

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
Лабораторія психології спілкування**

КОМУНІКАЦІЯ І СПІЛКУВАННЯ В ХХІ СТОЛІТТІ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ

учасників Всеукраїнського круглого столу

22 лютого 2022 року

м. Київ



ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ НАПН УКРАЇНИ
Лабораторія психології спілкування

ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г.С. КОСТЮКА НАПН УКРАЇНИ
Лабораторія психології навчання імені І.О. Синиці

УНІВЕРСИТЕТ ГРИГОРІЯ СКОВОРОДИ В ПЕРЕЯСЛАВІ
Факультет історичної і соціально-психологічної освіти
Кафедра психології

Лабораторія психолінгвістики розвитку

ГО ВСЕУКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ПСИХОЛІНГВІСТІВ (ВАПЛ)

АСОЦІАЦІЯ ПОЛІТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ УКРАЇНИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ

учасників Всеукраїнського круглого столу

КОМУНІКАЦІЯ І СПІЛКУВАННЯ В ХХІ СТОЛІТТІ

22 лютого 2022 року

м. Київ

УДК 316.77: 316.422

Комунікація і спілкування в ХХІ столітті: Збірник наукових робіт учасників Всеукраїнського круглого столу: «Комунікація і спілкування у ХХІ столітті» (22 лютого 2022 р., Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, лабораторія психології спілкування) [Електронний ресурс] / за наук. ред. Г. М. Бевз, І. В. Петренко, В. І. Юрченко // Вісник педагогіки і психології. – Вип. 29. – К. : ІСПП НАПН України, 2022. – 103 с. – URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-Випуск_29

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 05/22 від 28 квітня 2022 року

Рецензенти:

С. Л. Чуніхіна, кандидат психологічних наук
О. В. Ловка, кандидат психологічних наук

К 63. У збірнику представлено наукові роботи, присвячені розгляду питань комунікації та спілкування в умовах соціальних трансформаційних процесів, зокрема реформи освіти в Україні. Розкрито особливості та перспективні напрямки розгортання комунікативних процесів в умовах реформованої школи.
Для науковців, викладачів, студентів, психологів-практиків, працівників соціальних служб, управлінців, а також громадських організацій та широкого кола зацікавлених цією проблематикою читачів.

Усі матеріали подаються в авторській редакції

УДК 316.77: 316.422

© Автори наукових робіт, 2022

© Інститут соціальної та політичної психології, 2022

© «Вісник педагогіки і психології» – www.psyh.kiev.ua, 2022

Наукова рада:

Слюсаревський Микола Миколайович – директор Інституту соціальної та політичної психології, кандидат психологічних наук, член-кореспондент НАПН України;

Максименко Сергій Дмитрович - директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Дем'яненко Борис Леонідович – декан факультету історичної і соціально-психологічної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, доктор політичних наук, професор;

Калмикова Лариса Олександрівна - завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі, голова правління ГО Всеукраїнської асоціації психолінгвістів (ВАПЛ), доктор психологічних наук, професор;

Губеладзе Ірина Гурамівна – завідувач лабораторії психології мас і спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, голова правління ГО «Асоціація політичних психологів України», доктор психологічних наук.

Редакційна колегія:

Бевз Галина Михайлівна – завідувачка лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

Петренко Ірина Володимирівна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;

Юрченко Віктор Іванович – редактор електронного журналу «Вісник психології і педагогіки», кандидат психологічних наук, доцент (**Головний редактор**).

Рецензенти:

Боброва Лариса Григорівна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;

Гриценко Людмила Іванівна – науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України;

Дзюбо Людмила Віталіївна – старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;

Каніболоцька Марія Сергіївна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;

Шатирко Лариса Олексіївна – старший науковий співробітник лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці, Почесний доктор психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.

ЗМІСТ

Бацилєва О.В., Пастушенко В.С. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ.....	6
Бевз Г. М. КОМУНІКАЦІЯ У СИСТЕМІ «СІМ'Я – ШКОЛА»: ПЕРЕГЛЯД КОНТЕКСТУ.....	11
Боброва Л.Г. ФЕНОМЕН ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ' І ТА ШКОЛИ..	14
Бучма О.В. РЕЛІГІЙНІ ПРАВА І СВОБОДИ НА ВІСТРІ КОМУНІКАЦІЇ ДЕРЖАВИ І ЦЕРКВИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В УКРАЇНІ.....	19
Волженцева І. В. ОСОБЛИВОСТІ ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИХ І ПРОСОДИЧНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СКЛАДОВИХ МОВНОЇ ВИРАЗНОСТІ.....	24
Гриценюк Л.І. ДІАЛОГІЧІСТЬ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМОДІЇ.....	28
Дзюбко Л.В., Бучма В.В. ЕКСПЕРТИЗА ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ.....	34
Калмикова Л. О., Харченко Н. В. МОДЕЛЬ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СМИСЛОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ АДРЕСАТА І АДРЕСАНТА.....	41
Каніболоцька М.С. НАЛАГОДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ, СІМ'І ТА ГРОМАДИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	46
Капустюк О.М. АНАЛІЗ І КОНЦЕПТУАЦІЗАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЩОДО РОЛІ ТА МІСЦЯ БАТЬКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ.....	50

Корніяка О.М. РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧА: КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ.....	57
Максименко С. Д. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	64
Малик В. ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА» ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ В ІСТОРИЧНОМУ РОЗРІЗІ.....	67
Мельник А.Ю. КОМУНІКАТИВНІ ВИКЛИКИ В УМОВАХ РЕФОРМОВАНОЇ ШКОЛИ...	72
Невмержицький В.М. СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ.....	75
Омеляненко А.В. ІНТЕГРАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ-РОЗДУМИ.....	79
Пастрик Т.В. ЕФЕКТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЧЛЕНІВ РОДИНИ З ОСОБОЮ ІЗ ХРОНІЧНИМ ЗАХВОРЮВАННЯМ ЯК ЧИННИК ЗДОРОВ'Я ГРОМАДИ..	84
Петренко І.В. ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ «СІМ'Я-ШКОЛА».....	89
Терещенко Л.А. ВПЛИВ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ.....	94
Шувалов О.В. ФЕНОМЕН МЕТАРЕПРЕЗЕНТАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У КОМУНІКАЦІЇ.....	98

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІД ЧАС ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

Бацилєва О. В.
Batsylyeva O. V.,
проф. каф. здоров'я людини, реабілітології
і спеціальної психології,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди,
доктор психологічних наук, професор;

Пастушенко В.С.
Pastushenko V. S.,
науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Вступ. Загальновідомо, що провідним завданням професійного становлення майбутніх фахівців будь-якої галузі на етапі навчання у закладах вищої освіти (далі ЗВО) є формування професійної спрямованості, сутність якої проявляється не тільки направленістю на успішне оволодіння відповідною навчальною програмою та ефективне використання отриманих професійних знань, умінь і навичок, а й прагненням розвивати ті здібності, які дозволяють успішно оволодіти професією та вдосконалюватися у межах обраної професійної діяльності у подальшому.

Одним із важливіших чинників професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій є формування комунікативної компетентності, оскільки специфіка професійної діяльності висуває до здобувачів вищої освіти (далі здобувачі) цілу низку вимог щодо розвитку різного роду особистісних якостей та здібностей, серед яких особливого значення набуває саме формування комунікативних здібностей, зокрема володіння вербальними і невербальними засобами спілкування, вміння вступати у контакт тощо. Отже, спілкування з людьми складає сутність означеної сфери професійної діяльності, а сформованість комунікативної

компетентності дає можливість успішно вступати у різного роду контакти для вирішення різноманітних комунікативних задач, зокрема передачі інформації, встановлення та підтримки контактів, організації та надання відповідної професійної допомоги.

Результати дослідження. Комунікативна компетентність є складним системно-структурним утворенням, складовими якого є відповідні комунікативні здібності та комунікативні знання, вміння та навички. Аналіз наукової літератури показав, що до основних професійних комунікативних навичок та вмінь фахівців соціономічних професій прийнято відносити: вміння активно слухати та викладати думки; вміння встановлювати зворотній зв'язок; вміння тримати дистанцію; здатність до самоконтролю під час спілкування; здібність до емпатії; вміння використовувати стратегії, які сприяють оптимізації поведінки партнера по спілкуванню (Корніяка, 2011; Лахтадир, 2013; Пузь & Шевченко, 2018).

У складі комунікативної компетентності, розрізняються такі компетентності, як комунікативно-мовленнєва, інтерактивна та перцептивна, за допомогою яких суб'єкт спілкування здійснює у процесі комунікативної діяльності обмін інформацією. У свою чергу, психологічна готовність до взаємодії містить когнітивну, емоційно-вольову та поведінкову складові. Так, зміст когнітивної складової відображає вміння бути уважним до іншого, адекватно сприймати і відображати комунікативну інформацію, адекватно бачити проблему, гнучкість мислення, здатність до рефлексії; емоційно-вольова складова містить зацікавленість, позитивну мотивацію, емпатійне реагування тощо; поведінкова складова містить у собі адекватність поведінкових реакцій, відсутність проєкцій і конфліктогенів типу зневаги, презирства, образ тощо (Корніяка, 2011).

Для виконання ефективної професійної діяльності адекватний рівень комунікативної компетентності має складатися з наступних здібностей: вміти давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, в якій передбачається спілкування; програмувати процес спілкування, враховуючи

своєрідність комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування; будувати контакт на різній психологічній дистанції; динамічність та адекватність у зміні психологічних позицій (Batsylyeva, Puz, Astakhov & Saiko, N.,2021).

Головними умовами становлення комунікативної компетентності у здобувачів під час навчання є: певний рівень соціально-психологічної готовності загалом і готовності до компетентного спілкування зокрема; наявність настановлень на відкрите партнерське спілкування; високий рівень володіння засобами комунікацій. При цьому, виокремлюють наступні показники розвитку комунікативної компетентності, необхідні для ефективної професійної діяльності: здатність уважно вислуховувати партнера у ході спілкування; здатність робити уточнюючі зауваження, які допомагають партнерам краще усвідомлювати свої думки; здатність виділяти головне у почутому і підсумовувати сказане; здатність приділяти належну увагу невербальним проявам; здатність встановлювати і підтримувати психологічний контакт з партнером; здатність надавати підтримку партнерам в потрібний момент таким чином, щоб вона створювала ефект полегшення; здатність розуміти внутрішній світ іншої людини (Лахтадир, 2013). На процес формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців в галузі соціономічних професій можуть впливати й різні індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники, що зумовлюються особливостями вищої нервової діяльності, потребами, інтересами, мотивацією, здібностями, умовами життя в соціальному середовищі та соціальним досвідом індивіда, спеціальними методами навчання (Баранюк, 2014).

Професійна комунікативна компетентність не може формуватися стихійно, необхідним є забезпечення відповідних умов та здійснення спеціальної роботи. Динаміку формування комунікативної компетентності у здобувачів під час навчання визначають дві групи умов, а саме: внутрішні та зовнішні. Так, до внутрішніх умов відносяться: усвідомлення власних особистісних характеристик, які впливають на формування компетентності,

проблем, що виникають під час взаємодії з людьми, а також власної поведінки у різного роду комунікативних ситуаціях; співвідношення власних особистісних та професійних позицій в навчально-професійній діяльності. Зовнішні умови передбачають включення здобувачів у професійну діяльність; здійснення психолого-педагогічного супроводу формування комунікативної компетентності.

Процес формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців під час професійного становлення потребує реалізації конкретних завдань, зокрема: оволодіння теорією професійного спілкування, пізнання його структури, стилів, моральних принципів, входження у технологію даного процесу, формування у результаті цього професійно-комунікативних умінь та навичок, розвитку гуманістичного мислення, усвідомлення цінностей професії психолога, активізації мотиваційної сфери на здобуття професії психолога (Пузь & Шевченко, 2018).

Не аби яке значення у процесі формування професійної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців соціономічних професій під час навчання має розвиток в них емпатії, структуру якої складає когнітивний компонент у вигляді розуміння стану іншого без зміни власного стану, емоційний компонент у вигляді співчуття та поведінковий компонент у вигляді активної підтримки іншого та надання допомоги. Також розвитку комунікативної компетентності у майбутніх фахівців під час навчання у ЗВО сприяють наступні психолого-педагогічні умови та чинники: застосування особистісно-орієнтованого підходу до навчально-пізнавальної діяльності, який передбачає визнання особистості здобувача як найвищої цінності; залучення здобувачів до активної навчально-пізнавальної діяльності; формування позитивної професійної «Я-концепції»; усвідомлення студентами нерозривного взаємозв'язку та взаємозалежності між рівнем розвитку професійно-комунікативних якостей та ефективністю професійної комунікативної діяльності; навчально-методичне забезпечення розвитку професійної комунікативної компетентності; готовність та бажання здобувати професійні знання, вміння і навички (Чуйко & Сергієнко, 2017).

Висновки. Такими чином, узагальнюючи вищевикладене, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність являє собою складну інтегральну характеристику особистості фахівця в галузі соціономічних професій, де питання, дослідження проблеми формування комунікативної компетентності у майбутніх фахівців під час навчання набувають особливого практичного значення, оскільки саме від рівня сформованості даного утворення залежить ефективність не тільки подальшого професійного, але й особистісного розвитку фахівця.

Список використаних джерел

Баранюк, В. В. (2014). Сучасні підходи до формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи. *Наукові записки ТНПУ імені В. Гнатюка. Серія Педагогіка.* 4. URL: <http://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/64311>

Корніяка, О. М. (2011). Особливості розвитку комунікативної компетентності фахівців на різних етапах їх професійного становлення. *Психолінгвістика: Зб. наук. праць ДВНЗ «П-Х ДПУ імені Григорія Сковороди».* 8. 33-45.

Лахтадир, О. В. (2013). Комунікативна компетентність особистості. *Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія.* 13. 154-162.

Пузь, І. В., Шевченко, О. М. (2018). Значення комунікативної компетентності у професійному становленні майбутніх психологів. *Психологічний журнал,* 4(14), 149-164.

Чуйко, О. Ю., Сергієнко, Н. П. (2017). Особливості комунікативної компетентності студентів-психологів. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 22. 284-291.

Batsylyeva, O., Puz, I., Astakhov, Yalanska, S, Atamanchu, N. & Saiko, N. (2021). Communicative Competence as a Component of the Professional

КОМУНІКАЦІЯ У СИСТЕМІ «СІМ'Я – ШКОЛА»: ПЕРЕГЛЯД КОНТЕКСТУ

Бевз Г. М.

Bevz H. M.,

завідувач лабораторії психології спілкування,
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
докторка психологічних наук, професорка,
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2487-5429>

Вступ. Розпочата в Україні реформа освіти «Нова українська школа» ґрунтується на розбудові демократичних засад суспільного розвитку і саме тому потребує перегляду комунікативного процесу у взаємодії самих учасників освітнього процесу. Наразі, сучасний погляд на освітній процес виділяє як учасників освітнього процесу, так і стейкхолдерів конкретного освітнього закладу, що формує досить об'ємний список заінтересованих в його розвитку осіб і може включати вчителів, дітей-учнів та їхніх батьків, адміністрацію освітнього закладу та працівників закладу загалом, представників громади, спонсорів а також фахівців допомагаючих професій тощо. Розмежування рольових позицій учасників освітнього процесу і стейкхолдерів освітнього закладу ставить питання про уточнення процесів розбудови їхньої комунікації в умовах реформи освіти «НУШ».

Результати дослідження. За результатами реалізації наукової роботи на тему «Соціально-психологічне забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» (2017-2021pp.) співробітниками лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології було окреслено коло питань, що визначають потребу у новому контексті комунікації реформованої школи демократичної країни. Це стосується: учасників освітнього процесу і

стейкхолдерів освітнього закладу як акторів комунікативного процесу: уточнення і розмежування їхніх рольових позицій а також відмінностей у сприйманні освіти та освітнього закладу (Бевз, 2021); організації комунікативного процесу в умовах реформованої школи на різних рівнях її функціонування; дотримання балансу питань безпеки та розвитку у реформованій школі; розбудови комунікативного простору закладу освіти засобом його розширення від учасників освітнього процесу до стейкхолдерів (Нова українська школа..., 2021); визначення механізмів регуляції взаємодії у реформованій школі на основі дотримання прав та свобод учасників освітнього процесу як його стейкхолдерів.

Освітній заклад, як орієнтований на здобуття традиційних та новітніх знань, постає перш за все простором комунікації і тому саме демократизація його роботи має послугувати цьому основою, що і стверджує концепція «НУШ». При цьому слід бути уважним до процесів насадження, оскільки *реформа* історично зарекомендувала себе як засіб суспільно-політичних перетворень, що розгортаються у ієрархічній траєкторії «зверху-вниз». Реформа, як побічний продукт революції задля укріплення її революційних перемін, має штучно-спланований та наперед визначений або технологічно розроблений характер дій, виступаючи формою трансляції інтересів революційного класу (Фил. словарь, 2001). Наразі, нас цікавить більше *реформа* як природно-еволюційне явище, що ініціюється суспільною потребою і є поступово-покроковим процесом, що забезпечує пошук, апробацію та закріплення нового способу дій у вирішенні актуалізованого суспільного запиту як результатів цього пошуку. Сам процес пошуку виступає консолідуючим чинником для її учасників, як самого суспільства чи його спільнот. Реформа, виступаючи механізмом змін соціальних систем, слугує інституалізації певного соціального явища, як такого, що несе адекватну відповідь на нові змінені умови існування системи. Еволюційність процесу реформ забезпечується розширенням компоненту аналізу та пошуку рішення при дотриманні вже заданого того ж самого напрямку руху, тобто – «зверху-вниз». Успішність

реформ забезпечують три компоненти: чіткість цілі, як об'єктивізація суспільної потреби; можливість та засоби її реалізації, подільність реформістських ідей усіма членами суспільства, що виражається у їх участі та згоді подальшого дотримання узгоджених змін (Фил. словарь, 2001). Однак спосіб досягнення цих цілей і успішності реформи буде залежати не від тиску «зверху-вниз», а саме від наданої свободи пошуку нових рішень, що реалізується через обмін та комунікацію і також супроводжується помилками. Право на помилку, як індикатора процесу пошуку, вибудовує найбільш відповідні цілям реформи форми її реалізації, а свобода комунікації - наснажує цей процес до успіху.

Тож сам процес реформування ставить запит на перегляд комунікативного дискурсу у розбудові освітнього процесу, що має ґрунтуватися на дотриманні прав людини та збереженні її свобод і волевиявлення. У реформованій школі кожен постає як суб'єкт взаємодії і позиція кожного має бути прояснена. Це ставить питання пошуку форми прояснення позиції кожного у освітньому розвитку здобувача освіти – учня. Наші дослідження показали, що такою формою може виступити договір та психологічний контракт, де останній набирає форму предметного втілення бачення освітнього розвитку учня учасниками освітнього процесу та стейкхолдерами освіти. Цей висновок посилюється наявністю суттєвих відмінностей у сприйманні освітнього процесу як його учасниками, так і стейкхолдерами: ігнорування цих відмінностей може покликати за собою некеровані зміни у самому процесі освіти та навчання. Тож пізнання механізму психологічного контракту надасть керівнику закладу освіти можливість бути компетентним в управлінні організацією, як в контексті надання освітніх послуг за концепцією «НУШ», так і щодо роботи з персоналом освітнього закладу.

Висновки. Питання реформування освіти в умовах розвитку демократичного суспільства передбачають пошук відповідних комунікативних форм задля якісної розбудови освітніх процесів та підтримки суб'єктності його

учасників як стейкхолдерів освіти. Концепція психологічного контракту може послугувати перспективним напрямком досліджень у сфері реформування освіти України.

Список використаних джерел

Бевз Г. М. (2021). Уявлення про школу учнів, батьків, вчителів та шкільних технічних працівників. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. Вип. 18(47) , [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-18\(47\)](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-18(47))

Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки. (Ред.). (2021). Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД.

Философский словарь. (2001). (7 изд.). И. Т. Фролова (Ред.). Москва: Республика.

ФЕНОМЕН ГРОМАДСЬКОЇ ДУМКИ У ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

Боброва Л.Г.

Bobrova Larysa,

старший науковий співробітник

лабораторії психології спілкування,

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,

кандидат психологічних наук

Вступ. У зв'язку з глибинною трансформацією українського суспільства, що знаходить відображення у функціонуванні сім'ї як соціального інституту, особливої гостроти набуває проблема підтримки громадської думки щодо перетворень у галузі освіти. У цьому контексті актуалізуються питання щодо взаємодії сім'ї та школи. Адже дитина виступає активним суб'єктом спільної діяльності всіх учасників педагогічного процесу – вчителів, батьків і зацікавленої у її вихованні громадськості. Визначаючи і втілюючи в життя освітню політику, важливо з'ясувати, як до неї ставляться широкі верстви

населення, освітяни і ті, кого вони навчають, які проблеми вбачають на шляху її реалізації. За своїми динамічними характеристиками громадська думка є нестабільною, мінливою та суперечливою. Вона специфічно відображає перетворення сучасного суспільства і повсякчас перебуває у стадії змін. З проблемою адекватності громадської думки тісно пов'язана поінформованість населення з певного питання, зокрема щодо розвитку вітчизняної освіти. Тож ретельно враховуючи громадську думку, її потрібно водночас цілеспрямовано формувати. Підтримка позитивно налаштованої громадської думки дає змогу оптимізувати взаємодію сім'ї і школи та втілювати в життя найсміливіші реформаторські ідеї. Отже, проблема систематичного вивчення та формування громадської думки щодо особливостей взаємодії сім'ї та школи набуває сьогодні в Україні виняткової ваги.

Результати дослідження. Вивчення громадської думки має давні традиції. Свій внесок у розробку теорії громадської думки зробили класики суспільствознавства Г.Тард, Г.Лебон, Ф.Тьонніс, публіцист У.Ліппман, філософи Н. Маккіавелі, Т.Гоббс, Ш.Монтеск'є та ін. Докладний огляд досягнень класичних праць представників світового суспільствознавства з проблематики громадської думки, презентує в своїх роботах Е.Ноель-Нойман. Серед українських вчених громадську думку вивчали В.Оссовський, О.Нельга, В.Матусевич, Л. Орбан-Лембрик та ін. (Фролов, 2013). Аналіз феномена громадської думки щодо реформування освіти представлений у працях М. Слюсаревського та низці праць співробітників Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

З'ясовано, що науковці акцентують увагу на різноманітних аспектах громадської думки і визначають її як:

- системний ментальний феномен, що вміщує ознаки індивідуальної й масової свідомості, містить об'єктивну і суб'єктивну, а також раціональну, емоційну, вольову та поведінкову складові;
- спільний простір індивідуальних і колективних змістів (контент), форму цих змістів та контекст їх існування;

- спільний простір емоцій, почуттів, оцінок, ставлень;
- соціальний процес і його динамічні характеристики;
- інструмент (чинник, агент, інститут) формування певних ментальних феноменів, зв'язку, соціально-психологічного впливу, маніпуляцій, впливу на свідомість тощо (Петрунко, 2013).

Сучасні дослідження свідчать, що неоцінним надбанням вітчизняної системи освіти є те, що, попри неоднозначність тенденцій її розвитку, вона впродовж багатьох років зберігає місце серед лідерів суспільної довіри. Водночас роль громадської думки щодо реформування освіти, традиційно недооцінюється. Це призводить до нерозуміння значною частиною населення важливості взаємодії сім'ї та школи й викликає невиправданий спротив окремим освітнім нововведенням («Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», 2016).

