніговиками?

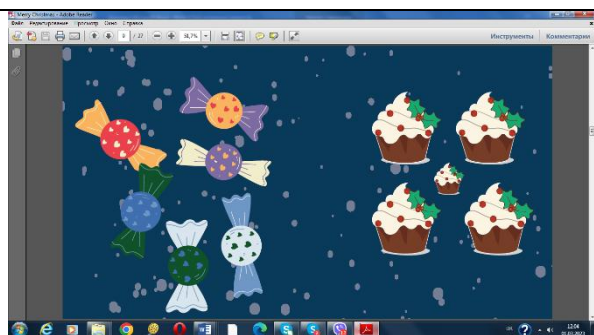
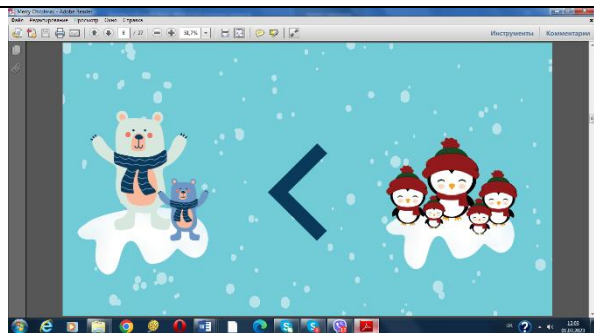


Правильно, адже чобітків більше ніж сніговиків. На скільки більше чобітків ніж сніговиків?

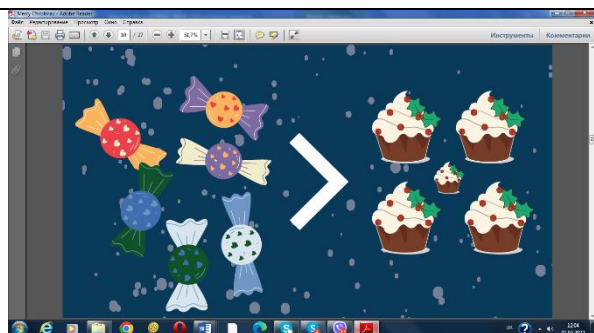


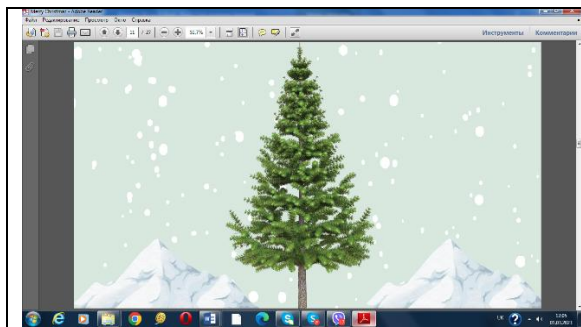
Порахуйте, скільки ведмедиків. А пінгвінів? Кого менше? Який знак ми поставимо? Менше, правильно, тому що ведмедиків менше чим пінгвінів.

Подивіться уважно, чи правильний знак я поставила? Чи помилилась? Чому ви так думаєте?

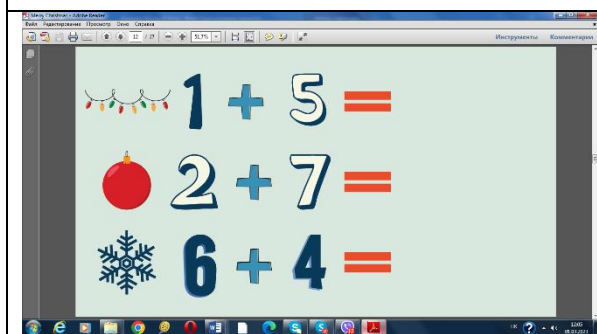


На Новий рік завжди чимало солодоців. Порахуйте, скільки цукерок. А тістечок? Чого більше? Наскільки більше? Чого менше? На скільки менше? Чи правильний знак я поставила?





Що обов'язково прикрашають на Новий рік? Давайте ми теж прикрасимо нашу красуню-ялинку.



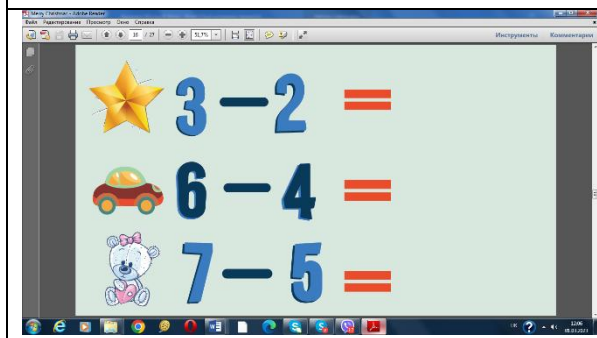
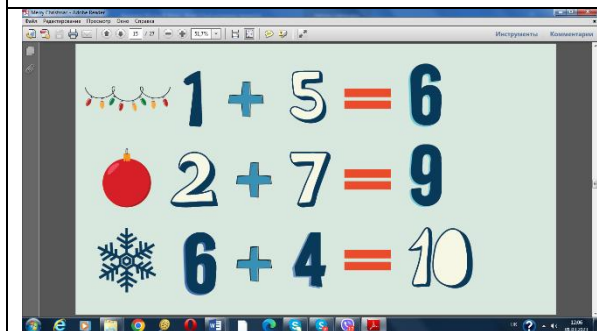
Давайте спробуємо вирішити приклади, і дізнатися, скільки прикрас кожного виду нам знадобиться для ялинки.

Скільки буде 1 додати 5?

2 додати 7 ?

6 додати 4 ?

Правильно! Ви молодці!



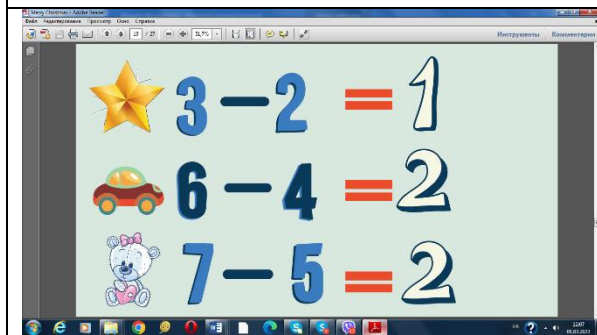
Спробуйте по черзі самостійно назвати правильну відповідь.

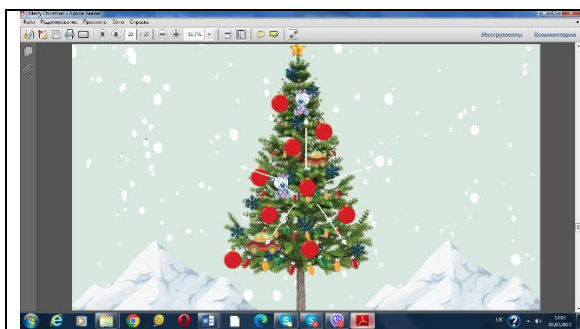
(вихователь звертається індивідуально до кожної дитини)

Скільки буде 3 відняти 2?

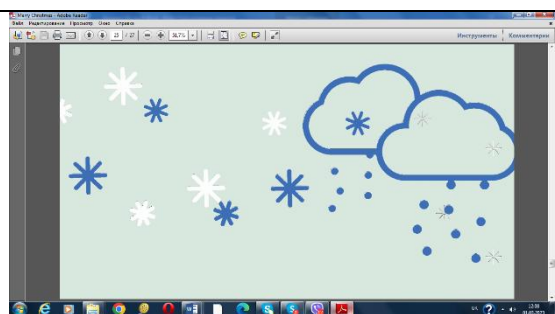
6 відняти 4?

7 відняти 5?





Погляньте, яка чудова ялинка у нас вийшла. А скільки на ній прикрас!



Показ елементів вправи здійснюється у синхронному режимі.

Давайте і ми намалюємо ялинку та прикрасимо її. Спочатку підготуємо наші пальчики.

Раз, два, три, чотири (загинаємо всі пальчики по одному)

Ми на прогулянку ходили.

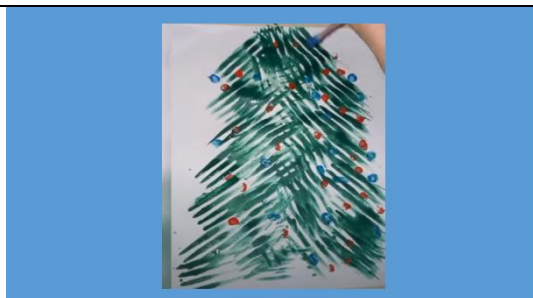
Бабу снігову ліпили, (імітуємо ліплення грудок),

У снігу валялися, (кладемо долоньки на стіл то однією, то іншою стороною)

Пташок погодували, (“кришимо хлібець” всіма пальчиками)

З гірки покаталися. (ведемо долонькою правої руки по долоні лівої руки).

Всі в снігу прийшли додому, ледь не впали від втоми (обтрушувався долоньки).



Діти сьогодні, ми спробуємо створити листівку і намалювати ялинку виделкою. Працювати з нею треба обережно і без поспіху. Як ви думаєте, у нас вийде? Я спробувала, у мене вийшло ось так.

Підготуйте аркуш білого паперу, фарби, пензлик, стаканчик з водою, металеву виделку та, по можливості, ватні палички.

<p>Показ послідовності роботи проводиться в синхронному режимі. Діти бачать усі дії вихователя на екрані.</p> <p>(В залежності від технічних можливостей може бути використаний фронтальний показ або ж фокус камери може бути зміщений на робоче місце та руки студента).</p>	<p>Етапи малювання листівки:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Беремо аркуш паперу розміщуємо його горизонтально і згинаємо навпіл. У нас виходить листівка. На ній ми і намалюємо ялинку. 2. По центру аркуша ми проводимо вертикальну лінію. Це орієнтир, стовбур нашої ялинки. 3. Тепер беремо виделку та пензлик. Пензликом ми набираємо невелику кількість фарби зеленого кольору та намазуємо зворотній бік виделки, її зубчики, далі ми прикладаємо нашу виделку до лінії, яку ми намалювали олівцем. Прикладаємо спочатку з однієї сторони, а потім з іншої. Так у ялинки з'являються гілки. 4. Давайте тепер прикрасимо нашу ялиночку різнокольоровими кульками. Це можна зробити за допомогою вушних паличок або пальчиків: потрібно кінчик палички або пальчика вмочити в колір, який вам подобається, а потім прикласти його на місце де повинна висіти кулька.
--	---

Такий підхід до організації роботи Освітнього хабу створює для студентів реальну можливість дистанційного проходження практики в активній формі, з урахуванням специфіки організації усіх компонентів освітнього процесу під час дії правового режиму воєнного стану та інших непередбачуваних обставин і роботи закладів дошкільної освіти у різних режимах. В умовах сьогодення Освітній хаб для дітей дошкільного віку є ефективною практико-орієнтованою формою підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності, оскільки передбачає безпечні організаційні умови проходження практики в реальних умовах роботи закладів дошкільної освіти.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Розкрийте основні вимоги до проведення онлайн занять для дітей дошкільного віку.
2. Визначте етапи підготовки вихователя до проведення з дітьми дошкільного віку онлайн заняття.
3. Схарактеризуйте, на вашу думку, вагомості відмінності у проведенні онлайн заняття з дітьми дошкільного віку, що проводяться в синхронному та асинхронному режимах.
4. Вкажіть особливості організації онлайн занять з дітьми дошкільного віку в синхронному режимі.
5. Перерахуйте вимоги до презентації для онлайн заняття з дітьми дошкільного віку.

Творчі / практичні завдання:

1. Складіть фрагмент комплексного онлайн заняття для дітей старшого дошкільного віку з образотворчої діяльності (з використанням нетрадиційних технік малювання) на тему “Весняні квіти” (техніка – за вибором студента).
2. Складіть фрагмент інтегрованого онлайн заняття для дітей старшого дошкільного віку на тему “Число і цифра 8”. Презентуйте його.

Список використаних джерел:

1. Освітній хаб драгоманівців : навчання й підтримка дітей у воєнний час. URL: <https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/osvitniy-hab-dragomanovciv-navchannya-y-pidtrimka-ditey-u-vo-nniy-chas> (дата звернення: 03.03.2023).
2. Постанова “Про затвердження протиепідемічних заходів у закладах дошкільної освіти на період карантину у зв’язку з поширенням коронавірусної хвороби (COVID-19)”. 2021 (Міністерство охорони здоров’я України, головний санітарний лікар України). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-protiepidemichnih-zahodiv-u-zakladah-doshkilnoyi-osviti-na-period-karantinu-u-zvyazku-poshirennyam-koronavirusnoyi-hvorob-covid-19> (дата звернення: 10.01.2023).
3. Робоча програма з виробничої практики зі спеціалізації/виробничої практики для студентів освітнього рівня “Бакалавр” спеціальності 012 “Дошкільна освіта” на 2019/2020 н.р. URL: <https://pf.npu.edu.ua/images/Programy> (дата звернення: 15.02.2023).
4. Лист Міністерства освіти і науки України від 02 квітні 2022 р. № 1/3845-22 “Про рекомендації для працівників закладів дошкільної освіти на період дії воєнного стану в Україні”. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro->

[rekomendaciyi-dlya-pracivnikiv-zakladiv-doshkilnoyi-osviti-na-period-diyi-voynogo-stanu-v-ukrayini](#) (дата звернення: 06.02.2023).

5. Дистанційна освіта для дошкільнят. URL: http://salt-ruo.edu.kh.ua/doshkiljna_osvita/rekomendacii_pedagogam/distancijna_osvita_dlya_doshkiljnyat/ (дата звернення: 08.02.2023).
6. Синхронне й асинхронне дистанційне навчання. URL: <https://osvita.ua/school/method/78950/> (дата звернення: 20.02.2023).
7. Положення про організацію та проведення практик студентів Українського державного університету імені Михайла Драгоманова / укладачі : Р. М. Вернидуб, Н. Ю. Верпатова, Г. І. Мухіна. Київ : УДУ імені Михайла Драгоманова. 2023. 45 с. (дата звернення: 01.03.2023). URL: <https://docs.google.com/document/d/1brA4fvNLfUx1BpNYzLzHs2q5HUIwVqyD/edit>
8. Сайт кафедри дошкільної освіти УДУ імені Михайла Драгоманова URL: <https://kppdo.fpp.npu.edu.ua/>
9. Сторінка кафедри у Facebook. URL: <https://www.facebook.com/Кафедра-педагогіки-і-психології-дошкільної-освіти-939559712813073>
10. Сайт педагогічного факультету УДУ імені Михайла Драгоманова URL: <https://pf.npu.edu.ua/osvitni-resursy/osvitnii-khab-pf-npu>

2.13. Організаційно-методологічні засади освітньої діяльності вихователя з дітьми раннього віку з ООП в умовах інклюзивного середовища

Розвиток демократичних інститутів у державі, формування духовної культури та моральних цінностей особистості, її соціально-економічний статус значною мірою визначається рівнем освіти дітей, ставленням до них як до найвищої соціальної цінності. Визнання українським суспільством пріоритету загальнолюдських цінностей вимагає від освіти нового ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, вирішення питань їх навчання, соціалізації та інтеграції (І. Недозим, К. Островська, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін.).

Згідно з Законом України “Про освіту”, особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [4].

Забезпечення умов для повноцінного розвитку і становлення дітей з ООП є однією з нагальних проблем нашого суспільства. Особливо важливим в даному контексті є ранній вік. У праці А. Синиці відзначено, що період раннього дитинства має низку психофізичних особливостей, які вирізняють його від наступних вікових періодів, а саме: інтенсивність, пластичність, здатність до компенсації, тісний зв'язок фізичного та психічного розвитку, нерівномірність, стрибкоподібність, лабільність [11]. Правильно організована рання допомога з перших років життя дозволяє не тільки виправляти існуючі порушення в розвитку, попереджувати виникнення вторинних порушень, з'ясувати рівень соціальної дезадаптації дітей, а й досягати максимально можливого для кожної дитини рівня загального розвитку [11, с. 82].

А. Макаренко та В. Сухомлинський вивчаючи проблему виховання дітей, були першими в українській психолого-педагогічній науці, які робили акцент саме на впливі середовища на особистість дитини. Життєвий досвід та знання, які дитина набуває протягом перших років, мають велике значення й вплив на все її подальше життя. Період раннього дитинства – вважають основою її майбутнього здоров'я, успіху, самооцінки, життєстійкості та особистісного розвитку. Проблему розвитку дітей раннього віку в депривованих умовах досліджував відомий вчений Л. Виготський. Однією з центральних його ідей є визначення найважливішою умовою розвитку дитини соціальну ситуацію її розвитку – систему стосунків між дитиною та соціальною дійсністю, і визначення дорослого як носія культурно-історичного досвіду і найважливішого джерела розвитку дитини. Тільки в постійному контакті з дорослим, на думку Л. Виготського, можлива інтеріоризація як основний механізм розвитку дитини [1].

Погляди Л. Виготського [1] знайшли свою розробку в концепціях інших психологів, які також розглядають дитинство, як результат соціогенезу взаємодії дитини та дорослих. Так, В. Мясіщев визначає головною умовою гармонійного розвитку особистості – багатство стосунків із навколишнім світом [9]. Отже, говорячи про виховний процес дітей раннього віку з ООП, не слід забувати про освітнє середовище. Правильно організоване освітнє

середовище лише підсилює психолого-педагогічний вплив на дитину, сприяє її емоційному комфорту, успішній соціалізації.

Розвиток та виховання дітей раннього віку з ООП є найважливішим завданням батьків та всіх фахівців, які надають освітні, медико-реабілітаційні послуги, забезпечують підтримку і допомогу цим дітям. Зважаючи на значне зростання кількості дітей з різними порушеннями в психофізичному розвитку, набуває актуальності потреба надання виховної допомоги дітям саме раннього віку з ООП в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Зі збільшенням кількості дітей, які мають різні порушення в психофізіологічному розвитку, підвищилась актуальність вирішення проблеми їх виховання та надання корекційно-педагогічної допомоги фахівцями різнопрофільної команди в умовах інклюзивного ЗДО.

Варто зазначити, що в педагогіці під терміном “освітнє середовище” розуміють сукупність умов, що впливає на формування і функціонування особистості в суспільстві, на її предметно-просторове оточення, здібності, потреби, інтереси і свідомість.

Закон України “Про освіту” вперше і чітко прописує поняття інклюзивне середовище, як “сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей” [4].

Перевагою створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти, які працюють з дітьми з ООП, полягає в залученні цих дітей до активного соціалізуючого процесу взаємодії з однолітками; включенні в процес навчання дітей з ООП адаптованого програмового матеріалу, що враховує індивідуальні психофізичні, мовленнєві, когнітивні особливості цих дітей; забезпеченні права всіх дітей на отримання якісної освіти.

За О. Таранченко, до необхідних умов створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти відносяться також: адаптація програмового матеріалу до його доступного використання в роботі з дітьми з ООП; налагодження співпраці і підтримки серед дітей інклюзивної групи, класу; застосування

широкого спектру практичних вправ і занять, які відповідають рівню розвитку дітей з ООП [12].

Психолого-педагогічні та організаційні засади створення інклюзивного освітнього середовища в сучасній системі закладів освіти в Україні висвітлено у працях А. Колупаєвої, І. Малишевської, Т. Метельської, П. Придатченко, Н. Софій, О. Таранченко та ін.

Інклюзивне освітнє середовище характеризується системою ціннісного ставлення до навчання, виховання і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, а також сукупністю ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов), їх життєдіяльності в загальноосвітньому навчальному закладі і спрямованістю на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців.

Під поняттям “інклюзивне середовище” розуміється життєвий простір, що забезпечує підвищення почуття власної гідності та впевненості у собі дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку. Створення інклюзивного середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо. Окремої уваги в даному контексті заслуговує категорія дітей раннього віку.

За Н. Токаревою, важливість цілеспрямованого виховання дітей раннього віку обумовлюється “сензитивністю даного віку до психолого-педагогічного, нейрофізіологічного стимулювання, що сприяє активізації ресурсів організму дитини щодо фізичного, сенсомоторного, інтелектуального розвитку, первинної соціалізації, і за необхідності включає залучення компенсаторних механізмів до вирішення проблем особистісного становлення та абілітації (від лат. *habilis* – бути здатним до чого-небудь) – полівекторного процесу первинного формування здатності дитини до певних дій, набуття або розвитку ще не сформованих функцій та навичок” [14, с. 134].

Науковці К. Ванько і А. Сіренко вказують, що “раннє дитинство – період розвитку дитини від 1 року до 3 років, протягом якого змінюється соціальна ситуація розвитку та провідна діяльність. Провідним видом діяльності в цьому віці є предметна, а ситуативно-ділове спілкування з дорослим стає формою і засобом організації цієї предметної діяльності, в якій дитина освоює суспільно-вибрані способи дії з предметами. Дорослий стає не просто “джерелом предметів” і помічником у маніпуляціях дитини, а й учасником її діяльності та зразком для наслідування” [10, с. 18-19]. Саме тому, спілкування і взаємодія з дорослим (з матір’ю чи батьком в умовах сім’ї і з вихователем – в умовах ЗДО) є життєво важливими для розвитку дитини раннього віку, особливо дитини з особливими освітніми потребами.

Навчання дітей в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти може бути успішним, якщо при організації такого навчання враховувати їх особливості та використовувати доцільні методи навчання, що враховують специфіку того чи іншого психофізичного розладу.

Ключовими в організації освітнього процесу з дітьми раннього віку є такі напрями: індивідуальна робота з дитиною задля полегшення адаптаційного процесу дитини до закладу дошкільної освіти, організація форм та методів роботи спрямованих на мовленнєвий та сенсорний розвиток дитини, створення емоційно комфортних умов для всебічного психічного розвитку особистості та організація роботи з ранньої соціалізації дитини зазначеного віку.

За Н. Дмитріюк, напрями роботи з дітьми раннього віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі повинні включати такі аспекти:

- забезпечення достатньої кількості сенсорних стимулів та їх мінливості (повноцінний розвиток мозку можливий лише за систематичної обробки інформації різної модальності (тактильні, візуальні, акустичні), саме тому дитину раннього віку необхідно забезпечити різними сенсорними стимулами);

- повноцінне забезпечення розвитку рухової активності дитини протягом дня (рухова активність корисна для гармонійного розвитку нервової системи, тренування координації, стимулює

мозкову активність, окрім того, рухова активність сприяє сублімації у випадках агресії чи аутоагресії);

– упорядкування за порядком та структурою зовнішніх стимулів (важливим також, є дотримання чіткого режиму дня);

– створення умов для інтимно-емоційного ставлення до дорослого;

– забезпечення умов для широкого кола комунікацій (під час проведення різних форм життєдіяльності, ігрової діяльності, просто вільне спілкування з однолітками та дорослими) [3].

Важливими умовами реалізації освітніх завдань дітей з особливими освітніми є: послідовність ознайомлення дітей із сенсорними властивостями предметів, засвоєння ними сенсорних еталонів, і поступове ускладнення пізнавальних завдань; тісний зв'язок сенсорного розвитку дітей із іншими видами продуктивної діяльності (з ігровою, комунікативною тощо); систематичність проведення занять, повторення і підкріплення засвоєних сенсорних еталонів, набутих комунікативних навичок і вмінь; збагачення та поглиблення сенсорного досвіду дітей шляхом формування в них орієнтування в навколишньому світі.

За ствердженням Н. Токаревої, у процесі виховної роботи з дітьми раннього віку з ООП “важливими компенсаторними предикторами їх адаптивної поведінки є:

1) ресурсне середовище, що забезпечує можливості для рухової активності дитини;

2) середовище психічного розвитку дитини, збагачене різномодальними сенсорними стимулами, що мають бути вміло підібраними і відповідати віковим і психофізичним особливостям розвитку дитини з ООП, обов'язково підкріплюватися позитивними емоціями від отримання нових вражень із різних джерел, що забезпечує побудову адаптивних когнітивних моделей світосприймання;

3) вибудовування позитивних стійких взаємовідносин між дитиною і близькими людьми, які забезпечують задоволення базових потреб дитини та піклуються про неї (особистісно центрована взаємодія);

4) використання спеціальних розвивальних заходів (виховних і психотерапевтичних), які можуть полегшити засвоєння дитиною

моделей адаптивної поведінки та адекватних соціальних ролей” [14, с. 138-139].