Актуальність проблеми організації ефективної взаємодії сім'ї та школи на сучасному етапі освітніх перетворень засвідчено у змісті Державної національної програми «Освіта» Україна XXI ст. (1994), де організація родинного виховання розглядається як важлива ланка процесу освіти, що має реалізовуватися через забезпечення психолого-педагогічної просвіти батьків. У Законі України «Про освіту» (2017) наголошується, що батьки мають право обирати і бути обраними до органів самоврядування в закладах освіти; звертатися до органів державного управління з питань навчання, виховання дітей, сприяти здобуттю дітьми освіти в загальноосвітніх навчально-виховних закладах. Цим законом передбачено надання сім'ї ролі активного, відповідального суб'єкта освітнього процесу в закладах освіти. Тобто проблема повноцінного, різнобічного розвитку дитини може бути розв'язана лише за умови здійснення збалансованого впливу сім'ї та школи як найважливіших формувальних інституцій. Проте сучасний освітній простір розширився і ускладнився: дистанційний формат навчання, нові вимоги до забезпечення освітнього процесу стали викликом для всієї системи освіти. Сьогодні бракує досліджень щодо впливу дистанційного навчання на психічний розвиток дітей

та підлітків. Тривалий карантин, страх перед інфікуванням, розчарування та нудьга, брак контактів з однолітками та вчителями, недостатній особистий простір удома та втрата близьких людей спричиняють серйозні психологічні – наслідки для дітей та підлітків (Купко, 2021). Тож актуальним для сьогодення є дослідження особливостей психічного розвитку сучасних дітей та надання належної інформації батькам. Потенційна нестача інформації про очікувані ролі й обов'язки сім'ї та школи може породжувати високий рівень невизначеності та тривоги й руйнувати довіру. Брак належної поінформованості батьків, зумовлює непослідовність громадської думки, її упереджене ставлення до окремих освітніх інновацій («Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», 2016). Звісно, інформація досягає своєї мети, якщо суспільство має достатній рівень педагогічної грамотності і культури. Тому важливо створювати всі можливі умови для підвищення освітнього рівня громадян. Психолого-педагогічна просвіта викликає суспільний інтерес до освітянських питань; надає необхідні знання і навички ефективної взаємодії зі школою; формує рівноправність й партнерство в стосунках; допомагає усвідомити власну педагогічну позицію (Шостак, 2014). Дослідники виокремлюють такі основні напрями формування позитивної громадської думки:

- медіасупровід процесу впровадження освітніх інновацій, що передбачає відповідні інформаційні кампанії, соціальну рекламу, прес-конференції, повідомлення в новинних випусках ЗМІ;
- заходи з використанням форм і методів соціального втручання, інтерактивних технологій (проведення зустрічей з громадськістю, громадських слухань, погодження із зацікавленими громадськими організаціями спільних планів дій, сприяння створенню ініціативних груп та об'єднань на підтримку реформ, започаткування громадських акцій просвітницького спрямування);
- поширення досвіду успішного реформування освіти, просування його позитивних зразків у публічному просторі, забезпечення необхідних для цього науково-методичних, організаційних і матеріально-технічних умов тощо

(«Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні», 2016).

Висновки. Отже, взаємодія сім'ї та школи обумовлена не лише культурно-освітніми традиціями, соціально-економічними чинниками і психолого-педагогічними умовами, а й значною мірою залежить від громадської думки. У цьому зв'язку важливе значення має формування позитивної громадської думки шляхом упровадження активних форм, передових технологій і методів психолого-педагогічної просвіти.

Список використаних джерел

Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття. (1994)
Київ : Райдуга.

Купко, Н. (2021). Загострення проблем психічного здоров'я дітей і підлітків в умовах пандемії COVID-19. *НейроNEWS: психоневрологія та нейропсихіатрія.* (2), 123. Взято з <https://neuronews.com.ua/ua/archive/2021/2%28123%29>

Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. (2016). В. Г. Кремень, В. І. Луговий, А. М. Гуржій, О. Я. Савченко (Ред.) НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 34-43

Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Голос України.* 2017. 27 верес. (№ 178-179), 10–22.

Петрунько, О. В. (2013). Консолідувальний потенціал громадської думки: структурна, динамічна та функціональна складові. Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: *Збірник наукових праць. Асоціація політичних психологів України, ІСПП НАПН України,* (15), 207-214.

Фролов, П.Д. (2013). Громадська думка у соціологічному та соціально-психологічному вимірах. Психологічні науки: проблеми і здобутки. *Збірник наукових статей Київського міжнародного університету і ІСПП НАПН України.* (4), 239-252.

Шостак, У. В. (2014, січень, 28). Взаємодія сім'ї та школи як основа розвитку потенціалу особистості дитини. *Проблеми та перспективи управління сучасною столичною школою: Збірник наукових статей за матер. регіон. наук.-практ. конф.*, Київ, КУ ім. Б. Грінченка, 267 – 272.

РЕЛІГІЙНІ ПРАВА І СВОБОДИ НА ВІСТРІ КОМУНІКАЦІЇ ДЕРЖАВИ І ЦЕРКВИ В УМОВАХ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ В УКРАЇНІ

Бучма О. В.

Buchma Oleg,

старший науковий співробітник,

Інститут філософії імені Г.С. Сковороди НАН України,

кандидат філософських наук, доцент

Вступ. Забезпечення і регулювання державно-церковних відносин є одним з ключових чинників, що сприяють гарантуванню прав та свобод людини і громадянина й утвердженню України як суверенної, демократичної, правової соціальної держави. Ця проблема викристалізовується через століття і загострюється нині в умовах руйнації системи міжнародного права, викликів українській державності, загроз системі колективної регіональної та глобальної безпеки.

Результати дослідження. Свобода – це важливий феномен не лише в житті окремої людини, але й у суспільному бутті. А права і свободи (в тому числі й релігійні) є невід’ємною складовою соціальної системи, ефективність функціонування якої залежить від того, наскільки активно в її межах діє людина, реалізує, розкриває себе як реального творця дійсності. Критерієм ефективності забезпечення і реалізації прав і свобод є рівень входження свободи (нерозривно пов’язаної з відповідальністю) особистості у загальний механізм життєдіяльності соціуму. При різних варіантах суспільного буття така ефективність має свою специфіку, яка відзначається кардинальними відмінностями, протилежностями й протиріччями.

Правовий статус людини на тлі відсутності можливостей для прояву свободи та ініціативи особистості детермінує суспільне відношення до неї (людини) як до елемента системи держаного механізму, що має лише функціональне призначення, що спонукає до «атомізації» індивідів у такому суспільстві (перетворення людини у «гвинтик» великого державного механізму), руйнації міжособистісних, групових, професійних автономних зв'язків, що вже опосередковуються державою і призводить до втрати людиною власної ідентичності (етнічної, національної, культурної, релігійної тощо), пасивності, байдужості, апатії та суспільної маргінальності особистості. Натомість, ключову роль в забезпеченні прав і свобод відіграє рівень гармонійності зв'язку між суб'єктивним і об'єктивним правом. Проблеми інституційно-правового забезпечення прав і свобод людини у соціальному просторі України можливо вирішити через раціоналізацію влади, і пошук таких варіантів політичної модернізації, що дозволили б, в умовах сучасних викликів, вирішити конфлікт між свободою та соціальною рівністю за допомогою інструментарію постідеологічного рефлексивного дискурсу. В цьому сенсі раціоналізація влади постає як одна з необхідних передумов інституціоналізації свободи. У творенні стандартів вільної політичної комунікації можуть стати в нагоді правила універсальної комунікативної прагматики, обґрунтовані Ю. Габермасом. Слушною є його думка, що «всеосяжна громадська сфера не може бути зорганізована в ціле; вона вимагає радше стабільного контексту ліберальної й егалітарної політичної культури. Водночас такий тип комунікативного плюралізму буде неефективним допоки не з'являться відповідні для цього умови. Насамперед, дискусійний характер органів із прийняття рішень вимагає відкритості та чутливості їх щодо їхнього неформального середовища з його інтересами, ціннісними орієнтаціями, ініціативами і програмами. Якщо відбувається така взаємогра інституалізованих процесів формування думок і волевиявлення з тими неформальними мережами соціальної комунікації, лише тоді громадянство може означати сьогодні щось більше, ніж механічна суміш індивідуальних

дополітичних інтересів та пасивне володіння правами, наданими індивідові патерналістською державною владою» (Габермас, 2005, 26). В цьому контексті наслідком суспільно-політичного трансформування української держави має стати дійсне, а не віртуальне правове поле для реалізації прав і свобод. Адже, гарантована й забезпечена позитивним правом можливість реалізації суб'єктивного права є головним показником демократичності, цивілізованості, гуманності держави, а обмеження, заперечення чи звуження прав і свобод людини, зокрема юридичними засобами створює ґрунт для руйнування держави, а суспільство позбавляє майбутнього/повертає його до авторитарного/тоталітарного минулого.

Упорядкування і стабілізація культурно-цивілізаційного поступу України на мікрорівні (розбудова демократичної соціально-правової держави, становлення національної свідомості, відродження ідеї національної духовності, утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей у масовій свідомості) і входження її (України) як рівноправного і повноправного члена до світового співтовариства можливе при наявності певного дисипативного чинника. В умовах руйнації і розпаду монолітної системи взаємозв'язків між соціально-економічними, політичними і соціокультурними структурами в державі роль цього чинника, за певних обставин, може виконати релігія, яка, охопивши різні сфери людського буття (окрему людину-особистість, сім'ю, економіку, виховання тощо) була б каталізатором створення системи саморегулювання у тандемі відношення «Людина – Світ». Ці обставини визначаються реальним станом забезпечення релігійних прав, дотриманням і виконанням норм законів, що регулюють суспільно-релігійні відносини тощо. На цьому шляху суспільно-політичного трансформування вже є значні здобутки. Вони стали наслідком кропіткої роботи, відновленої у своїй суверенності української держави, по подоланню негативної спадщини державного і правового (у галузях конституційного, кримінального, цивільного тощо права) регулювання державно-церковних відносин в Україні радянської доби, яка трагічно позначилася на культурному і релігійному житті різних

націй і народів, які входили до складу Радянського Союзу. Тут вагому цеглину у фундамент української державності заклав Закон України «Про свободу совісті та релігійні організації» (Про свободу..., 1991) як один з найперших україноцентричних нормативно-правових актів проголошеної, але ще не створеної на той час суверенної держави. А його основоположні норми згодом були закріплені як такі, що мають найвищу юридичну силу в Конституції України (Конституція, 1996) та деталізовані в інших нормативно-правових актах, які визначили Україну як суверенну й незалежну, демократичну, соціальну й правову державу. Нарешті українці стали державною нацією, подолавши долею визначений історичний трагізм на тернистому шляху державотворення.

Конституція практично в межах правового поля і системи суспільних відносин створила всі умови для збалансування сил громадянського суспільства (де чільне місце зайняла релігія (церква) і державної влади. Так церква в суспільстві відокремлена від держави, а школа – від церкви. Тобто, церква не може контролювати чи примушувати до дій чи бездіяльності громадян, виконувати державні, політичні, адміністративно-правові функції. Ознаками цього є відсутність правових форм союзу держави і церкви, представництва релігійних організацій в державних органах, права законодавчої ініціативи релігійних організацій, не втручання в систему правосуддя та ін. З іншого боку, держава не може втручатися у внутрішньо-церковні справи, канонічну діяльність, самоуправління; не може здійснювати державно-правовий контроль, примус у сфері релігійних відносин. Однак, держава забезпечує охорону законної діяльності релігійних організацій та захист прав віруючих, здійснює правову регламентацію діяльності релігійних організацій та контролює дотримання ними встановлених державою законів.

Відтак, правовий режим церкви в Україні визначений Конституцією України і деталізований в інших законодавчих актах української держави. А, власне, сам факт прийняття Конституції України 28 червня 1996 року вже у преамбулі постав актом усвідомлення «відповідальності перед Богом»

(Конституція, 1996), що є підтвердженням значимості релігійного чинника не лише в історії українського державотворення та сучасного її стану, але і його ролі у поступі українського суспільства в майбутнє. Держава сприяє консолідації і розвитку української нації: її історичної свідомості, традицій і культури, а також етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України, що є ознакою релігійного плюралізму. Гарантованим є право на свободу світогляду і віросповідання. Закріплено право кожного на свободу світогляду і віросповідання, яке включає свободу сповідувати будь-яку релігію або не сповідувати ніякої, безперешкодно відправляти одноособово чи колективно релігійні культи і ритуальні обряди, вести релігійну діяльність. Обмеження цього права законом може бути лише в інтересах охорони громадського порядку, здоров'я і моральності населення або захисту прав і свобод інших людей. Забезпечено відокремлення церкви і релігійних організацій від держави, а школи - від церкви та закріплено як норма, що жодна релігія не може бути визнана державою як обов'язкова.

Висновки. Відтак, доходимо висновку, що здобутки комунікації держави і церкви в умовах суспільно-політичних трансформацій в Україні спрямовані на підвищення рівня забезпечення релігійних прав і свобод та є важливим фактором розвитку й утвердження демократичних засад української держави.

Список використаних джерел

Габермас, Ю. (2005). Громадянство і національна ідентичність. Варта ван Стінбергена (Ред.), *Умови громадянства* (с. 49-70). Український Центр духовної культури.

Про свободу совісті та релігійні організації (1991) Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/987-12#Text>

Конституція України (1996). Взято з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>

ОСОБЛИВОСТІ ЕКСТРАЛІНГВІСТИЧНИХ І ПРОСОДИЧНИХ ЗАСОБІВ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СКЛАДОВИХ МОВНОЇ ВИРАЗНОСТІ

Волженцева І. В.,

Volzhentseva I. V.,

професор кафедри психології и педагогіки дошкільної освіти,
Університет Григорія Сковороди в Переяславі
доктор психологічних наук, професор,
академік Української технологічної академії (УТА).

Вступ. В житті людини комунікація займає найважливіше місце, так як надає можливість обмінюватися інформацією як у повсякденній, так і у професійній діяльності. Емоційна складова комунікації надає можливість сприймати емоційну насиченість (*експресивність*) та образність (*зображувальність*) мовлення, які в комплексі створюють таке поняття як «*мовна виразність*».

Результати дослідження. *Мовна виразність* є багатоаспектною проблемою, яка розглядається у різних напрямках, таких як лінгвістика, лінгводидактика, психологія, психолінгвістика. Саме емоційна виразність мови надає відчутний, емоціогенний вплив на людей у спілкуванні, у емоційному обміні інформацією (Волженцева, 2017). Емоційність виконує не тільки комунікативну функцію мови, емоційність також несе інформацію про емоційний стан самого суб'єкта, про його ставлення до мовної ситуації, що підтверджує правильність розуміння отриманої інформації.

Заявлену проблему розглядали такі вчені, як: В. Адмон, І. Арнольд, Ш. Балл, Л. Бейкер, Л. Виготський, В. Виноградов, О. Вольф, В. Жеребков, Н. Жинкін, О. Леонтьєв, Дж. Міллер, О. Москальська, В. Охрименко, О. Селіванова, Дж. Серль, Н. Хомський, В. Шаховський та ін. Так, І. Арнольд (Арнольд, 1975 : 15) підкреслює, що «мовленнєва експресія - ознака тексту чи частини тексту, що передає смисл із збільшеною інтенсивністю, відтворюючи внутрішній стан мовця, і, як наслідок, має емоційне або логічне підсилення.....». Дійсно, «експресивність» є підсилення виразності,

зображувальності мовлення, яка надає висловлюванню додаткову інформацію емоційного характеру. Цей процес відбувається за допомогою екстралінгвістичних і просодичних засобів невербальної комунікації, на що в науковій практиці недостатньо звертається уваги.

Так, *екстралінгвістичними* (позамовними) *засобами комунікації* є: паузи, нервові покашлювання, сміх, позіхання, плач, нечленороздільні звуки та ін. Кожен із цих проявів по-різному впливає на сприйняття проголошеної інформації, що також надає особливості сприйняття самої особистості, яка цю інформацію доносить. Наприклад, «кашель, задишка може проявлятися як реакція на зовнішні подразники, говорити про проблеми зі здоров'ям, так і бути продиктована бажанням щось "сказати" співрозмовнику цими звуками. Причини *паузи* можуть бути різні: додання значення сказаного, задумливість, засіб виграти час, абстрагованість на щось стороннє. Також паузу допускають, помітивши, що співрозмовник хоче щось сказати» (Екстралінгвістичні чинники, 2018). Іноді значення пауз у розмові дорівнюється значенню сказаного.

Сміх може бути природним, штучним або натягнутим. Він використовується як засіб розрядки обстановки, як необхідність зробити бесіду більш емоційною, або для зняття напруги в бесіді. Також в процесі комунікації використовуються *нечленороздільні звуки*. Багато співрозмовників у процесі розмови кречуть, зітхають, "екають", "мукають", що може свідчить як про ставлення до предмета розмови, так і розкривати внутрішній стан людини. ***Просодика*** - це загальна назва ритміко-інтонаційних властивостей мови, засіб комунікації, що забезпечує передачу і розуміння емоцій, дозволяє розрізняти смислові нюанси мови, тобто її просодичну сторону. Просодичний компонент мовлення - це її звукова сторона, поєднання таких складових як темп, ритм, інтонація, паузи, тембр, динаміка, мелодика, висота, логічний наголос, дикція, польотність голосу, акцент мовлення (Волженцева, 2020 : 35-38), які можуть по-різному проявлятися у спілкуванні, давати різнопланові характеристики людини, використовуватися для передачі активаційних, тонічних, тензійних,

полярних станів (Волженцева, 2011 : 18). Так, *високий голос* використовується для передачі сильних емоцій, як позитивних, так і негативних: радості, гніву, захоплення, страху, ентузіазму. *Чітке вимовлення слів*, відсутність "проковтування" суфіксів і закінчень використовується, щоб заявити про себе як про дисципліновану, відповідальну людину. *Швидка мова* характерна для схвильованого, стурбованого співрозмовника. *Повільна* може свідчити як про зарозумілість і незворушність, так і про втому або горе. *Спокійна мова* характеризує вдумливу, врівноважену людину. Якщо *темп* розмови поступово *пожвавлюється, прискорюється*, це говорить про натхнення предметом бесіди, заглибленості в його тему. *Жвава, кваліва* манера мовленнєвої комунікації властива імпульсивній, темпераментній людині, впевненій в своїх словах. Але якщо мова співрозмовника при цьому *обривкова, безладна*, характеризується різкими змінами швидкості говоріння, то це свідчення про боязковість, сором, збудження, непостійність і метушливість. Якщо людина правильно *вимовляє слова*, дотримується певної циклічності бесіди, це говорить про її строгість, педантичність, твердість, емоційну холодність (Екстралінгвістичні чинники, 2018).

Безумовно велике значення мають вікові особливості особистості співрозмовника. Так, якщо це дитяча аудиторія, дошкільники, або діти молодшого дошкільного віку, для підтримки уваги дітей, мовлення повинно бути більш емоційним, включати всі потрібні для цього компоненти просодики: чіткість дикції, середній темп, логічний наголос на важливих словах, контрастна динаміка, польотність голосу, акценти в мовленні. У комунікативній взаємодії вчителя з учнями, сприйняття інформації також залежить від тону мови, інтонації (сукупності звукових засобів, що організують мову), інтонаційної виразності мовлення (вираження почуттів і емоцій за допомогою голосу), ритміко-мелодійних аспектів мови (мелодії, ритму, інтенсивності, темпу, тембру, фразових і логічних наголосів) (Просодика і екстралінгвістика, 2019). Для досягнення переконливості сказаного, ефективного впливу на інших доцільно сповільнити свою мову, яка, однак, має

звучати в межах природного діапазону свого голосу, в іншому разі можливий ефект нещирості.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що комунікаційний процес включає такі типи комунікації, як емотивну і емоційну. Якщо емоційна комунікація – спонтанна демонстрація емоцій як прояв внутрішніх емоційних станів, то емотивна – це свідома, контрольована демонстрація емоцій, яка виконує соціальну функцію – вплинути на сприйняття співрозмовником ситуації і на її розуміння, використовується в стратегічних цілях: вплив на оточуючих, демонстрація лояльності, доброзичливості, попередження можливого конфлікту.

Важливу роль в комунікаційному процесі відіграють екстралінгвістичні і просодичні засоби невербальної комунікації, які пов'язані з голосом, характеристика якого створює образ людини, сприяє розпізнаванню його станів, доповнює і передбачає мовні висловлювання, спонукає виявленню психічної індивідуальності. Показано, що певні емоційні реакції у процесі комунікації викликають: дикція (*чітка, змазана, незрозуміла*); темп (*нормальний, прискорений, уповільнений*); ритм (*нормальний, аритмія*); інтонація (*наявність чи відсутність основних видів інтонації (розповідної, питальної, окличної)*); паузи (*наявність чи відсутність розстановки пауз у мовленнєвому потоці*); наголос (*наявність чи відсутність інтенсивності звучання при промовлянні окремих складів слів*) (Волженцева, 2020, 35-38), які є основними акустичними засобами передавання невербальної інформації. Тому у діловій комунікації потрібно не тільки слухати, а й чути особливості прояву інтонаційного ладу мови.

Список використаних джерел

Арнольд, І.В. (1975). Інтерпретація художественного тексту: типи видвиження и проблеми експресивности. *Экспрессивные средства английского языка*. Л.: ЛГПИ, 156 с.

Волженцева, І.В. (2020). Проблема просодичного компонента мовлення в рамках трансформаційних процесів у дошкільній освіті

Трансформаційні процеси в дошкільній освіті першої половини ХХІ століття : колективна монографія. Переяслав (Київська обл.): Домбровська Я.М. 706 с. 405-428.

Волженцева, І.В. (2020). Психолінгвістичний розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами онтомузикотерапії. Психолінгвістика в сучасному світі – 2020. *Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 22-23 жовтня 2020 р.)*. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». 308 с.

Волженцева, И.В. (2017). Развитие эмоционально-выразительной стороны речи дошкольника средствами онтопсихологической музыкотерапии. *Психолінгвістика. Психолінгвістика. Psycholinguistics*. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровская Я. М. 22 (1). 26-42.

Волженцева, И. В. (2011). Теория и практика оптимизации психических состояний студентов в учебной деятельности средствами музыкального воздействия: монография. Макеевка: МЭГИ, Донецк: Донбасс. 227 с.

Просодика і екстралінгвістика (2019). Режим доступу: https://studopedia.net/6_99612_prosodika-i-ekstralingvistika.html

Екстралінгвістичні чинники, що впливають на успішність мовного спілкування (2018). Режим доступу: <http://jur-cademy.kharkov.ua/news/8767/>

ДІАЛОГІЧІСТЬ ЯК ХАРАКТЕРИСТИКА ВЗАЄМОДІЇ

Гриценюк Л.І.
Grytsenok Liudmyla Ivanivna,
науковий співробітник лабораторії психології спілкування
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
ORCID ID 0000-0002-0055-2185
lugm.gri@gmail.com

Вступ. Розробка соціально-психологічних технологій, покликаних забезпечити підтримку освітніх реформ всіма учасниками освітнього процесу,

привернула інтерес науковців до діалогу як форми конструктивної взаємодії. На думку відомого українського соціального психолога В.О. Васютинського (2009) саме конструктивність взаємодії взагалі є ознакою оптимального функціонування спільноти як складної соціальної системи, здатної до змін. Серед ознак конструктивності взаємодії передусім такі, що дозволяють прийти до порозуміння (узгодження семантичних значень задіяних слів чи наукових термінів, порозуміння на рівні перцепції одне одного у вербальному та невербальному планах тощо) (Сорокін, 1992). Причому критерієм оцінки результату виступає факт прирощення чи, принаймні, збереження ресурсу у учасників взаємодії. Бо взаємодія, яка зменшує ресурс хоча б когось із її суб'єктів не може вважатися конструктивною (Шаблінський, 2003, с. 140). У цьому контексті нас цікавить не скільки процесуальна складова діалогу – в розумінні процесу «почергового обміну репліками», «розмови двох і більше осіб» тощо. Спираючись на згадане вище розуміння конструктивності та семантику терміну «діалог» (де частка «діа-», означає «наскрізний рух, проникнення, розподілену дію, взаємність, посилення, завершеність»), ми змістили акцент скоріш на характеристику взаємодії, яку називають *діалогічністю*. Мета публікації – виділити ознаки діалогічності як характеристики взаємодії та окреслити принципи її реалізації для соціально-психологічних технологій діалогічного характеру.

Результати дослідження. Феномен діалогу здавна цікавив представників самих різних дисциплін: від античних філософів до надсучасних розробників штучного інтелекту. Так, М. Бахтін розглядав діалогічні відносини як міжособистісні за своїм психологічним сенсом і комунікативні за формою висловлення (Панова Л., 2009). Але характеристика «діалогічності» стосується не тільки взаємодії міжособистісної. У дослідженнях Г.О. Балла щодо розвитку особистості ми зустрічаємо «внутрішню діалогічність» в якості необхідної умови розвитку особистості. А діалог, на його думку, має не зупинятися на етапі досягнення взаєморозуміння та взаємної поваги сторін, а прагнути, наскільки можливо, корисного синтезу зіставляваних позицій (Балл, Медінцев,

Нікуленко & Російчук, 2007). Залишаючи за межами даного огляду діалогічність в розрізі «взаємодії культур», на основі аналізу наукової літератури окреслимо невід’ємні *характеристики діалогічності* взаємодії.

Передусім, діалог, як форма взаємодії двох і більше осіб, сутностей, наукових, культурних чи світоглядних позицій, передбачає наявність мети. На рівні побутового вживання поняття діалогу застосовується до будь-якого обміну репліками на кшталт розмови про погоду, обміну привітаннями тощо. Діалогу ж в науковому розумінні від часів Сократа, Платона, Сковороди іманентно властива орієнтованість на пошук істини, творення нових спільних для учасників взаємодії сенсів. Вже у творах Платона (знамениті «Діалоги») діалогічність виступає в ролі філософської концепції, методу спілкування і пізнання дійсності. В них розкрита головна якість діалогу як способу пізнання світу: *можливість* переходу від знання до розуміння (Тезаурусний аналіз..., 2007, с. 10). Другою ознакою діалогічності взаємодії є висока *цінність пошукуваної істини/сенсів* для кожного з її учасників. Інакше діалог легко перетворюється в полілог (багатоголосся) або ж прихований монолог, як це ми можемо досить часто спостерігати в освітній взаємодії. По-третє, діалогова взаємодія має суб’єкт-суб’єктний характер та передбачає рівність, точніше, *рівноправність* її учасників в рамках власне діалогу. Мається на увазі рівноправність не статусна (не можуть бути статусно рівноправними вчителі, батьки та учні, керівник і підлеглі, початківці і майстри тощо), а саме рівність в розрізі дотримання комунікативних прав. Тому ознаками діалогічності як спілкування рівних є *толерантність* до інакшості як відкритість до невизначеності, до можливостей /ймовірностей, до позиції іншого, відповідальність кожного за процес і результат. Важливою ознакою є змістовність спілкування – наявність обміну сутнісними ознаками, без чого діалог вироджується в розмову «ні про що». Діалогічність креативна, вона обов’язково передбачає вичленування чи формування нового сенсу в позиціях учасників, оскільки діалог власне і є одним із методів пошуку істини і смислотворення. Діалогічність взаємодії неможлива і без наявності таких ознак,

таких як взаєморозуміння, раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності і має мати вимірюваний результат.

Що ж виступає *результатом* діалогічної взаємодії? Однією із суттєвих і необхідних ознак діалогу є розходження в позиціях його учасників, наявність різниці їхніх потреб, інтересів. Творення нових сенсів, смислів передбачає рух через прірву невідповідності і невідомості, від наявного до бажаного чи очікуваного з готовністю до прийняття непередбачуваних нюансів. Між учасниками діалогу (включаючи внутрішній, культурний, соціальний) завжди віднаходиться неспівпадіння цінностей і смислів, яке потребує суміщення. Однак треба розуміти, що за значних, кардинальних відмінностей інтересів і цінностей діалог не має приймати форму дискусії, оскільки остання поляризує і ускладнює віднайдення спільних сенсів представниками критично несумісних позицій. В такому випадку в діалогічній взаємодії мова йде про хоч яке наближення позицій, пошук хоча б спільної мети, яка направлятиме рух учасників комунікативної взаємодії до діалогу. Адже саме *суміщення, формування нового, спільного сенсу і є основним результатом діалогу*.

Плутанина трапляється, коли під видом діалогу пропонується монолог. Монолог може відбуватися в формі потенційного діалогу, коли в ньому міститься розходження певних позицій, спірні поняття, які виводять на діалог або ж представляти собою діалогізований монолог, що часто трапляється в освітній взаємодії. Наприклад, коли вчитель готує «урок-діалог», залишаючись єдиним носієм «правильного» сенсу, повністю організовує (задає) процес обміну репліками аж до впливу на їхній зміст. Принципова різниця в тому, що діалог передбачає наявність права на ініціативу, суб'єктивує учасників, а монолог, у які б форми він не рядився, залишає іншим учасникам лише право на відгук і певним чином «об'єктивізує» їх. Тоді як «діалогічне спілкування заохочує людей думати, спонукає слухати, сприяє уточненню власної позиції, заохочує висловлюватись, надихає бути співучасником у прийнятті спільного рішення, вирішувати проблеми спільно» (Петренко, 2015, 2017). У словнику термінів з конфліктології за редакцією М.І. Пірен діалог розглядається як

«цивілізована форма цілеспрямованої двосторонньої духовної взаємодії різних суб'єктів у процесі реалізації ними своїх прав і повноважень в різних сферах суспільно-політичного, економічного, соціального і духовного буття» (Словник, 1995, с. 65-66). Як бачимо, *ключовими положеннями у визначенні діалогічності* є повага, визнання права опонента на власну позицію, відмова від монопольного володіння істиною, переконування справедливістю аргументів, а не маніпулятивним за природою тиском на волю і точку зору з позиції сили, статусу, задля набуття вторинної вигоди тощо.

З соціально-психологічної точки зору ми розглядаємо таку характеристику взаємодії як діалогічність передусім з точки зору дотримання «комунікативних прав». Кожен і суб'єктів діалогічної взаємодії має незаперечне право на самовизначення, власну систему цінностей, індивідуальність і своєрідність, незалежність і суверенітет, на гідність, повагу і відстоювання власних прав. Сутність діалогічності – в рівноправності суб'єктів взаємодії. Право мати ініціативу, власну позицію щодо позиції іншого (його істини), право на ставлення до істини іншого, на прийняття і неприйняття істини іншого, право змінювати позицію іншого, надаючи аргументи, а не шляхом маніпулятивного тиску. Діалогічність передбачає наявність спільного контексту, спільність тем, способів вираження, взаємну відповідальність за результат взаємодії. Діалогічність у взаємодії потребує наявності спільного культурного контексту, об'єднуючого дискурсу, бо інакше матиме місце імітація «взаємодії» на несумісних смислових, ціннісних, понятійних рівнях.

Саме таку «діалогічність» ми мали на увазі, закладаючи можливості взаємодії учасників освітнього процесу засобами комплексної соціально-психологічної технології (КСПТ) підтримки освітніх реформ «КІТ-ПРО» (Гриценко & Капустюк, 2021). Технологія діалогічного характеру має створювати «каркас», формо- і сенсоутворюючий «скелет» процесу, який забезпечує відтворюваність його характеристик. При її розробці необхідно враховувати, що соціальна реальність не є сталою, а конструється в процесі діалогу. І саме діалоговий характер взаємодії гарантує, що вона буде спільною і

зрозумілою для всіх його учасників. Правильно сконструйована технологія має задавати для учасників низку можливостей для створення і реалізації змін. Сам по собі смисл виникає в процесі, його важко запрограмувати. На думку одного з найвідоміших дослідників освітніх змін Майкла Фуллана (2011) зміни не можна планувати, оскільки вони самоорганізуються, проте на них можна надихнути. В ході «рівноправного» обговорення здійснюється не лише пошук інформації і сенсів, а і рефлексія, подальше усвідомлення віднайденого і змін, власного ставлення до них, що саме по собі є фіксацією «проміжних результатів», яка, разом із насиченням афіліативної потреби в процесі взаємодії, стимулює дофамінову систему очікування винагороди і є мотивуючим фактором до продовження взаємодії. Так, діалогічність, навіть на нейрофізіологічному рівні, сприяє формуванню системи самопідкріплення взаємодії. При конструюванні СПТ також враховується, що зміни відбуваються за умови поширення нових ідей, метафор, що дає можливість кинути виклик усталеному, розглянути альтернативи та спонукати учасників діяти для зміни системи. Саме тому при проектуванні СПТ діалогічного характеру на організаційному рівні важливо створювати такий простір (умови), які дозволяють учасникам в режимі реального часу дійти згоди щодо потрібних змін і способів їхнього здійснення аж до визначення особистого вкладу і відповідальності за їх реалізацію.

Висновок. Забезпечення умов для знаходження спільної мети, суміщення позицій через віднайдення спільних цінностей, зближення наявних та творення нових сенсів із дотриманням принципу «комунікативних прав» визначають таку характеристику взаємодії як діалогічність. Хоча іноді видається, що ознака діалогічності іманентно властива соціально-психологічній взаємодії, в освітньому процесі наявні підміни діалогу псевдодіалогом, коли за зовні «діалогічними» формами відбувається «об'єктивація» менш статусних учасників, котрі стають пасивними виконавцями волі «старшого» за рангом або демонструють пасивні чи активні форми опору пропонованим змінам, що суперечить основному принципу конструктивності взаємодії – збереженню і прирощенню ресурсу її учасників. Саме тому дотримання перерахованих ознак

діалогічності є умовою конструктивності і доцільності взаємодії.

Список використаних джерел

Балл, Г. О., & Папуча, М. В. (2007). *Діалогічність як форма існування і розвитку особистості*. Ніжин, Міланик.

Васютинський, В.О.& Ліщинська, О.А. (2009) Розроблення інструментарію для визначення передумов потенційної вразливості спільноти до деструктивних впливів. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 23 (26).

Гриценко, Л. І. & Капустюк О.М. (2021) Комплексна інтерактивна технологія підтримки освітніх реформ «КІТ-ПРО»: підсумки та перспективи застосування. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 48(51), 154-168.

Гурлева Т.С. (2018) Діалогічність як пріоритетна характеристика особистісної взаємодії у сучасній школі. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*. Матеріали всеукраїнської конференції з міжнародною участю, Київ, 63-66.

Панова, Л. Н. (2009). М. М. Бахтин и Ю. М. Лотман: диалог о диалоге. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*, (6), 57-60.

Петренко І.В. (2015) Особливості побудови соціального діалогу в освітньому вимірі. *Особистість у сучасному світі*. К., ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2, 194-197.

Тезаурусный анализ мировой культуры: сб. науч. тр. (2007) В.А. Луков (ред.), М., Изд-во Моск. гуманит. ун-та., (12).

Фуллан, М. (2011). *Вибір неправильних драйверів для реформування всієї системи*. Мельбурн. Австралія: Центр стратегічної освіти.

Шаблінський, І. (2003). Конструктивна взаємодія (в контексті соціологічних поглядів П. Сорокіна). *Політичний менеджмент*, 3, 133-142.

ЕКСПЕРТИЗА ВЗАЄМОДІЇ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В СЕРЕДНІЙ ЛАНЦІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

Дзюбко Л. В.
Dziubko Liudmyla V.,

старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник;

Бучма В. В.
Buchma Victoriya V.,
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Вступ. Практична необхідність удосконалення освіти, на що і спрямоване її реформування, актуалізувало питання комунікації та співпраці школи і родини задля якісної освіти дітей. Зростання уваги до взаємодії між усіма суб'єктами освітнього простору школи: вчителями, учнями, батьками, адміністрацією – поставило питання про необхідність кваліфікованої оцінки соціальної ситуації навчання і життєдіяльності дітей, про пошук нових підходів запобігання та подолання деструктивних ситуацій та усвідомленого, науково обґрунтованого проектування сприятливих умов розвитку всіх суб'єктів освітнього простору, перш за все, безумовно, дітей. Це актуалізувало необхідність психологічного дослідження, моніторингу, аналізу, експертизи взаємодії суб'єктів освітнього процесу в середній ланці загальноосвітньої школи.

Результати дослідження. У самому загальному визначенні, експертиза – оцінка на підставі цілеспрямованого дослідження компетентним фахівцем, спеціалістом (експертом) будь-яких питань, вирішення яких потребує спеціальних знань і компетенцій у певній галузі, яка підлягає аналізу. Реформа освіти в Україні дала поштовх та сприяла розробці, застосуванню і поширенню педагогічно-психологічного виду експертної діяльності.

Потреба у експертизі виникає у зв'язку з вирішенням реальної практичної задачі. Експертизу ініціює замовник, наприклад, адміністрація школи, МОН тощо (Положення про експертизу, 2001). Зауважимо високі вимоги до

професійного рівня експерта, що є необхідною умовою об'єктивності експертного висновку. Кінцевою метою будь-якої експертизи є письмова однозначна відповідь експерта на конкретне поставлене питання замовника. Експертний висновок має характер психологічної оцінки. Важливо, що прийняття подальших рішень на підставі цього висновку буде не експерт, а замовник.

Психологічна експертиза характеризується наявністю діагностичної мети, предметною спрямованістю, об'єктивним та позаособовим характером діяльності експерта, використанням перевірених і загальновідомих у науковій практиці психологічних методик, які відбираються з урахуванням мети і специфіки експертного дослідження, наявність однозначного письмового експертного висновку щодо досліджуваних фактів. Методологічно доцільна, доказова, виражена незалежна зовнішня оцінка наявного стану досліджуваного об'єкту дозволяє не тільки прогнозувати близькі та відтерміновані наслідки дій, а й намітити адекватні шляхи виправлення, удосконалення ситуації.

Предметом психолого-педагогічної експертизи можуть бути психологічні закономірності навчання і виховання дитини; виникнення психічної депривації, педагогічної занедбаності, психофізичного інфантилізму, їх корекція та подолання; особливості психічного та інтелектуального розвитку дитини, шляхи його поліпшення; можливості батьків у вихованні та навчанні дитини тощо. Предмет конкретної психолого-педагогічної експертизи залежить від питань, поставлених перед експертами їх замовником.

У документах освітньої реформи наголошено на необхідності взаємодії між учнем, учителями і батьками («педагогіка партнерства»). Опитування вчителів і наші власні дослідження засвідчили, що практична потреба у експертизі якості освітнього процесу (читай – якості взаємодії між його суб'єктами) актуалізується у перехідні періоди навчання, у кризові періоди розвитку дітей. Адже зміна провідної діяльності чи форм її організації (як під час переходу до середньої школи) закономірно призводить до інших форм взаємодії. І тут доречною буде професійна *прогностична* експертиза. Адже

саме в ці періоди не тільки учні, а й вчителі і батьки стають чутливими до порад, шукають нові ресурси розвитку. До таких періодів відноситься, безумовно, перехід з початкової до основної освітньої ланки, підлітковий вік.

Цей період характеризується якісно новим типом взаємовідносин між однолітками та дорослими і школярами. Як відомо, базовою потребою особистості дитини цього віку є потреба у спілкуванні, у діалозі, який потім може розвинути у поліфонічне сприйняття світу. Тому психологічною одиницею, що відображає сутність освітнього простору, вважаємо систему стосунків та сукупність діяльнісно-комунікативних актів учасників навчально-виховного процесу (Дзюбко, 2020).

Отже, вважаємо аналіз педагогічної взаємодії між вчителем і учнями підліткового віку на основі діалогічного спілкування одним з важливих напрямків психологічної експертизи в середній ланці освіти. Така суб'єкт-суб'єктна взаємодія вчителя з учнями забезпечує розвиток в учнів творчості, активності і пізнавальної самостійності, а також сприяє усуненню бар'єрів міжособистісного спілкування. Діалогічне спілкування як форма взаємодії вчителя з учнями підліткового віку забезпечує гуманістичну спрямованість освітнього процесу, створює адекватні умови для задоволення загальнолюдських потреб (потреба у підтримці, заохоченні, схваленні з боку інших, у самореалізації, потреба виявити свою індивідуальність, бути значущим), сприяє досягненню високого рівня самоповаги і самоприймання, забезпечує передачу позитивного знання і соціального досвіду (Бучма, 2020). Зокрема, наголосимо на розвиток культури діалогічного спілкування вчителя як важливої домінанти його професійної компетентності. Суттєвою ознакою високого рівня культури діалогічного спілкування є сформованість комунікативної здатності як спроможності до побудови суб'єкт-суб'єктної взаємодії, складовими якої є мотиваційний, вольовий та поведінковий компоненти. Діалогічність спілкування з учнями залежить від емпатійної відкритості, діалогічної комунікативної спрямованості вчителя. Важливим для педагогічної взаємодії з учнями є вибір вчителями відповідного стилю

спілкування. Співробітницько-конвенційний стиль передбачає домінування діалогічної форми спілкування. Знання вчителем механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії з підлітками на основі діалогічного спілкування сприятиме створенню умов для розвитку особистості учнів, розкриттю їх інтелектуального і творчого потенціалу.

Важливість психологічного аналізу взаємодії вчителя з підлітками зумовлена тим, що цей віковий період є важливим у становленні особистості, визначенні її життєвих цінностей. Відповідно до запиту, експертиза взаємодії суб'єктів освітнього процесу може бути як окремою задачею, так і складовою задачі аналізу сформованості учбової діяльності. Мету експертизи взаємодії суб'єктів освітнього процесу в загальному вигляді можна сформулювати, наприклад, як «Сформованість показників взаємодії у формі діалогічного спілкування». Під час аналізу необхідно буде звернути увагу на наступні показники:

1. визнання активної ролі учня в освітньому процесі. Мова йде про надання вчителем інформацію про нього, але учень мусить сам учитися давати собі оцінку. Так забезпечуються співробітництво, рівність і активність обох сторін;

2. особистісна рівність у педагогічному діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції учасників стосовно їхніх інтересів;

3. учень, його особистість має бути цікавою і важливою для вчителя. Він уважний до реакції дитини, будує свою взаємодію в площині інтересів співрозмовника і пропонує шляхи розв'язання проблем залежно від його потреб. Звернення педагога в діалозі завжди має установку на відповідь партнера, яку він цінує, приймає з визнанням права на його особисту позицію у взаємодії;

4. поліфонія у спілкуванні – критерій діалогічного спілкування, який передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладу своєї позиції. Поліфонія передбачає пошук розв'язання проблем у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника;

5. двоплановість позиції педагога у спілкуванні. У процесі професійного спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із самим собою; активно включаючись у взаємодію, він, разом із цим, аналізує ефективність втілення власного задуму.

Під час експертизи доцільно, на наш погляд, звернути увагу на особистісні якості вчителя, що забезпечують прийняття учня як рівноправного партнера у спілкуванні (проникливість вчителя у внутрішній світ учнів дозволяє реалізувати педагогічний діалогізм, що виступає важливою складовою взаємодії вчителя з учнями, рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності вчителя (педагогічна майстерність), культуру діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу. Суттєвою ознакою високого рівня є сформованість комунікативної здатності як спроможності до побудови суб'єкт-суб'єктних відносин (Дзюбко, Бучма, 2019).

В якості інструментів експертизи педагогічної взаємодії у підліткових класах можна запропонувати наступні методики дослідження: опитувальник «Інтерперсональна діагностика» (Т. Лірі) використовується з метою визначення домінуючих стилів спілкування вчителів з підлітками; опитувальник «Діагностика емпатії» (А. Меграбян і Н. Епштейн) застосовується для визначення рівня емпатійних тенденцій вчителів та учнів; методика діагностики «Спрямованість особистості у спілкуванні» (С. Братченко) використовується для визначення у вчителів ціннісно-смыслового компоненту міжособистісної взаємодії; методика «Діалогічність міжособистісних стосунків» (С. Духновський) визначає готовність підлітків до діалогічності міжособистісних стосунків; опитувальник «Потреба у спілкуванні» (Ю. Орлова) використовується з метою виявлення в учнів комунікабельності як потреби у спілкуванні; методика «Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні» (В. Бойко) діагностує в учнів рівень перешкод у встановленні емоційних контактів (Райгородський, 2001).

Висновки. Психолого-педагогічна, психологічна експертиза на сучасному етапі є актуальною, але не розповсюдженою (не універсальною, а

скоріше, специфічною) формою аналізу та оцінки стану взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Для вибору цієї форми необхідно враховувати її потенціал, характеристики і особливості застосування. Вона надає можливості, спираючись на експертний висновок, виносити рішення, корегувати, проектувати лінії педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Доцільним є її проведення на перехідних освітніх ланках школярів, під час вікових криз школярів. Вважаємо перспективним її використання для вирішення питань діалогічної взаємодії під час переходу учнів з початкової до середньої освітньої ланки, у підліткових класах. Грамотна опора на професійний експертний висновок дозволить винайти ресурси і спроектувати розвиток і конструктивну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Список використаних джерел

Бучма, В. В. (2020). Діалогічне спілкування як форма взаємодії вчителів з учнями підліткового віку Вплив різних типів педагогічної взаємодії на розвиток особистості школяра. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми* : збірник тез наукових доповідей III Всеукраїнської конференції з міжнародною участю (Київ, 31 березня 2020 року) / ред. С. Д. Максименко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 186-196.

Дзюбко, Л. В. (2020). Психологічні аспекти побудови ефективної міжособистісної взаємодії в системі «Педагог – Учень». *Психологічні технології взаємодії суб'єктів освітнього простору*: Методичні рекомендації / за науковою редакцією академіка НАПН України С.Д. Максименка. Київ: Видавничий Дім «Слово», 5-9. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723087>

Дзюбко, Л. В., Бучма, В. В. (2019). Психологічна безпека взаємодії в системі «вчитель-учень» в умовах Нової української школи. *Психологічні виміри особистісної взаємодії суб'єктів освітнього простору в контексті гуманістичної парадигми*: матеріали II всеукраїнської конференції з міжнародною участю. Київ: Міжнародна видавнича платформа “Fundamental

And Applied Researches In Practice Of Leading Scientific Schools”, 55-64. URL:
<https://fdotadotr.wordpress.com/психологічні-виміри/>
<https://fdotadotr.files.wordpress.com/2019/06/d09cd0b0d182d0b5d180d196d0b0d0bbd0b8-wp.pdf>

Положення про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України Затверджено Наказом МОН України від 20 квітня 2001 р. № 330 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0330290-01#Text>

Райгородский, Д. Я. (2001). Практическая психодиагностика. Самара: Издательский. Дом «БАХРАХ-М».