Важливим моментом в навчально-виховному процесі є залучення дітей раннього віку з ООП до ігрової, навчальної, комунікативної, художньо-продуктивної (зображувальної, музичної, танцювальної), фізичної діяльності у межах їх можливостей. Звісно, діти з ООП не володіють тими навичками, що їх однолітки з нормотиповим розвитком, однак навіть слухання дорослого, приймання участі у різних видах комунікативних та музичних ігор, виконання психогімнастичних елементів вправ під музику, сприйняття різнокольорових стимулів здійснює сприятливий вплив на їх пізнавальний розвиток, збагачує систему сенсорних еталонів. Разом з тим, доброзичливе, дбайливе спілкування дорослого з дитиною створює можливості для формування емоційного зв'язку з ним, відчуття турботливого ставлення до себе, уявлення про те, що її люблять і цінують.

Вагомою умовою здійснення навчально-виховних заходів є систематичність, адже ранній вік відрізняється швидкими темпами розвитку, а тому на даному етапі варто зосереджувати увагу на особливостях розвитку дитини, які можливо скорегувати шляхом ранньої діагностики та профілактики. Проте, варто пам'ятати, що систематичність не є синонімом повторюваності одних і тих же завдань. Як зауважує Н. Кащук, “завдання на повторення набутих навичок і вмій має відрізнятися від основного завдання, попередньо виконаного. Проста повторюваність одних і тих самих завдань може призвести до механічного, ситуативного запам'ятовування, а не до поступального розвитку розумової активності дітей раннього віку” [5].

Тому, у процесі сенсорного розвитку дітей раннього віку з ООП варто підбирати подібні завдання, які відрізняються від попередньо засвоєних, але під час виконання яких можна застосувати набуті вміння і навички, розвинути кругозір дітей. Важливо розвивати навички орієнтування дітей раннього віку з ООП у навколишньому середовищі. З цією метою разом із завданнями на збагачення сенсорного розвитку дітей доцільно пропонувати їм вправи, що передбачають уважне слухання мови дорослих (розповідання казок, коротеньких оповідань, віршів,

ознайомлення дітей з порами року, природними явищами), розвивати музичний слух дітей (співати дитячі пісеньки, колискові).

А. Машталер вказує на цінність використання у навчально-виховній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку пальчикових ігор, які передбачають інсценування будь-яких римованих розповідей, казок за допомогою пальчиків. При цьому багато ігор потребують участі обох рук, що дає можливість дітям орієнтуватися в поняттях “праворуч”, “ліворуч”, “вгору”, “вниз” тощо. На початку та в кінці гри необхідно включати вправи на розслаблення, щоб зняти зайве напруження в м’язах. Це може бути прогладжування, легкі рухи, помахування руками [8, с. 244].

Важливою складовою у вихованні і розвитку дітей раннього віку з ООП є сенсорне виховання. За визначенням О. Дроботій, М. Кривоніс “сенсорне виховання розуміється як цілеспрямований, спеціально zorganizований педагогічний процес, метою якого є формування в дітей уявлень про сенсорні еталони, їхні властивості та просторові відношення. Разом із цим сенсорне виховання є складовою частиною розумового і фізичного виховання дитини, спрямованого на розвиток її відчуттів і сприймань (слухових, тактильних, зорових)” [6, с. 6].

Основні завдання сенсорного виховання включають: “формування узагальнених знань та вмінь, які забезпечують дитині широку орієнтацію у світі; формування уявлень про зовнішні властивості та якості речей; введення набутого сенсорного досвіду у діяльність дитини; своєчасне та правильне поєднання сенсорного досвіду зі словом” [13, с. 67].

Для дітей раннього віку бажано проводити спеціально організовані заняття із сенсорного виховання. Спочатку ця робота передбачає накопичення сенсорних уявлень, створення навколишнього середовища дитини (мовні й немовні звуки, різноманітні й достатні за кількістю зорові враження), а також спеціальні заняття із сенсорного виховання (на першому році життя). Надалі проводяться заняття, у яких використовують дидактичні ігри та вправи зі спеціально виготовленими наочними матеріалами (вкладки й решітки, кольорові палички, дидактичні столики тощо). Подальший сенсорний розвиток здійснюється під

час малювання, елементарного конструювання, у повсякденному житті [5].

Великий вплив на розвиток сенсорного виховання дитини раннього віку мають продуктивні види діяльності, а саме ігри, малювання. Ігри, що розвивають сенсорне сприйняття, приносять в життя дитини раннього віку радість, інтерес, упевненість у собі та своїх можливостях. Ігри, в яких використовуються дії з предметами, розвивають не тільки рух, а й сприйняття, увагу, пам'ять, мислення й мовлення дитини.

До головних засобів сенсорного розвитку та виховання відносять спеціальні дидактичні ігри та сенсорні вправи. При цьому дидактичні ігри використовуються з метою опанування перцептивних засобів – сенсорних еталонів, а сенсорні вправи – для засвоєння перцептивних операцій (дій обстеження). Опанування перцептивних засобів та операцій пов'язане із розв'язанням єдиних завдань перцептивної дії: пошук, виявлення, розрізнення, ідентифікація, відображення сенсорної інформації [13, с. 68].

Сенсорне виховання має важливе значення для подальшої практичної, особливо художньо-творчої діяльності дітей. На думку Н. Максименко, “завдяки активній участі в різних видах діяльності (у конструюванні, малюванні, ліплення, співах тощо) дитина раннього віку навчається узагальнених способів спостереження (розглядання, і порівняння) предметів. Значну роль у сенсорному вихованні відіграє мовлення, використовуваним дорослим словесні вказівки й позначення” [7, с. 59].

При цьому, за ствердженням Н. Максименко, сенсорне виховання дітей раннього віку опирається на ряд дидактичних принципів, а саме:

1) збагачення і поглиблення змісту сенсорного виховання, яке передбачає формування в дітей широкої орієнтації в предметному оточенні;

2) сполучення навчання дітей сенсорним діям із різними видами змістовної діяльності;

3) повідомлення дітям узагальнених знань і умінь, пов'язаних з орієнтуванням в навколишньому середовищі;

4) формування систематичних уявлень про властивості та якості, які є основою – еталонами обстеження будь-якого предмета,

тобто дитина повинна співвідносити одержану інформацію з тими знаннями й досвідом, який уже має [2, с. 60-63].

Важливою умовою ефективного навчання і виховання дітей з ООП є необхідність постійного збагачення навколишнього середовища яскравими сенсорними стимулами, розширення досвіду дітей в їх пізнанні, а також організація навчально-виховної роботи в межах провідної діяльності – предметно-маніпулятивної, ігрової, пізнавальної.

Також, доцільно використовувати фізичні та сенсорні ігри і вправи, спрямовані на всебічний розвиток у різних варіаціях завдань, що надають змогу міцно закріпити засвоєні вміння й навички. Адже, як засвідчує Н. Кащук, “завдання на повторення набутих навичок і вмінь має відрізнятися від основного завдання, попередньо виконаного. Проста повторюваність одних і тих самих завдань може призвести до механічного, ситуативного запам’ятовування, а не до поступального розвитку розумової активності дітей раннього віку” [5].

Таким чином, напрямками роботи з дітьми раннього віку з ООП є: забезпечення багатостимульного середовища, надання можливості здійснення рухової активності, організація достатнього за кількістю й адекватного за змістом спілкування дітей з дорослими, наповнення дня цікавими змістовними заняттями, іграми, спілкуванням і турботою, зміцнення близьких відносин в сім’ї, як першого інституту соціалізації, насичення середовища перебування дитини яскравими сенсорними еталонами, проведення з дітьми бесід, читання їм казок, повідомлення елементарних знань про простір, пори року, заняття з дітьми малюванням, ліпленням тощо.

Створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти виступає однією з нагальних питань, зумовлених реформуванням системи надання освітніх послуг і всебічного розвитку дітей з різними освітніми потребами. Залучення дітей раннього віку з ООП до навчання в інклюзивному освітньому середовищі допомагає їм швидше соціалізуватися в оточуючому світі, навчитися взаємодіяти з дорослими та однолітками відповідно до їх вікових та психофізичних показників їх розвитку.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Розкрийте поняття “середовище”, “інклюзивне середовище” з позиції науково-педагогічного контексту та якості процесу соціалізації дітей з ОПП.
2. Поясніть сутність інклюзивного підходу до створення освітнього середовища для дітей з ООП в закладі дошкільної освіти (ЗДО).
3. Назвіть та обґрунтуйте умови для створення інклюзивного середовища в ЗДО.
4. Розкрийте ключові напрями організації освітнього процесу з дітьми раннього віку з ООП.
5. Схарактеризуйте принципи реалізації сенсорного виховання дітей раннього віку з ООП.
6. Запропонуйте перелік компенсаторних предикторів дезадаптивної поведінки дітей раннього віку з ООП, які слід враховувати в освітньо-виховному процесі закладу дошкільної освіти.

Творчі / практичні завдання:

1. Створіть добірку ігор для формування у дітей раннього віку з ОПП уявлень про сенсорні еталони (ігри – за вибором студента).
2. Розробіть модель інклюзивного середовища в групі ЗДО для дитини раннього віку з ООП з обґрунтуванням її компонентів.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л. С. Психология. Москва., 2000. 1008 с.
2. Волинець Л. С., Комарова Н. М., Антонова-Турченко О. Г. Соціальне сирітство в Україні: експертна оцінка та аналіз існуючої в Україні системи утримання та виховання дітей, позбавлених батьківського піклування. Київ: Український інститут соціальних досліджень, 1998. 116 с.
3. Дмитріюк Н. Науково-практичний аспект проблеми депривованої особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 1, № 42. С. 128-133.
4. Закон України “Про освіту”. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2017. № 30, ст. 1.
5. Кащук В. Сутність сенсорного розвитку сучасної дитини раннього віку. *Вісник Інституту розвитку дитини*. 2015. № 6. URL: <https://ird.npu.edu.ua/q-q-36/-6>.
6. Кривоніс М. Л., Дроботій О. Л., Ачкасова В. М. Сенсорний розвиток: з досвіду роботи. 3–4 роки. Харків: Ранок, 2012. 240 с.

7. Максименко Н. Л. Сенсорне виховання дошкільників з порушеннями слуху. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (1). С. 58-66.
8. Машталер А. С. Розвиток дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4 (52). С. 242-247.
9. Мясищев В. Н. Психология отношений. Воронеж : НПО “МОДЭК”. 1995. 356 с.
10. Сіренко А. Є., Ванько К. І. Про організацію роботи в дошкільних навчальних закладах з дітьми раннього віку : методичні рекомендації. *Педагогічний вісник*. 2014. Вип. 3. С. 18-23.
11. Синиця А. О. Проблема логопедичного супроводу дитини раннього віку з дитячим церебральним паралічем у сучасній теорії та практиці. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ. 2016. № 31. С. 81-87.
12. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти : роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія : Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 18-24.
13. Трикоз С. В. Особливості формування сенсорного розвитку розумово відсталих дошкільників. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної педагогіки* : зб. наук. пр. Київ, 2010. Вип. 5. С. 67-73.
14. Токарева Н. М. Психологічні предиктори адаптивної поведінки дітей раннього віку в умовах психічної депривації. “*Science, education, innovation: topical issues and modern aspects*”. *Scientific collection “Interconf”*. 2021. № 56. Р. 133-139.

2.14. Формування іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти у контексті викладання навчальної дисципліни “іміджологія»

Орієнтація на збереження самоцінності дошкільного дитинства, визначення особливостей та вимог розвиненості, освіченості та вихованості дитини дошкільного віку, забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою пред’являє принципово нові вимоги до особистості майбутнього вихователя [1].

Педагогічна спадщина минулого наводить приклади того, яким має бути особистість педагога. Наприклад, Й. Песталоцці вважав, що педагогом має бути не просто освічена людина, підготовлена до того, щоб передавати дітям свої знання, а щиро любити свою роботу, будувати навчання і виховання на основі знань про фізичні та психічні особливості дітей, незмінно виявляти у своїй діяльності педагогічний такт. Схожими є погляди В. Сухомлинський, який узагальнив усі вимоги до цілісної моделі особистості педагога та звертав увагу на його внутрішню культуру, етику поведінки і спілкування. А інноваційну ідею “проектування” привабливого образу вихователя, що включений в єдиний процес виховання і розвитку подав А. Макаренко [9; 10; 3].

В Україні значний внесок у становлення іміджології та іміджу педагога належить Н. Барній, Н. Гузій, М. Євтуху, І. Зязюну, З. Капустиній, Л. Калачовій, Н. Кузьміній, Г. Почепцову, І. Пантелейчуку, Ю. Палехі, О. Скориній, А. Холоду, Т. Хомуленко [7].

Захопленість особистістю вихователя в сучасному світі стане дієвим засобом активізації, “ключиком” зацікавленості дітей до різноманітної діяльності в закладі дошкільної освіти. Тому яким би професіоналом не був педагог, він зобов’язаний постійно удосконалювати свої особистісні якості, створюючи, таким чином свій імідж.

Забезпечення засвоєння студентами спеціальності 012 Дошкільна освіта Українського державного університету імені Михайла Драгоманова механізмів та технологій формування, розвитку та корекції позитивного іміджу сучасного вихователя закладу дошкільної освіти сприяє іміджологія як навчальна дисципліна, що є проявом зрілості й актуальності іміджології як науки в умовах становлення демократичного суспільства в Україні, де на першому плані стоять гуманістичні цінності – цінність особистості, життя людини, її вільний духовний та моральний розвиток.

У зв’язку з викладеним вище, при розробці навчальної дисципліни іміджології необхідно звернутись до семантики понять “імідж”, “імідж педагога”, “позитивний імідж вихователя”, “іміджологія”, “педагогічна іміджологія”.

Походження поняття іміджу має декілька тлумачень. У перекладі з англійської мови “image” означає образ. Інше походження терміну від латинського “імаго”, безпосередньо пов’язаного з зі словом “imitar” – імітувати [6].

Для філософського дослідження смислове розуміння іміджу переходить в стадію дискурсу, який можна зустріти в античній філософії Платона, стоїків, Епікура, постмодернізмі Р. Барт, Ж. Бодрійяр, Ж. Дельоз тощо [7].

У тлумачному словнику М. Вебстер подає таке визначення: “імідж – це штучна імітація (утворення) або подача зовнішньої форми об’єкта і, особливо, особи” [6].

Порівняно з визначенням М. Вебстер, З. Фрейд вперше застосував у звичному тлумаченні поняття “імідж” як не стільки реальний образ людини (Его), скільки ідеальний образ (Super Ego), який, істинно розбігається з реальним [6].

Вперше поняття іміджу з’явилося у 60–80 роках ХХ століття в галузі загальної та соціальної психології. Його зміст тлумачився переважно в контексті теорії сприйняття, діяльності, спілкування і соціального пізнання [2].

Серед безлічі сучасних визначень іміджу педагога ми прихильні до тлумачення, яке подає Л. Качалова. На її думку, імідж – інтегральна, цілеспрямовано сформована, цілісна, динамічна якість, обумовлена відповідністю і взаємопроникністю внутрішніх і зовнішніх, особистісних та індивідуальних якостей педагога, покликана забезпечити гармонійну взаємодію його з самим собою і учасниками освітнього процесу і така, що дозволяє реалізувати педагогічну діяльність через формування позитивної думки [11].

Узагальнюючи вище представлені визначення поняття “іміджу”, подаємо позитивний імідж вихователя як цілеспрямоване формування образу педагога закладу дошкільної освіти, який дозволяє проявитися кращим особистісним і професійним якостям та характеризується динамічністю, неподільною єдністю чуттєвих і змістовних компонентів.

У навчальному посібнику для дистанційної освіти “Іміджологія” Н. Барни, термін “іміджологія” фіксується як наука про образ від об’єднання двох слів “image” (англ.) – образ, подоба,

зображення, відображення та “logos” (грец.) – слово, мова, роздум [2].

Спростовуючи визначення О. Межерицької, розуміємо термін педагогічної іміджології як наукового напрямку, покликаного розробляти й використовувати теорію й практику формування іміджу вихователя, закладу дошкільної освіти, іміджу самої системи освіти в країні [5].

На наш погляд, іміджологія – це науково прикладна дисципліна, яка вивчає закономірності формування, функціонування й керування іміджем педагога, зокрема вихователя закладу дошкільної освіти.

Метою викладання навчальної дисципліни “Іміджологія” в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова є: забезпечення умов для оволодіння педагогічним тактом, професійною етикою, уявленнями про корпоративну культуру закладу дошкільної освіти та конструктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Основними завданнями вивчення дисципліни “Іміджологія” є:

- ознайомлення з основними компонентами іміджу вихователя;

- оволодіння механізмами формування іміджу педагога;

- відпрацювання технологій створення особистого позитивного іміджу вихователя;

- розроблення особистий позитивний імідж у відповідності до основних структурних елементів іміджу та етапів його конструювання;

- формування культури професійного спілкування, педагогічного такту, корпоративного етикету.

Простежуються міждисциплінарні зв'язки іміджології з психолого-педагогічними науками, зокрема: психологією управління, соціальною психологією, педагогічною психологією, риторикою, конфліктологією, педагогікою загальною та дошкільною.

Відповідно до робочої програми навчальної дисципліни “Іміджологія” та Стандарту вищої освіти України для першого (бакалаврського) рівня, галузі знань 01 “Освіта/Педагогіка”, спеціальності 012 “Дошкільна освіта” [8], здобувачі дошкільної

освіти наприкінці вивчення курсу “Іміджологія” набувають основні програмні результати навчання і спеціальні (фахові компетентності) в обсязі 6 кредитів (120 год.), які представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Основні програмні результати навчання і спеціальні (фахові компетентності), які набувають здобувачі дошкільної освіти наприкінці вивчення курсу “Іміджологія»

№ з/п	Програмні результати навчання	Спеціальні (фахові компетентності)
1.	ПР-01. Розуміти і визначати педагогічні умови, закономірності, принципи, мету, завдання, зміст, організаційні форми, методи і засоби, що використовуються в роботі з дітьми від народження до навчання у школі; знаходити типові ознаки і специфіку освітнього процесу і розвитку дітей раннього і дошкільного віку	КС-2. Здатність до розвитку в дітей раннього і дошкільного віку базових якостей особистості (довільність, самостійність, креативність, ініціативність, свобода поведінки, самосвідомість, самооцінка, самоповага)
2.	ПР-04. Розуміти і визначати особливості провідної – ігрової та інших видів діяльності дітей дошкільного віку, способи їх використання в розвитку, навчанні і вихованні дітей раннього і дошкільного віку	КС-11. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку елементарних уявлень про різні види мистецтва і засоби художньої виразності (слово, звуки, фарби тощо) та досвіду самостійної творчої діяльності
3.	ПР-12. Будувати цілісний освітній процес з урахуванням основних закономірностей його перебігу. Оцінювати власну діяльність як суб’єкта педагогічної праці	КС-4. Здатність до формування в дітей раннього і дошкільного віку первинних уявлень про предметне, природне, соціальне довкілля, властивості і відношення предметів; розвитку самосвідомості (“Я” дитини і його місце в довкіллі)
4.	ПР-13. Здійснювати управління якістю освітнього процесу, керуючись психолого-педагогічними принципами його організації в системі дошкільної освіти та взаємодії з сім’єю	КС-18. Здатність знаходити, опрацьовувати потрібну освітню інформацію та застосовувати її в роботі з дітьми, батьками
5.	ПР-17. Здійснювати суб’єкт-суб’єктну взаємодію і розвивальне міжособистісне педагогічне спілкування з дітьми дошкільного віку та особистісно- і соціально зорієнтоване спілкування з батьками	КС-19. Здатність до комунікативної взаємодії з дітьми, батьками, колегами

№ з/п	Програмні результати навчання	Спеціальні (фахові компетентності)
6.	ПР-18. Володіти технологіями організації розвивального предметноігрового, природно-екологічного, пізнавального, мовленнєвого середовища в різних групах раннього і дошкільного віку	КС-13. Здатність до організації і керівництва ігровою (провідною), художньо-мовленнєвою і художньо-продуктивною (образотворча, музична, театральна) діяльністю дітей раннього і дошкільного віку

В межах вивчення курсу іміджології проводяться цікаві лекції-візуалізації, лекції-диспути, проблемні лекції на такі теми, як-то:

1. Теоретико-методологічні аспекти іміджології, як науки.
2. Інструментальні засоби педагогічної іміджології.
3. Поліфункціональність іміджу педагога закладу дошкільної освіти.
4. Типажі зовнішності.
5. Концепція побудови іміджу педагога закладу дошкільної освіти.
6. Іміджмейкінг у професійній діяльності вихователя закладу дошкільної освіти.
7. Особливості побудови аудіального компоненту іміджу вихователя закладу дошкільної освіти.
8. Значення професійного спілкування для створення позитивного іміджу фахівця закладу дошкільної освіти.
9. Специфіка внутрішньої та професійної складових педагогічного іміджу фахівця закладу дошкільної освіти.
10. Візуалізація даних.
11. Персональна іміджелогія вихователя.
12. Кризові комунікації.
13. Феномен лідерства та харизма особистісного іміджу.
14. Вплив особистісного іміджу педагога на формування іміджу закладу дошкільної освіти.
15. Ключові аспекти формування іміджу конкурентоспроможного закладу дошкільної освіти.
16. Цілепокладання при створенні іміджу закладу дошкільної освіти.
17. Методи впливу на громадськість: вербальні та невербальні комунікації.

18. Імідж закладів дошкільної освіти за кордоном.

19. Формування іміджу педагога та закладу дошкільної освіти у післявоєнний період.

На семінарських заняттях запитань і відповідей з іміджології зі студентами використовується стратегія фасилітаційного (від англ. “facilitate” – “сприяти, допомагати, полегшувати”) навчання, на якому створюється відповідний психологічно комфортний мікроклімат, який сприяє активній й мотивованій творчості самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення. При цьому викладач сам володіє та формує у студентів уміння слухати й говорити толерантно; задавати запитання; спостерігати й контролювати процес; мотивувати й заохочувати.

Як орієнтовний прийом фасилітації пропонується відкритий простір (Open Space) автора Харрісон Оуен, суть якого полягає у тому, що в умовах заняття online учасники працюють у колі, потім об'єднуються у динамічні мікрогрупи, які протягом регламентованого часу можуть стати учасниками обговорення кількох цікавих тем з іміджології.

Позитивно впливають на розвиток пізнавальних інтересів та здібностей у студентів організація лабораторних занять, де кожному надається можливість стати “відкривачем істини”. Таким незвичайним лабораторним заняттям у жовтні 2022 року стало “відкриття” структури формування позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти на анкетуванні “Формування позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти”, яке проводилося на ресурсі Google Форма [12] із п'ятдесятьма студентами жіночої статі від вісімнадцяти до п'ятдесяти років других та третіх курсів освітнього рівня бакалавр денної (8%) та заочної (94%) форм навчання, спеціальності 012 Дошкільна освіта Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Серед відповідей на запитання анкети “Виберіть характеристики, які, на Вашу думку, входять до структуру формування позитивного іміджу вихователя?” більшість студентів надали перевагу зовнішньому прояву педагогічного іміджу (90%), якостям та вмінням, набутим у процесі професійної підготовки (74%), а також дотриманню відповідного стилю в одязі (56%).

Натомість найменша кількість відсотків (8%) припадає на атрибути, що підкреслюють статус. Для наочності наводимо результати відповідей здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Українського державного університету імені Михайла Драгоманова на запитання “Виберіть характеристики, які, на Вашу думку, входять у структуру позитивного іміджу вихователя?” (див. рис. 1).



Рис. 1. Відповіді здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Українського державного університету імені Михайла Драгоманова на запитання “Виберіть характеристики, які, на Вашу думку, входять до структури позитивного іміджу вихователя»

Матеріали здійсненого обстеження, висвітлені на рис. 1, дозволяють переконатися, що студенти надають перевагу зовнішньому прояву іміджу вихователя (зовнішній вигляд, манера поведінки та вміння гарно говорити) та професійним якостям (оптимізм, об’єктивність, відповідальність, терплячість, доброзичливість, стриманість, чуйність, емоційна врівноваженість, потреба у спілкуванні як з дорослими, так і з дітьми дошкільного віку тощо) і вмінням (*вчитися протягом життя*; здатність знаходити нові шляхи щодо стимулювання власного розвитку, вміння ставити цілі освітньої діяльності; керувати власними

емоціями у професійній діяльності або під час спілкування з іншими учасниками освітнього процесу; відповідно до визначених завдань, особливостей розвитку та вікових особливостей цільової аудиторії з урахуванням факторів, що впливають на результат вміння визначати ефективні способи комунікації тощо), набутими під час навчання в закладі вищої освіти.

Щодо мети створення іміджу вихователя, то відповіді у загальній кількості студентів засвідчили глибоке усвідомлення важливості досліджуваної проблеми, а саме – з метою формування позитивного ставлення до вихователя інших суб'єктів (88%). Здобувачі дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова взагалі не враховують думку оточуючих при створенні позитивного іміджу вихователя. Результати відповідей на запитання “З якою метою, на Вашу думку, створюється імідж вихователя?” зображено у вигляді колової діаграми на рис. 2.

Приємним фактом є те, що на запитання “Чи задоволені ви програмою викладання іміджології в університеті?” 94% респондентів спеціальності 012 Дошкільна освіта задоволені програмою викладання іміджології в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова, що підтверджує обрання правильної стратегії навчання.

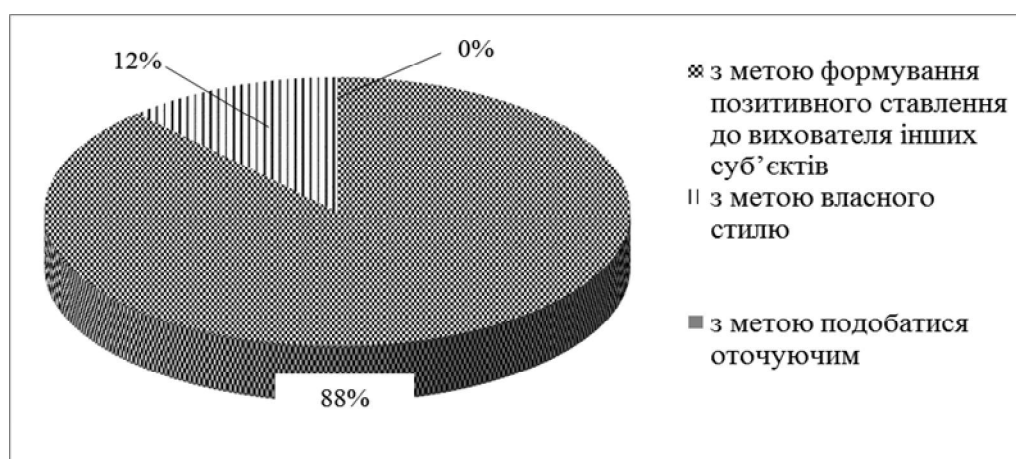


Рис. 2. Відповіді здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта Українського державного університету імені Михайла Драгоманова на запитання “З якою метою, на Вашу думку, створюється імідж вихователя?”

За результатами анкетування студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта Українського державного університету імені Михайла Драгоманова формування позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти має відбуватися цілеспрямовано й відповідати принципам фасилітативної діяльності, яка є важливою складовою організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Створення вільної й доброзичливої атмосфери відкритого висловлювання своїх думок й почуттів допоможуть здобувачам дошкільної освіти якісно створити власний позитивний професійний імідж, презентувати себе як професіонала дошкільної галузі, що впливатиме на здорову конкуренцію на ринку праці – шлях до оновлення освіти та його компетентних педагогічних працівників.

На основі результатів опитування в розрізі “Формування позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти”, у лютому 2023 року проведено бесіду з тими ж респондентами – здобувачами першого (бакалаврського) рівня вищої освіти на тему: “Що входить до моєї структури формування позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти?” з використанням фасилітативного прийому Open Space.

Спершу об’єднавшись у своєрідне інтерактивне online-коло студентським співтовариством було з’ясовано, що позитивний імідж вихователя – це образ успішної, яскравої, творчої, стильної, цілеспрямованої, відповідальної особистості педагога.

Потім студенти об’єдналися у декілька довільних мікрогруп “відкритого простору” внаслідок обрання однієї зі структурних компонентів формування позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти. Далі кожна мікрогрупа по черзі мала аргументовано доводити те, що без конкретного структурного компоненту неможливий процес іміджотворення педагога. Відповіді студентів під час бесіди були схожими на попередні результати анкети “Формування позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти”, зокрема вони демонстрували явно виражену схильність до формування візуально привабливого вихователя.

Особливого значення під час бесіди надавалося особистісним характеристикам вихователя, що дозволяють йому на високому

рівні формувати у дитини дошкільного віку основи життєвої позиції як системи ціннісного ставлення до природи, до світу культури, поваги до самого себе та інших.

Доволі переконливими стали аргументи на користь важливості навчання в університеті задля формування фахових компетентностей, розвитку здібностей, сфери свідомості, системи цінностей, Я-концепції, рефлексії, інтуїції, здоров'я, критичного мислення, особистісних якостей.

Після активного обговорення та дискусії студенти з'ясували, що у кожного з них проявилась своя індивідуальна траєкторія руху до формування позитивного іміджу, спочатку як майбутнього вихователя, а згодом як професіонала галузі дошкільної освіти.

Резюмуючи підкреслимо, що навчальна дисципліна “Іміджологія”, яка викладається відповідно освітній програмі підготовки фахівців спеціальності 012 Дошкільна освіта в Українському державному університеті імені Михайла Драгоманова – це активний простір для “іміджмейкінгу” кожної особистості – здобувача вищої освіти.

Справжнім відкриттям стало проведення фасилітативним прийомом Open Space бесіди зі студентами спеціальності 012 Дошкільна освіта, які визначили, що до творення позитивного іміджу майбутнього вихователя входить: професійні якості та вміння, володіння культурою спілкування та ділової комунікації, охайний зовнішній вигляд, вишукані манери, дотримання відповідного зручного елегантного стилю педагога.

Звичайно, проведені в межах викладання навчальної дисципліни “Іміджологія” спостереження та обстеження не претендують на завершення дослідження в окресленому напрямі, а створюють підґрунтя для подальших пошуків та можливостей впровадження нових методів, прийомів, технологій фасилітативного навчання студентів спеціальності “Дошкільна освіта” у різних форматах організації освітнього процесу.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Доведіть актуальність проблеми формування іміджу майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти.
2. Обґрунтуйте внесок українських вчених у дослідження зі становлення іміджології та іміджу педагога.

3. Перелічити механізми й технології формування позитивного іміджу сучасного вихователя закладу дошкільної освіти з використанням конкретних прикладів.
4. Схарактеризуйте стратегію навчання, що створює відповідний психологічно комфортний мікроклімат, сприяє активній та мотивованій творчості самопізнання та особистісно-професійного самовдосконалення майбутнього вихователя.
5. Розкрийте специфіку використання прийому фасилітації Open Space в майбутній професійній діяльності вихователя?
6. Спираючись на результати опитування, дайте відповідь на запитання: “Якому структурному компоненту формування позитивного іміджу вихователя закладу дошкільної освіти надали перевагу студенти?”
7. Схарактеризуйте структурні компоненти формування позитивного іміджу педагога-вихователя ЗДО.

Творчі /практичні завдання:

1. Створіть плакат-настінник на тему: “Моя траєкторія формування позитивного іміджу як майбутнього вихователя-професіонала”. Складіть короткий коментар до позицій, що відображені на плакаті-настіннику.
2. Розробіть альбом ескізів дизайну одягу вихователя, відповідно до чотирьох сезонних (літо, весна, осінь, зима) кольоротипів зовнішності з урахуванням форм організації освітнього процесу в якому задіяний педагог.

Список використаних джерел:

1. Базовий компонент дошкільної освіти: Державний стандарт дошкільної освіти нова редакція від 12.01.2021 р. № 33. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf
2. Барна Н. В. Іміджологія : навч. посіб. для дистанційного навчання / за наук. ред. В. М. Бебика. Київ : Університет “Україна”, 2008. 217 с.
3. Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття / за ред. О. А. Дубасенюк : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. 304 с.
4. Куземко Л. В. Формування іміджу педагога як складник його особистісно-професійного розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2020. № 71, Т. 2. С. 127-131.
5. Межеріцька О. Впровадження іміджології як компонента навчального процесу у вищих закладах освіти. *Теорія та методика управління*

- освітою. Харків, 2010. № 3. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/20.pdf.
6. Попова Г., Попов М. Імідж сучасного педагога: особливості формування. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2008. Вип. XL. С. 55-60.
 7. Скалацька О. В. Іміджеологія в контексті сучасного наукового дискурсу: філософський аспект. *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія "Теорія культури і філософія науки"*, 2014. № 11. С. 141-147.
 8. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 01 "Освіта/Педагогіка", спеціальність 012 "Дошкільна освіта". Міністерство освіти і науки України. Київ, 2019. № 1456. 20 с. (від 21.11.2019 р.).
 9. Стонога А. О. Процес формування педагогічного іміджу. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2018. № 58. С. 143-148.
 10. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.
 11. Рацул А., Довга Т., Рацул А. Педагогіка : інформативний виклад. URL: https://pidru4niki.com/88612/pedagogika/shemi_tablitsi.
 12. Формування іміджу вихователя закладу дошкільної освіти. Анкета для студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта. URL: https://docs.google.com/forms/d/1IHQaiyU8pM3YdDtC4H3Sgd3iEK7u_6ZR_NybjRXO3Wzw/edit.

2.15. Нетрадиційна зображувальна діяльність: шляхи реалізації програмно-методичного комплексу корекції мислення дітей старшого дошкільного віку

Сьогодення характеризується уважним, тонким ставленням до дітей з особливими освітніми потребами, що є яскравим показником еволюції людства, становлення гуманістичного світогляду, поваги до чарівного світу дитинства. Нетрадиційна зображувальна діяльність є дієвим засобом формування та корекції мислення дітей з інтелектуальними порушеннями. Остання використовується як елемент психокорекції, впливаючи тим самим і на якість вербального контакту. Використання нетрадиційних

технік зображувальної діяльності допомагає дитині зорієнтуватися у просторі, оцінити властивості предметів, скорегувати сенсорний розвиток; значно впливає на операційні компоненти мислення, на ефективність вирішення наочно-образних завдань; формування позитивної самооцінки дитини; на звільнення від негативних почуттів; мотивації інтересу до інтелектуальної діяльності, до пізнання світу та мистецтва.

Вчені роблять акцент на різниці між традиційними методиками корекції та корекції засобами зображувальної діяльності. Справа в тому, що нетрадиційна зображувальна діяльність використовує “мову” візуальної та пластичної експресії. А це є вельми важливим для дітей з порушенням інтелектуального розвитку, для яких вербальні знаки є ще не зовсім зрозумілими (досвід дії не зафіксований у слові, не узагальнений), а кінестичні, невербальні засоби сприймаються більш природньо [4]. Крім того, зображувальна діяльність має цілющу терапевтичну функцію. Через продукт діяльності діти старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за допомогою корекційного педагога, психолога мають можливість стверджуватися особистісно; успішно персоніфікувати себе з однолітками; у них формується бажання, потреба поділитися своїми успіхами; усвідомити свою самоцінність, стимулювати рефлексію. Нетрадиційна зображувальна діяльність допомагає компенсувати порушення емоційного фону дитини, подолати дисгармонійну самооцінку дитини, створює різноманітні умови, які потребують від дитини усвідомлено виявляти себе в цій діяльності.

Використання нетрадиційних технік малювання відрізняється домінантою психотерапевтичної функції і не має протипоказань для їх застосування у дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Як пише О. Половіна “...малювання – це перший досвід вираження дитиною свого ставлення до навколишнього світу. Малювання за допомогою використання нетрадиційних технік дає дітям безліч позитивних емоцій, розкриває можливість використання добре знайомих їм предметів як художнього матеріалу, дивує своєю непередбачуваністю. Незвичайні способи відображення дійсності так захоплюють дітей, що образно кажучи розгортається справжнє полум’я творчості” [6].

При розгляді питання розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності використано такі наукові засади: закономірності формування особистості у дошкільному дитинстві Л. Артемова, А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Кононко, Г. Костюк, Т. Поніманська; положення про аномальний розвиток дитини з подальшим розробленням технологій навчання та виховання за різними патологіями розвитку Д. Азбукін, П. Блонський, А. Володимирський, Л. Виготський, В. Гандер, О. Граборов, К. Грачова, Г. Дульнева, Л. Занкова, В. Кащенко; положення про здатність дітей із розумовою відсталістю до регуляції діяльності, подолання перешкод, що виникають у процесі її виконання, визначенні психологічних умов формування дитини як активного суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності Л. Занков, В. Лубовський, О. Лурія, М. Певзнер, Б. Пінський, С. Рубінштейн, І. Соловйов, Г. Сухарев, Ж. Шиф; вчення про позитивний коригуючий вплив образотворчого мистецтва на пізнавальну діяльність дітей з інтелектуальною недостатністю Т. Головіна, О. Граборо, І. Дмитрієва, Г. Дульнев, К. Щербакова.

У дослідженнях Т. Головіної, І. Дмитрієвої, В. Липи, К. Щербакової наголошується на тому, що за допомогою малювання, наочних засобів можна активізувати інтелектуальну діяльність дітей з порушенням мислення. Так, І. Дмитрієва наголошує на тому, що під час образотворчої діяльності: «... активізується порівняльна діяльність, що є необхідною умовою правильного вирішення розумового завдання. використання різних видів мистецтва в їх взаємодії може значно підсилити корекційний ефект художньо-естетичних впливів» [7, с. 89].

Суттєвим моментом для нашого дослідження є точка зору відомих вчених Т. Головіної, Г. Грошенкова, І. Дмитрієвої, І. Єременко, К. Щербакової стосовно того, що у дітей з порушенням інтелектуального розвитку є наявне бажання проявити себе в різноманітних видах художньо-естетичної діяльності. При цьому дитина не завжди адекватно усвідомлює свої можливості, виконання практично-творчих робіт характеризується низькою якістю, відсутністю самостійності та спроможності

використовувати минулий досвід, проявляти уяву, фантазію. Згадаємо, що перша спроба науково обґрунтувати накопичений досвід у практиці роботи з естетичного виховання учнів допоміжної школи належить автору відомого збірника “Естетичне виховання в допоміжній школі” Т. Головіній, у якому вона висвітлює питання формування естетичного сприймання, художнього смаку й доступних учням з інтелектуальними порушеннями елементів творчості у процесі занять малюванням, музикою, ручною працею тощо. Авторка наголошує на корекційному значенні естетичного виховання. Соціокультурна функція мистецтва – “засвоєння світу” та розвиток особистості, що набуває виняткового значення у розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Мистецтво встановлює особливі відносини зі світом – творчо відображає, переробляє та моделює за допомогою специфічних засобів; розширює свободу особистості та здійснює засвоєння дійсності за допомогою духовних людських цінностей; єднає пізнавальне та ціннісно-оцінне; мистецтво моделює контекст реальності на рівні художньої мови, культури та життєвого досвіду [4]. На важливості соціокультурної функції мистецтва наголошували представники зарубіжної педагогіки Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі, Е. Коффер-Ульбріх та вчені-медики, психологи Л. Виготський, О. Грабов, В. Кащенко, В. Бехтерєв, І. Тарханов.

Отже, за допомогою мистецтва, а в нашому випадку нетрадиційної техніки зображувальної діяльності, може бути здійснена активна соціалізація та корекція мислення старшого дошкільника з проблемами інтелектуального розвитку. Мистецтво поєднує в собі взаємодії пізнавальних, соціальних та суб’єктних пластів розвитку; йому належить особлива роль у перетворення особистості та творчій реалізації її як суб’єкта культури; починаючи з самого раннього віку дитини, мистецтво входить у дитячий світ через знаки, образи поступово розширюючи його суб’єктний вираз, стимулює пізнавальну, розумову та соціальну активність.

Формулювання мети статті: розкрити шляхи реалізації програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційних технік малювання

Результати дослідження. Презентований напрям роботи передбачав реалізацію програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, що став визначальним та найголовнішим етапом нашого експерименту. Усі вправи та заняття зі дітьми старшого дошкільного віку були розроблені з урахуванням тих психологічних властивостей та особливостей мислення таких дітей.

Зміст формувального експерименту передбачав серію корекційно-розвивальних завдань та диференційних корекційно-спрямованих завдань, розрахованих на роботу з усіма структурними елементами кожного компонента мислення (мотиваційний, операційний, емоційний). Усі завдання розроблені та призначені для дітей старшого дошкільного віку з легким ступенем порушення інтелектуального розвитку, запропоновані авторські розробки занять за завдань з використанням нетрадиційних технік малювання.

Метою напряму роботи з дітьми у межах програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників була психолого-педагогічна корекція мислення дитини, а саме зростання рівня сформованості наочно-дійового, наочно-образного, елементів логічного мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.

Програмно-методичний комплекс корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників засобами нетрадиційної зображувальної діяльності включав кілька основних блоків:

1. Діагностичний – проводився з метою систематичного моніторингу за розвитком мисленням дітей та оцінки результативності комплексу. Означений етап включав: початкову, основну та кінцеву діагностику.

Комплексна діагностика проводилась перед початком та в кінці проведення комплексу (початкова та кінцева). На цьому етапі використовувалися наступні методи діагностики: збір анамнезу дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, спостереження за поведінкою дітей, проєктивні та тестові методики. Ці методи були спрямовані на визначення рівня

сформованості основних компонентів мислення дитини (мотиваційний, операційний, емоційний). Поточна психодіагностика проводилась на кожному занятті (на початку та по завершенні) за допомогою експрес-діагностики “Мій настрій”. Особливу увагу було сконцентровано на аналізі продуктів творчості дітей (малюнки, поробки), їхній поведінці під час виконання завдань на кожному занятті (настрій, висловлювання).

Об’єктивність отриманих даних на діагностичному етапі забезпечувалася при умові дотриманням загальних принципів діагностики та з урахуванням специфіки розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку.

2. *Блок психолого-педагогічної корекції* передбачав здійснення безпосереднього корекційного впливу на дитину з метою максимальної стимуляції усіх мисленневих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення), підвищення рівня сформованості мислення.

Корекційний вплив здійснювався на основі розробленої нами моделі психолого-педагогічної корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності. Схематично модель зображено на (Рис. 1).

З рисунка видно, що психокорекційний вплив на дитину, психолого-педагогічна корекція здійснювалася у три етапи: пропедевтичний, основний, завершальний.

Метою пропедевтичного етапу стала підготовка дитини до групової роботи. Для цього етапу основною є індивідуальна форма роботи. Основні завдання, які ми вирішували та реалізовували під час пропедевтики:

– симптоматична психолого-педагогічна корекція, яка спрямована на зняття труднощів у регуляції поведінки, доланні перешкод, виникненні потреби в управлінні своєю поведінкою, психолого-педагогічна корекція особистісних специфічних рис, що заважають старшому дошкільнику почувати себе комфортно в групі;

– формування основних психічних властивостей (ініціативність, самостійність та відповідальність, довільність, свобода поведінки та безпека), що необхідні для подальшої

групової роботи з розвитку мислення засобами нетрадиційної зображувальної діяльності, знайомство з основними її видами для застосування на етапі групової роботи.

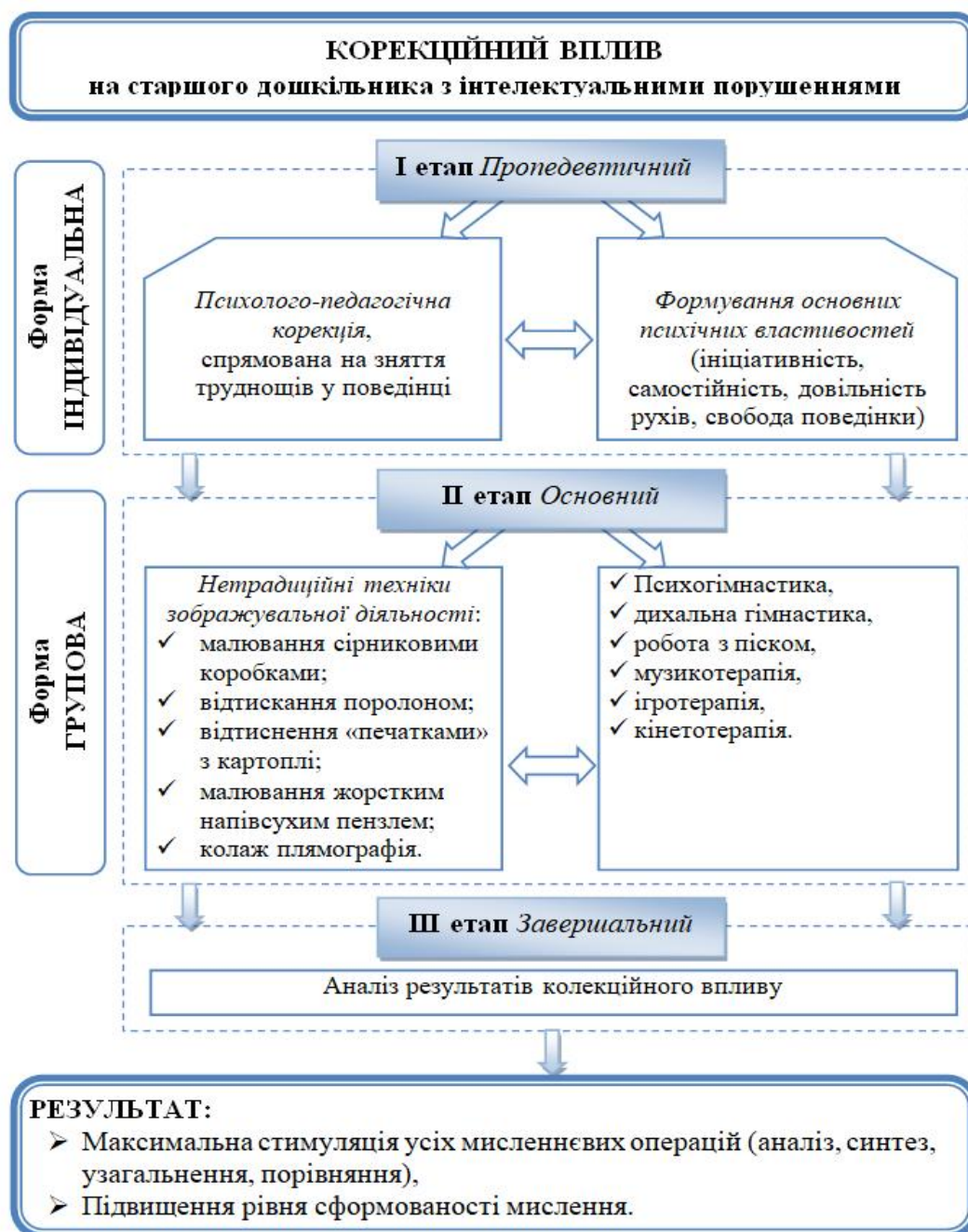


Рис. 1. Корекційний вплив на дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Індивідуальна робота, її сутність та зміст визначалася на ґрунті індивідуальної діагностики розвитку мислення, психічних процесі в кожній дитини та спілкування з батьками. Структура

індивідуальних занять була традиційна та включала такі елементи: підготовчий (привітання, активізація уваги, формування пізнавальних мотивів); основний (корекційно-розвивальні вправи на розвиток мислення засобами нетрадиційної зображувальної діяльності); завершальний (підсумки та прощання).

Індивідуальні заняття, що проводилися на пропедевтичному етапі, були спрямовані на подолання замкненості, тривожності, агресивності, зняття негативних реакцій на зауваження, осудження, невдачу. На цьому етапі ми практикували не тільки методи нетрадиційної зображувальної діяльності, а й елементи музикотерапії, психогімнастики, ігрові технології, казкотерапію.

Другий етап психолого-педагогічної корекції, що представлено у програмно-методичному комплексі корекційно-виховної роботи з розвитку мислення старших дошкільників з інтелектуальними порушеннями відбувався у формі групових корекційно-виховних занять. Метою другого етапу було формування продуктивної діяльності, активізація ініціативності, пізнавальних мотивів; подолання пасивного сприйняття дійсності; підвищення рівня наочно-дійового та наочно-образного мислення; максимальна стимуляція усіх мисленневих операцій (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, критичність мислення).

Представлений етап корекційно-виховної роботи з розвитку мислення містив у собі 20 розроблених типових корекційно-психотерапевтичних занять. Частота повторень презентованих занять визначалась рівнем оволодіння нетрадиційними техніками зображувальної діяльності.