МОДЕЛЬ КОМУНІКАЦІЇ ЯК СМИСЛОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

АДРЕСАТА І АДРЕСАНТА

Калмикова Лариса Олександрівна,
Kalmykova Larysa Oleksandrivna
завідувач кафедри психології і педагогіки дошкільної освіти
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
доктор психологічних наук, професор;

Харченко Наталія Валентинівна
Kharchenko Nataliia Valentynivna
завідувач лабораторії «Психолінгвістика розвитку»
Університету Григорія Сковороди в Переяславі,
доктор психологічних наук, професор

Вступ. В умовах сучасного інформаційного світу увага науковців прикута до проблем безпосереднього (природного – звукового) і опосередкованого (штучного – письмового) мовленнєвого спілкування в системі «людина – людина», яке пов’язане з соціономічною сферою: мовленнєголосовими й семіотичними (знаковими) професійними актами. У зв’язку з цим закономірно актуалізується питання «доцільної комунікації» (Леонтьев, 2003) її партнерів,

яка відразу забезпечує взаєморозуміння і взаємовплив комунікатора і комуніканта, без додаткових зусиль і варіантів пояснення сказаного.

Результати дослідження. Комунікацію розглядаємо як смислову взаємодію комунікантів (адресата і адресанта), яка включає три складові: інформацію, яку необхідно донести (сенси адресата, які передаються ним через мовні значення); повідомлення (висловлювання, породжене адресатом); розуміння (перекодування реципієнтом – адресантом сприйнятих мовних значень у сенси, відтворення фрагменту дійсності, закованої мовцем засобами мови). Комунікація dokonується через експресивні (говоріння, письмо) та імпресивні (аудіювання, читання) мовленнєві процеси. Для такої вербальної комунікації характерний рух від смислів комунікатора до смислів комунікантів за допомогою мовлення, що орієнтований на досягнення взаєморозуміння між ними.

Важливу роль в комунікативному процесі відіграє внутрішнє мовлення, у якому здійснюється як програмування майбутнього висловлювання, розгортання внутрішньої програми у зовнішнє – звукове мовлення при говорінні, так і сприймання та розуміння його змісту в процесі аудіювання. Від того, наскільки чітко вибудовуватиметься внутрішня програма в процесі говоріння та її відтворення при розумінні висловленого, великою мірою залежатиме не тільки чіткість, послідовність, зв'язність, цілісність усного або письмового мовлення адресанта, а й його доступність для сприймання і розуміння адресатами та встановлення зворотного зв'язку.

Слід зазначити, що в більшості проаналізованих нами генеративних моделей комунікативно-мовленнєвих процесів (як говоріння, так і аудіювання) спільними для екстерналізації та інтрналізації внутрішньо-мовленнєвим компонентом виступає «смысл». Від смислів на етапі внутрішнього мовлення починається породжувальний процес – побудова висловлювання. Шляхом трансформації смислу у мовне значення починається розгортання висловлювання адресанта, яке в подальшому здійснюється у різних авторів моделей з використанням різних схем і стратегій. При цьому смысл у цих

моделях залишається константним внутрішньо-мовленнєвим компонентом. Декодуванням смислу у внутрішньому мовленні закінчується і процес вербального сприймання і розуміння адресатом висловлювання, яке проходить трансформаційним шляхом низку породжуючих думку етапів: від почутих висловлювань до розшифрування смислу, сформованого адресантом. І в цьому імпресивному генеративному процесі смисл у переважної більшості досліджень залишається постійною величиною внутрішнього мовлення. Отже, процес комунікації постає як двосторонній процес смислової взаємодії адресанта і адресата.

Ураховуючи уточнену модель породження мовлення (Ахутина, 2002) і побудовану з її урахуванням модель аудіювання (Харченко, 2019), ми змоделювали процес комунікації як смислової взаємодії її суб'єктів на етапі внутрішнього мовлення, навмисно абстрагуючись від конкретизації зовнішньо-мовленнєвих фаз породжувального процесу, і назвали сконструйовану модель «Від смисла до смисла» (див. рис.).

При моделюванні спиралися на положення, за якими: а) у породженні мовлення, за уточненою моделлю Т.В. Ахутіної (Ахутина, 2002), виділено два етапи на рівні внутрішнього мовлення: 1) «смислове синтаксування й вибір смислів»; 2) «семантичне синтаксування й вибір мовних значень». Операції синтаксування виконуються зовнішніми мовленнєвими зонами головного мозку, а операції вибору – передніми мовленнєвими зонами мозку (Ахутина, 2022: 122); б) більшість моделей породження говоріння є водночасі моделями сприймання мовлення (Леонтьев, 2003: 131); в) щоб сприйняти висловлювання, необхідно побудувати його синтаксичну модель, яка або повністю, або частково подібна до тієї моделі, котра використовується мовцем у процесі породження говоріння (там само); г) «всі моделі слухання є дзеркальним відображенням моделей породження говоріння» (Лебединский, 2008); д) «процес розуміння мовлення з психологічної точки зору є зворотним до процесу породження говоріння» (Лурия, 1998: 374).

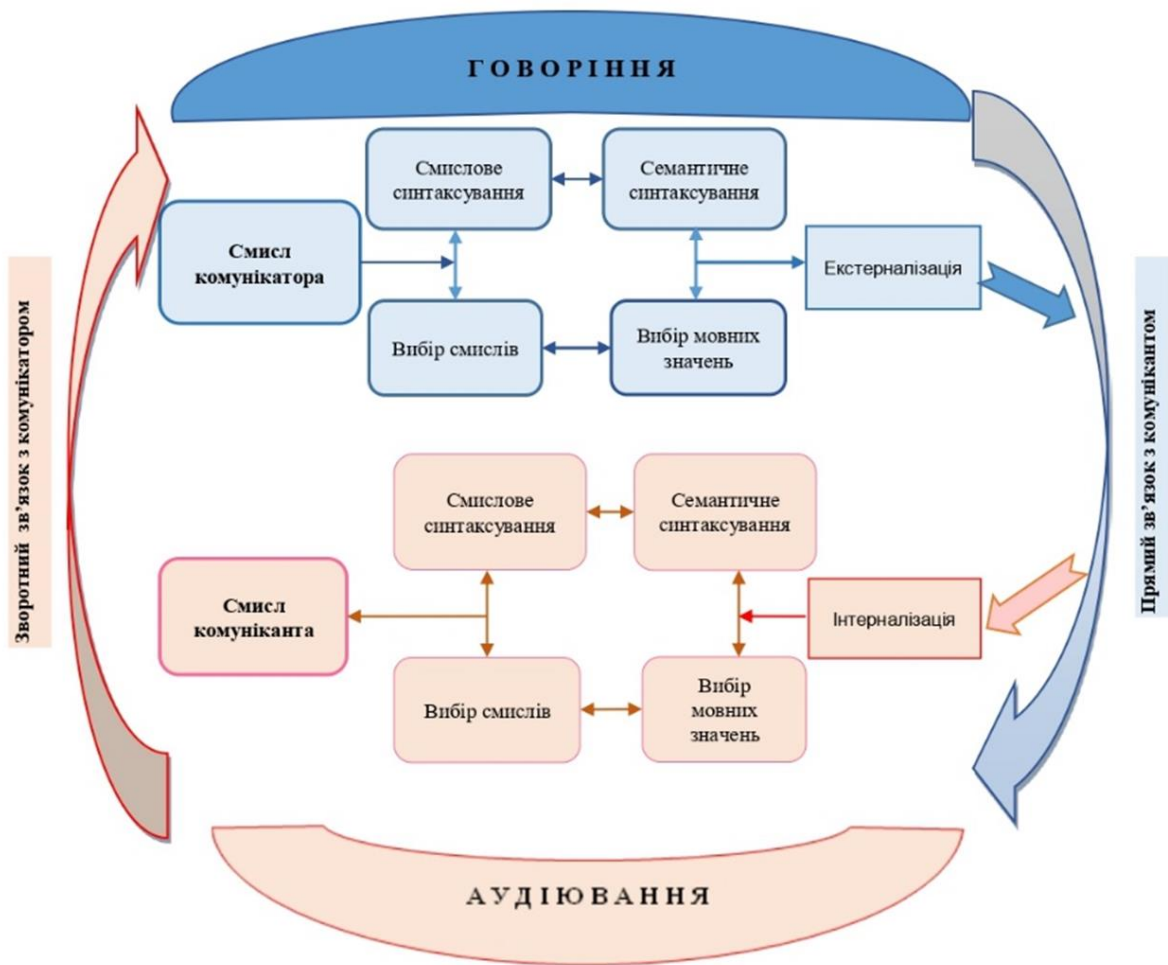


Рис. Модель процесу комунікації як смислової взаємодії її суб'єктів
на етапі внутрішнього мовлення

Представлена на рис. модель комунікації подана у формі своєрідного кільця, в якому комунікатор (адресант) на етапі внутрішнього мовлення здійснює смислове синтаксуювання і вибирає смисли, трансформуючи ці генеративні операції в інші породжувальні операції семантичного синтаксуювання вибору мовних значень слів, які в свою чергу розгортаються в зовнішньо-мовленнєві операції та забезпечують у подальшому озвучування породжених смислів і в такий спосіб встановлюють вербальний зв'язок із комунікантом (адресатом). У результаті прямого зв'язку комунікант починає dokonувати вербальне сприймання і розуміння почутого висловлювання: на етапі внутрішнього мовлення трансформувати граматично структуровані мовцем речення і вибрані ним слова за формою у внутрішньо-мовленнєві

генеративні операції, а саме: в семантичне синтаксування і вибір мовних значень, а їх відповідно – в операції смислового синтаксування й вибір смислів. Сформувавши смисли, комунікант здійснює зворотний зв'язок, перебравши на себе роль комунікатора. Зміна ролей у комунікації підтримує цей обмежений певним часом неперервний процес і забезпечує вербальну інтеракцію, не виходячи за межі свого кола.

Висновки. Запропонована модель «Від смисла до смисла» є відображенням такої психолінгвістичної реальності як комунікація і дає нову інформацію про внутрішнє мовлення людини як смислоутворювальний компонент у комунікативних процесах – говорінні комунікатора та аудіюванні комуніканта, про почергову зміну їхніх комунікативних ролей і функцій під час вербальної інтеракції.

Список використаних джерел

Ахутина, Т.В. (2002). Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания. Москва: Теревинф. 144 с.

Леонтьев, А.А. (2003). Основы психолингвистики. (3-е изд.). Москва: Смысл. 287 с.

Харченко, Н.В. (2019). Психологія розвитку аудіювання у дітей дошкільного віку. Дис. д-ра психол. наук. Переяслав-Хмельницький. 673 с.

Лебединский, С.И. (2008). Восприятие устной научной речи: стратегии сегментации звучащей речи и идентификации терминов. (Монография). Минск: БГУ. 535 с.

Лурия, А.Р. (1998). Язык и сознание. Е.Д. Хомская (Ред.). Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс». 416 с.

НАЛАГОДЖЕННЯ ВЗАЄМОДІЇ ШКОЛИ, СІМ'Ї ТА ГРОМАДИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Каніболоцька М. С.

Kanibolotska Maria,
старший науковий співробітник
лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
кандидат психологічних наук

Вступ. Існує три основні соціальні групи, в яких діти зростають і отримують освіту – сім'я, школа та громада. Їхнє наближення або віддалення одна від одної залежить від позиції самих учасників. Разом із цим, сім'я як груповий суб'єкт, і школа як освітній інститут тісно взаємопов'язані. І в цьому зв'язку важливе значення відіграє ставлення учасників освітнього процесу один до одного: як у школі ставляться до дитини проявляється через те, яким чином школа ставиться до самої сім'ї. Якщо вчителі розглядають дітей просто як учнів, вони, скоріш за все, бачитимуть сім'ю окремо від школи. Але, якщо вчителі розглядають учнів як дітей, вони, бачитимуть сім'ю та громаду як партнерів на шляху розбудови якісної освіти та розвитку дітей (Epstein, 2002). Партнерство між школою, сім'єю та громадою передбачає взаємність і спільність інтересів, а також співвідповідальність за дітей, співпрацю, з метою створення кращого освітнього середовища і можливостей для своїх учнів. Крім цього, не менш важливо те, чи відчуває сім'я причетність до громади, частиною якої вона є, та чи проявляє активність у векторі її вдосконалення.

Результати дослідження. На нашу думку, взаємодія школи, сім'ї та громади в контексті освіти дитини на засадах партнерства стає можливою завдяки: розвитку почуття причетності; налагодженій комунікації через вміння і навички слухати (активне слухання, прояв емпатії), прозорість висловлювань (я-висловлювання), уважність і повагу (афективні аспекти комунікації); чіткому розподілу ролей та розумінню очікувань з боку всіх учасників цієї взаємодії.

Якщо дотримуватися цих засад, то можна досягти партнерства в освітньому середовищі. Ресурс сім'ї є важливим, адже саме сім'я допомагає дитини під час її адаптації до нових соціальних і навчальних умов в перший рік школи. Пізніше підтримуюче шкільне середовище є провідним для успішного навчання та самореалізації дитини в оточенні однолітків у підлітковому віці. Тобто, з одного боку сім'я, як базова соціальна група, в якій дитина зростає та виховується, відіграє важливу роль у процесі її соціалізації, а з іншого – школа надає\не надає той соціальний ресурс, яким дитина має навчитися користуватися у дорослому житті.

Сім'я є динамічним груповим суб'єктом, який може змінюватися протягом часу, тому ступінь її участі в житті школи і громади не є константою. Але, в цій здатності до змін і полягає її потенціал: навіть якщо залученість сім'ї в освітній процес низька, це не означає, що так буде завжди. Тим більше, що цей процес можна стимулювати.

В такому перманентно мінливому середовищі, як зараз, важливо відчувати зв'язок зі своєю сім'єю, громадою. Ось чому актуальним постає фасилітація почуття причетності до громади та школи сімей, залученість яких в освітній процес знаходиться на низькому рівні. Згідно з Хагерті, почуття причетності виникає внаслідок певного накопиченого досвіду власної участі в процесах системи чи оточення, завдяки чому люди відчують себе частиною цієї системи чи середовища (Hagerty, 1992). Комунікація з такими сім'ями на засадах партнерства як раз може посприяти їхньому залученню, в результаті чого зростатиме їхнє почуття причетності до школи та громади.

Наочною демонстрацією того, у який спосіб можна забезпечити взаємодію сім'ї, школи та громади є система Джойс Епштейн (Epstein, 2002). Згідно з нею комунікація між цими учасниками може встановлюватися вертикально, на інституційному рівні (наприклад, коли школа запрошує всі сім'ї на загальні збори чи захід або надсилає однакові повідомлення), та горизонтально, на індивідуальному рівні (наприклад, коли батьки та вчитель зустрічаються окремо або розмовляють по телефону). В цій системі також

пояснюється сутність кожного типу взаємодії між освітянами, сім'єю, громадськими організаціями, державними службами тощо (див. табл.).

Таблиця

Типи взаємодії сім'ї, школи та громади

Тип взаємодії	Дії сім'ї	Дії представників школи та громади
<i>Виховання</i>	Задоволення базових потреб дитини, створення сприятливого середовища для освітнього процесу	Допомога сім'ям у розумінні того, як вони можуть сприяти розвитку дітей. Навчання батьків, проведення тренінгів, сімейних програм підтримки
<i>Домашнє завдання</i>	Допомога (вислуховувати, реагувати, хвалити, направляти, контролювати та обговорювати) дітям у виконанні домашніх завдань та іншої освітньої діяльності, прийняття рішень. Участь у визначенні цілей дитини на рік та у подальшому плануванні освіти.	Інформування сімей про стратегії виконання домашніх завдань, способи контролю та обговорення шкільної роботи вдома.
<i>Комунікація</i> – двосторонні, три-сторонні та багатосторонні канали, які об'єднують школу, сім'ю, учнів та громаду навколо вирішення освітніх завдань.	Постійний контакт із вчителями, адміністрацією школи. Моніторинг освітніх результатів дитини, ефективне реагування на проблеми.	Забезпечення сімей необхідною інформацією щодо перебігу навчання, вибудовування спілкування з урахуванням культурних особливостей батьків у двосторонньому форматі.
<i>Волонтерство</i> – підтримка академічних цілей і розвитку дітей, незалежно від часу та місця (не тільки протягом навчального дня у приміщенні школи)	Внесення особистого вкладу у створення шкільного середовища та забезпечення освітнього процесу, участь у шкільних заходах.	Створення оптимальних умов залучення батьків, розробка гнучкого графіку, що враховує розклад, здібності та інтереси батьків.
<i>Прийняття рішень</i> – процес пошуку спільного, а не відмінного під час конфліктних ситуацій.	Участь батьків в управлінні школою. Забезпечення роботи мереж інформування всіх сімей щодо діяльності батьків-активістів.	Надання батькам можливості приймати рішення, що визначають функціонування освітньої установи.
<i>Співпраця зі спільнотою</i> , яка представляє собою сукупність економічних, соціальних ресурсів, а	Вирішення політичних питань, пов'язаних із освітою дітей на рівні місцевого самоврядування	Координація роботи та ресурсів спільноти, бізнесу та партнерів, допомога сім'ям, забезпечення

також сил і талантів, що підтримує сім'ї, дітей та школи.	та співтовариства.	підтримки охорони здоров'я, культури.
---	--------------------	---------------------------------------

Виокремлюються такі етапи встановлення взаємодії сім'ї та школи:

1. ознайомлення учасників взаємодії з її метою (правами та проблемами дитини, правами і обов'язками сім'ї та школи);
2. вивчення сім'ї школою, а сім'єю – школи в межах прав та обов'язків учасників освітнього процесу;
3. виявлення можливостей і недоліків взаємодії, обговорення їх і вироблення спільного плану дій, залучення до його виконання;
4. створення умов для взаємодії сім'ї, школи;
5. формування позитивного ставлення до взаємодії учасників;
6. організація та здійснення взаємодії у різних формах;
7. контроль та, за потреби, корегування взаємодії усіх сторін.

Висновки. Реформа освіти, яка зараз відбувається в Україні, передбачає взаємодію між учасниками освітнього процесу на засадах партнерства. Вченими виокремлено 6 типів взаємодії школи, сім'ї та громади: виховання, домашнє завдання, комунікація, волонтерство, прийняття рішень та співпраця зі спільнотою. Ці типи відрізняються за ступенем і вектором активності суб'єктів під час навчання дітей у школі, а також житті громади. Спираючись на систему Дж. Епштейн ми можемо говорити про локальний рівень партнерської взаємодії, коли ролі батьків і школи зводяться до виконання домашніх завдань, надання інформаційної та психологічної підтримки дітям і сім'ям у питаннях освіти та виховання; та більш глобальний рівень – коли самі батьки залучаються до життєдіяльності громади, в якій вони проживають та ініціюють корисні заходи для розвитку власної громади, освітнім осередком якої є школа. На кожному етапі налагодження взаємодії важливо підтримувати позитивне ставлення суб'єктів до освітнього процесу, залучати батьків, вчителів та волонтерів чи громадських діячів до створення кращих умов отримання якісної освіти дітей.

Список використаних джерел

Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, 927 – 935. doi:[10.1016/j.childyouth.2010.12.016](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.12.016)

Hagerty, B. (1993). An emerging theory of human relatedness. *Journal of nursing scholarship*, 4 (25), 291 – 296. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1993.tb00262.x>

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., et all. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (Second Edition). Sage: NY, 434 p.

АНАЛІЗ І КОНЦЕПТУАЦІЗАЦІЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ЩОДО РОЛІ ТА МІСЦЯ БАТЬКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Капустюк О. М.

Kapustiuk Olena,

старший науковий співробітник
лабораторії психології спілкування

Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,

кандидат психологічних наук,

старший науковий співробітник

ORCID ID 0000-0003-4657-8556

Вступ. Більшість країн вже не перший рік знаходяться в умовах реформування освіти, а отже мають досвід та певні напрацювання у цьому напрямку. І один з ключових моментів – це переосмислення ролі батьків, як основних учасників освітнього процесу, замовників освітніх послуг для їхніх дітей (здобувачів освіти) та зацікавлених осіб щодо успішності цього процесу, що є складною науковою та практичною задачею як для науковців зокрема, так і для суспільства загалом.

Результати дослідження. *Теоретична модель концептуалізації залучення батьків (Джойс Епштейн).* В офіційних документах, в тому числі й Міністерства сім'ї Квебека, робиться акцент на важливості ролі батьків в

освітньому процесі їхньої дитини: «У кожній родині [діти] повсякденно переживатимуть численні зміни, що супроводжують їхній освітній шлях, а отже вони повинні знаходити підтримку та супровід, необхідні для повного розкриття свого потенціалу» (Gouvernement du Québec, 2019), також наголошується, що саме батьки вважаються першими і головними вихователями своєї дитини (Gouvernement du Québec, 2010), тими особами, що несуть відповідальність за свою участь у освітньому проєкті їхньої дитини та становлення її як особистості. А отже одне з найголовніших питань, що є на порядку денному, які саме соціально-психологічні умови є підґрунтям для сприяння ефективній участі кожного з батьків в освітньому процесі їхньої дитини та підвищенню ролі сім'ї у цьому напрямку.

Серед зарубіжних дослідників, які розробляли концептуальні моделі залучення батьків до освітнього процесу їхніх дітей, особливий інтерес представляють напрацювання Джойс Епштейн (Epstein J. L., 2001), оскільки в її моделі класифікуються типи участі батьків. Повна назва моделі Епштейн — «Основа шести типів залучення до комплексних програм партнерства та типових практик». Обговорюючи модель, науковці наголошують, що кожен тип участі в освітньому процесі є двостороннім партнерством, тобто це спільна співпраця сім'ї та школи, а не визначені в односторонньому порядку, як було усталено довгий час, право та можливість школи. Отже, типи за моделлю Дж. Епштейн: (1) роль батьківства та компетентності батьків: створення вдома здорового та безпечного середовища підтримки дитини як учня; функція школи — забезпечення сім'ї навчанням та інформацією, що сприятиме розумінню та розвитку своїх дітей; (2) спілкування сім'я-школа: використання ефективних засобів комунікації від школи до дому та від дому до школи з метою отримання інформації щодо шкільної програми та успіхів своїх дітей; (3) волонтерство у школі: приділення особистого часу з метою участі в різних видах діяльності або їх підтримки; школи для отримання максимуму від такої участі створюють гнучкі графіки, що відповідають таланту й інтересам батьків, потребам учнів, вчителів та адміністрації; (4) навчання вдома: супровід дитини під час

виконання домашніх завдань та інших заходів, пов'язаних з навчальною програмою; вчителі можуть надавати методичні рекомендації; (5) участь у прийнятті рішень та діяльності школи: участь у батьківських комітетах або в органах, що приймають рішення; школи забезпечують рівний доступ для кожного; (6) співпраця з громадою: участь у визначенні та умов використання ресурсів та послуг, що пропонує громада, для підтримки сімейної практики, розвитку та навчання учнів; школи можуть допомогти сім'ям отримувати доступ до допоміжних послуг, що надаються іншими установами.

Достатньо цікаві результати демонструють *гендерні дослідження*, що пов'язані з вивченням впливу на успішність дитини залученості до освітнього процесу безпосередньо батька. Участь розглядається через широкий спектр ставлень до освітнього процесу та різні форми активності батьків (*мова про тата*). Дослідники Хілл і Тайсон (Hill & Tyson, 2017) згрупували їх у три категорії: шкільна соціалізація – розмови про вибір професії чи батьківські очікування щодо навчання; домашні заняття – домашні навчальні заходи, а також супровід під час виконання домашніх завдань та уроків; залучення до шкільного життя – зустрічі з учителем, участь у волонтерських та спортивних заходах. Результати досліджень науковців Університету Північної Кароліни свідчать про те, що залучення батька має безпосередній позитивний вплив на досягнення учнів у читанні та математиці, а також з розвиток їхніх емоційних та соціальних умінь (Baker, 2016).