Заняття проводилося з групою дітей 3-6 осіб. Кожне заняття мало корекційну, виховну та розвивальну мету. Заняття охоплювало не тільки вправи на розвиток мислення старшого дошкільника, але й мало психотерапевтичний ефект (хвилинки релаксації, дихальна гімнастика, вправи на розвиток самоконтролю, зорово-моторну координацію, розвиток слухо-мовленнєвої пам'яті). У експериментальній групі, де проводився формувальний експеримент, брали участь 53 дитини з інтелектуальними порушеннями. На кожному занятті ми намагалися керуватися наступними цілями та завданнями, які визначено відповідно до

основних показників та особливостей мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Корекційні:

- корекція (зростання) темпів розвитку сприймання, становлення перцептивних дій;
- корекція, що спрямована на формування потреб в ініціативності, подолання пасивного сприйняття дійсності, підвищення пізнавальних мотивів;
- корекція навичок самообслуговування, формування предметних дій;
- корекція самооцінки;
- корекція регуляції поведінки, додання перешкод, завершення розпочатої справи;
- корекція міжособистісних взаємин дітей з порушенням інтелектуального розвитку.

Розвивальні завдання та цілі передбачали:

- розвиток умінь в управлінні своєю поведінкою; навичок та вмінь керувати своїми бажаннями,
- розвиток основних мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування, узагальнення;
- розвиток конструктивної поведінки у проблемній ситуації;
- розвиток навичок релаксації;
- розвиток умінь взаємодіяти з іншими;
- розвиток здатності до переносу дій в нові умови при вирішенні наочно-дійових задач.

Виховні цілі:

- формування моральних життєвих поглядів та цінностей;
- засвоєння правил та норм поведінки в колективі;
- повага до загальноприйнятих правил. Підтримувати порядок навколо себе;
- підтримка дружніх взаємин з дітьми в різних видах та формах активності;
- виявлення ініціативи під час групової взаємодії з іншими, поблажливо ставитися до чужих ініціатив;
- аналіз власних вмінь (що я вмію) та їх застосування (допомагати собі та іншим);

– виявлення ініціативи в пізнавальному та конструктивному планах (хочу спробувати, хочу побачити, хочу зізнатись, хочу навчитись).

Типові корекційно-психотерапевтичні заняття мали свою чітку структуру та відповідно презентовані вище завдання та цілі. Але обов'язковими стали традиційні елементи занять, що допомагали налаштувати дитину на подальшу роботу, зняти напруження, тривожність, можливу агресивність. Цьому сприяли такі вправи-ритуали на початку заняття: “Я прийшов”, “Хвилинка для привітання”, “До зустрічі”, “Чарівний клубочок”, “Добра тварина”, “Дружба починається з усмішки”, “Казковий вітерець”, “Торбинка сміху”. Саме ці вправи, які повторювалися на кожному занятті допомагали корекційному педагогу, психологу створити позитивну атмосферу на занятті, налаштувати дитину на подальшу роботу, закріпити успіхи та бажані якості.

На кожному занятті проводилася експрес-діагностика емоційного стану дитини “Мої почуття” на початку та в кінці заняття для моніторингу настрою почуттів старшого дошкільника.

Пальчикова гімнастика: “Котик та півник”, “Гості”; “Ранок”; “На млинці”, “Пароплав”, “Коза”, “На роботу”, “Хлопчик-мізинчик”, “Другий пальчик – то бабуся”, “Задрімав мізинчик трішки”, “Черепаха”, “Доброго ранку”, “Спечем хлібчик”, “Туки-токи, туки-токи”; вправи на розвиток здатності утримувати ритмічний ряд та відтворювати його, вправи на розвиток дрібної моторики дитини “Знайди кришечку за розміром”, “Сортер”, “Підбери потрібну за кольором пробку”, “Сортування камінців (круп)”, “Намісто для мами”, “Кольоровий пісок”, “Прищіпки в кошику” є вельми необхідними для розвитку дрібної моторики дитини, що позитивно впливає на розвиток мислення.

Вправи на розвиток слухової, зорової пам'яті були обов'язковими елементами інтегрованих корекційно-виховних занять: “Запам'ятай свою позу”, “Запам'ятай малюнки”, “Крамниця”, “Запам'ятай та намалюй”, “Повторюй за мною”.

Важливими елементами занять були вправи на активізацію уваги: “Що змінилося”, “Торт”, “Вивчи і знайди”, “Порівняння предметів”, “Знайди схожі”, “Що лежить у торбинці”, “Чотири

стихії”, “Знайди однакові предмети”, “Селектор”, “Переплети ліній”.

Зміна видів діяльності, своєрідний відпочинок дитини відбувався під час рухливих ігор, які були в структурі кожного заняття. Ми використовували такі рухливі ігри: “Ранкова гімнастика”, “Заборонений рух”, “Пантоміма”, “Карлики та велетні”, “Злови м’яч”, “Швидко візьми, швидко поклади”, “Коза і вовк”, “Діти і півник”, “Бджілки”, “Миші водять хоровод”, “Сонечко і дощик”, “У ведмедя у бору”, “Знайди собі пару”.

На інтегрованих корекційно-виховних заняттях використовувалися елементи психогімнастики та дихальної гімнастики, що сприяло зняттю напруги у дошкільників, тренування виразності жестів, виразу різноманітних почуттів, вміння керувати своїм тілом, розслаблятися, релаксації: “Віддай”, “Подив”, “Сердитий дідусь”, “Тінь”, “Егоїст”, “Хочеться спати”, “Сніжинки”, “Мамі усміхаємось”, “Я–квітка”, “Я–сонце”, “Я–хмаринка”, “Я–дощик”. Дихальна гімнастика було представлено наступними вправами: “Де пахне?”, “Вушко”, “Маятник головою”, “Долонька”, “Потяг”, “Кішка”, “Обійми плечі”, “Помпа”, “Великий маятник”.

Обов’язковим елементом інтегрованих корекційно-виховних занять були вправи на розвиток мислення, уяви, вміння групувати предмети за певними ознаками, розвиток почуття гумору, сприяння розвитку емоційної сфери: “Покажи по-різному”, “Що підходить?”, “Хто більше?”, “Спійманка”, “Що плаває, що тоне?”, “Що трапилось?”, “Яким буває?”, “Пошук спільного”, “Хто ким буде?”, запитання на визначення мети, “Назви одним словом”, “Знайди вирізані клаптики”, “Яка іграшка?”, “Вчимося уявляти послідовність дій”, “Давай поміркуємо”, “Домалюй малюнок”, “Збери картинку”, “Чого на світі не буває”, “Склади речення”, “Намалюй, що ти уявив”, “І добре, і погано”.

Основну частину корекційно-виховних занять було присвячено різноманітними вправам, дидактичним іграм, морально-етичним бесідам, психологічним етюдам, які відображали основний сенс, зміст та мету заняття. Так, наприклад, серія ігор: “Будь уважним”, “Порівняння предметів”, “Знайди схожі”, “Знайди помилки”, “Добери за кольором”,

“Люстерко”, “Орнамент”, “Веселе триборство”, “Знайди однакові предмети”, “Відгадай” розвивають увагу, що пов’язана з координацією слухового та рухового аналізаторів; уяву, вчать орієнтуватися на форму та колір; закріплювати вміння добирати фігури; тренують переключення уваги і швидкість мисленневих процесів; розвивають стійкість уваги; гнучкість сприйняття; здатність до узагальнення. Дидактичні ігри “Загадкова скарбничка”, “Малювання носом”, “Мисливці за мильними бульбашками”, “Друзі в коло”, “Дивні слова” допомагали під час експериментальної роботи створювати дружні взаємини з дітьми в різних формах та активностях. Використання аудіо-казок “Сильний лев та маленьке кошеня”, “Лисиця і рак”, “Жабка – мандрівниця”, “Як серед птахів виникла дружба”, “Мудрі казки тітоньки Сови”, “Язиката Феська” сприяли формуванню моральних якостей, позитивного ставлення до інших людей, подоланню проявів агресивності та егоцентризму, допомагали малечі емпатійно усвідомлювати навколишню дійсність.

Особливу увагу у змісті занять було приділено вправам та іграм на розвиток дрібної моторики. Такі вправи як “Сортування камінців (круп)” (сортування за кольором, формою, розміром); дидактична гра “Намісто для мами”, “Кольоровий пісок”, “Ігри з прищіпками”, “Назви овочі”, “Ігри-шнурівки” не тільки зміцнюють і розвивають дрібну моторику, а зорово-моторну координацію, але й сприяють розрізненню предметів за формою, кольором і матеріалом, розвиткові концентрації уваги, формуванню навичок посидючості, акуратності, дитячої творчості, формуванню почуття прекрасного, навчанню прийомам роботи за зразком і створення власного виробу. Отже, дрібна моторика – це здатність дітей та дорослих виконувати точні і дрібні рухи не тільки кистями, але й пальцями рук і ніг, завдяки скоординованим діям таких систем організму, як: кісткова, нервова і м’язова.

Добре розвинена дрібна моторика рук і пальців дозволяє дітям виконувати величезну кількість різноманітних процесів – від елементарних жестів в ранньому дитинстві (скажімо, захоплення іграшкою) до більш складних рухів в старшому віці (зокрема письмо та малювання). Нагадаємо, що на думку психологів, педагогів, саме дрібна моторика безпосередньо пов’язана з

розвитком усіх пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мислення й мови. Саме тому в нашому програмно-методичному комплексі велику увагу було приділено саме цим вправам.

Зазначимо, що щоденні заняття на формування скоординованих і точних рухів пальців і рук є підґрунтям для тренування уваги, спостережливості, координації, а головне мислення. Нами було використано так звану Су-Джок терапію, – ефективну, безпечну та просту у використанні методику масажу, самомасажу, розвитку дрібної моторики. За допомогою їжачків, кульок, кілець потрібно масажувати пальці, що підвищує енергетичний потенціал дитячого організму, збагачує знання дитини про своє тіло та розвиває тактильну чуттєвість, а головне – сприяє формуванню та корекції мислення.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Нетрадиційна зображувальна діяльність є універсальним засобом корекції мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та передбачає формування досвіду вираження ставлення до довкілля, до себе, здатність оптимістично прогнозувати подальше формування особистості, її розвиток мислення та дрібної моторики. Нетрадиційна зображувальна діяльність займає основну частину інтегрованих корекційних занять, що складають основу розробленого програмно-методичного комплексу. Вона використовується як елемент психокорекції, впливаючи тим самим і на якість вербального контакту. Корекція мислення за допомогою малюнка здійснюється через проєкцію індивідуальних відчуттів дитини, відображає ставлення дошкільника до оточуючих, а головне – до себе. Використання нетрадиційних технік зображувальної діяльності допомагають дитини зорієнтуватися у просторі, оцінити властивості предметів, скорегувати сенсорний розвиток; значно впливає на операційні компоненти мислення (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння), на ефективність вирішення наочно-образних завдань; формування позитивної самооцінки дитини; на у звільнення негативних почуттів; мотивації інтересу до інтелектуальної діяльності, до пізнання світу та мистецтва. Отже, необхідність створення та впровадження програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи

розвитку мислення для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями засобами нетрадиційної зображувальної діяльності доведено під час його практичного застосування.

Питання для самоаналізу та обговорення:

1. Розкрийте зміст поняття “нетрадиційна зображувальна діяльність” та можливості її використання в роботі з дітьми старшого дошкільного віку щодо корекції мислення.
2. Обґрунтуйте думку про те, що мистецтво встановлює особливі відносини дитини зі світом. Використайте конкретні приклади.
3. Визначить особливості наочно-дійового, наочно-образного логічного мислення дітей старшого дошкільного віку з порушеннями інтелектуального розвитку та довести доцільність використання засобів нетрадиційної зображувальної діяльності щодо корекції.
4. Схарактеризуйте основні блоки програмно-методичного комплексу корекційно-виховної роботи з розвитку мислення дітей старшого дошкільного віку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності.
5. Здійсніть опис структури типових корекційно-психотерапевтичних занять (індивідуальних, групових) для дітей з інтелектуальними порушеннями.
6. Наведіть приклади вправ та ігор для дітей старшого дошкільного віку на розвиток дрібної моторики та доведіть їх дієвість.

Творчі / практичні завдання:

1. Здійсніть добір корекційних вправ, спрямованих на розвиток у дітей старшого дошкільного віку мислення, уяви, вміння групувати предмети за певними ознаками, розвиток почуття гумору, сприяння розвитку емоційної сфери.
2. Розробіть інтегроване корекційно-виховне заняття з використанням нетрадиційних технік зображувальної діяльності для дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел:

1. Березка С. В. Особливості застосування арт-терапії у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія “Психологічні науки”*. Херсон, 2018. № 1. С. 208-214.
2. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі : монографія. Кам’янець-Подільський : “Друкарня “Рута”, 2018. 392 с.

3. Бондар В. І. Партнерство науки і недержавних організацій як умова гуманізації освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : [наук.-метод. зб.] / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. Київ, 2005. Вип. 6. 440 с.
4. Медведева Е. А., Левченко И. Ю., Комиссарова Л. Н., Добровольская Т. А. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании : учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. Москва : Издательский центр “Академия”, 2001. 248 с.
5. Половіна О. Педагогічний супровід образотворчої діяльності дітей: розширюємо можливості, збагачуємо досвід. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. № 9. С. 45-49.
6. Дмитриева И. В. Корекційні функції естетичного виховання та механізм їх реалізації в старших класах допоміжної школи : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.03. Київ, 2009. 388 с.
7. Мамічева О. В., Березка С. В. Особливості психокорекції дітей з розладами аутистичного спектру засобами арт-терапії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ, 2018. № 35. С. 120-126.
8. Irina Voityuk. Theoretical and methodological analysis of the problem of intellectual development of personality in psychological and pedagogical literature. The XXI century education: realities, challenges, development trends: collective monograph / Ed.: prof. Hanna Tsvietkova. Hameln: Inter GING, 2020. 658 с. Hameln, 2020. С. 153-172. <https://doi.org/10.192219/978-3-946407-09-6>

2.16. Профілактика професійного вигорання вчителя як засіб досягнення успіху у професійній діяльності

Під час здійснення професійної діяльності не рідко спостерігається ситуація, коли у педагогів виникає психологічне та фізіологічне стомлення. Дана проблематика не є чимось незвичайним, і сучасні засоби психологічної діагностики можуть виявити відповідні проблеми ще на ранніх стадіях. У цьому випадку звичайний відпочинок може з успіхом зарадити даній проблемі. Більш серйозного характеру набуває проблема коли виникають стійкі психофізіологічні зміни, які можна віднести до

категорії професійного вигорання. В цьому випадку якість діяльності може суттєво знижуватись, а працівник перетворюється на особу, яка може спричинити більше шкоди ніж користі. Саме тому слід уміти своєчасно локалізувати відповідні складнощі, для того щоб не допустити погіршення якості виконання професійних функцій, а також зберегти фізичне та психологічне здоров'я та благополуччя працівника. З цією метою психологу і педагогу, як майбутньому, так і такому, що вже виконує свої професійні функції, слід бути всебічно обізнаних у питаннях попередження професійного вигорання, а також бути готовим допомогти кожній особі, які звернуться за допомогою у разі необхідності. З огляду на це, виникає необхідність всебічно розкрити теоретичні та практичні аспекти профілактики професійного вигорання. Дана проблематика широко представлена в рамках навчального курсу “Основи психопрофілактики”, що викладається у межах ОПП “Практична психологія” на педагогічному факультеті Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Вивчення відповідної дисципліни суттєво покращує засвоєння студентами знань, умінь та навичок у сфері психології для набуття кваліфікації практичного психолога, а також набуття необхідних професійних компетентностей, як здобувача вищої освіти, що в подальшому реалізується випускниками Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, які здобувають кваліфікацію практичного психолога.

Метою курсу є формування професійної компетентності студентів психологів з планування та здійснення психологічної профілактики у різних сферах діяльності практичного психолога включаючи професійне вигорання; вироблення умінь і навичок практичного застосування теоретичних знань з метою попередження професійного вигорання.

Основними **завданнями** вивчення дисципліни “Основи психопрофілактики” є: формування у студентів знань з теоретичних основ організації та здійснення психологічної профілактики в різних сферах діяльності психолога включаючи професійне вигорання; вироблення практичних навичок психопрофілактичної роботи з використанням знань даного курсу включаючи професійне

вигорання; стимулювання творчої активності в ході самостійної роботи та виконання науково-дослідних завдань.

Заняття педагогічною діяльністю потребує значних запасів самоконтролю та саморегуляції, що в окремих випадках може викликати значний стрес. З часом такий стрес може сприяти розвитку хронічного професійного вигорання. Це явище можна пояснити емоційним напруженням, яке відчують педагоги під час виконання своїх професійних обов'язків, що призводить до зниження стійкості когнітивних функцій і зниження загальної продуктивності праці. Щоб комплексно розглянути це питання та отримати цілісне розуміння профілактичних заходів проти професійного вигорання, доцільно вивчити різні точки зору в науковому співтоваристві. Важливим є проведення вичерпного аналізу різноманітних концепцій і висновків, запропонованих дослідниками щодо визначення та розуміння категорії “синдром професійного вигорання”.

Вираз “професійного вигорання” серед різних професійних когорт, особливо тих, хто займається суб'єкт-суб'єктними взаємодіями, демонструє унікальні особливості, пов'язані з їхніми специфічними професійними ролями. Педагоги, зокрема, особливо схильні до емоційного виснаження та зниження професійних досягнень. Згідно з концепцією стресу Ганса Сельє, професійне вигорання відповідає дистресу або третій стадії загального адаптаційного синдрому, яка називається виснаженням. Ця стадія характеризується помітним зниженням рівня енергії та ослабленням нервової системи. Сельє стверджує, що емоційні захисні механізми, такі як вигорання, є невід'ємними атрибутами особистості.

Синдром професійного вигорання – це складний психофізіологічний стан, що характеризується емоційними, когнітивними та фізичними проявами, що виникають внаслідок тривалого емоційного стресу. Його можна концептуалізувати як несприятливу реакцію на стрес у професійному контексті, що охоплює психофізіологічні та поведінкові елементи. Емоційне благополуччя зазнає згубного впливу внаслідок підвищеної психоемоційної обізнаності, появи дисфункціонального професійного середовища та зниження професійного потягу.

Деградація психічного стану людини в професійному середовищі може призвести до стійкого психологічного дистресу, що супроводжується зміною характеру, складу та змісту професійних завдань.

Однак емоційне вигорання, може також уявлятися і як механізм психологічного захисту, вироблений індивідом для боротьби з психотравмуючими впливами. По суті вигорання – це набутий патерн емоційної поведінки, часто прив'язаний до професії, який слугує функціональним шаблоном, що дозволяє розумно витратити енергетичні ресурси.

В. Орел, узагальнивши різноманітні наукові погляди на тлумачення “вигорання”, підкреслює як індивідуальні, так і організаційні фактори, що сприяють цьому явищу та визначає вигорання як стан, що характеризується фізичним, емоційним і когнітивним виснаженням, що спостерігається переважно в професіях у соціальній сфері [1, с. 11].

Вигорання може також визначатися, як комплекс симптомів, що пронизують різні структурні грані особистості індивіда, охоплюючи соціальні та психологічні виміри (що відображають зміни в міжособистісних стосунках), особистісний вимір (що тягне за собою зміни в індивідуальних рисах), мотиваційний вимір (що тягне за собою якісні та значущі зміни в мотивації), і регуляторно-ситуаційний вимір (що відображає зміни в емоційних станах і стосунках). Дослідженнями доведено, що особи з недостатнім рівнем психологічної проникливості, нерозвиненими комунікативними здібностями, неадекватними здібностями до саморегуляції часто піддаються соматичним і нервово-психічним захворюванням, особливо поширеним серед педагогів. Крім того, дослідники трактують емоційне вигорання як психогенний розлад, пояснюючи його виникнення професійною дезадаптованістю, пов'язаною зі стилем поведінки [2, с. 15]. Аналіз, проведений для окреслення поняття “вигорання” у сфері професійної психології, виявив консенсус серед відомих авторів, які концептуалізують вигорання як багатогранне явище, що виникає в професійному контексті, охоплює набір негативних (шкідливих) симптомів і включає три основні компоненти: психічне виснаження, деперсоналізацію та зниження професійних досягнень.

Виходячи з вищевказаного, можна зробити висновок, що професійне вигорання, яке відчують педагоги, являє собою згубну трансформацію їхньої особистості, яка розвивається протягом їхнього професійного розвитку і проявляється як послідовність негативних симптомів, що характеризується емоційним виснаженням, деперсоналізацією та зниженням професійних досягнень. Ці симптоми в сукупності призводять до зниження ефективності професійної діяльності та порушують динаміку суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Професія педагога, враховуючи її унікальні особливості, за своєю природою пов'язана зі стресом. Це вимагає тривалої участі в емоційно складних взаємодіях з людьми, що охоплюють різні вікові групи та соціальні верстви. Ефективна педагогічна практика вимагає поєднання знань, педагогічних навичок і особистих якостей. Хоча певні особисті якості можуть зменшити емоційний стрес, повне пом'якшення залишається недосяжним.

До факторів, що спричиняють розвиток професійного вигорання відносять:

1. Особливість педагогічного спілкування, яке передбачає численні та інтенсивні обміни під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

2. Нав'язування професійних очікувань щодо особистих досягнень студентів.

3. Постійну потребу в оновленні науково-методичного та дидактичного змісту.

4. Тривожність щодо якості подачі для засвоєння інформації.

5. Складність і непередбачуваність педагогічних сценаріїв.

6. Вкрай публічний характер навчання, що вимагає підвищених емоційних і зусиль.

7. Поєднання педагогічної діяльності зі фізичним і емоційним навантаженням, що викликає підвищену емоційну активність і стрес.

8. Невдоволення частини педагогів своїми зусиллями, що потенційно може призвести до соціальної адаптації, підвищеної тривожності, невпевненості в собі, емоційної нестабільності та зниження самооцінки.

9. Високі вимоги педагогічної професії до постійного професійного розвитку, кваліфікації, стажу, володіння

інноваційними методами навчання, наукової діяльності, що призводить до інтелектуального та фізичного виснаження.

10. Психологічна напруга, з якою стикаються педагоги під час роботи із конфліктними студентами, сприяє розвитку стану, що характеризується зростанням конфліктності, байдужістю до чужого досвіду.

На сьогоднішній день можна виділити три основні фактори, що сприяють розвитку синдрому професійного вигорання:

1. Особисті фактори: якщо людина сприймає свою професійну роль як незначну, синдром може розвиватися швидше через незадоволення професійним зростанням і уявну відсутність підтримки.

2. Рольові фактори: високий рівень відповідальності за доручені обов'язки діє як додатковий стресор, потенційно прискорюючи професійне вигорання.

3. Організаційні фактори. На професійну діяльність може негативно вплинути організаційна неефективність.

Дослідник К. Маслах стверджує, що "вигорання" не є неминучим результатом; натомість можна вжити превентивних заходів, щоб запобігти, пом'якшити або взагалі запобігти виникненню цього явища. [4, 5]. У своєму твердженні автор підкреслює, що переважна етіологія емоційного виснаження виходить за межі внутрішніх індивідуальних рис, охоплюючи сукупність помітних соціальних і контекстуальних детермінант [5, с. 118].

Аналіз наукової літератури з розглянутої проблеми дозволив визначити ключові ознаки, що характеризують професійне вигорання як окрему форму погіршення професійної діяльності:

1. Емоційне виснаження: цей основний аспект професійного вигорання характеризується відчуттям емоційного виснаження та втоми, спричинених вимогами, властивими самій професії.

2. Деперсоналізація: професійне вигорання призводить до різних форм деперсоналізації особистості, характерними ознаками яких є цинічне ставлення до своїх професійних обов'язків та осіб, які в них беруть участь.

3. Зниження самооцінки: професіонали, які відчувають виснаження, часто демонструють зниження самооцінки та

недооцінюють свої досягнення у своїй галузі. Це виникає через відчуття некомпетентності з підвищеною концентрацією на особистих невдачах.

4. Професійний контекст: професійне вигорання невід'ємно пов'язане з конкретними умовами та обставинами професійного середовища, і його прояви спостерігаються в першу чергу в ньому.

5. Широкий вплив: професійне вигорання негативно впливає на різні аспекти особистості та поведінки людини, зрештою знижуючи її професійну ефективність і задоволеність роботою.

6. Незворотність: це явище вважається в основному незворотним, не піддається повному пом'якшенню шляхом втручання. Найбільш досяжним результатом є уповільнення його прогресування.

7. Регрес професійного розвитку: професійне вигорання означає регрес у професійному розвитку людини, оскільки воно охоплює всю особистість, що призводить до її деградації та негативного впливу на професійну діяльність.

8. Міжпрофесійний прояв: професійне вигорання поширюється за межі однієї професійної сфери і може також проявлятися в непрофесійних аспектах життя людини.

9. Суб'єктивний досвід: професійне вигорання усвідомлюється постраждалою особою, яка відтворює свої основні симптоми та бажає змінити робочу ситуацію, часто діючи відповідно до цього бажання.

10. Вплив на професійні параметри: професійне вигорання суттєво впливає на ключові параметри професійної діяльності та професійну ідентичність людини.

11. Ранній початок. Слід зазначити, що професійне вигорання може проявлятися на ранніх етапах кар'єри через невідповідність між вимогами професії та особистими можливостями людини.

Профілактика професійного вигорання становить головну увагу у вирішенні цього явища. Психологічна профілактика професійних деформацій, зокрема синдрому професійного вигорання, базується на різних ключових факторах у рамках психологічних наук. Ці фактори включають розвиток самоефективності, виховання впевненості у своїх силах, точну оцінку та поповнення особистих ресурсів, а також розвиток

рефлексивних навичок для оцінки власних дій. Важливо підкреслити, що при проведенні психокорекційних втручань з педагогами, акцент має бути зміщений з усунення почуття безпорадності та слабкості на розвиток аксіологічного та акмеологічного потенціалів, а також виховання внутрішніх адаптаційних енергетичних ресурсів.

Сучасна освітня система потребує педагогів, здатних швидко реагувати на щоденні виклики, чітко виконувати дії, підтримувати сформовану емоційну сферу. Педагоги, як невід'ємні учасники навчально-виховного процесу, здійснюють вплив на особистісний розвиток своїх підопічних. Отже, якщо вони схильні до емоційного вигорання, вони потребують не лише психотерапевтичної допомоги, а й набуття навичок конструктивної саморегуляції в межах суб'єктивної особистісної сфери.

Існують різні профілактичні та психокорекційні стратегії для боротьби та зниження синдрому професійного вигорання. У сфері профілактичних заходів доцільно вживати таких заходів, як визначення власного стилю реагування на стрес, розширення репертуару поведінки, відпрацювання навичок конструктивної взаємодії, сприяння змінам ставлення та використання методів управління стресом. Відповідно, тренінги та коучинг вважаються високоефективними формами профілактики цього явища.

Все це обумовлено тим, що професійний педагог має бути емоційно зарядженим на позитивне спілкування зі своїми підопічними та бути готовим представити інформацію в зручній для них формі та психологічно комфортній атмосфері. При цьому важливим є взаємодія, яка стане мотиватором подальшого навчання та засвоєння інформації. І саме в цьому випадку ми можемо говорити про гармонійні стосунки, які є однією з причин та необхідною умовою щасливого дитинства.

Зважаючи на це, в рамках навчальної дисципліни “Основи психопрофілактики” доцільно застосовувати навчальні технології та психолого-педагогічний інструментарій, який би сприяв набуттю практичних навичок майбутніми спеціалістами у сфері педагогіки та психології, що в подальшому обумовить більш ефективну професійну діяльність спрямовану на виконання завдань із формування успішного професіонала у сфері психолого-

педагогічної діяльності. З огляду на це в рамках даного курсу доречні для вивчення такі теми як, “Профілактика професійного вигорання, як важлива складова психологічного супроводження професійної діяльності” “Психодіагностичні методи діагностики професійного вигорання”, “Прийоми та методи профілактика професійного вигорання психологів”, “Тренінгові технології у сфері попередження професійного вигорання”.

У контексті вирішення цього питання, навчання розглядається як структурований процес модифікації установок, знань або поведінкових компетенцій педагогів у стресових умовах. Цей процес має на меті надати їм необхідний освітній досвід для сприяння ефективній суб’єкт-суб’єктній взаємодії та успішному виконанню своїх професійних ролей. Залежно від конкретної тематики можуть бути використані як індивідуальні, так і групові тренінги, такі як “Азбука спілкування”, “Емоційна сфера”, “Резонансне лідерство”. Ці тренінги роблять акцент на самодіагностиці симптомів професійного стресу та розвитку адаптивних стратегій подолання. Крім того, для підвищення ефективності цих тренінгів можуть бути включені елементи арт-терапії, включаючи ізотерапію, казкотерапію, символічну драму, музикотерапію та метафоричне та асоціативне відображення.

Коучинг є неформальним консультативним методом, спрямованим на розкриття потенціалу особистості для максимізації її ефективності у професійній діяльності тут також може бути доречним.

Персональний коучинг включає постановку та швидке досягнення цілей шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів і застосування передових стратегій для досягнення бажаних результатів.

Трансформаційний коучинг використовує цілісний багаторівневий підхід для розблокування та розвитку прихованих ресурсів, адаптованих до індивідуальних потреб. Під час тренінгів і коучингових сесій можна використовувати активні елементи, такі як саморегуляція, техніки асоціацій і психодраматичну групову діяльність.

Саморегуляція, яка охоплює підтримку емоційного та фізичного благополуччя та свідоме управління своїм емоційним

станом, є ключовим аспектом боротьби з виснаженням. До ефективних методів саморегуляції включають:

1. Нервово-м'язове розслаблення, що передбачає чергування м'язової напруги та розслаблення вправ для зняття емоційної напруги.

2. Ідіомоторний тренінг, який подумки відтворює вправи на м'язову напругу і розслаблення, заснований на “ефекті Карпентера” і дослідженнях Павлова про схожість реальних і уявних рухів.

3. Сенсорні образи, де люди розслабляються, візуалізуючи приємні та спокійні ситуації, зосереджуючись на правильному диханні та відчуттях у різних частинах тіла.

4. Аутогенне тренування, методику самонавіювання і самонавіювання через словесні формулювання, створення зв'язку між самонаказами і психофізіологічними процесами.

Крім того, метод асоціацій включає вправи, спрямовані на подолання дисоційованих станів шляхом занурення індивідів у стан асоціації. Цей метод може бути використаний для розробки методів конструктивної асоціації-роз'єднання. Нарешті, організація психодраматичних груп, в яких використовуються рольові ігри та імпровізація життєвих ситуацій, є екологічно виправданим методом повного дослідження внутрішнього світу людини.

Підсумовуючи, стратегії психологічної профілактики та втручання для вирішення проблеми професійного вигорання серед педагогів передбачають комплексний підхід, що охоплює самоефективність, розвиток навичок, рефлексивні практики, коучинг та різні методи саморегуляції та асоціації [5].

Емоційна регуляція є вирішальним аспектом психологічного благополуччя. З метою досягнення відповідного ефекту доречно використання вправ спрямованих на сприяння стабілізації емоційного стану за допомогою соматичних і когнітивних технік. Вправи призначені для покращення усвідомлення тілесних відчуттів і сприяння психічній рівновазі можуть використовуватися на практичних заняттях з теми 2.6 даного курсу: “Психологічна профілактика професійного вигорання”. На таких заняттях доречно використовувати такі вправи:

Вправа 1: Поза кучера

Мета: Стабілізація емоційного стану.

Інструкції:

1. Положення для сидіння: сядьте на край стільця, зігніть коліна під кутом 90°. Переконайтеся, що обидві ноги розташовані паралельно та міцно стоять на землі.

2. Нахил корпусу вперед: плавно нахиліться вперед і покладіть лікті на стегна. Нехай ваші руки вільно звисають з внутрішньої сторони стегон.

3. Нахил голови: природно нахиліть голову вперед, опустивши підборіддя до грудей.

4. Знайдіть баланс: обережно погойдуйте тіло вперед і назад, щоб встановити стабільну рівновагу між шиєю, головою та ліктями.

5. Перенесення ваги: повільно перенесіть вагу тіла з ноги на ногу, злегка погойдуючись з боку в бік і нахилиючи голову вперед і вниз. Зберігайте найбільш зручне і стабільне положення стільки, скільки потрібно.

Вправа 2: Тихий крик

Мета: Стабілізація емоційного стану.

Інструкції:

1. Положення тіла: встаньте, розставте ноги на ширині плечей, злегка зігніть коліна, лікті зігніть і щільно притисніть до тіла, кулаки стисніть.

2. Емоційне розрядження: уявіть ситуацію, яка викликала роздратування або біль. Подумки висловіть своє розчарування беззвучним криком, щоб ваш голос був нечутним.

3. Встаньте і розслабтеся: затримайте крик на кілька секунд, потім відпустіть і розслабтеся. Цей процес зачіпає нейронні зв'язки, полегшуючи розчинення тривожних емоцій.

Вправа 3: 5, 4, 3, 2, 1

Мета: Стабілізація емоційного стану.

Інструкції:

1. Фокус на диханні: глибоко вдихніть і видихніть п'ять разів.

2. Візуальний фокус: на рахунок "чотири" спостерігайте та називайте п'ять об'єктів певного кольору (наприклад, зеленого). Зосередьте свою увагу виключно на цих об'єктах.

3. Слуховий фокус: на “три” зверніть увагу на три звуки, які ви чуєте в даний момент, наприклад, ваше дихання або шум транспорту.

4. Сенсорний фокус: на “два” розпізнайте два відчуття, які ви відчуваєте (наприклад, холод або тепло).

5. Самосвідомість: на “один” поверніться до самосвідомості, заземлюючись у теперішній момент. Ця вправа сприяє заземленню в хаотичних ситуаціях.

Вправа 4: Безпечне місце

Мета: створити безпечне місце для емоційного заземлення.

Матеріали: папір формату А4, кольорові фломастери або олівці.

Інструкції:

1. Розслаблення: зробіть кілька глибоких вдихів і видихів. Зосередьтеся на своєму диханні, відпустивши нав’язливі думки.

2. Візуалізація безпечного місця: уявіть місце, де ви відчуваєте максимальну безпеку. Це місце може бути реальним або вигаданим, розташованим у вашому домі, на природі чи деінде.

3. Сенсорне дослідження: досліджуйте це безпечне місце за допомогою органів чуття. Видаліть будь-яких небажаних осіб із візуалізації.

4. Емоційний зв’язок: зв’яжіться з емоціями, пов’язаними з цим місцем, звертаючи увагу на своє дихання, тілесні відчуття та заземлення в даний момент.

Вправа 5: Стирання інформації

Мета: Зменшити концентрацію уваги на стресових факторах.

Інструкції:

1. Розслаблення: закрийте очі та розслабтеся.

2. Уявний малюнок: візуалізуйте чистий аркуш паперу з олівцями та гумкою. Подумки намалюйте негативну ситуацію або образ, який ви хочете забути.

3. Процес стирання: Використовуйте ластик, щоб систематично “витирати” негативну інформацію з аркуша, поки зображення повністю не зникне.

4. Повторіть, якщо необхідно: якщо зображення не зникає, повторюйте процес стирання, доки воно повністю не буде стерто з вашого ментального полотна [6].

Ці психосоматичні вправи є практичними інструментами для стабілізації емоційного стану. Регулярна практика може підвищити емоційну стійкість і загальне самопочуття що обумовить профілактику професійного вигорання та психоемоційного виснаження.

Проблемними питаннями, що потребують відповіді та можуть бути представлені на семінарах в рамках вивчення курсу “Основи психопрофілактики” як такі, що визначають рівень опрацювання теми самостійно є наступні:

Звичайно! Ось 10 питань, які можна використати для семінару на тему “Профілактика вигорання вчителя як засіб досягнення успіху в професійній діяльності»:

1. Причини професійного вигорання працівників педагогічної сфери. Фактори запобігання професійного вигорання працівників педагогічної сфери?

2. Вплив професійного вигорання працівників педагогічної сфери на навчання та досягнення осіб, що навчаються?

3. Стратегії та методи досягнення здорового балансу між роботою та особистим життям з метою попередження професійного вигорання працівників педагогічної сфери?

4. Ознаки виснаження та професійного вигорання працівників педагогічної сфери?

5. Механізми створення сприятливого середовища, попередження виснаження педагогічного персоналу?

6. Практичні практики саморегуляції з метою попередження професійного вигорання працівників педагогічної сфери ?

7. Ефективне керування стресом та як працівники педагогічної сфери можуть справлятися з вимогами професії, щоб уникнути професійного вигорання?

8. Можливості професійного розвитку, ресурси, та інші доступні засоби попередження професійного вигорання працівників педагогічної сфери?

9. Співпраця між працівниками педагогічної сфери, як фактор запобігання виснаження та сприянню успіху в професії?

10. Підвищення стійкості до професійного вигорання у працівників педагогічної сфери, як політика збереження професійних кадрів?

Також варто описати можливі історії успіху чи прикладами шкіл чи вчителів, які успішно реалізували стратегії запобігання вигоранню та покращення своєї професійної діяльності, які б слухачі могли навести з власного особистого досвіду.

Ці запитання повинні стати поштовхом до змістовної дискусії під час семінару щодо запобігання вигоранню вчителя та досягнення успіху в професійній діяльності.

Підсумовуючи, варто сказати, що профілактика професійного вигорання працівників педагогічної сфери має першочергове значення для благополуччя освітян та якості освіти, яку вони надають. Очевидно, що проактивні заходи, такі як сприяння сприятливому професійному середовищу, впровадження ефективних стратегій управління робочим навантаженням та сприяння самообслуговуванню та обізнаності про психічне здоров'я, є важливими для зменшення ризику вигорання. Крім того, постійний професійний розвиток і визнання зусиль і внеску працівників педагогічної сфери можуть відігравати важливу роль у підтримці їх мотивації та ентузіазму. Оскільки навчальні заклади віддають перевагу цим профілактичним заходам, вони можуть прокласти шлях до кращої педагогічної еліти, що зрештою принесе користь учням, слухачам та студентам, а також суспільству в цілому.

Список використаних джерел

1. Емоційне вигорання / упоряд. В. Дудяк. К. : Главник, 2007. 127 с.
2. Булатевич Н. М. Синдром емоційного вигорання вчителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.04 "Медична психологія".. К., 2004. 19 с.
3. Maslach C. Prevention of burnout: New perspectives / Christina Maslach and Julie Golberg. *Applied and preventive Psychology*. 1998. Vol. 7. P. 63–74.
4. Maslach C., 1978 (6). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*. 36 (2). P. 56–58.
5. Олійник І. В. Причини виникнення та профілактика синдрому професійного вигорання у педагогів. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 118–125.

6. Ефективні технології розвитку та відновлення стресостійкості / життєстійкості у дітей та дорослих. Методичний посібник для практичних психологів, соціальних педагогів / укл. Д. Д. Романовська., М. Г. Ящук. Чернівці, 2018. 180 с.

2.17. Підготовка вчителя початкових класів до формування соціальної успішності молодшого школяра у процесі навчання

Відбулася зміна у підготовці вчителів другої чверті 21 сторіччя, що було зумовлено світовими тенденціями, такими як: глобалізація, входження штучного інтелекту, інноваційний тип прогресу з використанням творчого потенціалу особистості, зростання комунікації з урахуванням гетерогенного суспільства, що включає в себе суттєве переосмислення цінності індивідууму та його навичок у спілкуванні та побудові міжособистісних стосунків.

Загалом становище індивіду в системі суспільних відносин завжди відігравало величезну роль. Загальні тенденції стратегії розвитку світу та темпи його трансформації задає саме суспільство, його потреби, вміння, знання. Людина виступає як одна із малесеньких деталей цієї величезної машини. І для гарної, продуктивної роботи потрібні сформовані механізми ефективної праці всіх її компонентів, тобто узгоджена взаємодія людей між собою. Вмінням перебувати у соціальному середовищі та інтегруватись людині у соціальне життя є показником високого рівня соціалізації особистості, що ототожнюється з поняттям “сформована соціальна компетентність”.

Вчені Додж, Ашер і Пархурст (1983 р.) у своїх роботах стверджували, що: “Соціальна компетентність – ефективність або адекватність, з якою індивід здатний реагувати на різні конфліктні ситуації, що стоять перед ними”.

К. Абрмс писав, що це: “Сукупність здібностей, які відображають ефективність взаємодії людини із довкіллям”. Аналогічно мислив і М. Вайта (1959): “Ця компетентність відноситься до здатності організму ефективно взаємодіяти з її соціальним середовищем”. Де у своїх працях розкривають

компоненти “соціальної компетентності” (мотиваційний, поведінковий та інформаційний)

Тімоті А. Кавел у 1990 р. розкрили це поняття, як: “Соціальна компетентність – це соціальні досягнення, глобальні судження про соціальні знання та взаємодія з оточуючим середовищем”.

О. Бодальов у своїх роботах ототожнював “соціальну компетентність” з “життєвою компетентністю”. Де провідними факторами її розвитку стали зовнішні чинники (сім’я, умови навчання і професійний розвиток, життєві труднощі, вплив оточення тощо) та ввів до структури соціальної компетентності “соціальний інтелект” та “психологічну гнучкість”.

В ідеях Ч. Х. Кулі, У. І. Томаса, Ф. Знанецького та Дж. Г. Міда “соціальна компетенція” характеризується, як комунікаційна взаємодія особистості з суспільством.

Продовжуючи розгляд трактувань “соціальна компетентність”, Мудрик А. К. висловила свою думку, що це знання людини про соціальний світ і про себе, своє місце в світі, поведінкові стратегії та ролі особистості.

М. І. Лук’янова стверджувала: “соціальна компетентність” – це свідоме вираження особою себе, що проявляється в її переконаннях, поглядах, ставленнях, мотивах, установках щодо певної поведінки, в сформованості особистісних якостей, які сприяють конструктивній взаємодії. Вчені всього світу не прийшли до єдиного трактування поняття, проте, всі одноставно стверджують, що соціальна компетентність одна з провідних компетенцій, що забезпечує рівень успішності особистості в суспільстві.

Вчені Голфренд і Джурілі її потрактовують так: “успішне задоволення взаємодії між особистістю та ситуацією”, а на думку Шнайдера, соціальна компетентність шляхом свого розвитку уможлиблює людині проявляти відповідну соціальну поведінку, що не шкодить іншим і впливає на особисте самоствердження і самовираження. Ми вважаємо, що соціальна компетентність – це знання людиною соціальних норм, правил і стратегій комунікації, розвинений емоційний інтелект особистості й цілеспрямоване застосування нею цих знань, умінь і навичок, що призводить до

успішної реалізації та актуалізації особистості в складному соціальному середовищі.

Слід вказати, що соціальна компетентність складається з розумового інтелекту, емоційного та практичного, тобто, застосування двох сторін інтелектуального розвитку. Сутність соціальної компетентності зображено на рис. 1.

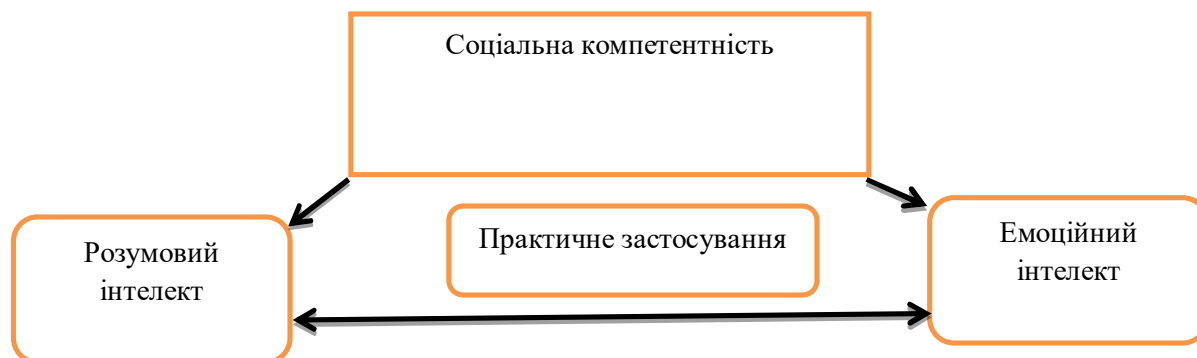


Рис. 1. Сутність соціальної компетентності

Кількісно-якісні показники розумового інтелекту є рушійною силою для людського прогресу. Знання перетворились на стратегічний ресурс, який стоїть на одному рівні з іншими основними ресурсами Землі. Проте, самі по собі знання без вправного використання нічого не коштують. Саме вправне використання набутих знань, умінь та навичок за допомогою різноманітних процесів мислення (аналіз, синтез, порівняння тощо), є розумовий розвиток, а рівень цього розвитку називається інтелект.

У філософському словнику, цей термін трактується, як: “..термін для означення вищої пізнавальної здатності мислення, яка принципово відрізняється творчим, активним характером від пасивно чуттєвих форм пізнання. Призначення Інтелекту – створювати порядок із хаосу через приведення у відповідність до індивідуальних потреб об’єктивних параметрів реальності”. В. Н. Дружинін під поняттям “інтелект” розумів: загальну здатність до пізнання і вирішення проблем, що визначає успішність будь-якої діяльності і лежить в основі інших здібностей. З вище поданих тлумачень вбачаємо спільне слово “здатність”, що вказує на якісне практичне застосування набутої інформації [1].

Проте, критерії виміру інтелекту виставляє саме суспільство та його запити у глобалізації світу. Що вказує на взаємодію суб'єкта(суспільства) та об'єкта (інтелектуальні показники особистості). Людський індивід проявляє свої показники лише в соціальному вимірі. Згадуючи інтерв'ю відлюдника Крістофера Найта, який перебував у самотності 27 років, стверджував: “..перебуваючи на самоті, тобі не потрібна більшість тих якостей які потребує суспільство...єдиний твій суддя це ти сам!”. Кожний індивід є одиницею великого виміру та у поєднанні з іншими одиницями відбувається акумулювання персональних якостей які відображаються у корисності для суспільства [1].

Тобто, вбачається закон взаємного переходу кількісних змін у якісні: всі знання, погляди та внутрішні цінності людини мають відображення у якісних показниках взаємодії особистості з соціумом. Гуляєв Ю. Ю. У своїх працях висвітлював цей момент так: “Процес вільного існування й вільного пізнання є єдиний і нероздільний процес. Для його існування, як правило, необхідно, щоб на рівні як великих, так і малих соціальних груп були створені умови для вільного розвитку людини. І тут важливу роль відіграє те, яке місце людина займає в системі соціальних відносин” [2, с. 96].

Соціальне середовище яке оточує особистість має прямий вплив на формування індивідуальних показників, проявляючи себе через 3 аспекти: суспільство формулює запит на рівень інтелекту в даний момент; під впливом соціального оточення будується та еволюціонує особистість; соціум оцінює результати сформованості інтелекту особистості.

Відносини об'єднують особистостей у групи які взаємодіють між собою та утворюють функціональне ціле – тобто, суспільство. Формуючи знання, вміння та навички індивідуума у соціальній сфері – ми програмуємо врівноважені соціальні відносини, які в свою чергу є запорукою процвітаючого суспільства, та є показником інтелекту нації, прогресу усього людства.

Не менш важливим є твердження американського психолога Д. Големана, який констатує, що існує два типи інтелекту: інтелектуальний, який вимірюється коефіцієнтом інтелекту та емоційний, який на думку автора, формує здатність до

розпізнавання своїх власних почуттів та почуття інших, а також здатність керувати та спрямовувати емоції надаючи їм правильної траєкторії [3]. Тенденція сучасної картини світу показує, що опанування основними розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, систематизація), підпорядковується ширшому застосуванню емоційній сфері особистості. Науковці приділяють особливої уваги саме розвитку емоційному інтелекту, який задає ритму прояву інтелектуальних здібностей, називаючи його інколи – соціальним інтелектом.

Нобелівський лауреат Джеймс Гекман написав: “Найбільший прибуток від інвестицій в освіту – це виховання у дітей пізнавальних навичок, надання їм соціальних, емоційних та поведінкових переваг, які призводять до успіху в подальшому житті ... “ [5]. Тобто, вкладання в емоційні навички – це ефективний підхід до підвищення якості та продуктивності індивідууму у взаємодії з соціумом. Вчені всього світу приходять до висновку, що когнітивні функції особистості взаємодіють з емоційною сферою у двобічному характері. На основі вище поданої інформації індуктивним методом було виділено основні складові соціальної компетентності, тобто її **компоненти** [4]:

1. *Когнітивно-мотиваційний*. Наявність знань про соціальні норми, правила поведінки і моральні цінності; знання про трактування свого емоційного стану та розуміння соціальної дійсності.

2. *Емоційно-рефлексивний*. Вміння самоконтролю, саморегуляції власних почуттів; розуміння соціальних ролей та дотримування їх; турботливе мислення, вміння розв’язувати проблемні ситуації.

3. *Операційно-діяльнісний компонент*. Передбачає навички ефективної взаємодії з соціумом, розмаїття технік поведінки, комунікативні вміння, особистісна активність, вміння себе рекомендувати.

Зазначені компоненти включають в себе розумовий інтелект, емоційний та взаємодію чи застосування їх між собою. Порушення в формуванні хоч одного компоненту призводить до ряду порушень у поведінці особистості.

Нами було визначено *формулу соціальної компетентності*: **Я + ТИ = МИ** і розкрито її рівні відповідно до кожного компоненту.