Мотиваційні та об'єктивні чинники. Деякі науковці зосередили свою увагу на мотиваційних та об'єктивних чинниках, що спонукають батьків брати участь у освітньому процесі своєї дитини. Наприклад, Гувер-Демпсі та Сендлер під час своїх досліджень впродовж 1995-2010 років виокремили три основних, на їхню думку, джерела батьківської мотивації (Hoover-Dempsey & Sandler, 2012), серед яких: (1) особиста мотивація, а саме розуміння батьками своєї ролі, а також відчуття своєї ефективності в допомозі дитині у школі; (2) позитивне реагування батьків на запрошення щодо участі у різних шкільних заходах як від учителя особисто, так і через їхню дитину; (3) різноманітні

чинники, що пов'язані з життєвим контекстом (наприклад, компетентність в окремих питаннях, доступний для них час та наявність можливостей або сімейна культура).

Сімейні переконання, мотивацію та джерела інформації батьків щодо освітнього процесу їхньої дитини протягом 2020-2021 років вивчали і науковці Центру загальної освіти (CUE) при Брукінгському інституті (Winthrop & Ershadi, 2021). Аналіз зібраних даних засвідчив, що саме вчителі мають великий вплив на формування думки батьків та на їхнє бачення якісної освіти їхньої дитини. Більше того, зазначається, що ідеалом співпраці зі школою для батьків є такі відносини, коли учитель дитини поділяв їхнє бачення щодо форм, засобів та цілей навчання.

Співпраця школи та сім'ї. Відносини між школою та родинами для їх продуктивності потребують рівного становища та відповідальності за освітній процес як для вчителів, так і для батьків, утворення атмосфери партнерства, а не відносин експерт-бенефіціар, у яких школа (та її представники) розглядаються як експерти, що диктують шляхи бенефіціару освітньої послуги, тобто батькам тощо. Дуже часто відносини між школою та батьками обмежуються потоком певної інформації від школи до батьків, тобто коли вчителі та адміністрація школи припускають, що інформування відповідає очікуванням батьків, а батьки вважають, що це єдина інформація, на яку вони можуть мати право. Саме в цій перспективі з'являється концепція спільного навчання, тобто розподіл освітніх обов'язків відповідно до ролей та компетентностей учасників освітнього процесу у дусі співпраці та партнерства (Prévôt, 2008).

На основі кількісного опитування науковцями були представлені висновки дослідження щодо уявлень про ідеальну школу серед батьків і вчителів у Франції, зокрема щодо очікувань сімей (2 492 особи на території Бельфор). Образ нової школи, який вималювався як наслідок такого опитування, мав консенсуальний характер. В його основі ідея «школи-святилища» поступається місцем «одностайним очікуванням відкритості школи

для суспільства» (Prévôt, 2008). Цей образ ґрунтується на чотирьох передумовах: школа має відновити суспільство; місія школи – сприяти прагненню особистості до щастя; особистість є основою суспільства; непрозорість школи по відношенню до батьків більше не є законною.

Досліджуючи перешкоди на шляху співпраці між вчителями та батьками, Larivée говорить також про наявність особистісного чинника зі сторони вчителів: батьки не утворюють монолітний блок, а отже процес встановлювання гармонійних та відкритих стосунків з батьками буде різнитися від однієї людини до іншої (Larivée, 2013). Вчителі також вважають об’єм викладацьких завдань і пов’язаний з цим брак часу перешкодою для співпраці школи та сім’ї. У цьому контексті деякі вчителі віддають перевагу впливу на учнів перед співпрацею з батьками, оскільки остання буде виглядати швидше «як додаткове навантаження, ніж користь, яка може полегшити їхню роботу» (Gouvernement du Québec, 2021). Також багато вчителів не схильні заохочувати батьківську участь у класі, оскільки бояться, що батьки будуть засуджувати їхні педагогічні рішення. Цей страх матеріалізується, коли деякі батьки стають на бік дитини, звинувачуючи школу і шукаючи винного в проблемних ситуаціях.

Для налагодження співпраці Larivée (Larivée, 2013) вводить концепцію балансу школи та сім’ї, в основі якої заохочення вчителів і батьків до самоаналізу та саморегуляції щодо їх спільної ролі як вихователів дитини. Для цього дослідник пропонує вчителям орієнтуватися в своїй роботі також на пошук тих способів та технологій навчання учнів, що сприятимуть заохоченню до участі їх батьків; в свою чергу, батьки мають ставити собі запитання щодо потреб та особливостей їхньої дитини, виявлення яких допоможуть найкращим чином скоригувати навчальний процес, щоб створити середовище безперервної школи та забезпечувати успіх у навчанні дитини.

Спілкування з батьками. Опитування, проведене Larivée на вибірці, що складалася з батьків, вчителів та шкільної адміністрації, визначило ситуації, що сприяють участі батьків (Larivée, 2011). Серед яких спілкування між школою та сім’єю (повідомлення, зустрічі тощо) має найбільшу перевагу як для батьків,

так і для педагогічного персоналу. Це спілкування, яке має форму передачі інформації щодо учня, новин класу чи установи, може призвести до різних ступенів співпраці між учасниками освітнього процесу. Larivée також пропонує вісім можливих форм співпраці, згрупованих на чотири рівні відповідно до «ступеню відносин, прихильності, консенсусу та розподілу влади між учасниками освітнього процесу» (Gouvernement du Québec, 2021): (1) інформація та консультації: офіційні зустрічі та періодичний обмін інформацією; (2) координація та консультації: гармонізація дій та обмін ідеями з метою досягнення спільної мети (наприклад: організація кампанії зі збору коштів або розробка проєктів); (3) співпраця та партнерство: двостороннє спілкування, встановлення відносин рівності та взаємної довіри, пошук консенсусу у прийнятті рішень та визнання компетентностей партнерів та їх взаємодоповнюваності; (4) спільне управління та консолідація: спільне прийняття на себе управлінських зобов'язань (Larivée, 2011).

Залежно від очікувань і компетенцій батьків і вчителів, переважні форми співпраці та спілкування відрізняються. Наприклад, якщо деякі батьки очікують, що школа буде інформувати про успішність та шкільне життя їхньої дитини (рівні 1 і 2), інші вважають найкраще, коли в них бачать активних партнерів, які беруть участь у процесі прийняття рішень (рівні 3 і 4). В останні десятиліття в наукових дослідженнях переважною більшість підтримується співпраця та партнерство (рівень 3), що, зокрема, означає «двостороннє спілкування, визнання взаємодоповнюваності та досвіду кожного з партнерів, розподіл влади» (Larivée, 2011). Це також підкріплюється дослідженнями EEF, де зазначається про важливість ставлення до батьків як до партнерів на рівних з тими, хто займається освітнім середовищем (Guidance Report, 2018).

Висновки. Співпраця школи та сім'ї сприятиме розвитку довірчих зв'язків між вчителями та батьками та визнанню батьками важливості власної залученості до освітнього прогресу їхньої дитини. Потрібно розуміти, що «батьки стають більш відкритими щодо участі в освітньому процесі, якщо

вважають себе компетентними для цього, якщо вважають, що це їхня роль, і якщо їх запрошують до цього» (Larivée, 2011).

Досягнути рівня ефективності співпраці можна за умови, коли кожен із учасників освітнього процесу приділяє цьому мінімум часу та енергії та сприймає знання та навички іншого як доповнюючі їхні власні в підтримці успіху дитини. Вибудовування відносин відкритості між вчителями й батьками сприяє співпраці та гармонійним стосункам. І саме школа та вчителі мають відіграти ключову роль у створенні атмосфери привітності та відкритості.

Список використаних джерел

Baker, C. E. (2016) When Daddy Comes to School: *Father-School Involvement and Children's Academic and Social-Emotional Skills*, *Early Child Development and Care*, vol. 188, no 2, p. 208-219, 2016.

Education Endowment Foundation, Working with Parents to Support Children's Learning: Guidance Report, 2018

Epstein, J. L. & autres (2001) Epstein's Framework of Six Types of Involvement, 2001.

Epstein, J. L. (May 1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.

Epstein, J. L., et al. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Fourth edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Gouvernement du Québec (2010). *Guide pour soutenir une première transition scolaire de qualité*. Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, ministère de la Famille et des Aînés et ministère de la Santé et des Services sociaux, 2010.

Gouvernement du Québec (2019) Loi sur le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, art. 4 (1). Québec, consultée le 8 mai 2019.

Gouvernement du Québec (2021) *Rôle des parents et de la communauté dans la réussite éducative et dans la valorisation de l'éducation*. Documents. Ministère de l'Éducation. Date, Titre. 2021-08-18

Hill & Tyson (2017) How and Why Fathers Are Involved in Their Children's Education: *Gendered Model of Parent Involvement, Educational Review*, vol. 70, no 3, p. 280-299, 2017.

Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2012) Model of the Parental Involvement. *Process Why Is Parent Involvement Important? The Parent Institute*, 2012

Larivée, S. J. (2011) Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires. *Service social*, vol. 57, no 2, p. 5-19, 2011.

Larivée, S. J., (2013). La conciliation école-famille : une avenue pour favoriser la coéducation et l'implication parentale, dans Trépanier, N. S. (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire*, p. 171-204, 2013

Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2 492 parents». In Pithon Gérard et al. (dir.). Construire une communauté éducative. Bruxelles : De Boeck, p. 37-50.

Winthrop, R. & Ershadi, M. (2021) Know your parents : A global study of family beliefs, motivations, and sources of information on schooling, 2021.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ВИКЛАДАЧА:

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ

Корніяка О.М.

Korniyaka Olga,

головний науковий співробітник

лабораторії вікової психофізіології

Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,

доктор психологічних наук, професор

Вступ. Діяльність викладача – через її багатовекторність – вимагає від свого суб'єкта, крім всебічної професійної результативності, ще й високої професійної стійкості у складних ситуаціях науково-педагогічної взаємодії. Однією з найважливіших складових професійної ефективності й психологічного здоров'я викладача виступає, як відомо, *комунікативна* (соціальна) складова, яка визначається його здатністю налагоджувати

продуктивні ділові та міжособистісні взаємини з оточенням, забезпечувати комфортність свого самопочуття у взаємодії, що конче потрібно в умовах роботи цих фахівців з внутрішнім світом іншої людини. А включення психологічно стійкого суб'єкта діяльності в систему професійно-комунікативних відносин збільшує його орієнтацію на трудову активність, посилює мотивацію досягнення поставлених цілей, а відтак, сприяє самоздійсненню у просторі професії.

Результати дослідження. У процесі професійної діяльності у викладача формуються професійно значущі якості, які характеризують його як фахівця науково-педагогічного профілю і, безперечно, відрізняють його від представників інших професій. Особливо важливу роль у його діяльності відіграють такі професійно-психологічні якості, як освіченість, мотивованість, професійно-комунікативна спрямованість, соціальна (комунікативна) активність, висока інтегрованість у соціум, вміння працювати в команді, емоційність, вольовий самоконтроль, готовність до змін та комунікативних інновацій. У зв'язку з цим неабияке значення мають також висока *включеність* викладача у професійну і комунікативну діяльність та вирішення складних ситуацій фахової взаємодії, *контроль* за їх перебігом, *прийняття професійних викликів*, стійкість до ризику та опірність психологічним перевантаженням, що їх об'єднує у своєму складі *життєстійкість* як багатовимірна особистісна властивість.

Психологічне дослідження дало змогу з'ясувати, що життєстійкість викладача виступає як стабілізуюча властивість системи його особистості, чинник подолання труднощів у педагогічній взаємодії, набуття професійно важливого досвіду. Цей досвід, що постійно розвивається, забезпечує – через встановлення викладачем безпосереднього соціального контакту з об'єктом своєї діяльності (студентами), через виважену активність (педагогічну взаємодію) та психологічний взаємовплив, а також свідому саморегуляцію – успішне виконання професійних завдань.

Дослідження показало, що майже половині респондентів (48%) притаманна професійна життєстійкість вищого від середнього і високого рівня розвитку. У 32% досліджуваних викладачів зафіксовано розвиток професійної життєстійкості на низькому і нижчому від середнього рівнях. Це є свідченням спроможності цих фахівців до внутрішньої психологічної реорганізації у плані зміни професійно-ціннісних настановлень, до конструктивної трансформації власної діяльності та системи саморегуляції.

Психологічне дослідження дало можливість кількісно та якісно охарактеризувати рівень розвитку структурних складових професійної життєстійкості викладачів, виокремити особливості взаємозв'язку її складових (включеність, контроль та прийняття виклику) та їх компонентів (професійний, мотиваційний, емоційний, соціальний), встановити сутнісні зв'язки та взаємозалежність психологічних характеристик у структурі досліджуваного феномена. В результаті встановлено, що професійна життєстійкість викладача – це система закономірно пов'язаних між собою психологічних характеристик: з нею позитивно, статистично достовірно і виразно корелюють усі виокремлені її складові та їх компоненти – коефіцієнти кореляції від 0,831 до 0,735 на рівні достовірності: $p \leq 0,01$. Крім того, всі показники і компоненти професійної життєстійкості викладачів позитивно, статистично достовірно і тісно корелюють між собою – коефіцієнти кореляції від 0,808 до 0,449 ($p \leq 0,01$). Відтак, всі структурні складові і компоненти професійної життєстійкості взаємозалежні та взаємопов'язані і справляють істотний вплив на її розвиток, а також значуще визначають розвиток один одного.

Встановлено взаємозв'язки між показниками професійної життєстійкості викладача й узагальненими показниками його *професійного самоздійснення*. Дослідження показало, що професійна життєстійкість (її показники) більшою мірою визначають його внутрішньопрофесійне, ніж зовнішньопрофесійне самоздійснення. Тобто без стійкого переконання фахівця в доцільності певних, професійно важливих, змін неможливе досягнення вагомих професійних результатів. У цілому ж на успішність професійного самоздійснення цього

фахівця значуще впливають набутий у складній взаємодії професійно важливий досвід, розвиток професійно важливих якостей – внаслідок прийняття “професійних ризиків”, а також правильно спрогнозовані, добре усвідомлені й регульовані дії викладача.

Статистично встановлено також значущу кореляцію між *самоефективністю* діяльності і таким показником професійної життєстійкості викладача, як «рівень професійного прийняття ризику». Цей показник дає змогу викладачеві отримати новий досвід і досягти у підсумку бажаних результатів професійної діяльності. В цілому ж самоефективність діяльності викладача спільно з професійною життєстійкістю, що передбачає обрання ним позитивних копінг-механізмів професійної адаптації у складних умовах, забезпечують продуктивність процесу інтеграції мотиваційних, соціальних (комунікативних), поведінкових, емоційно-регулювальних та інших компонентів діяльності задля реалізації оптимальної стратегії у різних ситуаціях його педагогічної взаємодії [див. детальніше: Корніяка, 2021].

В результаті дослідження з'ясовано, що професійна життєстійкість викладача має прямий значущий ($p \leq 0,01$) кореляційний зв'язок з його *комунікативною компетентністю* (0,423) і такими її критеріями (отриманими за допомогою тесту А.Г. Самохвалової, 2012), як мотиваційний (0,383) та когнітивний (0,365), а також менш значущий зв'язок ($p \leq 0,05$) – з інструментальним її критерієм (0,295). Взаємозв'язок і взаємозумовленість цих професійно важливих феноменів є підтвердженням взаємодетермінованості їх розвитку у сфері ділового спілкування.

Тим часом найбільш тісними є взаємозв'язки між «рівнем емоційного компонента професійної життєстійкості» й показником «комунікативна компетентність у сфері ділового спілкування» та її мотиваційним, когнітивним й інструментальним критеріями ($p \leq 0,01$ і $p \leq 0,05$). Відтак, врівноваженість і емоційна стійкість фахівця сприяють забезпеченню гнучкої реалізації у професійній діяльності індивідуальних технік вербального, невербального та паралінгвістичного впливу на партнерів зі спілкування, індивідуальних стилів

контролю за процесом комунікації. У свою чергу, адекватність його комунікативних дій зумовлює відповідність емоційного реагування на об'єктивні умови професійної діяльності, сприяє утвердженню „емоційного інтелекту” як основної форми комунікації між викладачем і студентом.

Разом з тим не зафіксовано вираженого зв'язку між професійною життєстійкістю викладача і такими неодмінними складовими комунікації, як *«вміння викладати свої думки»* і *«вміння слухати»*. Тобто мовлення, мовленнєва компетентність, що є вельми важливими у професійних взаєминах і ситуаціях комунікативної діяльності, безпосередньо не пов'язані з професійною стійкістю, яка не визначається їх стилевими та образними особливостями, а зосереджується передусім на цілеутворенні – постановці та реалізації нових професійних цілей у складних умовах діяльності, окресленні стратегій прийняття ризику, ухваленні адекватних проблемі способів її вирішення тощо. Втім, це може свідчити і про недостатню сформованість мовленнєвої компетентності для успішної реалізації викладачем індивідуальних стилів говоріння та слухання в проблемних ситуаціях педагогічної взаємодії.

Про особливості поведінки фахівця у сфері ділового спілкування в їх зв'язку з професійною життєстійкістю свідчать і дані, отримані за допомогою психогіометричного тесту С. Деллінгер. Найбільш характерним для представників науково-педагогічної сфери є такий тип комунікативної поведінки, як *комунікант-«коло»* (41,5% досліджуваних). Згідно з інтерпретаційними можливостями цього тесту, саме викладачі-«кола» найбільшою мірою здатні – через свою природну комунікабельність і орієнтованість на суб'єктивні чинники (цінності та почуття) – ефективно розв'язувати завдання професійно-комунікативної діяльності і міжособистісного спілкування: зокрема, включатися у перебіг проблемної ситуації, контролювати процес її вирішення, приймати ризик і використовувати власні психологічні резерви, аби впоратися з труднощами, запобігати емоційним порушенням і здобувати знання з досвіду. А вміння ефективного виходу зі складних ситуацій завдяки вияву у міжособистісній

взаємодії професійної життєстійкості є свідченням збереження психологічного здоров'я фахівця, гнучкості його емоційного реагування у проблемних ситуаціях й урахування ним актуальних вимог професійної діяльності, що дає змогу запобігти істотним втратам у ресурсах, часі, авторитеті тощо.

Однак цей фахівець може стикатися з низкою характерних для різних періодів його професійного самоздійснення проблем у розвитку комунікативної компетентності, зумовлених професійним “вигоранням”, як-от: когнітивне виснаження, комунікативне деформування, емоційне перенапруження, деперсоналізація (деформація стосунків з іншими людьми), відчуття меншовартості, зниження самооцінки, енергійність, відмова від міжособистісної взаємодії, суб'єктивізм тощо. Тому високий розвиток такої властивості, як професійна життєстійкість, у край потрiбен цьому фахівцеві для запобігання деструктивним змінам не тільки професійного, а й особистісно-комунікативного спрямування. Адже розвинена комунікативна компетентність, виступаючи ефективним психологічним інструментом спілкування викладача у складних умовах педагогічній взаємодії, містить у своєму підґрунті *мотив* подолання комунікативних труднощів, що виражається у силі та стійкості прагнення особистості до розуміння і подолання професійно-комунікативних проблем, а також спирається на *інтерес* і стійке *бажання* фахівця брати участь у ділових комунікаціях через високу значущість для нього процесів та результатів ділового спілкування.

Висновки. У підсумку зауважимо, що сформованість комунікативного аспекту професійної діяльності викладача виступає запорукою його професійного успіху, створює реальну можливість для подальшого професійного розвитку. Це виявляється у здатності цього фахівця (завдяки комунікативній грамотності) налагоджувати продуктивні ділові та міжособистісні взаємини з оточенням, забезпечувати комфортність свого самопочуття у міжособистісній взаємодії. У свою чергу, професійна життєстійкість як внутрішній ресурс викладача визначає вибір ним

конструктивних способів комунікативної поведінки, що забезпечують дидактичний вплив на співрозмовника і реалізацію професійних планів.

Список використаних джерел

Гриффин, Эм. (2015). *Коммуникация: теории и практики* / Пер. с англ. Харьков: Изд-во «Гуманитарный центр». 668 с.

Корніяка, О.М. (2021). Психофізіологічні закономірності професійної життєстійкості викладачів закладів вищої освіти (С. 122–147). *Психофізіологічні закономірності життєстійкості фахівців соціономічних професій: монографія*. 236 с. / О.М. Кокун, В.В. Клименко, О.М. Корніяка [та ін.]; за ред. О.М. Кокун. Київ-Львів: Видавець Вікторія Кундельська. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/>.

Леонтьев, А.А. (2001). *Общение и деятельность общения. Межличностное общение* / Сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой & В.М. Погольши. Санкт-Петербург. 39–59.

Митина, Л.М. (2015). Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. №3. 79-86. Москва: Психологический институт Российской академии образования.

Психогеомерический тест Сьюзен Деллингер. Режим доступу: <http://www.soulfit.ru/psihogeometricheskij/>
http://psylikbez.at.ua/publ/psikhologija/krugi_zigzagi_i_drugie_ljudi/1-1-0-43

Самохвалова, А.Г. (2012). *Деловое общение: секреты эффективных коммуникаций*: учебное пособие. Санкт-Петербург: Речь. 333 с.

Adler, K.B. (1983). *Interplay: The progress of Interpersonal Communication*. – New York.

Gamble, N., Gamble, M. (1990). *Communication works*. New York.

Maddi, S.R. & Koshaba, D.M. (2005). *Resilience at work: how to succeed no matter what life throws at you*. New York: AMACOM. 213 p.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Максименко С.Д.
Maksymenko Sergiy D.,
директор Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
дійсний член Академії педагогічних наук України,
доктор психологічних наук, професор
ORCID ID: 0000-0002-3592-4196

Методологічний потенціал генетичної психології дозволяє осмислити, виявити та сформулювати нові підходи до організації психологічного аналізу, психологічного дослідження, утвердити справжні критерії евристики та практичну ефективність психологічного знання в галузі психологічного дослідження. Ці **завдання** конкретизуються крізь призму нового бачення проблем особистості, як реального предмета психологічного дослідження, що потребує серйозного методологічного осмислення з метою визначення сутності, джерел і факторів розвитку особистості. Важливо розробити інструменти та методи дослідження емпіричних даних і встановити методологічні парадигми, окреслити шляхи аналізу та експериментування, які дозволять нам досягти нових обріїв розуміння походження психічної реальності. Усі ці питання загального плану наукової методики мають вирішуватися в рамках сучасних досягнень і цілей не лише педагогічної, загальної, соціальної, а й практичної психології, спрямованої на зосередження уваги на потребах народної освіти, охорони здоров'я та організацію соціальних впливів, які реалізуються в дошкільній, шкільній, вищій та післядипломній освіті. Зрозуміти особистість означає відповісти на одне з ключових запитань: «З чого починається життя?», «Що таке життя людини саме по собі?». Саме так ми ставимо запитання і з цієї позиції намагаємося використати наукові знання, здобуті у світовій психології, щоб поміркувати над історичним досвідом, зрозуміти психологію особистості, саму логіку її походження, генезису та існування, розкрити психологічні механізми і встановити методику їх вивчення.