Елемент “Я” – розкриває психічний, інтелектуальний стан самої особистості. Розуміння правил, норм соціального середовища, та своєї психічної культури, індивідуальності.

Елемент “Ти” – розуміння відокремленості від інших. Розуміння різності у якісних та кількісних показниках іншої особи: в переконаннях, думках, поведінкових стратегіях та загальному світогляді особистості, що може не співпадати з особистісними.

У результаті взаємодії утворюється елемент “Ми” – що вказує на командну роботу, та сумісний результат досягнення загальних цілей.

Високий: характеризується широкими і стійкими соціальними знаннями про об'єкти соціальної дійсності у формі понять; широкими і стійкими соціальними інтересами, наявністю зовнішньої і внутрішньої мотивації до спілкування; здатністю до самооцінки поведінки, коригування власних дій; визнає цінність взаємодії з іншими людьми; знайомий з правилами і нормами поведінки в різних ситуаціях спілкування з дорослими і однолітками; вільно володіє засобами вербального і невербального спілкування; може пояснити значення понять: настрій, почуття, співпереживання; самостійно знаходить адекватний спосіб поведінки в конфліктах з дорослими і однолітками; часто проявляє ініціативу в спілкуванні з дорослими і однолітками; вільно застосовує ІКТ для комунікації в соціумі; емоційні прояви, адекватні ситуаціям; адекватно сприймає і оцінює якості партнерів по спілкуванню, свої вчинки і дії; здійснює дії, що відповідають загальноприйнятим соціальним нормам; самостійно і впевнено веде себе у нових ситуаціях.

Середній: володіє недостатньо широкими і конкретними знання про оточуючі об'єкти соціальної дійсності; проявляє ситуативний інтерес до соціально значущої діяльності; володіє недостатньою здатністю до самооцінки поведінки, коригування власних дій; розуміє важливість спілкування з іншими людьми, мотивом вступу в спілкування є бажання самореалізуватися; знайомий з правилами і нормами поведінки в типових ситуаціях

спілкування з однолітками і дорослими; має уявлення про такі засоби, як мова, жести; ситуативно застосовує ІКТ для комунікації; може пояснити значення понять: настрої, співпереживання; може самостійно знайти спосіб поведінки в конфліктах з однолітками; розуміє значення найбільш поширених жестів і використовує їх в спілкуванні; вільно передає свій задум за допомогою слів; проявляє ініціативу в спілкуванні тільки з добре знайомими людьми; виявляє складності у прояві емоцій; адекватно оцінює тільки деякі власні якості особистості; може адекватно сприймати та оцінювати тільки вчинки і дії добре знайомих людей; здійснює дії, які не повною мірою відповідають загальноприйнятим соціальним нормам;

Низький: володіє неточними, обмеженими знаннями про оточуючі об'єкти соціальної людини; проявляє слабкий інтерес до соціально значущої діяльності або такий інтерес зовсім відсутній; стриманий у прояві емоцій; відсутність здатності до самооцінки поведінки; має фрагментарні уявлення про норми і правила поведінки в соціумі; із ускладненнями пояснює значення понять: настрої, почуття, співпереживання; не застосовує ІКТ для комунікації в соціумі; проявляє неадекватні емоційні почуття; потрапляючи у конфлікт, не може самостійно його подолати; здатен на дії, що не відповідають загальноприйнятим соціальним нормам; відсутня впевненість та самостійність у поведінці в незнайомих ситуаціях [5].

Наголошуємо, що соціальна компетентність є складним структурованим та багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм та формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму та особистості. Саме модель поведінки з несформованою соціальною компетентністю є еквівалентна моделі деструктивної поведінки або девіантної та всіх її підвидів поведінки.

Світові та вітчизняні вчені приділяють багато уваги даним дослідженням (Е. Дюркгейм, Р. Мертон, Ч. Кулі, Дж. Мід, Е. Беккер, Є. Леммерт, Ф. Танненбаум, І. Пеша, Ю. Александровський, В. С. Афанасьєв, М. І. Боднева, Л. Берковіц, В. Беспалько, В. Вовк, Т. Гарасимів, Я. І. Гілінський, Н. Гураленко, Є. Змановська, М. Іванець, Ю. Клейберг, А. Коен, Н. Комарова, В. М. Кудрявцева,

В. Лівеквей, А. Нагорна, В. Налуцишин, О. Ніколенко, О. Омельчук, Н. Ортинська, С. Сливка та інші), адже трансформація сучасного суспільства під нові форми існування, нові цінності призводять, інколи, до ігнорування існуючих норм, що показують жахливі наслідки.

У психологічному словнику “девіантна поведінка” розглядають, як дії, що порушують психічну чи фізичну цінність іншої людини чи групи дітей (людей), спричиняють матеріальні збитки, перешкоджають здійсненню її намірів, протидіють її інтересам або ведуть до її зникнення [6]. Герасимів Т. З. стверджує, що це поведінка, яка порушує прийняті у конкретному соціумі норми і правила [6], тобто дії які суперечать соціальним нормам або визнаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки. На думку А. Коена, “девіантна поведінка – це така поведінка, яка йде в розріз із інституціоналізованими очікуваннями, тобто з очікуваннями, що розділяються і визнаються законними всередині соціальної системи” [6]. І. Гуд вважає, що “це поведінка, яку деякі люди в суспільстві знаходять образливою (неприйнятною) і яка викликає – або може викликати у випадку виявлення – несхвалення, покарання або ворожість стосовно суб’єктів такої поведінки” [6]. В усіх вище поданих визначеннях простежується стовбур – соціальне оточення або правила та норми соціального оточення, та невміння з ним співпрацювати. Що вказує на соціально некомпетентних особистостей. Тобто відсутність навичок та вмінь співіснувати в оточуючому середовищі, що ототожнюється з асоціальною поведінкою (О. М. Балакірева).

Аналіз наукової літератури надає змогу стверджувати, що основною причиною прояву такої поведінки є несформована соціальна компетентність або хоч одного її компонента у віці молодшого шкільного віку. Роль вчителя у формуванні соціальної компетентності займає особливе значення.

Адже, теорії які розглядають причину прояву девіантної поведінки спираються на соціально-біологічні фактори. Згідно яких, вчені розглядали: зв’язок темпераменту з соматичною будовою людини; еволюційних підхід; спадковість; гормональний вплив; та пошкодження головного мозку або органічні захворювання мозку, що призвело до певних властивостей нервової

системи. Вчені прийшли до висновку, що незважаючи на наявність фактів, що підтверджують існування біологічних основ девіантної поведінки, вони діють тільки в контексті певного соціального оточення. Крім того, соціальні умови самі по собі цілком можуть викликати біологічні зміни в організмі, визначаючи, наприклад, реактивність нервової системи або гормональний фон [6]. Тобто, під впливом виховання у період дозрівання головного мозку, можемо сформуванати гідне відношення до оточуючого соціального середовища особистості.

Відомі світові вчені, такі як: Ульманн, Рофф, McCandless у своїх дослідженнях стверджують, що соціально некомпетентні діти більше схильні до правопорушень, вони виявляють високий рівень фізичної та словесної агресії. Крім цього, вчені Зіглер та Трікет, відзначають той факт, що гіперактивні, агресивні, вилучені та навіть діти з аутизмом, характеризуються, як соціально некомпетентні діти. Що також вказує на факт, у якому основний період формування соціальної компетентності, повинен виступати дитячий вік.

Отже, спираючись на протилежне відношення, можемо стверджувати, що кожна особа перебуваючи у суспільстві, у якому вона займає певну роль, відповідно до якої, кожна людина приймає на себе зобов'язання та дотримання певних норм співіснування у тому числі і моральних норм, є з сформованою соціальною компетентністю.

Сформовані дані компоненти в особистості запобігають прояву девіантної поведінки та прояву агресії у суспільних відносинах особистостей і це є аксіомою. Адже, самі компоненти – є антитетичними компонентами асоціальної поведінки, що вирішує проблему девіантної або асоціальної поведінки особистості у майбутньому. Та являє собою запоруку сформованої у майбутньому соціальної компетентної особистості, яка відповідає загально прийнятому еталону людини.

Якщо говорити про професію вчителя, то соціальні компетентності є одними з найважливішої для успішного виконання цієї важливої професії. Тому важливо досліджувати та ціле направлено розвивати цю компетентність на

університетському рівні зі студентами, які готуються до педагогічної діяльності.

Серед вітчизняних і зарубіжних учених – педагогів і психологів – увага до питань соціальної компетентності посилюється з кожним роком. Соціальна гнучкість у поведінці допомагає кожній людині успішно рухатися професійними й особистісними стежинами, дає можливість підтримувати адекватні міжособистісні відносини й забезпечують комфортну внутрішню позицію особистісного “Я”. Формування та розвиток соціальної компетентності відбувається від самого народження й упродовж життя людини: з кожним соціальним зв’язком вона отримує новий досвід спілкування та стратегії поведінки, ознайомлюється із різними проявами емоційного інтелекту й вступає у найрізноманітніші комбінації соціальних взаємин і стосунків.

Практикуючі психологи й соціальні педагоги аргументовано доводять, що від ступеня обізнаності людини у галузях психології, соціології та культури міжособистісних відносин залежить її успішність як особистості, тобто сформованість у неї високого рівня соціальної компетентності є основним показником її успішності та професійної діяльності.

Snježana Dubovicki, Maja Brust Nemet у своєму дослідженні прийшли до висновку, що: “Навчальні програми педагогічних факультетів повинні розвивати заохочення до удосконалення СК студентів через зміст, результати навчання та діяльність” [7]. Що вказує на цінність фахових дисциплін. Адже в педагогічній галузі, включені у програму саме дисципліни, що пов’язані з розвитком й становленням особистості.

На базі Українського національного університету імені Михайла Драгоманова було проведено опитування щодо проблему практичній діяльності майбутніх учителів. В опитуванні взяли участь 93 студенти. Найбільша кількість студентів була на останньому курсі навчання. Одне із запитань стосувалося основних особливостей, які, на думку майбутніх фахівців, є пріоритетними в роботі вчителя. Результати показали, що студенти найбільше зацікавлені у розвитку вмінь вирішувати проблемні ситуації (74,5%), розширенні знань у своїй галузі (69,1%) та розвитку навичок саморегуляції (43,6%). Опитування показало, що

найбільша частка питань, пов'язаних з професійними навичками, стосувалася навичок, що входять до компонентів соціальної компетентності. Це не говорить про низький рівень сформованої соціальної компетентності, а лише про актуальність її розвитку.

Аналіз понять “професійний розвиток майбутніх учителів” і “соціальна компетентність” показує, що перший є підмножиною розвинутої соціальної компетентності. Вчителі взаємодіють з іншими суб'єктами освітнього процесу (учні, батьки, адміністрація, колеги) і мають безпосередній вплив на розвиток своєї соціальної компетентності. Зокрема, слід зазначити, що соціальна компетентність також включає в себе м'які навички (softskills), які складають основу індивідуального успіху [8].

Особливістю цієї компетентності є те, що вважається, що вона розвивається протягом усього життя. Ми погоджуємося з цією думкою, але також вважаємо, що існують “життєві тупики”. Наприклад, людина може переживати глибоку депресію або мати певний розлад особистості, що мимоволі створює певні правила та норми життя, які суттєво впливають на сформовані негативні уявлення, тобто викривлення соціальної реальності (які відповідають низькому рівню соціальної компетентності). Це має безпосередній вплив на поведінковий компонент (спостерігається порушення у прояві спонтанності та невмінню вирішувати проблемні ситуації). Особливо низький рівень емоційного та інтроспективного компонентів, що включає відсутність саморегуляції та прояв негативного зворотного зв'язку.

Таким чином, індивіди, які потрапили в “життєвий глухий кут”, транслюють суб'єктивні стратегії та тактики поведінки в суспільстві. Це призводить до створення нової “проблемної ситуації” серед стосунків людей. У фокусі уваги-майбутні педагоги, які безпосередньо впливають на установки дітей, що тільки починають здобувати соціальний досвід. Постає питання про інструменти розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів з урахуванням їхньої професійної діяльності. Наприклад, нами було проведено дослідницьку роботу із застосуванням доповненої реальності (Ar - технологій) або віртуальна реальність (Vr - технологій) при розвитку соціальної компетентності майбутніх педагогів [9], що продемонструвало ефективність

використання. Чи використання волонтерської діяльності, яка включена у цикли дисциплін також з метою розвитку цього напрямлення. Волонтерська робота стає найбільш результативною діяльністю, що включає в себе розвиток особистісних якостей та розуміння навколишнього соціального світу. Тим самим працюючи по формулі розвитку соціальної компетентності “Я+ТИ=МИ” [9].

Як вище було зазначено, рівень сформованості соціальної компетентності вчителя впливає на рівень сформованості в учнів. Тому нами було розроблено на базі УДУ імені Михайла Драгоманова окремі курси з підготовки майбутніх педагогів до розвитку та формуванню соціальної компетентності у молодших школярів: “Soft skills” для початкової школи” та “Педагогічні інновації в Україні та за кордоном”. Програма яких включала в себе опанування знань та вмінь які побудовані на послідовній моделі та весь матеріал проходить через інтроспекцію, тобто особистий досвід, що дозволяє удосконалювати й особистісні навички.

Відповідно весь матеріал буї поділений на окремі розділи (*Когнітивно-мотиваційний компонент соціальної компетентності та його розвиток; Емоційно-рефлексивний компонент соціальної компетентності та його розвиток; Операційно-діяльнісний компонент соціальної компетентності та його розвиток*), що включали в себе розвиток компонентів СК та базувалися на формулі Я+ТИ=МИ (роз’яснення подане вище у матеріалі). Так на практичних заняттях, студентам пропонуються такі види завдань:

1. Заповніть таблицю. У другій та третій колонці підберіть завдання на розвиток компоненту для дітей та дорослого.

Компонент соціальної компетентності	Приклади завдань на розвиток для дітей	Приклади завдань на розвиток для дорослих
Слідування правил		
Функція відмови або зупинки свого егоцентризму		
Розуміння соціальної реальності		
Функція саморегулювання		
Надання позитивного зворотного зв’язку		

Компонент соціальної компетентності	Приклади завдань на розвиток для дітей	Приклади завдань на розвиток для дорослих
Турботливе мислення		
Ініціативність та самопрезентація		
Усвідомлений вибір		
Регулювання проблемних ситуацій		

2. Оцініть свою ініціативність. Запишіть 3 приклади зі свого життя з результатами.

3. Робота у парах. Створіть презентацію свого життя та презентуйте партнеру. Партнер повинен оцінити та вказати на + та -.

4. Спробуйте командою розкрити тему “Лідерство та відповідальність” у довільній формі (відео, аудіо, макет, презентація, брошура тощо) з прикладами.

Студенти вчаться розуміти свої емоції та внутрішні стани. Наприклад на одному з практичних занять вони опановують свій страх та намагаються зрозуміти природу виникнення свого страху:

Ім'я для мого страху _____

Намалюй свій страх:

Який я, коли відчуваю страх?

Проаналізуй та заповни таблицю:

Приклад унікаючої ситуації	Чого це мені коштує	Що мені це дає	Які емоції мене супроводжують

Мотивація до подолання страху

Що я втрачаю	Що я отримую	Що я отримаю, якщо подолаю страх

Створи алгоритм подолання свого страху

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

Окремо пропонується робота зі щоденником тривожності, що дозволяє зрозуміти свої емоції та навчитися управляти. Приклади завдань наведені нижче.

Напишіть слова, що супроводжують ваш стан тривожності
Опишіть ситуацію 3 рази:

Перечитайте! Що змінилося?

Дайте відповіді на питання:

1. Наскільки є реальними ваші відчуття?
2. Чи є щось позитивне у тому, що відбувається?
3. Які особисті якості допомагали вам у складних ситуаціях у минулому?
4. Чи може бути так, що страх, який ви відчуваєте, дасть вам поштовх до більшого успіху?

Майбутнім спеціалістам пропонують усвідомлено ставитись до життєвих ситуацій та аналізувати й синтезувати свій вибір

поведінкової реакції. Один з прикладів завдань – це заповнення таблиці з осмисленням ситуації.

Проблема	Вибір	+	-

Як раніше було вказано, один із компонентів формули соціальної компетентності – це особистісне “Я”. Робота над здоровою самооцінкою займає значу частину часу при розвитку соціальних навичок. Наводимо приклад одного із завдань:

Дай відповіді на запитання:

1. Опишіть негативну подію або ситуацію, коли ви називали себе образливо.
2. Який ярлик ви на себе повісили? (я телепень, незграба....)
3. Напишіть обґрунтоване альтернативне твердження, яке відповідає концепції самоприйняття.
4. Напишіть обґрунтування здорового розуміння невірності вашого ярлика.

Аналіз проблемних ситуацій:

Олег – середня дитина в родині. Хоча батьки його дуже любили, але існував ще старший брат. Який був більш харизматичним та соціально адаптованим. Олег був звичайною дитиною, але дуже відповідальним і здібним. Хлопчик часто відчував себе аутсайдером у родині, адже більшість розмов було про старшого брата. Олег добре вчився в школі, але вчителі часто говорили йому, що його старший брат “зірка школи!”. Та порівнювали їх між собою. Хоча він мав друзів, але незавжди вдавалося підтримувати довготривалі стосунки.

1. Які переконання сформувались у Олега на основі цього досвіду?

2. Як ці переконання будуть впливати на майбутнє його життя?

3. Що ми можемо порадити?

Отже, розвиток соціальної компетентності важливий у сучасному світі, особливо коли у людство вступає в еру штучного інтелекту. Машина може працювати по певному алгоритму, але вона не може замінити прояв емоційно-духовного аспекту на якому базується психічне здоров'я особистості. Проте, дослідження у різних соціальних науках продемонстрували, що людина потребує в розумінні особистого Я та формуванні емоційного інтелекту; орієнтації на інших особистостей у суспільстві та розумінні унікальності кожного індивідууму; та потребує в розвитку навичок успішної взаємодії, що дозволяє досягнути більш якісного результату кооперації.

Створення успішної системи розвитку соціальної компетентності у майбутніх спеціалістах педагогічного спрямування, дозволить сформувати не тільки здорову психіку вчителів, але й навчить правильно розвивати та формувати ментальне здоров'я нації з самого малечку.

Список використаних джерел

1. Губарева Д. В. Вплив соціальної компетентності на інтелектуальний показник особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія: 17 Теорія і практика навчання та виховання. 2019. Вип. 31. С. 51 – 56.
2. Гуляев Ю. Ю. Свободное развитие человека как уникальный процесс. *Вестник Московского университета*. 2008. № 1. С. 92 101.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. Москва : АСТ: Астрель, 2011. 478 с.
4. Matviienko O. Hubariewa D. Diagnosis of the level of social competence in primary school students. *IntellectualArhive*, 2021. April-June. Volum 10, number 2, p. 114-129. DOI: 10.32370/IA_2021_06_15
5. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами інформаційнокомунікаційних технологій : посібник / за наук. ред. проф. М. П. Лещенко. Київ, 2017. 192 с.
6. Губарева Д. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів засобами проектної діяльності : дис. ... докт. філос. : 011Освітні, педагогічні науки ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 355 с.

-
7. Dubovicki, Snježana & Brust Nemet, Maja. (2015). Self-assessment of the social competence of teacher education students. *The New Educational Review*. 42. 227-238. 10.15804/tner.2015.42.4.19.
 8. Губарева Д. В. Соціальна компетентність в умовах сучасної початкової школи України. *Журнал "Вісник університету імені Альфреда Нобеля". Серія "Педагогіка і психологія"*. 2020. С. 27-32.
 9. Губарева, Д. В. (2023). Використання VR- та AR-технологій як засобу розвитку соціальної компетентності майбутніх спеціалістів педагогічного спрямування. *Педагогічні науки: теорія та практика*. (1). 98-104. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-1-14>

ДОДАТКИ

ДО СТАТТІ АНДРУЩЕНКО В. П., ЯЦЕНКО Т. С.:
«ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОДИНАМІЧНИЙ ФОРМАТ
РОЗУМІННЯ СУТНОСТІ ПСИХІКИ В ЇЇ ЦІЛІСНОСТІ»

Додаток А

Фрагмент стенограми діагностико-корекційної роботи з магістром психології Денисом (далі Д.), 2022 рік

Психолог (П.) – Яценко Т.

Пояснення. Представляємо фрагмент діагностико-корекційної роботи за методикою АСПП з респондентом Д. Для ілюстрації свого “звичайного емоційного стану” Д. вибрав картину П. Рубенса “Самсон та Даліла”. У вмісткій за змістом картині П. Рубенса респондент обрав власний самопрезентант – зображення жінки в співпричетності зі стомленим на ній німецьким чоловіком. Малюнку рис. А. 1. респондент Д. дав назву: “Мій звичайний емоційний стан”. Фемінізація власного образу, як засвідчує стенограма (див. далі), указує на дієвість категорії “Зверх-Ід” у психіці сучасної людини (свобода від статі). Мова йде про внутрішнє самовідчуття респондента. Вигляд він мав ошатно одягненого юнака, який (за його словами) активно шукає собі дружину й дуже хоче народження дитини (у зв’язку з війною). Сказане ним ніяк не завадило обрати власний самопрезентант – жінка.

Фрагмент стенограми діагностико-корекційної роботи з респондентом Д.

П.: Рис. А. 1. відображує твій звичайний емоційний стан? А чому тут так багато людей, це ж “твій емоційний стан»?

Д.: Дивлячись на рис. А. 1., я хочу самопрезентацію лише фрагментом: “Я – це жінка та знесилений чоловік, який упав на неї” (я у двох образах).



Рис. А.1. П. П. Рубенс, «Самсон та Даліла»

Назва психомалюнка респондентом: «Мій звичайний емоційний стан»

П: Тобі прийшлося пройти такий тяжкий шлях життя (у твоєму молодому віці), що ілюструє саме такий «звичайний емоційний стан» – знесилення? Дивно, що ти неначе знаходишся на межі «бути чи не бути»?

Д.: Центральною фігурою для мене особисто на рис. А. 1. є жінка, а не зморений чоловік. І не просто якась там жінка, а жіночна сутність мого особистого ества. Правильніше, – це моє власно жіноче я.

П: Все це, за відчуттями, присутнє в тобі самому? Ти так відчуваєш себе?

Д.: Так, я є носієм отакої гами почуттів з домінуванням відчуття жіночності в собі. Це моя сутність, а всі ці персонажі (позаду жінки) – це «фон», можна його опустити.

П: Тоді в мене виникає гіпотеза: якщо в тебе з якогось часу з'явилися якісь душевні проблеми щодо стосунків з матір'ю, то твоя психіка інтроєктувала її у внутрішнє самовідчуття тебе самого як жінку. І тоді «немає проблем», хоч, може, ця жінка з певними «поправками»? «Вона в тобі» – це і є мама?

Д.: Це так, але водночас і не зовсім так. Жінка в мені не повністю схожа з мамою, але дуже близька. Усе своє життя я шукав жіночу увагу (і від мами теж), це правда, хоча я її не особливо отримував, особливо від матері. Важливо й те, що мені завжди було легше спілкуватися з дівчатами, ніж з хлопцями, тому моє жіноче «Я» сильніше за чоловіче моє «Я», у чому я впевнений.

П: Але ж це «не від хорошого життя» у тебе таке відчуття, враження. У дитинстві в якийсь період не отримував уваги від матері, а для психіки, як ми виявили, «не буває невирішених проблем». Психіка все вирішує через механізм інтроєктування образу особи в себе самого (зокрема, матері), тоді й буде відчуття «нерозлучності з мамою» як жінкою.

Д.: Так, я не отримував достатньо уваги від своєї матері, і це ключовий момент у моєму житті, як і в тому образі, яким я є зараз.

П: Ну тепер жіноча частина в тобі дозволяє робити самому собі поблажки, зокрема, як ти вже розповідав, “потішитися подовше ранком у ліжку”, “відтягувати момент входження в діяльність, зокрема відсунути в бік магістерську роботу” й т. ін. Це вже твій матеріал, і тобі його важливо проаналізувати. Ця картинка показує саме тебе, це ти? Твоя жіноча та чоловіча частини? Жіноча частина домінує над чоловічою?

Д.: Коли я побачив картину, то подумав: це ж мої риси!

П: Мудрість жінки в тобі?

Д.: Так.

П: А цей знесилений чоловік “на жінці” (рис. А. 1.) теж ілюструє тебе?

Д.: Так, я втомився від життя, у молодому віці в цього чоловіка (тобто в мене) уже немає сил. Це про мене, я точно відчуваю втому від життя, молодий вік не допомагає.

П: Твоя чоловіча частина більше зморена, ніж жіночна?

Д.: Голий чоловік – це я, знесилений життям загалом. Цей чоловік – на грані смерті (його поза й обличчя на це вказують). Оце в мене такі типові відчуття.

П: Якщо ця картина є ілюстрацією тебе в цілому, то чи сепаруєш ти матір від власної жіночої частини себе? Очевидно, тобі все ж хочеться таки бути чоловіком біля неї?

Д.: Я не знаю відповіді на це питання, мені комфортно в жіночому образі, який представлено на рис. А. 1. А чоловіча моя частина саме така, як на цьому рис. А. 1. Тобто як чоловік – я відсутній, на картині він знесилений і знаходиться поза ситуацією (він випадає з неї).

П: Рис. А. 2. має назву “Відчуття майбутнього”. Це твоє відчуття майбутнього?



Рис. А. 2. Автор і назва невідомі.
Назва респондента: “Відчуття майбутнього»

Д.: Так, дівчинка – це ж я.

П: Тоді фемінна частина тебе існує з дитинства. Дівчинка ж ще мала. Можливо, чоловіча частина в тобі захищає твою фемінність? Ти готовий поринути в невідомість, яку ілюструє рис. А. 2., і не боїшся цього?

Д.: Коли я обирав картину, я уявляв це як “Алісу в країні чудес”, наче одна мить – і потрапляєш у глибоку печеру, де не зрозуміло, що відбувається, як і не зрозуміло, що буде далі.

П: Але ти повинен звернути увагу на таке нестійке підґрунтя під ногами (рука якогось незнайомця). Ти сам собі створюєш ризики, і важливо замислитися – “для чого»?

Д.: Мабуть, щоб жити було цікавіше.

П: Але ти шукаєш “руку підтримки»? А уява про печеру – це натяк на бажання повернутись в утробу матері? Це означає також і те, що щось дитяче в тобі не покидає тебе і водночас створює бар’єри на шляху до дорослішання.

Д.: Погоджуюсь з вами, бо я часто це відчуваю. Я уявляв цю руку як руку партнера, для мене є важливим, що я не один, що мені хтось подає руку, чого мені постійно бракує. Хоча в цей момент я подумав, що можливо, не вистачає “руки матері»?

П: Гарно, коли ми “таку руку” маємо самі в собі для себе; покладатися на іншого та йти “за рукою в невідомість” – великий і невиправданий ризик. Ця ж картинка вказує на твою необачність, а може, на невиправдану сміливість. Ти навіть “не прочитуєш”, куди збираєшся поринути, адже там темрява. По конфігурації схоже, що виявляється тенденція “повернення в утробу”, неначебто лише там ти знаходиш затишок?

Д.: Так, я дійсно шукаю затишок і спокій, схоже, очевидно, як у “лоні матері”, не заперечую.

П: Рис. А. 3. – “Картина внутрішнього світу”. Цікава в тебе “Картина внутрішнього світу»: губи й змія є одним цілим. Чому саме такий рисунок? Це ж “твій внутрішній світ»?! Попередні малюнки вже засвідчили натяк на те, що “ти сам собі шкодиш” – це вочевидь, візуалізовано презентуєш як факт.

Д.: Коли я обирав цей малюнок для презентації “внутрішнього світу”, то чітко собі уявив, що я *отруюю сам себе*, оце і є сутність рис. А. 3. Змія проростає, трансформується “з моєї ж губи”. Яблуко – як забороненість чогось. Хвостик яблука в роті змії – це натяк на потребу чуттєвого “чоловічо-жіночого контакту”.



Рис. А. 3. Автор і назва невідомі.
Назва респондента: «Картина внутрішнього світу»

П: Твоя психіка обтяжена тенденцією самопокарання. За щось себе караш, неначе твої губи щось не так можуть промовити (чи прагнуть «забороненого єднання»), і ти, як суворий батько, сам себе готовий карати? З батьком, як ти говорив, були проблемні взаємини? Ця змія тримає в зубах «чоловічий символ» («хвостик яблука»). Хвостик яблука, за архетипною символікою, символізує чоловічий початок (фалос), яблуко – це символ жіночності, усе це символізує твою обтяженість едіпальною залежністю.

Д.: Я не думав, що малюнки можуть розповісти (висвітити) так багато істотних для мене ракурсів, які відповідають моєму власному життю. Я приємно подивований такому адекватному пізнанню себе.

П: Важливо зрозуміти, що ти можеш завдавати самому собі шкоди, карати себе за щось, що не повинно б бути. Наше життя коротке, як сказав З. Фрейд: «Саме надійне, що нам подарувала природа, – це смерть». Щоб навчитися безпроблемно жити в цьому світі потрібні твоя мудрість та сила. Зрозумій, ти є найближчим сам до себе і що твоє власне душевне благополуччя в «руках» твоїх помислів. Ти знаходишся в полоні власної спонтанної активності.

Д.: «Душевне благополуччя» у житті мені було недоступним. Я згідний зі сказаним вами, але, як зробити, щоб усе це, що проявилось тут, сьогодні, втратило силу? Стало для мене надієвим? Не керувало б моїм станом та емоціями? Бо це все мене дуже втомлює й знесилює.

П: Якщо ти скористаєшся своїм соціально-рефлексивним розумом (який у групах АСПП розвивається) для пізнання самого себе, тоді ти зможеш досягти відчуття самоспокою, щастя (а це особливо приємні самовідчуття). Хіба ти можеш відмовити собі в тому, що зараз пізнаєш, що є реалістичним й прозорим у частині поведінкової результативності. Сьогодні ти отримав необхідну інформацію для самозмін, що потребує розуміння смислу власних спонтанних, мимовільних ініціатив. Як ти переконався на своєму ж

емпіричному матеріалі, у твоїй психіці не виправдано існують фіксовані тенденції, породжені незгодами дитинства. Важливо, щоб ти сам особисто поставив над власним негативним досвідом “жирну” крапку й *не тягнув його за собою в майбутнє*. Потрібно ослабити шлейф “негативу минулого”, тоді ти в собі відкриєш “перспективи радості в теперішньому” від власної поведінки. Ти будеш переживати відчуття рівноваги в собі завдяки мудрості. *Мудра людина сама собі не шкодить!* За таких умов твої мрії будуть набувати реалістичності. Потрібно припинити відмовлятися від себе, зокрема “як від чоловіка (чоловічого потенціалу) у собі”. Важливо знівелювати фіксації на негатив до батька, на смуток щодо дитинства, і тим самим ти будеш набувати навичок радісного життя “тут і зараз” – успішного, результативного та переможного! І все це в твоїх руках, я вірю в тебе!

Ти виявив ініціативність, талант та сміливість у саморефлексії, робота з тобою була оригінальною й змістовною. Відчутним було також прагнення до самозмін, що є передумовою для твоїх успіхів як у соціальних, так і особистісних аспектах.

Д.: Дуже дякую, є над чим подумати. Мені стало емотивно значно легше, я уже відчув зменшення напруги, наче “камінь з душі випав”, і нехай він десь закотиться подалі. Ще раз дуже дякую!

* * *

Підсумовуючи, зазначимо, що людина страждає в процесі адаптації до соціуму від незнання самої себе. Спонтанна активність сприяє психологічному *оздоровленню* завдяки *розширенню* та *поглибленню* саморефлексії. Саме цьому сприяє діалогічна взаємодія в системі АСПП “Психолог ↔ Респондент” на реалістично “опредметнених”, а не ілюзорних засадах. У методиці АСПП весь процес зорієнтований на те, щоб підвести особу до актуалізації певних значущих аспектів власного життя, що сприяє ослабленню “втечі від себе”, зокрема в “образ жінки” (див. рис. А. 1) чи “в утробу” (рис. А. 2). Є підстави вірити і впевнено стверджувати, що вищепредставлений емпіричний матеріал респондента Д. дозволить йому відчути важливість спонтанності в психоаналітичному виявленні власних ініціатив і більше приділяти їм уваги для внесення прогресивних самозмін. Завдяки спонтанності й невимушеності поведінки в респондента Д. актуалізувалась можливість розуміння прихованих мотивів. Пізнання прихованих від свідомості мотивів відкриває можливості наблизитися до розуміння (усвідомлення) витісненої інформації, що буде впливати на оптимізацію поведінки.

Як засвідчує емпіричний матеріал, завдання *самостійно, до зустрічі з психологом, добирати малюнковий матеріал для візуалізованої самопрезентації є вкрай важливою передумовою результативності АСПП.*

Діагностико-корекційний процес АСПП сприяє багаторівневому розширенню самосвідомості особи та набуттю навичок самоаналізу професійних психологів. Особливо заслуговує на увагу заданість психіки як минулим досвідом (дитинством), так і архаїчним спадком людства, що знайшло “оживлення” та дієвість у поведінці Д. Це засвідчує емпіричний матеріал психоаналітичної роботи з респондентом Д.

Висновки. Представлений емпіричний матеріал дає змогу констатувати той факт, що глибинне пізнання спирається на цілісність психіки з урахуванням як свідомих, так і несвідомих чинників.

В умовах онлайн найбільш прийнятною виявилась психоаналітична робота з використанням тематичних психомалюнків, у якості самопрезентантів (власноруч виконаних чи репродукцій художніх полотен). Пропрацювання особистісної проблеми (внутрішньої стабілізованої суперечності) респондентом Д. могло б бути ускладненим у випадку вербальної саморефлексії. “Рефлексивне привласнення” протагоністом Д. картини П. Рубенса виявилось вдалим для його презентації власної психіки. За таких умов художній шедевр перетворився на психомалюнок завдяки механізму “*проективної ідентифікації*”.

Додаток В

**Фрагмент стенограми аналітико-діалогічної роботи
з магістранткою психології Н. (2022 р.)**

Н. розповіла про власну проблему, яка започаткувалась у неї ще з 10-12 років і зберігається дотепер, що позначається на її особистісних взаєминах. Проблема полягає в тому, що в Н. не складаються взаємини з хлопцями і вона не може одружитися із-за пережитих фіксацій. Корені проблеми сягають ще періоду раннього підліткового віку, коли вона стала мимовільно *співпричетною* до інтимних взаємин власних батьків.

Діагностико-корекційна робота за методом АСПП незмінно передбачає опредметнення власних проблем (найчастіше через малюнок). Тематичні малюнки засвідчують свою результативність в об'єктивуванні власних проблем (психомалюнок може бути особисто виконаним або підібраним з існуючих зображень художників). Студентка Н. представила один з таких тематичних малюнків як презентант заявленої проблеми, назвавши його «Відчай» (рис. В. 1). Зауважимо, що пропрацювання її особистісної проблеми в групі АСПП відбувалося довготривало, з використанням інших тематичних малюнків (≈ 20). Не маючи змоги представити об'ємний стенографічний матеріал, ми обмежимося аналізом лише одного з психомалюнків.

Фрагмент стенограми психоаналітичної роботи з Н.

Н. – респондент, магістр-психолог УДУ імені Михайла Драгоманова (2022).

П. – психолог Яценко Т. С.

Н. (*пояснює зміст психомалюнка*): Це ніч, проте є світло місяця. Психомалюнок я назвала «Відчай» (рис. В. 1).



Рис. В. 1. Назва респондента: «Відчай»

П.: А що зображено на місяці – кажан чи то пляма? Можливо, на це нам не потрібно звертати увагу?

Н.: Ні, потрібно. Це зображення вказує, що “я не хочу бути сама, мені потрібна якась жива істота, нехай хоч кажан”.

П.: Ти не прагнеш самотності, якщо потрібен порядок хоч би “кажан”?

Н.: Це не людська істота, а тварина, тому це може бути, а людина – ні, люди напружують.

П.: Але ж у тебе є потреба, “щоб порядок було щось живе”. У тебе в дитинстві було щось живе поряд?

Н.: Так, був кіт, а зараз є собака.

П.: Ти казала, що не відчуваєш самотності вночі?

Н.: Але ж тут не повна темінь, хоч і ніч, є світло (показує на рис. В. 1).

П.: Якщо цей малюнок відображує твій психічний стан, то які ти переживаєш відчуття? Жінка на малюнку чинить самогубство чи летить до чогось кращого, ніж ті обставини, у яких вона знаходиться?

Н.: Не знаю, чи “до кращого”, але цей політ її не лякає, якщо навіть буде “смерть”.

П.: Вона гола?

Н.: Швидше, “так”, ніж “ні”.

П.: Ця дівчина може визнати, що місяць (він) – це чоловіча фігура?

Н.: Не знаю, щось продовгасте (що виходить з місяця), за що дівчина тримається лівою рукою, допомагає їй утримуватись. Місяць наче прикріплений до столика, який летить разом з жінкою, або вона так єднається з ним. Думаю є й те, і друге.

П.: Цей столик кого може символізувати?

Н.: Можливо, мого батька, його ж може символізувати також і місяць¹⁰. Словом, батько причетний до цього малюнка.

П.: Ти “пролетіла” повз нього (місяця) чи з’єдналась з ним?

Н.: Зараз би пролетіла, а раніше дуже хотіла єднання, і тепер розумію, що це тому, бо не вистачало мені в житті єднання з батьком.

П.: Коли жінка перебуває в такому польоті, то її серце не стиснуте при такій позі, а які її відчуття?

Н.: Я відчувала в житті таке щастя, свободу, як на рис. В. 1., лише тоді, коли я **наодинці з ніччю, коли можу єднатись зі своїм “хочу”, без чиеїсь присутності, а також тоді, звичайно, коли я вживаю алкоголь.**

П.: Чому на малюнку ти в небесах?

¹⁰ Звертаємо увагу на той факт, що засвідчує дієвість пралогічного мислення, тому батька може презентувати як жива, так і опредметнена фігура.

Н.: Бо завжди вдома знаходиться *третьа особа*, яка мені заважає, а тут цього немає.

П.: А хто тобі більше всього заважав удома?

Н.: Без сумніву, що це мати.

П.: Батько про це знає?

Н.: Так, бо вона і йому заважає жити через свою вредність та настирливість.

П.: А цей чорний кажан, це твої страхи?

Н.: З дитинства мати породжувала атмосферу “загроза кари”, тому це натяк на неї.

П.: То чому ти його (кажана) не знівелювала як зайве на цьому малюнку?

Н.: Може, і зайве, але живе, гірше буде, коли повна самотність. І водночас, як правило, опівночі, якщо зі мною є хтось *третьий, крім мене й ночі*, і він шумить, я хочу його задушити, мені потрібно побути “на самоті з ніччю”, а кажан не заважає.

П.: Чи буває, що ти свого хлопця “хочеш убити”, якщо він порушує тишу опівночі й трохи після?

Н.: Я ціную час “опівночі”, якщо ж не насолоджуюсь цим часом сповна, то починається агресія. Хлопець уже це знає й намагається заснути до півночі.

П.: Схоже, що в тебе такі почуття здавна. Чи не була ти причетна до інтиму власних батьків?

Н.: Так, вони пізно (після опівночі) це робили, думаючи, що я вже сплю. І я з тих пір хочу тиші з опівночі, бо зненавиділа ті звуки, які створювали батьки.

П.: А чому ти не намагаєшся (чи не намагалась) заснути “до опівночі»?

Н.: “Неспання”, про яке йдеться, закріпилось ще з того раннього віку, це не проходить, є до сьогодні. Я лише тепер розумію, що я, очевидно, чекала їхніх “оргій”, тому я не могла заснути.

П.: Ну, це не так страшно, то засинай тепер уже хоч після опівночі, ти ж не дома живеш і цих “повторів” уже немає?!

Н.: Так, не дома, але моя особистісна проблема полягає в тому, що мені заважають тепер будь-які звуки після опівночі. Хлопець мій обов’язково повинен заснути до цього часу, бо будуть “нерви й скандал”. Мені заважає в цей опівнічний час усе: телефон, звуки гітари з вулиці, шум якихось закоханих за вікном. Будь-яке порушення тиші породжує роздратування й навіть агресію. Колись пара молодих людей шуміла (сміялась) на вулиці, то я ледве стрималась, щоб не кинути в них (з вікна) пляшку. Ледве стрималась, а хіба це не проблема, це ж мене вимотує енергетично. Ще є ризик, що когось скалічу.

П.: Тобі подобається бути на самоті? Не спати “до опівночі” і “з опівночі»?

Н.: Так, особливо, коли мій хлопець спить (заміж я не виходжу, остерігаюсь проблем). Я люблю водночас контролювати його, коли він спить, і відчувати,

що я сильніша за нього, бо я не сплю, бачу більше за нього, відчуваю більше від нього, можу діяти. І це все “сильніше за нього”.

П.: Не виникало бажання завдати йому шкоди?

Н.: Убити?

П.: Я не знаю, сама уточни.

Н.: Скажу так, якщо зі мною після опівночі є хтось *третій, окрім мене й ночі, я хочу його задушити*. У мене особливі відчуття, коли я єднаюсь з ніччю. У мене є ця потреба – почуття, подібні до тих, як на рис. В. 1. відчуття блаженства.

П.: Ти і ніч, а він (хлопець) – сплячий третій, він уже знає, що йому не потрібно просинатись?

Н.: Йому не можна просинатись і порушувати тишу, бо буде моя агресія. Якщо я не насолоджуюсь *тишею ночі сповна*, то в мене починається явна агресія. Я через це вже втратила стосунки з дуже хорошим хлопцем, який міг би бути на все життя. Мені жаль, але я щиро говорю: **це є для мене проблемою**, яка чомусь зрослась з моєю злістю, агресією. До мене з **півночі доторкнутись уже не можна**. Я повинна побути в єднанні з ніччю. Розповідаючи, я подумала, що рис. В. 1. указує на насолоду, яку я переживаю в тиші ночі. Я ціную час опівночі.

П.: Може, ти переживала подібні агресивні почуття, коли батьки єдналися, особливо це могло бути адресовано матері?

Н.: Так, мене це не радувало, а дратувало (злилася), заважало єднатись із “темрявою ночі”.

П.: Батьки ж, очевидно, очікували пізнього часу, щоб ти заснула, а ти, напевно, очікувала їхнього єднання?

Н.: Я зненавиділа звуки (шум) після опівночі, це точно, і тепер ця ненависть так неприродньо проявляється. Мене тепер турбує моя агресія, яка переноситься, приміром, на “парочку за вікном”.

П.: Ти не думала, що важливо розімкнути зв’язок між опівніччю і звуками будь-якими (як це засвідчує твоя розповідь); потрібно розімкнути зв’язок “опівночі” з твоїм “задоволенням” тишею і “незадоволенням” (коли є звуки). Будь-яким шляхом цей імпрітинг потрібно ослабити. Постаратись засинати раніше (хоч би навіть із снодійним на початках) і, звичайно, знівелювати власну агресію, бо вона є похідною від вражень, які фіксовані і які несеш ще з дитинства. Тут є ризик генералізації такого емотивного гешталту. Енергія мортідо й лібідо – як два єднальні сосуди, тому важливо набути перспектив зниження агресії (мортідо) і тоді збільшиться енергія “лібідо”. Ти дуже красива, і позитивний та спокійний фон твоєї поведінки буде найбільшою прикрасою тебе. Це посприєє створенню сім’ї, у якій дітки біля лібідної (лагідної й спокійної) мами будуть щасливими. Якщо не працювати над собою, то і твоя рідненька малеча вночі може викликати твою агресію

(просинання опівночі). Ти ж не хочеш бути злою мамою лише заради фіксації, яка до тебе “приклеїлась” із-за едіпального тяжіння до батька.

Н.: Дійсно, дуже не хочу, мені вистачало матері по життю, з якою втрачені взаємини. Я спробую з цим упоратись, адже мені вже зараз стало значно легше. Розмова з вами мені прояснила основи мого стану, зокрема силу запропонованого, закріпленого стереотипу.

Підведемо підсумки. Представлений фрагмент стенограми, засвідчує, що спонтанність поведінки протагоніста Н. є необхідною передумовою виявлення особистісної проблеми її психіки, тобто “внутрішньої стабілізованої суперечності”. У процесі АСПП важливо актуалізувати як мову “несвідомого” (малюнок), так і мову “свідомого” (слово). На особливу увагу заслуговує діалог, який засвідчує наявність фіксацій у Н. власних почуттів, породжених інтимними взаєминами батьків. Останні сприяли фіксації чуттєвого тяжіння Н. до батька й продукували деструктивність взаємин з матір’ю. Емпіричний матеріал засвідчує, що едіпальне тяжіння до батька зберігається та каталізує проблеми едіпального походження. Відбулося перенесення чуттєвого тяжіння до батька на “власне самовідчуття опівночі”. “Феномен ночі”, як і “тиша опівночі”, набули особливого значення¹¹. Будь-який шум опівночі викликає в Н. агресію. Останнє зумовлено механізмом “натяку” на те, що “шум” (у сприйнятті Н.) співвідносився з сексуальною активністю (особливо акцент падав на матір). Для Н. набули тотожності такі феномени, як “ніч і шум опівночі”, шум “чуттєвих посягань матері на батька” (з її слів). Ми не маємо змоги представити всю стенограму психоаналітичного розгляду малюнків Н., але презентований нами фрагмент аналізу (навіть одного з психомалюнків “Відчай”) засвідчує дієвість механізму перенесення на “опівнічний стан” психіки Н. Тему “Відчай” Н. пояснює так: “...я не бачила перспектив щось змінити, навпаки, потрібно було утаємничити свою мимовільну причетність до їх інтиму, в цьому сенс теми “Відчай»”.

Раціональне пропрацювання фіксацій дитинства ослабило в респондента Н. тягу до алкоголю (що вона сама констатувала). Знівелювалась і беззмістовна, невинуватна агресія. Проходження групи АСПП розширило самоусвідомлення Н. і *посилило відчуття прийняти власну поведінку в побуті та в професійно-психологічній самореалізації, що наближує її мрію набути професіоналізму в якості психолога.*

Важливо розуміти, що усвідомлення Н. причин власних деструкцій психіки сприяло нейтралізації енергії мортідо, продукованій фіксацією

¹¹ Вказаний факт підтверджує активність прагматичності психіки Н., що урівнює фізіологічний факт контакту з уявно-опредметненим, що набуває ідентичності з “батьком” (“нічна тиша”), як свідченням його незайнятості матір’ю, що для Н. було бажаним. За цим криється логіка: коли “тиша”, то “батько належить мені”.

“нічних подій”, які несли едіпальне навантаження. Психокорекційний ефект задається тим, що в діалогічній взаємодії психолога з респондентом об’єктивуються смислові параметри проблемної ситуації, які були поза увагою респондента Н.

Глибинна психокорекція надає допомогу майбутнім психологам у здійсненні власної особистісної корекції завдяки поглибленню самоусвідомлення. Представлений фрагмент діагностико-корекційної роботи з респондентом Н. за методикою АСПП заслуговує на увагу, адже відкривалися перспективи пробудження в її психіці енергії “лібідо”, яка є животворною та спроможною знизити дієвість (активність) енергії “мортідо”. Останнє каталізує впевненість особи на шляху до особистісного самовдосконалення завдяки нівелюванню залишкових ефектів дитинства.

Додаток Д

«РОЛЬ АРХАЇЧНОГО СПАДКУ В ПСИХІЦІ ЛЮДИНИ»

Архаїчне мислення, природньо, не обмежується стародавнім періодом становлення та розвитку людства, воно слідує за еволюцією психіки людини. Нас подивував той факт, що людство (у його національній сукупності) створює ті чи ті ілюстрації (див. приміром рис. Д. 7), що відображають еволюцію становлення людини.

Ми б ніколи не звернулись до давнини становлення людства якби не тематичні психомалюнки, які використовуються сучасними людьми для ілюстрації особистісних самовідчуттів чи певних станів майбутніх психологів. Для кращого розуміння, про що йдеться, наведемо декілька психомалюнків, які вони віднайшли для власної презентації, і використані ними для самопрезентації, на що вказує означена ними тематика.