Отримання якісно нового досвіду вимагає нового методу дослідження, відповідного й предмету, і вихідної точки. Відтак основою такого проблемного та позагалузевого підходу пропонується розроблений нами метод генетичного моделювання. Його сутність та основні принципи дозволяють вирішувати проблеми у цілісному ракурсі, в їх розвитку та становленні. Метод генетичного моделювання спрямований на вивчення найбільш цілісної особистості, що розвивається. *Технологія* процедури (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку) полягає у проведенні досліджень у природних умовах існування особистості та створенні відповідного простору для реалізації багатьох можливостей моделювання власного розвитку та існування. Особистість є справжньою «єдністю» існування та розвитку психіки людини. Психіка людини є особистісною, і цей вираз означає, що будь-яке дослідження процесу чи явища є адекватним лише тоді, коли останній вважається важливою галуззю особистості, і лише тоді це стає зрозумілим. Існування (функція, розвиток) окремих ліній особистісного розвитку («значущих вузлів» їх структури) має досить жорстку подвійну умовність – детермінізм. Згідно з нашою методологічною парадигмою, застосування методу генетичного моделювання нарешті дозволить повернути людину до психології, оскільки метод дає змогу проаналізувати і водночас інтегрувати вихідний творчий принцип системи особистості.

Особистість є складною системою, що саморозвивається, тобто – сама моделює і реалізує власну генезу. Для того, щоб науково дослідити цей процес, а отже, й дослідити саму особистість, ми маємо створити такі способи і форми вивчення, які б не переривали й не зупиняли його штучно, а викликали, співіснували б із ним. В ідеалі ми повинні дати змогу особистості (об'єкту вивчення) вільно функціонувати і розвиватися за власними законами, але водночас надавати їй керування такі можливості (природні і соціальні), які підлягають емпіричній фіксації і верифікації. Генетико-моделюючий метод, як уже сказано, не є, власне, аналізом. Разом з тим, він, як і будь-який науковий метод, обов'язково має аналітичну складову. Ми повинні виокремити в цілісній

особистості такі змістовні одиниці, які були б самостійними і самодостатніми, несли в собі всю цілісність, зокрема, до абсолютно своєрідного співвіднесення у свідомості минулого, сучасного і майбутнього.

Ми виходимо з визнання єдності людської природи, складної структурованості особистості. Суттєвим завдання є виявлення і визначення цієї структури. Необхідно виявити ту центральну, вихідну рушійну силу, яка спонукає динамізм і розвиток складно структурованої особистості, визначити механізм цієї динаміки. Зрозуміло, що ця індивідуально зорієнтована, єдино правильна в практичній психології позиція повинна ґрунтуватися на об'єктивному науковому знанні саме про дану людину, індивідуальність. Існуючі в науковій психології результати не можуть бути прямо й безпосередньо використані – втілені в практиці. Так само не можуть прямо використовуватися і способи отримання цих знань.

Поняття про людину є системоутворювальним, таким, що спрямовує антропологічний хід мислення, а разом з тим і стратегію пізнавальної діяльності суб'єкта, це поняття має розглядатися ще й як світоглядний принцип, що визначає характер та спосіб виділення як предмета пізнання, так і способу його розкриття. Отриманих в сучасній психології конкретних емпіричних фактів достатньо для того, щоб вони використовувались у дослідженні особистості як дійсного предмета пізнання. Ми маємо той рівень розвитку експериментальної психології, коли отримані наукові знання є відносно достатніми для інтегрального дослідження особистості. Психологічна наука вже вичерпала той період свого розвитку, коли відкриття робилися на підставі штучного розчленування цілісного суб'єкта на окремі частини і пізнанні кожної з них. Цілісність, унікальність особистості є першим найважливішим її атрибутом. Наука про особистість повинна мати справу з найбільш суттєвою її властивістю – унікальністю її психологічної організації. Особистість є тим, що об'єднує і вибудовує психічний світ людини, утворюючи неповторний візерунок, властивий даному конкретному індивіду. Центральним у нашому підході є генетичний аспект розвитку і функціонування особистості,

адже існує сутнісний взаємозв'язок між генезою становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість в наступних періодах свого життєвого шляху.

Як бачимо, наукове дослідження психології особистості як дійсного предмету вивчення, унікальної, неповторної і цілісної системи, єдності, являє собою дуже велику проблему. Генетична психологія пропонує метод, який був би адекватним даному предмету. Метод виступає центральною ланкою всієї проблеми психології особистості, оскільки він є не лише засобом отримання наукових емпіричних фактів. Він являє собою ще й засіб втілення наукового знання, спосіб його існування і зберігання. В узагальненому значенні ми розглядаємо метод як теоретично оформлений засіб й, водночас, результат специфічного опредметнення ідей і уявлень дослідника про предмет вивчення. Розпредметнення відбувається вже після того, як за допомогою даного методу дослідник отримає і усвідомить наукову інформацію. Саме концептуальне розуміння методу дозволяє уявити логічно-послідовну схему дослідження.

ПОНЯТТЯ «КУЛЬТУРА» ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ В ІСТОРИЧНОМУ РОЗРІЗІ

Малик В.
Malyk Valentyna,
лаборант кафедри англійської філології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Вступ. Культура як соціальний інститут визначає цінності й норми поведінки людей у конкретній системі суспільних відносин, забезпечує їхнє регулювання, стабільність суспільства і задовольняє духовні потреби, що пов'язані зі споживанням й освоєнням певних культурно-символічних кодів (цінностей, норм, звичаїв, традицій, способів життя), є способом соціалізації людини.

Результати дослідження. Як свідчить проведений теоретичний аналіз, термін «культура» (від лат. *cultura* – виховання, освіта, розвиток, оброблення) застосовується широко і тлумачиться неоднозначно, залежно від того, до якої галузі знань чи практичної діяльності він належить. Давні елліни поняття «культура» почали ототожнювати з «пайдейєю» – вихованістю, досвідченістю – рисами, які відрізняли їх від варварів (Каган, с. 359). Найбільш загальне поняття «культура» означає сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених і створюваних людством, сукупність усіх видів перетворюючої діяльності із виробництва цих цінностей, що характеризують рівень розвитку культури. Культура є досягненням суспільства у виробничому, суспільному, духовному житті. Водночас вона характеризує рівень, ступінь розвитку будь-якої галузі господарської чи розумової діяльності. Культура в науково-теоретичній площині визначається як історично сформований, спонтанно самоорганізований спосіб життєдіяльності. Культура – широке, об’ємне, всеохоплююче явище, вона завжди пов’язана з тією чи іншою діяльністю людини і проявляється в тому, що вона створює. Культура – основний компонент людської діяльності і як складова, і як умова всієї системи будь-якої діяльності.

Проаналізуємо історичний розвиток терміну «культура» більш детально. Тож, розуміння культури як особистої досконалості, наближення до божественного задуму зародилося в давньо римську епоху та набуло поширення в Середньовіччі. Філософи Відродження розглядали культуру як засіб формування ідеальної універсальної особистості – усебічно освіченої, вихованої відповідно до гуманістичних цінностей, яка сприятиме розвитку наук, мистецтва й зміцненню держави. Феофан Прокопович, наприклад, стверджував, що мистецтвом слова і спілкування можна впливати на людей і переконувати їх.

Починаючи з другої половини XVIII століття, термін «культура» широко використовують у європейській науковій думці. Її розглядають як найважливіший аспект життя суспільства, пов’язаний зі способом

громадянської діяльності, що вирізняє людське буття від тваринного існування. У рамках цього дискурсу виникають різні підходи до розроблення проблематики культури, яку трактують як процес розвитку людського розуму, що протистоїть примітивності первісного людства (французькі просвітники); як історичний розвиток людської духовності – еволюцію моральної, етичної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової й політичної свідомості, що забезпечує прогрес людства (німецький класичний ідеалізм – Г. Гегель, І. Кант, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг та ін.; німецький романтизм – Ф. Шиллер, Ф. Шлегель та ін.; німецьке просвітництво – Й. Гердер, Г. Лессінг тощо (Kovacs, 2017). Наступне покоління дослідників зосереджувало увагу на особливостях культури в різних типах суспільства й розглядало різні культури як автономні системи цінностей та ідей, що визначають тип соціальної організації (неокантіанство – М. Вебер, Е. Кассіер, Г. Ріккерт та ін.). Цю лінію продовжили М. Данилевський, П. Сорокін, А. Тойнбі, О. Шпенглер тощо. Зміст поняття «культури» було розширено у зв'язку із залученням до неї багатства матеріальної культури, етнічних звичаїв, розмаїття мов і символічних систем (Кравець, 2017).

У XVIII – на початку XIX століття у творах І. Котляревського, П. Гулака-Артемовського, Г. Квітки-Основ'яненка сформувалася думка про те, що культура залежить від середовища, нових умов, соціальної ролі та рівня суспільних відносин індивіда. Це свідчить про те, що в зазначений період закладалися теоретичні основи адаптації особистості до навколишнього середовища за допомогою власне культури спілкування (Татаріна, 2005).

Наприкінці XIX – у першій половині XX століття, вивчаючи проблематику культури, науковці почали активно використовувати досягнення антропології, етнології, теорії систем, семіотики й теорії інформації. Серед відомих тогочасних дослідників ми можемо назвати П. Житецького, М. Драгоманова, Б. Грінченка та інших.

Проаналізовані вище концепції розвитку поняття «культура» умовно можна віднести до класичної моделі культури, основою якої є принцип

гуманізму, раціональності, історизму. Класичне визначення описує культуру як стандарт інтелектуальної та духовної досконалості. Ця модель переважно ідеалістична, оскільки культуру трактують лише як духовне утворення.

Теоретична недосконалість класичної моделі культури, відсутність наукової об'єктивності в її дослідженні призвели до виникнення інших її моделей. На початку XX століття теоретично оформилась модерністська модель трактування поняття «культура» (ідейним джерелом були погляди А. Бергсона, А. Камю, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, К. Юнга та інших). Відповідно до неї, культуру визначають як повсякденну реальність, що має латентний зміст. Її елементи взаємодіють між собою і сприймаються людиною в процесі переживання, а не раціонального осмислення. На думку основоположників цього напрямку, найчастіше світ виявляється жорстоким та абсурдним, людина – самотньою, приреченою, а навколишні обставини – ворожими, безглуздими.

Мистецтво модернізму, прагнучі перебороти канонізовані форми й стилі, відкриває та розробляє нові: потік свідомості, колаж, асоціативний монтаж. Наприкінці 60-х і в 70-ті роки XX століття такі науковці як Ж. Бодрійар, Ж. Ліотар, Р. Рорті та інші конструюють постмодерністську модель культури. Критичне ставлення до можливості перетворення світу супроводжувалося відмовою від спроб його систематизації. Постмодерністи зазнали розчарування в ідеалах та цінностях Відродження й Просвітництва. Аналіз сутності підходів до культури дав їм змогу виділити взаємопов'язані складові її змісту як соціального явища. Визначення культури як сфери, засобу й результату людської життєдіяльності підкреслює її сутнісну особливість: вона завжди є продуктом активної творчої діяльності особистості, що перетворює природу на сферу реалізації її здібностей та задумів (Кравець, 2017).

Базуючись на працях таких дослідників цього періоду як Е. Тайлор, М. Каган, Є. Маркарян, Є. Соколов та інші, можна сказати, що під «культурою» розуміють специфічно людський спосіб діяльності, що містить у собі «систему

вироблених механізмів, завдяки яким реалізується активність людей у суспільстві» (Татаріна, 2005).

Висновки. Таким чином, ми можемо сказати, що слово «культура» походить від латинського «cultura». В Середньовіччі набуло поширення розуміння культури як особистої якості. Філософи Відродження вважали культуру засобом виховання людини. Широкого поширення термін «культура» набуло з другої половини XVIII століття, коли зазначений термін характеризувався як найважливіший аспект життя суспільства, пов'язаний зі способом громадянської діяльності. У XVIII – на початку XIX ст. популяризувалась думка про те, що культура особистості залежить від середовища та соціальної ролі індивіда. Наприкінці XIX – у першій половині XX ст. На початку XX століття теоретично оформилась модерністська модель визначення поняття «культура». Наприкінці 60-х і в 70-ті роки XX ст. культуру характеризують як результат людської життєдіяльності та підкреслюють її сутнісну особливість: вона завжди є продуктом активної творчої діяльності особистості. На даному етапі свого розвитку явище «культури» є складним поняттям, яке включає в себе різні характеристики індивіда та сприяє підвищенню рівня його освіченості.

Список використаних джерел

Каган, Ю. М. (2001). *Латинский язык*. М.: Канон+.

Кравець, Р. А. (2017). *Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі*. Вінниця: Планер.

Татаріна, І. О. (2005). *Формування іншомовної комунікативної культури майбутніх учителів засобом педагогічної риторики* [Автореф. дис. канд. пед. наук, Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського]. Nbu.gov.ua. http://irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=fullwebr&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S

21P02=0&S21P03=A=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%A2%D0%B0%D1%82%D0%B0%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%B0%20%D0%86.%D0%9E.\$

Kovacs, G. (2017). Culture in language teaching. *ACTA UNIV. SAPIENTIAE, PHILOLOGICA*, 9 (3), 73–86. DOI: 10.1515/ausp-2017-0030

КОМУНІКАТИВНІ ВИКЛИКИ В УМОВАХ РЕФОРМОВАНОЇ ШКОЛИ

Мельник А.Ю.

Melnik Alina,

науковий співробітник

лабораторії психології спілкування

Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7386-8770>

Вступ. Реформа освіти в Україні, що базується на демократичних засадах розбудови українського суспільства, ставить питання про ствердження суб'єктності всіх учасників освітнього процесу і, відповідно, перегляду комунікативних засад організації взаємодії в освітньому просторі. У цьому контексті, водночас актуалізуються і питання безпеки щодо всіх учасників освітнього процесу, наукове осмислення яких має постати в пріоритеті психологічної науки. Вирішення цього питання також буде розширювати бачення шляхів створення на практиці безпечного освітнього простору у закладі освіти.

Результати дослідження. Наукова робота над темою «Соціально-психологічне забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері загальної середньої освіти» (2017-2021рр.), що реалізувалася співробітниками лабораторії спілкування Інституту соціальної та політичної психології, надала можливість сформулювати ті запити, які ставить школа у процесі реформування (НУШ, 2021). У процесі роботи над темою нами було встановлено, що застосування лінійного підходу, де домінують причинно-наслідкові зв'язки аналізу, не дає перспективних можливостей вирішення поставлених завдань, а лише прояснює ситуативні моменти з локальним фокусуванням. Результати такого аналізу переважно вказують на

протиставлення певних позиції і фіксують локальне сприймання явища без окреслення його динамічних ефектів та траєкторії змін у загальному розвитку системи. Тож, на нашу думку, вивчення комунікативних процесів у реформованій школі, має опиратися на діалектику змін та системне бачення явища в цілому. Наразі, перехід до такого наукового осмислення потребує визначення запитів, які вже проявилися на лінійному рівні функціонування освітньої системи у період її реформування. Це такі, як (1) надмірні і суперечливі вимоги з боку батьків учнів, що вносить у їхню взаємодію конкурентно-позиційний характер; (2) пониження рейтингу позиції вчителя, що ставить під сумнів їх професійний та особовий авторитет; (3) порушення балансу у взаємодії «учень-вчитель»; (4) порушення балансу у питаннях вирішення завдань щодо створення безпечного та одноразово розвивального середовища для дитини в умовах шкільного навчання; (5) змістовна зміна рольової позиції вчителя як носія нової інформації в умовах інформаційного суспільства; (6) підвищення комунікативних запитів, що потребують застосування персональних засобів комунікативного обміну; (7) зміна у роботі вчителя орієнтації на «середньо-статистичного» учні на особистісно-орієнтований підхід, що передбачає оцінку та моніторинг індивідуальних потреб дитини та розбудову індивідуальної траєкторії освітнього розвитку тощо.

Наше дослідження вказало на (1) зміну трактування форм особистісного контакту у системі «вчителі - батьки учнів» з наданням переваг оперативним контактам, що фокусуються на освітніх завданнях (Мельник, 2021), (2) виділення освітніх завдань як пріоритетних у спілкуванні вчителів із батьками дітей та відмежування виховних впливів від завдань освітнього розвитку. Вартує замітити, що останнє відповідає нормам права щодо пошанування та захисту норм приватності та розмежування повноважень батьків, як законних представників прав та інтересів дитини, та повноважень вчителя як кваліфікованого фахівця у питаннях освіти та навчання (Сімейний кодекс України, 2022). Вбачається, що розбудова комунікативного процесу у

реформованій школі має сильніше опиратися на концепцію права, що буде посилювати силу об'єктивних регуляторів поведінки, що регулюються законодавством України та міжнародним правом збереження прав та свобод людини і дитини. Таким чином психологічні дослідження з питань комунікації у системі освіти мають носити міждисциплінарний характер, що допоможе враховувати силу об'єктивних чинників його структурування – нормативно-правових.

Наголошуючи на недостатності лінійного аналізу явища ми ще раз наголошуємо, що цей підхід надає нам багато емпіричного матеріалу для побудови системних досліджень. Наразі, було прояснено, що у процесі комунікації школи і батьків виникають труднощі, викликані зіткненням думок і позицій батьків і педагогів. Якщо раніше школа була експертом з усіх питань, пов'язаних з навчанням і вихованням дітей, то сьогодні рівень освіченості батьків зростає. На підставі отриманої інформації з різних інтернет-джерел батьки учнів формують свої очікування щодо організації освітнього процесу, і вони відзначають, що школа не завжди враховує особливості їх дітей. Батьки вважають, що вчителі в своїй роботі беруть до уваги психологічний стан і особливості навчання дітей тільки в початковій школі - тож й академічні успіхи учнів в початковій школі традиційно вище. З переходом учнів в основну школу участь батьків в освіті дітей знижується і, відповідно, всі труднощі, що виникають у навчанні дитини можуть проектуватися на школу. Саме в цей момент для школи і сім'ї дуже важливо не втрачати комунікацію один з одним, щоб вчасно виявити і усунути певні негаразди. Тут також слід вказати, що назріла необхідність враховувати велику варіативність в перевагах батьків. Їх вже не влаштовує універсальний підхід школи як до дітей, так і до спілкування з їхніми родинами. Для деталізації вище описаних процесів взаємодії у системі «батьки-школа» ми проводили опитування, результати якого вже отримали оприлюднення (Мельник, 2021).

Висновки. Визначення та опис результатів лінійних досліджень є вагомим підґрунтям для проведення системних досліджень як таких, що більше

служать визначенню цілісного бачення запитів на зміни комунікативного простору у реформованій школі. Також важливим є міждисциплінарний підхід, що, наразі, може включити правові аспекти як такі, що є важливими у розбудові комунікативного процесу в освіті. Окреслені виклики комунікативному процесу у реформованій школі видаються вагомими задля їх вивчення та врахування у розбудові освітнього процесу згідно концепції «Нова українська школа».

Список використаних джерел

Мельник, А. Ю. (2021). Включеність батьків у освіту їхніх дітей в умовах «НУШ»: комунікативний аспект. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 18(47), 101–115. Взято з: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/visnyk_PO/18_47_2021/social/Bulletin_18_47_Social_and_behavioral_sciences_Melnyk.pdf

Сімейний кодекс України (2022) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text>

Нова українська школа: соціально-психологічні технології підтримки. (Ред.). (2021). Ін-т соціальної та політичної психології НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД.

СПІЛКУВАННЯ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Невмержицький В.М.
Nevmerzhytsky Volodymyr M.,
провідний науковий співробітник
лабораторії психології навчання імені І.О. Синиці,
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук, доцент

Вступ. Спілкування притаманне людям, як рух або відпочинок. Спілкуючись, вони задовольняють свої потреби, встановлюють свою соціальну ідентичність, вступають у відносини, навчаються та працюють. Важливе місце займає це явище в умовах освітнього простору. Будь-який вид освіти базується

на спілкуванні. Ефективність навчання безпосередньо залежить від якості спілкування та якості освітнього середовища, в якому відбувається це навчання.

Результати дослідження. Спочатку, розглянемо передумови успішності спілкування:

Створення атмосфери довіри перед спілкуванням. Ми часто схильні одразу переходити до суті справи. Необхідно розслабити співрозмовника, наприклад, запитанням «Як справи?». Також, часто достатньо погляду чи доброзичливого ставлення.

Природність. Потрібно намагатися дійсно зрозуміти іншу людину, демонструвати до неї справжній інтерес (вербально і невербально).

Перемикання уваги. Під час розмови постійно відбувається перемикання уваги: то ми з співбесідником, то знову наодинці з собою, то ми «виходимо» з розмови і дивимось на неї начебто «збоку». Як діяти у цій ситуації, як правильно розподілити увагу? На практиці ми часто бачимо, що використовуємо час, протягом якого говорить інша людина, щоб подумати про те, що ми збираємось сказати за мить. Наслідком цього є те, що те, що говорить інша людина, значною мірою ігнорується.

Активне слухання. Слухання не є чимось пасивним, вся справа полягає у певному «маятнику свідомості»: чи вдається «залишатися» з співрозмовником, зрозуміти його? Активне слухання вимагає емпатії, терпіння, спокою та того, як справлятися з паузами у розмові. Найпростіше і найголовніше правило – більше слухати.

Доречні питання. Вони у розмові мають подвійне значення: а) для того, хто запитує, це дає більше інформації, кращого розуміння того, що має на увазі співрозмовник (суть проблеми, що обговорюється; характер переживань); б) той, хто відповідає, змушений розмірковувати, впорядковувати власні думки та почуття.

Далі розглянемо передумови ефективного спілкування між педагогами навчального закладу і батьками:

- існують відмінності між поведінкою учня у закладі та удома, які часто викликають занепокоєння у батьків. Спільне вивчення, з педагогами, цих відмінностей дозволяє батькам відчувати важливість їхнього бачення.

- домашні та шкільні умови є дуже важливими у довготривалому впливі на дітей. Коли ці умови доповнюють одна одну, орієнтуючись на результат – це приносить користь розвитку дитини. Важливо, щоб батьки та навчальний заклад сприймали одне одного як партнерів. У разі виникнення проблем, школа та батьки повинні стежити за тим, щоб вони не спілкувалися лише через дитину.

- непорозуміння, відмінностей в очікуваннях і розчарувань, зазвичай, можна уникнути, залучаючи батьків, крім розвитку дитини, і до функціонування школи.

- пошук рішень шкільних проблем повинен починатися з реалій у класі, так само, як рішення для дому повинні починатися з реалій удома. Надзвичайно важливо чітко розуміти, що є можливим, а що неможливим.

- важливою є підтримка регулярного контакту між батьками та вчителями, що сприяє створенню освітнього партнерства, обміну інформацією. Це знижує ймовірність того, що дитина маніпулюватиме вчителями та батьками.

- цілеспрямоване залучення дитини до тристоронньої розмови (з вчителями та батьками) може бути дуже корисним. Зокрема, коли дитина вдома описує ситуацію по-іншому, ніж у школі.

Пандемія Covid-19 внесла свої особливості в освітній процес, зокрема, у широкому використанні технологій дистанційного навчання, виникненні труднощів у спілкуванні між батьками та педагогами. У зв'язку з цим доцільними є певні поради та рекомендації.

Співпраця. Приймати рішення, разом із школою, особливо важливо в сучасних умовах. Отже: якщо щось є незрозумілим або існує загроза виникнення конфлікту, не потрібно покладати всю відповідальність на школу, а

з'ясувати, як це вирішувати (як батьки) разом зі школою. Бажання проявити гнучкість і прагнення вирішити це разом, дають найкращі шанси на успіх.