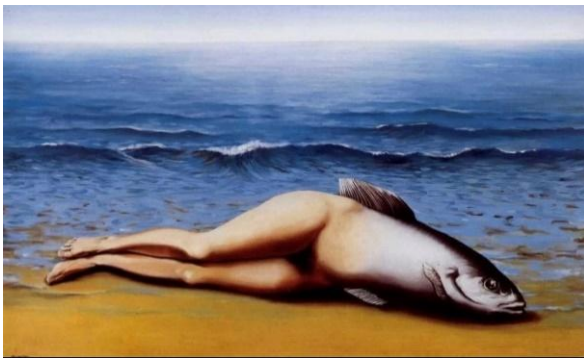


Рис. Д. 1. «Мої самовідчуття»



Рис. Д. 2. «Як мене бачать у службовій ситуації»



Рис. Д. 3. «Моя психологічна сутність»



Рис. Д. 4. «Народжена і ненароджена»



Рис. Д. 5. «Мої здобутки»



Рис. Д. 6. «Дорога мого життя»

Архаїчний спадок людства невинуватно ігнорується академічною психологією. Водночас учасники груп АСПП з власної ініціативи підбирають малюнки для самопрезентації, що мимоволі зорієнтовують наш погляд у бік архаїчного спадку. Зокрема подаємо рис. Д. 7., який використаний учасником АСПП для самопрезентації з назвою «Генеза мого становлення».

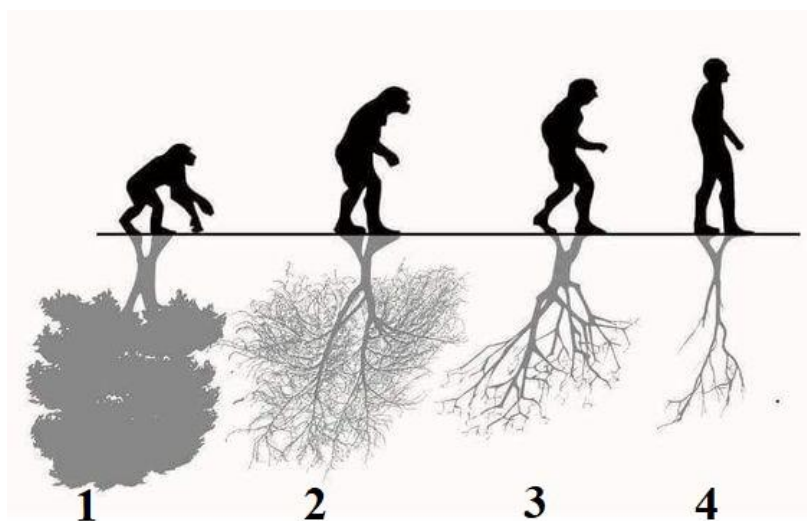


Рис. Д. 7. «Генеза мого становлення»

Наведений малюнок (рис. Д. 7) актуалізував наш інтерес до генези становлення людства (див. <https://www.masscience.com/a-hombros-de-simios/>). Наведений рис. Д. 7. підтверджує доцільність уведення категорії «Зверх-Ід», яка презентує дієвість досоціального, довиховного періоду становлення людства (див. позиція 1 на рис. Д. 7).

Малюнком (рис. Д. 7) демонструється підземелля із зображенням енергетичного потенціалу, починаючи від первісних людей, що засвідчує природній потенціал енергії у вигляді енергії, що згодом все більше і більше перетрансформовується в просоціальні форми розвитку людства.

Енергетичний потенціал у міру його переходу (трансформації) у процес соціалізації зменшується (рис. Д. 8). Важливим є той факт, що енергетичний потенціал архаїчного спадку не зникає, а зберігається в людині, що засвідчує енергетичний потенціал категорії “Зверх - Ід”, яка акумулює в собі архаїчно задану енергію.

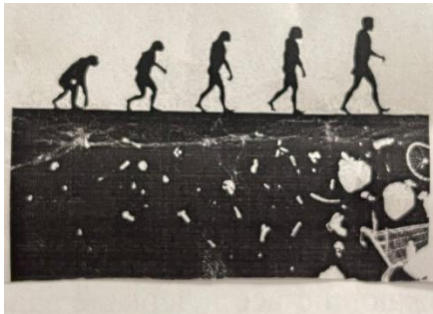


Рис. Д. 8. «Розвиток людства»

Ми зацікавились й іншими варіантами подібних малюнків дібраних учасниками АСПП. Нашу увагу привернуло те, що при великій кількості варіювань зображень “філогенеза самостановлення” зберігає тенденцію від *первісної людини до сучасної*, що презентується співвіднесеністю архаїзму постави з соціалізацією, яка задіює внутрішній її потенціал. Рис. Д. 7 указує на те, як примітивно-первинний потенціал життя перетворювався з часом у людський.

Нагадаємо, що підбір малюнків із арсеналу творінь художників (або у власному їх виконанні) урівнюється в процесі їхнього психоаналізу. Ось за таких умов у нас з’явився й рис. Д. 8, який був тематично представлений респондентом під назвою “Розвиток людства”. Респондент поставив акцент на філогенезі розвитку людства, до якого й він причетний. Завдяки відкриттю підструктури психіки “Зверх-Ід” усе, що “під землею” (на рис. Д. 7 і на рис. Д. 8), дало змогу збагнути значущість архаїчного спадку в процесі соціалізації. Сказане говорить про нероздільність архаїчного спадку з психікою сучасної людини, що засвідчується численним малюнковим фактажем (на рис. Д. 7 – рис. Д. 27). Відмінність рис. Д. 7 і рис. Д. 8 у тому, що малюнки вказують на перетікання енергії. Рис. Д. 7 ілюструє, як архаїчний потенціал перетікає (переходить) в енергію, важливу для соціалізації. Водночас рис. Д. 8 засвідчує, що енергія людини в процесі соціалізації може втрачатись (див. білі бліки, котрі вказують на втрати – випадання енергії, як у смітник.

На сьогодні нами відкрита дієвість підструктури психіки “Зверх-Ід” з її впливом на психіку людини, що вказує на архаїчне навантаження пралогічного мислення, яке позбавлене протистояння суперечностей, що відкрило перспективи передачі інформації за законом партиципації (співпричетності) предметів.

Підструктура “Зверх-Ід”, яку ми ввели в “Модель внутрішньої динаміки психіки”, об’єднує “реальне” і “уявне”, “земне” і “небесне”, “земне” і “підземне”. До відкриття підструктури “Зверх-Ід” для нас завжди було загадковим, як реальні, психічно здорові люди, презентують себе під землею, під водою, тінню, чи то на небесах або в будь-якому просторі без повітря, що не відповідає законам земного світу. Як бачимо психомалюнки-презентанти психіки в сюжетах зображень виходять за межі законів земного

світу. Відповідь криється у введеній нами категорії “Зверх-Ід”, сутність якої розкрито в основній частині статті.

На рис. Д. 7. ми бачимо генезу фізіологічних змін розвитку людини – від первісної істоти (зліва направо), яка охоплюється категорією “Зверх-Воно”, по шаблях розвитку аж до цивілізованої людини. Це, вочевидь, указує, на те, що “Зверх-Воно” започатковується ще в досоціальний період розвитку людства (позиція (1) на рис. Д. 7). Далі, відповідно до процесів соціалізації, відбувається “перекодування” енергії в процесі просоціального становлення людини, на що вказує символізація архаїчного потенціалу (“підземелля”) у просоціальний образ, який усе більше і більше наближається до постаті людини. Рис. Д. 7, як і рис. Д. 8, перекоонує ілюстрацією дієвості у філогенезі механізму співпричетності (партиципації) архаїчно заданого енергетичного потенціалу людини можливостями його сублимації в процесі соціалізації, що є основою становлення людства як такого.

Древній потенціал енергії в первісних перетікає в просоціальне русло, що каталізує процеси становлення людиноподібних людьми, але, як ілюструє рис. Д. 7., цей архаїчно заданий потенціал перетікає в просоціальні здобутки, знижуючи архаїчні ініціативи, які ніколи не зникають зовсім. Це засвідчують психомалюнки (див. фрагменти 3 – 4 підземелля). Останнє підтверджує нашу гіпотезу про енергетичну потентність категорії “Зверх-Ід”, яка фактично інтегрує фізіолого-психологічні зміни в генезі, зберігаючи певний енергетичний потенціал, що й задає ініціативи людини в самопрезентації з виходом за межі законів земного світу, відповідного певним законам (див. психомалюнки-самопрезентанти учасників груп АСПП, рис. Д. 1 – рис. Д. 6). Можливо, саме тому в психомалюнках незмінно спостерігається передача психологічних змістів не лише через образ людини, але й тварин та предметів, (див. вищеподані рис. Д. 1 – рис. Д. 6). Архаїчний потенціал спадку людства, як видно з рис. Д. 7 (зліва – направо), зменшується, але не зникає зовсім із становленням людини, що й підтверджує нашу гіпотезу про значущу (дієву) роль архаїзмів у психіці сучасної людини. Емпіричний матеріал доводить, що архаїзми не зникають (стерильно) у процесі цивілізаційних змін (див. підземелля, позиція (4) на рис. Д. 7).

Той факт, що люди з власної ініціативи часто звертаються до зображень генези архаїчно-сучасної людини (див. рис. Д. 8 – рис. Д. 27), указує на потенційно-енергетичну присутність архаїчних чинників у психіці сучасної людини. Водночас ми маємо змогу емпірично відслідкувати, на об’єктивному поведінково-малюнковому матеріалі дієвість “Зверх-Ід”, що полягає у “відступах від принципу реальності”. Йдеться не лише про спосіб об’єктивування певних реальностей через “підземелля” (див. рис. Д. 7), але й про значущість небесного та водного простору, тіней, віддзеркалення та ін. На цей момент нам важливо зосередити увагу на варіаціях зображень у трансформаціях з архаїчним генезисом людства аж до сучасної людини (див. рис. Д. 7 – рис. Д. 27). Виникає питання: чому людство проявляє таку

увагу до архаїчної генези, до первинних витоків становлення та розвитку людини. Адже наведені рисунки – це вільна творчість уяви, вільна ініціатива людей, у якій виявилась цікавість до архаїчних чинників, що єднає людство.

Дійсно, людству, яке потрапляє в полон соціального причісування його поведінки (за академічно окресленими законами), не залишається й щілинки для презентації архаїчного спадку. Це означає самоплинну активізацію несвідомої потреби людей в об'єктивуванні активної причетності архаїчного спадку до їхнього сучасного життя. Останнє особливо виразно засвідчують Рис. Д. 9 – рис. Д. 27. На особливу увагу заслуговує рис. Д. 27, який свідчить, що фальш російської пропаганди (див. Д. Кисельов) перетворює людину фальшивою інформацією на горилу, яка може зумовлювати вибух, а далі мутація, фізичні самозміни.

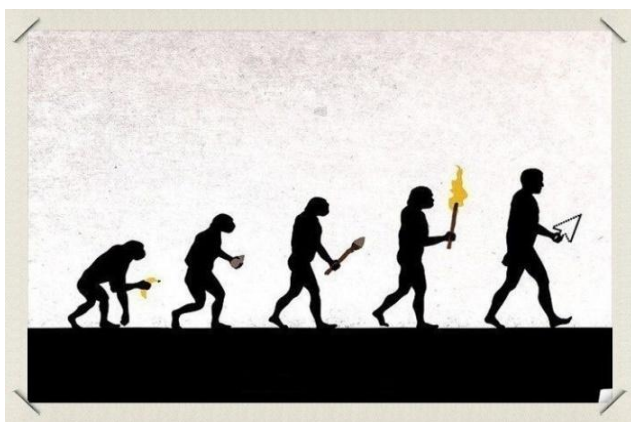


Рис. Д. 9

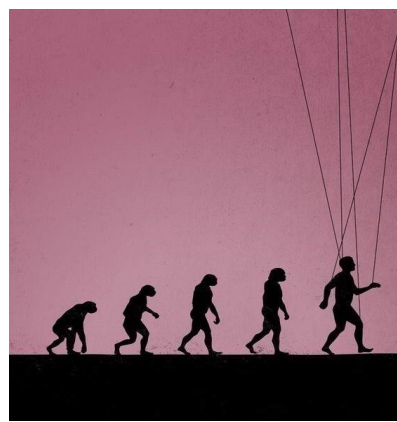


Рис. Д. 10

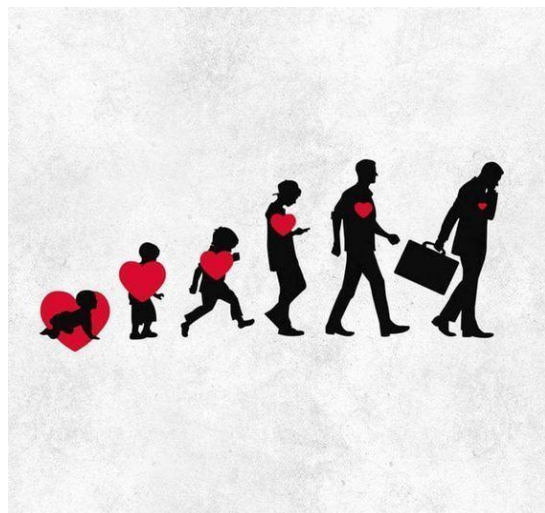


Рис. Д. 11



Рис. Д. 12

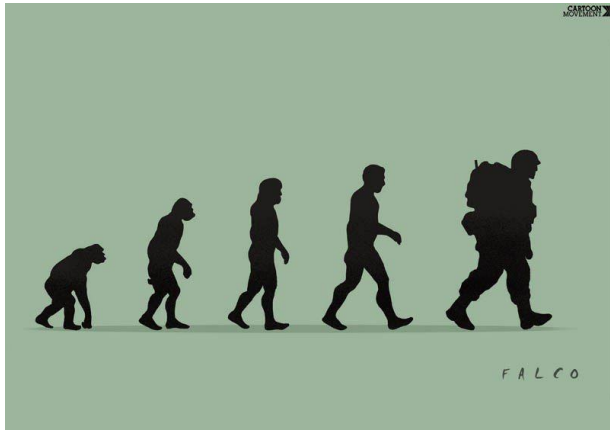


Рис. Д. 13

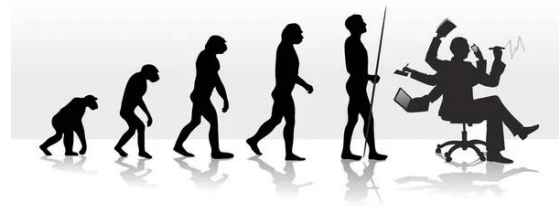


Рис. Д. 14

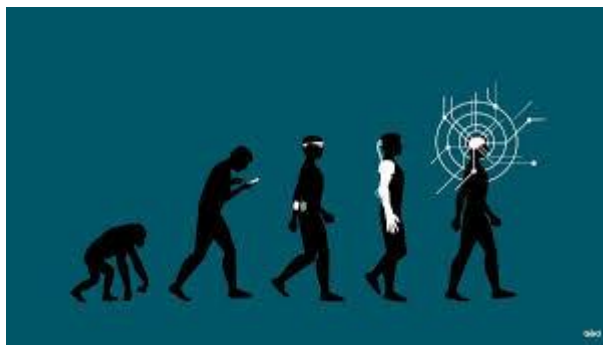


Рис. Д. 15



Рис. Д. 16



Рис. Д. 17

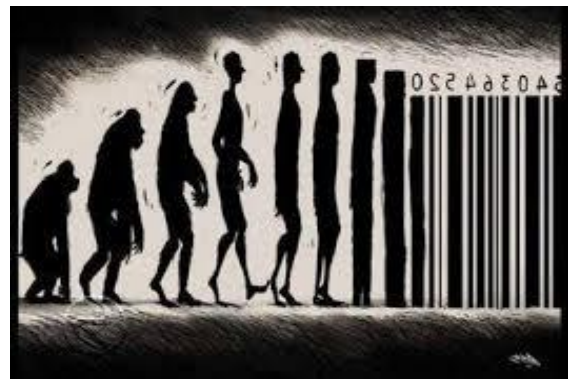


Рис. Д. 18

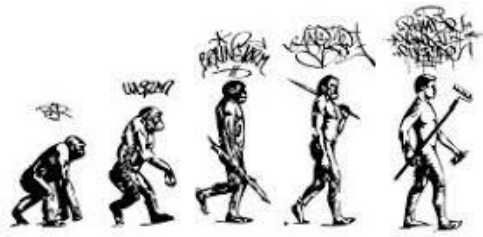


Рис. Д. 19



Рис. Д. 20

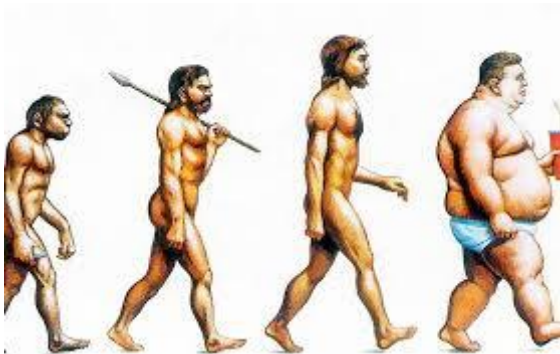


Рис. Д. 21

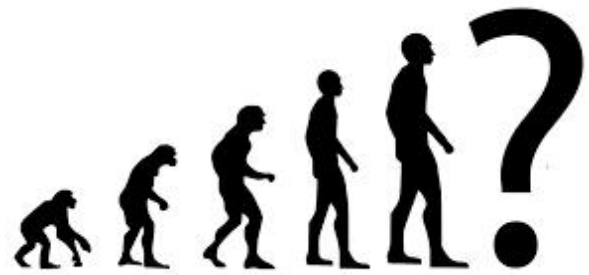


Рис. Д. 22



Рис. Д. 23

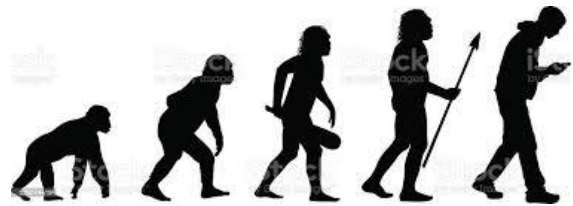


Рис. Д. 24

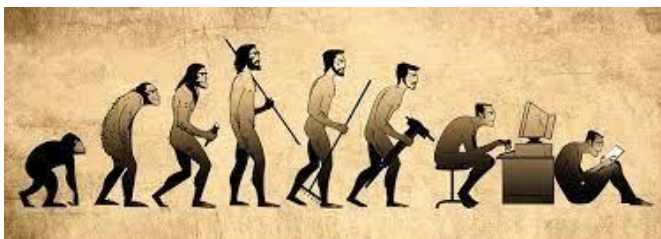


Рис. Д. 25

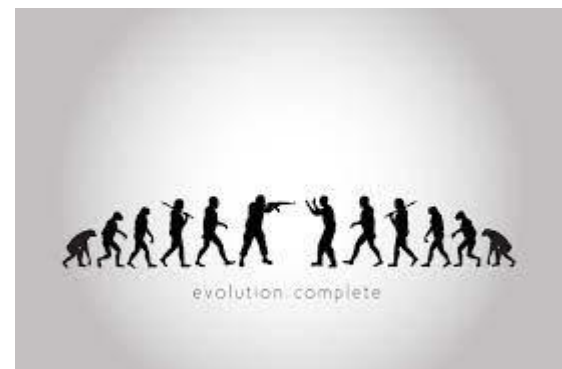


Рис. Д. 26



Рис. Д. 27

Усі наведені Рис. Д.7 – 27 представляють всенародну творчість, що доводить велику увагу людей до генези власного походження. Спільність поглядів є контекстно доказовим фактом досоціального (доедіпального) періоду розвитку людства, як і можливості його пригальмовування, на що вказує рис. Д.28 з деструктивним впливом на розвиток людства хибно-політичної пропаганди.

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

- АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович** – дійсний член НАПН України, член-кореспондент НАН України, доктор філософських наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України, ректор Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- ВИШКІВСЬКА Ванда Болеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
- ВОЙТЮК Ірина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- ГУБАРЄВА Дар'я Вячеславівна** – доктор філософії в галузі “Освітні. педагогічні науки”, старший викладач кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- ДОВБНЯ Софія Олегівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- ЄВТУШЕНКО Ірина Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- ЗІНЬКО Оксана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- КОРХ Віра Михайлівна** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- КОСТЮШКО Оксана Миронівна** – кандидат філологічних наук, директор загальноосвітнього навчального закладу I-III ступенів “Спеціалізована школа № 3 з поглибленим вивченням інформаційних технологій” Подільського району м. Києва.
- ЛЕВІНЕЦЬ Наталія Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
- МАТВІЄНКО Олена Валеріївна** – доктор педагогічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків, завідувачка кафедри початкової освіти та інноваційної педагогіки педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

- МИТНИК** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
Олександр Якович практичної психології педагогічного факультету
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.
- ОЛЕФІРЕНКО** – кандидат педагогічних наук, професор, декан педагогічного
Тарас Олексійович факультету Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.
- ПАНОК** – член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних
Віталій Григорович наук, професор, директор Українського НМЦ практичної
психології і соціальної роботи НАПН України.
- ПОЛЩУК** – старший викладач кафедри дошкільної освіти педагогічного
Катерина Миколаївна факультету Українського державного університету імені
Михайла Драгоманова.
- ПРЕДКО** – доктор філософії в галузі психології, старший науковий
Вікторія співробітник Українського науково-методичного центру
Володимирівна практичної психології і соціальної роботи НАПН України
- ПРЕДКО** – кандидат філософських наук, асистент кафедри загальної
Денис Єрофейович психології факультету психології Київського
національного університету імені Тараса Шевченка.
- СИЛЕНКО** – асистент кафедри педагогіки педагогічного факультету
Юлія Володимирівна Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова
- СНЯТКОВА** – викладач кафедри дошкільної освіти педагогічного
Тетяна Миколаївна факультету Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.
- СОКОЛІВСЬКА** – магістр спеціальності “Психологія”,
Ярослава Анатоліївна ОПП “Практична психологія»
- СТУПАК** – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
Оксана Юрїївна дошкільної освіти педагогічного факультету Українського
державного університету імені Михайла Драгоманова.
- ТОВКАЧ** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри
Ірина Євгенівна дошкільної освіти педагогічного факультету Українського
державного університету імені Михайла Драгоманова.
- УНІНЕЦЬ** – доктор економічних наук, доцент, професор кафедри
Ірина Михайлівна практичної психології педагогічного факультету
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.
- ХЛОНЬ** – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри
Олександр практичної психології педагогічного факультету
Михайлович Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.
- ХОДУНОВА** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
Вікторія Леонідівна дошкільної освіти педагогічного факультету Українського
державного університету імені Михайла Драгоманова.

-
- ЦВЕТКОВА** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
Ганна Георгіївна
- ЧАНЧИКОВ** – доктор філософії в галузі психології, викладач кафедри практичної психології педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
Ілля Костянтинович
- ШЕЛЕПКО** – асистент кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
Галина Володимирівна
- ШУЛИГІНА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
Раїса Андріївна
- ЯЦЕНКО** – дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри практичної психології педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.
Тамара Семенівна
- Dr. Andre R MARSEILLE** – Assistant Professor of Psychology Chicago State University Department of Psychology and Counseling (*Доктор Андре Р Марсель*, доцент кафедри психології Чиказького державного університету)

Наукове видання

**ТЕОРЕТИЧНІ І ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧА
ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ
СОЦІАЛЬНО УСПІШНОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ДИТИНСТВІ**

Колективна монографія

**За загальною редакцією дійсного члена НАПН України,
професора Віктора Андрущенко**

Автори матеріалів:

*В. П. Андрущенко, Т. С. Яценко (1.1), О. Я. Митник, О. М. Костюшко (1.2),
В. В. Предко, Д. Є. Предко (1.3), І. К. Чанчиков (1.4), В. Г. Панок (1.5),
О. В. Матвієнко, Т. О. Олефіренко (1.6), І. В. Євтушенко (2.1), І. М. Унінець, Andre R. Marseille (2.2),
О. М. Зінько, Я. А. Соколівська (2.3), В. Б. Вишківська, Ю. В. Силенко (2.4), Г. Г. Цветкова (2.5),
Р. А. Шулигіна, С. О. Довбня (2.6), О. Ю. Ступак (2.7), Н. В. Левінець (2.8), В. Л. Ходунова (2.9),
В. М. Корх (2.10), І. Є. Товкач (2.11), К. М. Поліщук (2.12), Т. М. Сняткова (2.13),
Г. В. Шелепо (2.14), І. В. Войтюк (2.15), О. М. Хлонь (2.16), Д. В. Губарева (2.17).*

Відповідальний редактор – О. Митник

Технічне редагування та верстка – Т. Меркулова, К. Рибалко

Дизайн обкладинки – Н. Твардовська



Підписано до друку 30 листопада 2023 р.
Формат 60x84/16. Папір офісний. Гарнітура Times New Roman.
Ум. др. арк. 31. Об.-вид. арк. 23,19.
Наклад 300 прим. Зам №
Віддруковано з оригіналів

ВИДАВНИЦТВО

Українського державного університету імені Михайла Драгоманова
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 7896 від 25.07.2023