Дотримання правил. Забезпечення функціонування дистанційного навчання для всіх у школі (вчителів, керівництва тощо) – непросте завдання. Вони повинні зробити все можливе для цього. Батьки можуть проявити порозуміння та допомогу, дотримуючись певних правил. Наприклад: вміти користуватися визначеними електронними платформами; знати правила, встановлені для проведення іспитів та тестів; дотримуватись розкладу, вказаного для спілкування з адміністрацією школи.

Доведення запитань. Не боятися ставити запитання, якщо щось незрозуміло або виникла проблема. Наприклад, у разі нестачі матеріалів або навчальних ресурсів (повинен бути забезпечений доступ учнів до цих матеріалів; від відкритого спілкування виграють усі, і керівництво школи має знати про будь-які негаразди). Проте: обмежити свої питання тими, що насправді є актуальними в даний момент (менш актуальні питання можливо відкласти на потім, коли буде більше часу); звертатися до батьківських комітетів (вони можуть звернутися, після узагальнення, з виявленими проблемами, питаннями та пропозиціями до керівництва школи).

Підготовка. Заздалегідь підготуватися до (відео або телефонної) розмови з адміністрацією школи (перелік питань і тем для обговорення). Це знижує ризик щось забути й усуває потребу у новому спілкуванні. Це є актуальним й при використанні електронної пошти. Важливою також є й емоційність, діловий або нейтральний тон спілкування.

Обмеження спілкування. Якщо в сім'ї виникла складна ситуація (наприклад, безгрошів'я, безробіття батьків чи перевтома, хвороби, сварки, розлучення чи смерть близької людини): дитині може знадобитися додатковий контакт зі своїм наставником або вчителем. Для цього в нагоді будуть їх телефони, надані адміністрацією школи.

Контроль завантаженості. Деякі школи висувають до дітей високі вимоги. Це зрозуміло, адже вони хочуть дати найкращі знання своїм учням. Але

іноді ці вимоги є дуже завищеними, відносно рівня психологічної стійкості, зокрема. Повідомте вчителя, якщо дійсно не можете забезпечити все, що вимагають виконати, та обговоріть шляхи вирішення ситуації. І шукайте рішення разом.

Збереження конфіденційності. Все повинно здійснюватися, зокрема, в межах законодавства про збереження особистих даних, а також, під час використання відеозв'язку треба звертати увагу на задній план.

Увага до онлайн-поведінки. Необхідно слідкувати за онлайн-спілкуванням дитини, заохочувати її та допомагати виконувати шкільні завдання. Здійснюйте моніторинг регулярності надходження навчальної інформації та частоту обміну інформацією з однокласниками. Це пов'язане з тим, що, інколи, спілкування може бути чітким і регулярним, а, інколи, може не відповідати очікуванням батьків щодо школи.

Висновки. Таким чином, спілкування в освітньому просторі є складним процесом, в якому задіяні багато груп суб'єктів (учні, педагоги, батьки тощо). Важливим для отримувача інформації є її правильна інтерпретація, трансформація у знання та використання на практиці. Спілкування має вирішальне значення для успішності освіти, для формування цілісного та комфортного освітнього простору, зокрема в умовах Covid-19. Без ефективного спілкування учні досягатимуть гірших результатів; вчителі розчаровуватимуться в умовах роботи, що змінилися; суспільство перестане розуміти смисл реформ, що здійснюються на сучасному етапі.

ІНТЕГРАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ-РОЗДУМИ

Омеляненко А. В.
Omelianenko Alla Volodymyrivna,
доцент кафедри дошкільної освіти
Бердянського державного педагогічного університету,
кандидат педагогічних наук, доцент
ORCID ID: 0000-0001-5214-1663

Вступ. На сучасному етапі розвитку наша країна зазнає значних перетворень у економічній, політичній, виробничій, культурно-освітній сферах життя. Суттєві зміни в державі, сучасні вимоги ринку праці зумовлюють потребу виховувати інтелектуально розвинену особистість, здатну грамотно, аргументовано, переконливо доводити власну думку, це вимагає розробки таких технологій в закладі дошкільної освіти, які передбачають зміни у меті, методах і формах організації навчання у першій ланці освіти.

Поняття «технологія» виникло у світовій педагогіці як протиставлення існуючому поняттю «метод». У сучасній педагогіці все більше застосовується термін «педагогічні технології». У визначенні їхньої суті немає єдиного погляду: педагогічні технології розглядають як певну систему вказівок щодо використання сучасних методів і засобів навчання; як цілеспрямоване застосування прийомів, засобів дій для підвищення ефективності навчання, як цілісний процес визначення мети, обґрунтування плану і програми дій та навчальних методів. В. Сластьонін дає визначення «педагогічної технології» як закономірної педагогічної діяльності, яка реалізує науково обґрунтований проєкт дидактичного процесу і має більш високий рівень ефективності, надійності, більш гарантований результат, ніж за використання традиційних методик навчання. Існує також розуміння педагогічної технології як сукупності прийомів оптимізації навчального процесу шляхом аналізу факторів, що підвищують його ефективність на основі конструювання і використання спеціальних прийомів, засобів і методів їхньої оцінки.

Зокрема, В. Паламарчук розглядає педагогічну технологію як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів. Педагог-дослідник П. Москаленко вважає цей феномен послідовною низкою вказівок, діяльностей і операцій моделювання, реалізації діагностики, ефективності, корекції процесу навчання або виховання. В. Безпалько (1989, с. 15) визначає педагогічну технологію як «проєкт певної педагогічної системи,

що реалізується на практиці, як змістову техніку реалізації навчально-виховного процесу».

І. Дичківська зазначає, що, як би не розглядали педагогічні технології, головне в них – розроблення, деталізація інструменталізація педагогічного процесу. Суттєвою особливістю педагогічної технології є й те, що вона довільним діям протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно змонтованих дій, послідовний перехід від елементу до елементу. І. Дичківська (2004, с. 47) наголошує на тому, що, оскільки технологія є важливою умовою втілення концепцій у практику, закономірно постає питання: а чи не підміняє вона методику. Як відомо, методика обумовлюється окремою дидактикою, яка враховує своєрідність змісту освіти і засобів її засвоєння. За смислом поняття «методика» ширше за поняття «технологія», а тому в межах методики можуть співіснувати різні технології.

Результати дослідження. У дидактичну основу нашого дослідження, за класифікацією Г. Селевка, покладено використання таких технологій: інтеграційна, навчально-дисциплінарна та узагальнено-прогресивна.

Результати констатувального експерименту засвідчили несталість умінь дітей шостого року життя складати розповіді-роздуми. На формувальному етапі експерименту було розроблено експериментальну методику, яка передбачала три взаємопов'язаних етапи: підготовчий, ознайомлювально-репродуктивний, діяльнісний.

Метою першого, підготовчого, етапу виступило збагачення чуттєво-інформаційного досвіду, на основі якого діти виділяли характерні ознаки явищ, предметів, природи та соціального оточення; забезпечення естетичного сприймання художніх творів, які розкривали світ природи, казки, стосунків між дітьми; збагачення словника дітей з тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми». Для цього етапу було обрано такі форми роботи, як заняття з художньої літератури і розвитку мовлення, на яких використовувалися такі методи і прийоми: спостереження, мовленнєві ігри та вправи, читання художньої літератури, проблемні ситуації та запитання, загадки, бесіди,

складання діалогів із репліками-судженнями, репліками-обґрунтуваннями, репліками-ствердженнями, складання роздуму-діалогу, дидактичні ігри: «Лото» (зоологічне, технічне, універсальне, предметне), «Чому таким чином розвивалися події?», «Словесний клубочок», «Полювання за дрібницями». Для досягнення поставленої мети на цьому етапі експериментальної методики реалізовувалися такі педагогічні умови: збагачення знань про довкілля, стимулювання до аналітико-синтетичної діяльності в довкіллі; збагачення словника дітей сполучниками (*бо, тому що, через те що*), вставними конструкціями (*я вважаю, на мою думку*), займенниками (*це, цей, той, все, кожний, будь-який, жодний, ніхто*), які виступають засобами зв'язку в логічному процесі роздуму.

На другому, ознайомлювально-репродуктивному, етапі ставилася мета навчити дітей старшого дошкільного віку продукувати розповідь-роздум як суцільне зв'язне висловлювання, що складається з тези, доведення, висновку; сформувати вміння дошкільників використовувати різноманітні засоби зв'язку структурних частин тексту. Змістовий аспект роботи на цьому етапі було реалізовано на заняттях із розвитку мовлення, на яких використовувалися такі методи і прийоми: складання розповіді-роздуму за зразком вихователя, ознайомлення дітей зі структурою розповіді-роздуму за допомогою наочної моделі, спільна з вихователем розповідь дитини, переказ творів художньої літератури, бесіди. Дидактичні ігри («Загубилися слова-віконця», «Дивовижні розповіді-роздуми», «Схожий – не схожий», «Згода – незгода», «Друзі Чомучко і Томучко разом», «Чому слово так називається?» і подібні) були спрямовані на формування елементарного усвідомлення загальної структури розповіді-роздуму (теза, доведення, висновок) на розвиток уміння старших дошкільників використовувати найоптимальніші засоби зв'язку. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповідь-роздум відбувалося поступово в такій послідовності: одна частина – запитально-відповідальна єдність – запитання – відповідь; дві частини – стягнений дедуктивний та індуктивний роздум – теза з доведенням, доведення з висновком; три частини – розгорнутий роздум – теза,

доведення, висновок. У навчанні широко використовувався метод моделювання: спочатку моделі виступали як відображення структури тексту, а потім як орієнтир для його самостійного складання. Для досягнення мети другого, ознайомлювально-репродуктивного, етапу реалізовувалися наступні педагогічні умови: поетапне формування у дітей елементарних уявлень про структуру розповіді-роздуму (теза, доведення, висновки); використання мовленнєвих ситуацій, які забезпечують позитивну мотивацію.

Третій етап, діяльнісний, спрямований на формування в дітей умінь самостійно складати розповідь-роздум у різних видах діяльності (навчально-мовленнєвій, художньо-мовленнєвій); на творче використання набутої інформаційно-змістової обізнаності в межах тем «Навколо рідної природи», «Стосунки між дітьми» для активізації розповіді-роздуму в нових видах діяльності (пізнавальній, ігровій, образотворчій, предметно-практичній). Основними формами роботи виступили: заняття з розвитку мовлення, ознайомлення з художньою літературою, інтегровані заняття. Частиною занять діяльнісного етапу були найскладніші в мовленнєвому плані дидактичні ігри: «Чомучкові потрібна ваша порада», «Хто найдопитливіший?», «Чарівні перетворення», «Ярмарок», – які мали на меті вдосконалювати вміння дошкільників складати суцільну розповідь-роздум, виділяти її структурно-сміслові частини, користуватися різноманітними способами зв'язку між ними. Провідними методами роботи стали: мовленнєво-логічні задачі, читання небилиць, розгадування загадок, використання аналітичних (придумати заголовки до розповіді-роздуму, порівняти дві розповіді-роздуми, серед поданих варіантів прикладів вибрати найпереконливіший, замінити доведення, що не узгоджується з тезою), конструктивних (скласти розповідь-роздум за планом, за сюжетною картинкою, за змістом прочитаного твору), творчих вправ (розповідь-роздум за поданою тезою, за ігровою уявлюваною ситуацією). Педагогічною умовою на цьому етапі виступив діалогічний характер спілкування педагога і дітей у різних видах діяльності.

Прикінцевий етап дослідження засвідчив позитивні кількісні та якісні зрушення рівнів сформованості умінь складати розповідь-роздум дітей експериментальної групи. Високого рівня розвитку сформованості умінь складати розповідь-роздум досягли 12,4% дітей, на достатньому рівні стало 51,2% дітей, середній рівень сформованості умінь засвідчили 31,3% старших дошкільників, на низькому залишилось – 5,1% дітей. Щодо контрольної групи, то високого рівня сформованості вмінь складати розповідь-роздум не було зафіксовано (як і на констатувальному етапі), на достатньому виявилось 12,6% дітей, на середньому – 46,1% старших дошкільників, на низькому – 41,3% дітей.

Висновки. Таким чином, результати прикінцевого етапу експерименту засвідчили ефективність інтеграційної технології навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми.

Список використаних джерел

Беспалько, В.П. (1989). *Слагаемые педагогической технологии*. М: Флинта.

Богущ, А.М., Гавриш, Н.В. (2011). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання рідної мови в дошкільних навчальних закладах*. К.: Видавничий дім «Слово».

Дичківська, І.М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології*. К.: Академвидав.

Омеляненко, А.В. (2009). *Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми*. Донецьк: Юго-Восток.

ЕФЕКТИВНЕ СПІЛКУВАННЯ ЧЛЕНІВ РОДИНИ З ОСОБОЮ ІЗ ХРОНІЧНИМ ЗАХВОРЮВАННЯМ ЯК ЧИННИК ЗДОРОВ'Я ГРОМАДИ

Пастрик Т. В.
Pastryk Tetiana Volodymyrivna,
в.о. ректора, КЗВО «Волинський медичний інститут»,

Вступ. Зростання проявів фізичних і психічних порушень під час пандемії Covid-19, дистанційний формат роботи і навчання під час карантину, за якого значній кількості людей довелося більшість часу вимушено проводити у колі сім'ї, обумовили актуальність проблеми ефективної комунікації в родинях. Особливої значущості вона набула в сім'ях, що мають хоча б одного члена родини із соматичними чи психічними хворобами. До проблем, пов'язаних з перебігом хронічного захворювання, додалася проблема адаптації членів родини до ситуації тривалого спільного перебування в обмеженому просторі, в якій вони мусили по-новому налагоджувати свою взаємодію. Зокрема, переглядати власне ставлення до хронічно хворих членів родини, яке задає певний стиль спілкування. Попри очевидну важливість досліджень ефективного спілкування з особою із хронічним захворюванням як чинника здоров'я сім'ї та громади, вони не отримали достатнього висвітлення у науковій літературі.

Результати дослідження. Метою даного дослідження є визначення емоційної експресивності (ЕЕ) -особливого ставлення до особи з хронічним захворюванням з боку родини та громади, його впливу на ефективність спілкування в родині як чинника здоров'я сім'ї та громади загалом.

За результатами останніх досліджень ставлення членів сім'ї до особи із хронічним захворюванням слугує важливим фактором якості її життя та психологічного благополуччя (Zasiekina & Zasiekina, 2019). Для конкретизації характеристик такого ставлення у сучасній психологічній літературі дедалі частіше застосовується термін ЕЕ (Tanaka et al., 2015). ЕЕ виділено як важливий незалежний конструкт, який позначає ключові особливості ставлення членів сім'ї до особи із хронічним захворюванням, котрі виражаються в критичності, емоційній гіперопіці, позитивних коментарях, ворожості та теплоті. Важливо зауважити, що водночас поняття ЕЕ не тотожне категорії ставлення, оскільки

на сьогодні воно містить виключно негативні аспекти взаємодії, що ґрунтуються на критичності, емоційній гіперопіці та ворожості (Wearden et al., 2000). У сучасних зарубіжних дослідженнях саме ЕЕ є центральним поняттям у ставленні членів родини до особи із хронічним захворюванням. Спочатку ЕЕ досліджувалося в сім'ях осіб із психічними розладами. Дж. Браун і М. Руттер (1966) вперше увели це поняття до наукового обігу, вивчаючи пацієнтів із шизофренією з високими ризиками рецидиву хвороби. Результати їхнього дослідження засвідчили, що ризик рецидиву зростає, якщо при поверненні додому після госпіталізації родичі проявляють емоційну гіперопіку та критичність щодо цих осіб. Відповідно до останніх досліджень, ЕЕ є надійним психосоціальним індикатором рецидивів не лише у психічному, а й фізичному здоров'ї (Пастрик, 2021). Про тісний зв'язок ЕЕ з рівнем ефективності спілкування в родині свідчить і сформульоване А. Верден визначення ЕЕ, яке охоплює три аспекти: поведінку родичів, якість стосунків та домашнє середовище (Wearden et al., 2000). Ці аспекти набувають особливої важливості у період карантинних обмежень, адже усі три складові відіграють провідне значення в самопочутті особи із захворюванням.

Не досить досліджуваним аспектом є і вивчення ЕЕ у контексті здоров'я громади. Як слушно зазначають А. Верден та ін. (2000), комунікація з особою із хронічним захворюванням відбувається на трьох основних рівнях: сім'ї, родини та громади. Тому вивчення особливостей спілкування в розрізі запобігання негативних проявів ЕЕ не лише з боку членів сім'ї, а й з боку громади дасть змогу встановити шляхи для промоції фізичного і психічного здоров'я в громадах.

Г. Гастіліо та ін. (2019) пропонують впроваджувати соціоекологічний підхід в організації психологічних інтервенцій для громади з метою формування готовності останньої здійснювати підтримку особам із хронічними захворюваннями. У 2015 році до основних напрямів психологічної роботи з громадами віднесено:

- 1) роботу з усіма рівнями громади: окремими особами, сім'ями,

інституціями, організаціями;

2) інформування громади про її виняткову роль у збереженні психічного фізичного здоров'я усіх членів громади;

3) формування пріоритетів у діяльності громади, серед яких здоров'я є найбільшою цінністю.

Важливим аспектом цих напрямів є цілеспрямована робота з громадами, яка націлена на формування доброзичливого ставлення громадян до осіб із хронічними захворюваннями. Вважаємо, що ЕЕ як вираження критичного і ворожого ставлення, а також ставлення з елементами гіперопіки до особи із захворюваннями, може мати місце не лише у комунікації з боку сім'ї і родини, а інших членів громади. Особливої стигматизації у цьому контексті набувають розлади психічного здоров'я. Тому дослідження ЕЕ з боку громади до особи із хронічними захворюваннями та формування у громади готовності до ефективної комунікації з такими особами позитивно впливатиме на здоров'я усієї громади.

В останніх працях з проблеми ЕЕ спостерігаємо дедалі більше вивчення цього конструкту стосовно осіб не лише з психічними, а й з фізичними захворюваннями (Wearden et al., 2000; Zasiiekina & Zasiiekina, 2019). Так результати останніх досліджень свідчать про те, що існує позитивний кореляційний зв'язок між низькою ЕЕ та ефективним управлінням хворобою особами з цукровим діабетом. Інакше кажучи, *відсутність критичності, ворожості та гіперопіки у родичів цих осіб сприяє саморегуляції та управлінню їхнім станом здоров'я*. Також вчені встановили кореляційний зв'язок між ЕЕ та високою втомлюваністю і виснаженістю осіб з цукровим діабетом, між високим рівнем ЕЕ з боку члена родини та низькою якістю життя.

Тому важливим напрямом програми психологічних інтервенцій для забезпечення здоров'я громади є психоедукація, яка включає поінформованість про:

1) важливість ставлення з боку сім'ї, родини і громади до особи із психічним чи фізичним хронічним захворюванням;

2) природу та вплив ЕЕ на якість життя осіб вразливих груп та ефективність їхнього лікування і ризику рецидивів;

3) взаємовплив психічного здоров'я осіб на всіх рівнях функціонування громади: окремих індивідів, сімей, родин, інституцій та організацій.

Г. Гастіліо та ін. (2019) також пропонують розвивати колаборативні моделі збереження здоров'я у громадах через впровадження інтервенцій і підвищення обізнаності громади щодо різних аспектів здоров'я. Враховуючи, що здоров'я Всесвітньою організацією охорони здоров'я визначається через стан не лише фізичного, а і психологічного та соціального благополуччя без урахування наявності/відсутності хвороби, вважаємо за необхідне проводити просвітницьку роботу серед громади стосовно психологічного благополуччя та його складових.

З тієї ж причини в контексті роботи з громадами не менш важливо приділяти увагу стану соціального благополуччя або його відсутності. У сфері громадського здоров'я соціальне благополуччя визначається в термінах соціальної рівності та рівності доходів, соціального капіталу, соціальної довіри, соціальної пов'язаності і соціальних зв'язків (Данильченко, 2017). Відтак, програма психологічних інтервенцій для громади повинна також включати психоедукацію щодо усіх аспектів соціального благополуччя.

Висновки. Результати проведеного дослідження дають змогу дійти висновків про те, що позитивне ставлення до особи із хронічним захворюванням сприяє налагодженню ефективної комунікації в родині та громаді і є важливим фактором збереження здоров'я не лише цієї особи, а й громади загалом.

Список використаних джерел

Данильченко, Т. В. (2017). Психологічна структура соціального благополуччя та неблагополуччя. *Український психологічний журнал*, 2(4), 7-22.

Пастрик, Т. В. (2021). Емоційна експресивність у контексті ставлення до себе, до інших і до світу. *Науковий вісник Херсонського державного*

університету. Серія «Психологічні науки», (4), 55-61.

Anderson, L. M., Adeney, K. L., Shinn, C., Safranek, S., Buckner-Brown, J., & Krause, L. K. (2015). Community coalition-driven interventions to reduce health disparities among racial and ethnic minority populations. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6).

Brown, G. W., & Rutter, M. (1966). The measurement of family activities and relationships: A methodological study. *Human Relations*, 19 (3), 241-263.

Castillo, E. G., Ijadi-Maghsoodi, R., Shadravan, S., Moore, E., Mensah, M. O., Docherty, M., ... & Wells, K. B. (2019). Community interventions to promote mental health and social equity. *Current Psychiatry Reports*, 21(5), 1-14.

Tanaka, K., Iso, N., Sagari, A., Tokunaga, A., Iwanaga, R., Honda, S., ... & Tanaka, G. (2015). Burnout of long-term care facility employees: relationship with Employees' expressed emotion toward patients. *International Journal of Gerontology*, 9 (3), 161-165.

Wearden, A. J., Tarrier, N., Barrowclough, C., Zastowny, T. R., & Rahill, A. A. (2000). A review of expressed emotion research in health care. *Clinical Psychology Review*, 20 (5), 633-666.

Zasiekina, L., Zasiekina D. (2019). Expressed Emotion towards individuals with diabetic as communication patterns and language framework. *Psycholinguistics in the modern world*, Pereiaslav-Hmelnytskyi, 24-25 October 2019, 68-72.

ПСИХОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ «СІМ'Я-ШКОЛА»

Петренко І. В.

Petrenko Iryna,

старший науковий співробітник

лабораторії психології спілкування

Інституту соціальної та політичної психології

Національної академії педагогічних наук України,

кандидат психологічних наук

Вступ. Актуальна ситуація у суспільстві характеризується тим, що зусилля, спрямовані на здійснення необхідних змін, стикаються з необізнаністю, пасивністю суб'єктів освітнього процесу, а низький потенціал активності громадян пов'язується зі свідомим дистанціюванням від процесу законотворення та цілковитим покладанням відповідальності на державу як основного ініціатора, впроваджувача та виконавця реформ. Ситуація утруднюється низьким рівнем комунікації між суб'єктами освітніх реформ: учителями, батьками, учнями, представниками громад й іншими заінтересованими сторонами. Окрім того, процеси обговорення та впровадження реформ доволі часто не мають системного характеру, що унеможливорює їх конструктивну практичну реалізацію. Моніторинг процесів соціальних змін засвідчив необхідність кваліфікованого соціально-психологічного забезпечення підтримки педагогічною спільнотою та громадськістю реформ у сфері освіти, що потребує створення, накопичення, систематизації, поширення, а також втілення в спеціальних психотехнологічних засобах такого супроводу.

Результати дослідження. Психологічний ресурс, у широкому сенсі, визначається як такий психологічний засіб або можливість, якими людина може скористатися для вирішення життєвих завдань будь-якого рівня складності. У психологічній літературі «внутрішній» (психологічний) ресурс визначається як сукупність когнітивно-феноменологічних властивостей людини – чинити опір, зберігати емоційну стабільність, виявляти атрибутивні тенденції – що у співвідношенні із «зовнішніми» вимогами зумовлюють тип стресової реакції суб'єкта (Lazarus, Launier 1981). Психологічні ресурси розглядаються як особистісні властивості і уміння, що допомагають людині адаптуватися до стресових ситуацій та їх переборювати – самоповага, самоконтроль, життєві цінності, професійні уміння (Hobfoll, Lilly, 1993); або як сили характеру, що дають змогу реалізувати загальнолюдські чесноти – мудрість і знання, любов і гуманізм, мужність, справедливість, помірність, духовність або трансцендентність (Park, 2009). До того ж, під психологічними ресурсами

розуміються засоби трансформації дійсності, що ведуть до розкриття тих потенцій особистості, у яких виявляються необхідні ознаки її повноцінного і автентичного існування, як-от ресурс прийняття, ресурс сенсу, ресурс свободи, ресурс віри, ресурс самотрансценденції (Рязанцева; Бринза, 2010). Внутрішні ресурси розглядаються як інтерпретаційні коди осягнення людиною екзистенційного досвіду (Штепа, 2018); як життєвий досвід, неусвідомлені потреби, внутрішня мудрість – знання про себе і свої потенції (Рубштейн, 2009); а також як стан, що характеризується відповідальністю, впевненістю у розв’язанні поставлених завдань і відчуттям особистісної свободи (Майленова, 2002).

Слід зазначити, що партнерська взаємодія, як психологічний ресурс налагодження процесу спілкування, відрізняється від інших видів міжособистісних стосунків і характеризується, насамперед, активністю, ініціативністю, рівністю партнерів, їх самостійністю, узгодженістю рішень і злагодженістю дій, проявом власної позиції особистості і її вмінням співпрацювати з іншими. У цьому контексті соціально-психологічні технології як засоби, а, отже, й як комунікативні ресурси партнерської взаємодії, відносяться до діалогічного напрямку організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що впливають на підвищення рівня групової ефективності (Schwarz, 2005). У цьому контексті критеріями групової ефективності визначаються: *адаптивність* – здатність особистості вирішувати проблеми, фіксуючи увагу на ресурсах і досягненнях цілей; високу *продуктивність* – досягнення вагомих результатів при вирішенні поставлених завдань; *залучення* – заохочення, спонукання членів групи брати участь у спільній роботі і їх *навчання* – отримання нового знання, а також підвищення, завдяки цьому, рівня своєї професійної і психологічної компетентності (Beckhard, 2006).

Застосовуючи соціально-психологічні технології партнерської взаємодії, слід брати до уваги те, що у процесі групової роботи визначають три рівня їх реалізації (Davidson, 2005). Перший рівень – рівень *макропроцесу*, що відображає загальну мету, яку досягатиме група в процесі своєї роботи

(приміром, розробка стратегічного плану, вирішення проблеми, врегулювання конфліктної ситуації тощо). Другий рівень – рівень *мезопроцесу* або рівень такого специфічного процесу, коли група для досягнення поставленої мети проходить заздалегідь визначену серію відповідних технологічних кроків (наприклад, дев'яти-, семи-, п'яти-крокові моделі вирішення проблем, створення карти процесу, вибір релевантних технологій). Третій рівень – рівень *мікропроцесу* або рівень окремих технік, як-от мозковий штурм, фокусуюче питання, аналіз Парето, емоційні картки тощо. Представлені нижче психологічні техніки, як комунікативні засоби підвищення партнерської взаємодії, можуть бути універсальними, використовуватися на будь-якому етапі, або специфічними, тобто можуть застосовуватися на різних етапах інтерактивної роботи з групою: на етапі підготовки, на початковому етапі, на етапі пошуку рішення, на етапі визначення плану дій, а також етапі завершення групової роботи.

Висновки. Використання спеціально розробленого комплексу соціально-психологічних засобів спілкування як психологічний ресурс сприятиме налагодженню прозорих комунікацій між суб'єктами процесу реформування освіти у системі «сім'я-школа»; підвищенню рівня соціально-психологічної грамотності творців освітньої реформи; прискоренню психологічної та соціальної адаптації до нововведень; конструктивній взаємодії у просторі освіти, зниженню рівня соціальної напруженості та конфліктності, підвищенню результативності впровадження концепції «Нова українська школа».

Список використаних джерел

Майленова, Ф. (2002). Выбор и ответственность в психологическом консультировании. М.: «КСП+».

Рубштейн, Н. (2009). Полный тренинг по развитию уверенности в себе. 73 упражнения, которые сделают вас абсолютно уверенным человеком. М.: Эксмо.

Рязанцева, О. Ю.; Бринза, І. В. (2010). До проблеми діагностики екзистенціальних ресурсів особистості. *Актуальні проблеми психології. Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка*. Житомир: "Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. Т. 7. Вип. 23. 201-209.

Штепа, О. С. (2018). Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології : Зб. наук.праць Кам'янець-Подільського нац. Ун-ту імені Івана Огієнка, Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. Вип. 39. Кам'янець-Подільський : Аксіома. 380-399.

Beckhard, R. (2006). What is organizational development? *Organization Development: A Jossey-Bass Reade* / by Joan V. Gallos, Edgar H. Schein. Jossey-Bass A Wiley Imprint. 3–12.

Davidson, P. (2005). A. Process Designs. *The Skilled Facilitator Fieldbook*. Ed. By R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. 107–114.

Hobfoll, S. E.; Lilly, R. S. (1993). Resource conservation as a strategy for community psychology. *Journal of Community Psychology*. № 21. 128–148.

Lazarus, R. S.; Launier, R. (1981). Stressbezogene transaktionen zwischen person und Umwelt. In R. Nitsch (Hrsg.). *Stress: Teorien, untersuchungen, Massnahmen*. Bern: Huber. 213-259.

Park, N. (2009). Character Strengths: Research and Practice. *Journal of College & Character*. №4 (April).

Schwarz, R. (2005). The Group Effectiveness Model. *The Skilled Facilitator Fieldbook*. Ed. by R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. SanFrancisco: Jossey-Bass. 15–26.

Schwarz, R. (2005). The Skilled Facilitator Approach. *The IAF Handbook of Group Facilitation*. Ed. by S. Schuman. San Francisco: Jossey-Bass. 21–34.

ВПЛИВ СТИЛЮ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ НА РОЗВИТОК ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

Терещенко Л.А.

Tereshchenko Liudmila A.,
старший науковий співробітник
лабораторії психології навчання
Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник,
ORCID ID: 0000-0002-4279-158X

Вступ. Розвиток особистості школяра, його становлення як суб'єкта діяльності, формування його самостійності та активності, максимальна реалізація творчого потенціалу дитини продовжують залишатися найактуальнішими завданнями навчально-виховного процесу. Усвідомлення вад у системі шкільної освіти поставили суспільство перед фактом: потрібна нова школа, необхідна нова концепція шкільництва, де буде здійснено подолання усталених стереотипів освіти і пошук нових ідей задля створення «школи самореалізації особистості, школи життєтворчості, полікультурного виховання, в який стверджується проєктивна, особистісно зорієнтована педагогіка, де дитина є головним пріоритетом і цінністю, суб'єктом культури і життя» (Проскура, О.В., 1998). Велику надію у вирішенні вищезазначених проблем ми покладаємо сьогодні на гуманізацію та демократизацію освіти.

Результати дослідження. Сучасній школі потрібен педагогічний інструментований процес гуманістичного виховання, побудований на тісному зв'язку знань, почуттів, поведінки, пріоритетності підходу до дитини як суб'єкта виховання. Головним пріоритетом школи, яка претендує на особистісну зорієнтованість, є самореалізація особистості школяра і вчителя в їх діалогічній взаємодії.

Проблема стилю педагогічної спілкування є однією з традиційних для психолого-педагогічних досліджень. Існує узагальнена концепція стилів, яка спирається на певні елементи способу управління. Вона склалася ще в 30-х

роках минулого сторіччя. Основні параметри, за якими визначають стильові характеристики, залишаються актуальними і в наш час. Схарактеризуємо їх щодо вчителя:

- рівень значущості для вчителя творчої співпраці з учнями;
- міра орієнтації вчителя на налагодження міжособистісних стосунків у колективі (класі), формування колективу;
- тип спілкування вчителя з учнями;
- ступінь урахування в процесі керівництва індивідуально-психологічних особливостей учнів і соціально-психологічних характеристик учнівського колективу;
- основні методи впливу на учнів;
- особливості орієнтації вчителя на самого себе (Карамушка, Л. М., 2003).

Зазначена структура знаходить своєрідне вираження в різних стилях керівництва.

Більшість психологічних досліджень педагогічної діяльності орієнтуються на три стилі керівництва педагогічним процесом – авторитарний, ліберальний, демократичний, і не всі вони сприяють налагодженню гуманних стосунків в процесі навчання. Окреслимо поведінкові прояви, що характеризують кожний стиль:

Імперативний (або авторитарний) стиль. При цьому стилі взаємодії вчителя з учнями – сувора дисципліна об'єктивується як основна мета навчально-виховного процесу. Діти зазвичай дуже бояться вчителя-авторитариста і відчужуються від нього. Оскільки правила поведінки і діяльності не обговорюються з учнями, не вводяться через їхній власний вибір, отже і не усвідомлюються як найдоречніші, а, навпаки, сприймаються як «команди» вчителя, то згодом у самотійній поведінці або у стосунках з іншими вчителями діти намагаються «звільнитись» від цих правил і часто стають некерованими. За таких обставин у учнів формується почуття незахищеності, тривожності, невпевненості. Позиція вчителя не дає їм

можливості зблизитись із ним, взаємини втрачають довірливий характер, доброзичливість. Діти між собою також роз'єднані, оскільки кожен відчуває напруження і невпевненість у собі. Увага дітей здебільшого концентрується на негативних ситуаціях з життя класу, на суворих прийомах спілкування вчителя з ними. Такий стиль пригнічує ініціативу і творчість дітей, позбавляє їх приємних переживань. Зауважимо, що у початковій ланці школи дотримання стилю жорсткої дисципліни вдається легше, ніж у наступних ланках шкільної освіти. Психологи вважають цей стиль антигуманним, що найменше реалізує гуманні принципи (Маслоу, А., 1994).

У школах спостерігається і *ліберальний*, або *антиавторитарний* стиль взаємодії вчителя з учнями, що по суті є стилем байдужості, його ще називають *потуральним*.

Завдяки застосуванню цього стилю атмосфера у класі стає некерованою. Такий стиль притаманний передусім тим вчителям, яким бракує професіоналізму, педагогічної майстерності, психологічного розуміння сутності вікової психології дітей, знань про значення вчителя і вихователя у їхньому житті. Вчитель, який дотримується цього стилю педагогічної діяльності, може не забезпечити виховання у дітей організованості, усвідомлення вимог учбової діяльності, оволодіння нормативами поведінки і учнівської праці, переживання задоволення (чи невдоволення) від успішного (або неуспішного) виконання своїх обов'язків. У такій ситуації діти звикають часто порушувати правила поведінки. Без належного керівництва, самотужки, діти не здатні усвідомити нормативи шкільного життя, психологічного статусу школяра, власні правила й обов'язки, не можуть належно оцінити свою поведінку. Насправді ж кожна дитина (особливо першокласник) прагне мати *керівника* свого життя, головного розпорядника своєї долі - першого вчителя, і зростати під його керівництвом.

У світовій педагогічній практиці протягом кількох поколінь видатні педагоги і психологи надають пріоритет *гуманістичному, демократичному стилю* керівництва навчально-виховним процесом. Побудова спілкування і взаємин учителя з учнями при гуманно-демократичному стилі означає

забезпечення з боку тих, хто виховує і навчає любові і уваги до кожної дитини, поваги до її гідності, створення умов для різнобічного і повноцінного розвитку, оволодіння навчальною програмою, формування оптимістичного ставлення до себе, позитивної концепції на високих духовних засадах, що відповідатиме стану здоров'я, віку, потребам, інтересам, рівню розвитку, статті, індивідуальності кожного учня. Гуманістичний стиль забезпечує вироблення активної позиції: вчитель сприймає кожну дитину такою, якою вона є, прагне створити у класі *атмосферу співпраці*. Гуманістично орієнтований учитель продумує систему правил, яких мають дотримуватись його учні, пояснює позитивне значення нормативів дисциплінованої поведінки; вчить керувати кожну дитину власною поведінкою. Гуманістичний стиль забезпечує можливість усвідомлення дитиною своїх прав і обов'язків. Діти, які виховуються в умовах гуманно-демократичного стилю вміють самостійно обирати найдоцільніші, найзручніші для себе і для інших, цікаві форми виконання завдань і поведінки. Вони привчаються до пошуків, творчості, оригінальних рішень, не бояться помилитись, оскільки розраховують на взаєморозуміння і з боку вчителя, і з боку однокласників. І саме при гуманно-демократичному стилі педагогічної діяльності в учнів розвивається почуття власної відповідальності, прагнення до шляхетної моральної поведінки у школі і поза нею (Проскура, О. В., 1998, с. 122 – 128).

Головною метою гуманістично зорієнтованої педагогіки є відкриття ідентичності особистості, з'ясування на цьому підґрунті її власного покликання. Гуманізація освіти передбачає створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості в її всебічному самовизначенні і саморозвитку.

Ще одне важливе завдання гуманістично зорієнтованої педагогіки полягає в тому, що освіта має служити людині так, щоб людина сприймала процес освіти не тільки як необхідність, а й щоб даний процес викликав у неї позитивні почуття і протікав в умовах психологічного комфорту, тобто були

задоволені базові психологічні потреби в безпеці, любові, почутті власної гідності, повазі тощо.

Висновки: Освіта повинна ґрунтуватися перш за все на перебудові особистісних якостей вчителя і його настановлень, які реалізуються у процесі міжособистісної взаємодії з учнями. Це означає, що серед різних умов, які визначають результативність навчання і виховання школяра, найбільш значимим є сам учитель. Навчає не зміст освіти, озвучений учителем, а, перш за все, його особистість і його інтегральна індивідуальність в цілому.

Головна мета гуманістично зорієнтованої педагогіки полягає:

- у відкритті ідентичності особистості і з'ясуванні на цьому підґрунті власного її покликання. Для цього вчителі повинні викликати у кожної дитини почуття досягнення;
- у задоволенні базових психологічних потреб дитини: в безпеці, почутті власної гідності, любові, повазі тощо.

Список використаних джерел

Карамушка, Л. М. (2003). *Психологія управління*: Навч. посіб. Київ: Міленіум.

Маслоу, А. (1994). *Самоактуалізація личности и образование*. Г.А. Балл (пер. с англ., предисл.). Киев – Донецк.

Проскура, О. В. (1998). *Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками*: Навч. посібник. Київ: Освіта.

ФЕНОМЕН МЕТАРЕПРЕЗЕНТАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ДОСВІДУ ТА ЙОГО ЗНАЧЕННЯ У КОМУНІКАЦІЇ

Шувалов О.В.

Shuvalov O.,

аспірант лабораторії психології навчання ім. І.О. Синиці
Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Вступ. Світ людини є соціальним з самого моменту народження. Немовля наділене вродженими базовими здібностями, що дозволяють йому розділити світ речей і світ людей. Ці базові умови являють собою тільки початок розвитку складної багаторівневої системи знань про соціальний світ. Необхідною умовою соціального пізнання є усвідомлення того, що кожна людина має своє власне бачення світу, яке може відрізнятися від нашого, має власні наміри, переконання, думки, почуття.

Виклад основного матеріалу. У науковій психології, як відомо, існують численні теорії соціалізації та комунікації. А. Мудрик умовно поділив їх на дві категорії, які співвідносять особистість та взаємодію з соціумом: суб'єктно-об'єктний (суспільство – суб'єкт впливу, а людина – об'єкт) та суб'єктно-суб'єктний підхід (суспільство та людина – суб'єкти взаємодії). Так до суб'єктно-об'єктного підходу можна віднести значну кількість наукових шкіл та концепцій (психоаналіз, біхевіоризм, французька соціологічна школа, культурно-історична теорія розвитку психіки). Суб'єкт-суб'єктний підхід розкривається у теорії інтеракціонізму Ч. Кулі та Дж. Міда, когнітивних теоріях та концепціях Ж. Піаже, Л. Колберга, У. Найссера та ін.

У когнітивних концепціях розуміння соціальної взаємодії та комунікації опосередковується когнітивним розвитком, тобто внутрішніми структурами особистості (Мудрик, 2010).

Складна взаємодія конструктів Я, що розвиваються, дозволяє уявити процес соціалізації не як протистояння індивідуалізації, а як безперервне співвідношення внутрішніх «фільтрів» та зовнішніх соціальних впливів. Серед цих когнітивних процесів важливо виділити феномен метарепрезентації (Theory of mind), який дає особистості можливість розуміти психічний стан інших людей (їхні переконання, бажання, наміри тощо) і прогнозувати їхню поведінку.

Вперше термін метарепрезентації (Theory of mind) в психологію ввели D. Premack і G. Woodruff у 1978 році, базуючи свої уявлення на дослідженні поведінки шимпанзе (Premack, Woodruff, 1978).

Theory of mind є не тільки власне феноменом, а і новою науковою когнітивною парадигмою. Виникнення Theory of mind як наряду дослідження викликане тим, що теорії, концепції та підходи у психології не можуть надати цілісної картини розуміння соціальних взаємодій, впливів та розуміння соціально-психічних феноменів більш складного рівня. Таке явище, як розуміння психічного стану Іншого (тобто складання теорії про внутрішній стан іншої особистості), на жаль, ні в рамках інформаційного підходу, ні в рамках структурного дослідження інтелекту не досліджено достатньою мірою та іноді ігнорується зовсім.

Важливо підкреслити, що метарепрезентація є структурним компонентом соціального пізнання, нижче наведені такі його компоненти (Henry, 2013):

1. Соціальна аперцепція;
2. Емпатія;
3. Каузальна атрибуція;
4. Метарепрезентація (Theory of mind).

В той же час Гандерфордс (Gardenfors, 2003) виділив шість компонентів метарепрезентації:

1. Вміння генерувати внутрішній досвід;
2. Вміння розуміти та відтворювати емоції;
3. Вміння звертати увагу на об'єкти, на які звертає увагу інший суб'єкт;
4. Пошук причинності дій, емоцій, думок;
5. Усвідомлення, що інший суб'єкт має власні погляди, думки, емоції та переконання;
6. Самоусвідомлення. Усвідомлення власного репрезентаційного досвіду.

Так, Е. Сергієнко із співавторами провели ґрунтовний аналіз та розділили феномени метарепрезетації (Theory of mind) та соціального пізнання, наводячи такі їх відмінності.

Перша відмінність полягає в тому, що фокус уваги спрямований на внутрішні концептуальні можливості розуміння ментальних станів своїх

власних та іншого суб'єкта. Таким чином, більша увага приділяється когнітивній функції суб'єкта як носія психічного та його організації. «Читання психічного» дозволяє побачити схожість та відмінність у ментальних моделях, через які, в свою чергу, суб'єкт інтерпретує ситуацію. Так, наприклад, якщо дитина хоче піти до цирку, а її ведуть у гості, то, вірогідніше, вона відчуватиме невдоволення, ніж задоволення. Якщо хлопчик зламав збудований іншою дитиною замок з піску, то очікувана емоція буде образа або агресія.

По-друге, в рамках дослідження метарепрезентації вивчається розуміння та розпізнавання ментальних станів та їх організація у ментальні моделі (поодинокі, ситуативні та позаситуативні). У соціальній психології соціальне пізнання постає як умова взаємодії групи, де аналіз індивідуальних установок, звичок і каузальних атрибуцій стає основою взаємодій суб'єктів між собою.

Таким чином, феномен метарепрезентації особистості можна розглядати як основу соціального пізнання та комунікації. Взаємодія між людьми неможлива без розуміння психічного стану Іншого (переконань, вірувань, намірів, бажань, емоцій) та здатності дивитися на подію з різних точок зору: зіставляти модель психічного своєї актуальної ситуації та ситуації іншої людини. Саме здатність розуміти психічні стани допомагає людям досліджувати навколишній світ і виявляти продуктивнішу активність. Зовні компоненти людської поведінки, які ми спостерігаємо, грають для людей незначну роль у процесі соціальних взаємодій. У процесі розвитку важливим є вміння інтерпретувати психічні стани іншої людини шляхом використання складних когнітивних механізмів (Сергієнко, 2015).

Сергієнко Е. та ін. вважають, що саме метарепрезентація (Theory of mind) є психологічним механізмом соціалізації дитини та відображає її перехід від базових рівнів розвитку індивідуальності до рівня агенту соціальних взаємодій, а згодом і повноцінного суб'єкта соціального життя.

В той же час актуальним залишається вплив на метарепрезентацію у людей, які пережили сильний стрес через карантин, самоізоляцію, та окремо пацієнтів, які перехворіли на COVID-19 (Tkach, Lunov, & Lytvynchuk, 2021).

Висновки. У вітчизняній психології все більше розвивається думка, що для системного вивчення особистості, важливо звернути увагу не тільки на соціальний аспект, а й на більш детальні філогенетичні (еволюційні) та нейропсихологічні механізми психічних явищ (Ткач, 2016), та метарепрезентації зокрема. Підсумовуючи, можна стверджувати, що феномен метарепрезентації є складним явищем, що охоплює поле дослідження різних галузей, таких як нейронаука, психологія, філософія, психіатрія та ін. На нашу думку, важливим є дослідження здатності до метарепрезентацій не тільки на рівні соціалізації, а і як складової психотерапевтичного втручання на етапі корекції вже сформованої поведінки та поведінкових розладів.

Список використаних джерел

- Мудрик А.В. (2010). Социализация человека: учеб пособие, 3-е издание., испр. и доп. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК.
- Сергиенко Е.А. (2015). Модель психического и социальное познание. *Психологические исследования*. Т. 8, № 42. с. 6. Режим доступу: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n42/1163-sergienko42.html>
- Сергиенко Е.В. (2016). Роль модели психического в социализации. МАКИ Калининград. 533-535. Режим доступу: <https://lib.ipran.ru/paper/42173003>.
- Ткач Б.М. (2016). Соціальний чинник виникнення девіантної поведінки: еволюційно-нейропсихологічний підхід. *Проблеми сучасної психології*. Випуск 31., 441-453 doi.org/10.32626/2227-6246.2016-31.%25p
- Henry J.D., Phillips L.H., Ruffman T., Bailey P.E. (2013). A meta-analytic review of age differences in theory of mind. *Psychology and Aging*, 28(3), 826–839. doi:10.1037/a0030677
- Tkach B., Lunov V., & Lytvynchuk L. (2021). The results of neurointerface monitoring of the cognitive-emotional reactions of young people of normative and deviant behavior before and during the COVID-19 pandemic. *American Journal of*

Fundamental, Applied & Experimental Research, 23(4), 15-22. Retrieved from <http://ajfaer.org/index.php/ajfaer/article/view/119>.

Premack, D., Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*. V. 1. P. 515 – 526. doi:10.1017/S0140525X00076512.

Gardenfors, P. (2003). How Homo became sapiens: on the evolution of thinking. Ox-ford: Oxford university press. doi:10.1093/acprof:oso/9780198528517.001.0001.