

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ
ФАКУЛЬТЕТ

*Кафедра загальної, вікової та соціальної психології
імені М. А. Скока*

..
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА
ЕКСПЕРТИЗА

ХРЕСТОМАТІЯ



Чернігів
2021

УДК 37.012:159.9.07(076.6)

П 86

Рецензенти

Скок А. Г. - декан психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, кандидат психологічних наук, доцент;

Коробка Л. М. - завідувачка лабораторії мас та спільнот Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник.

П 86 Психолого-педагогічна експертиза [Електронний ресурс] : хрестоматія / Укладачі: С. П. Дерев'яноко, Ю. В. Примак. - Чернігів: Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 2021. - 280 с.

УДК 37.012:159.9.07(076.6)

Дана хрестоматія рекомендується в якості навчального посібника для дисципліни «Психолого-педагогічна експертиза», а також інших навчальних дисциплін соціономічного напрямку закладів вищої освіти. Вважаємо доцільним використання даного видання як психологами-науковцями, так і практичними психологами.

*Рекомендовано до друку вченою радою
Національного університету
«Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка
(протокол № 2 від 07.10.2020 р.)*

© Національний університет
«Чернігівський колегіум»
імені Т. Г. Шевченка, 2020
© Автори, 2021



ЗМІСТ

ВІД УКЛАДАЧІВ	6
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ	
<i>Кленко С. Ф.</i> Експертиза як вид наукової роботи	8
<i>Швалб Ю. М.</i> Теоретичні основи психологічної експертизи досліджень	12
<i>Черезова І. І.</i> Професійно-етичні принципи діяльності експерта-психолога. Фахова компетентність психолога	22
<i>Тимошенко О. А., Наконечна М. М.</i> Підготовка майбутніх психологів до експертної діяльності.....	26
<i>Білобрикіна О. А., Кошенова М. І.</i> Можливості майстер-класу у становленні експертної компетентності студентів психологів	34
<i>Огнев'юк В., Сисоєва С.</i> Підготовка експертів у галузі освіти в Україні	45
<i>Тригуб І. І.</i> Професійна компетентність експертів у галузі освіти.....	59
<i>Тригуб І. І.</i> Професійна підготовка експертів у галузі освіти у слов'янських східно-європейських країнах	65
<i>Сухенко Я. В.</i> Алгоритм проведення експертизи.....	75
<i>Гончарук П. А.</i> Різновиди психологічної експертизи.....	77
<i>Черезова І. І.</i> Експертний висновок як результат проведення психологічної експертизи	83
<i>Умняшова І. Б.</i> Психолого-педагогічна експертиза в системі освіти: основні напрями й підходи	86

РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

<i>Галян О. І.</i>	
Оцінка сформованості мотивів учіння учня.....	99
<i>Галян О. І.</i>	
Психолого-педагогічна експертиза сформованості учбових умінь і навиків	113
<i>Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М. та ін.</i>	
Проблеми виміру рівня морального розвитку особистості	130
<i>Галян О. І.</i>	
Психолого-педагогічна експертиза емоційно-вольового компонента навчальної діяльності.....	134
<i>Остатійовська І.</i>	
Діагностика обдарованості в умовах інклюзивної освіти.....	144
<i>Вознюк О.</i>	
Особливості професійної діяльності психолога в інклюзивному освітньому просторі	153

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ДІЯЛЬНОСТІ

<i>Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М. та ін.</i>	
Психологічний аналіз педагогічної діяльності	173
<i>Галян О. І.</i>	
Психолого-педагогічна експертиза стилю діяльності вчителя	187
<i>Швалб Ю. М.</i>	
Схема комплексної психолого-педагогічної експертизи навчальних матеріалів	191
<i>Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М. та ін.</i>	
Психологічний аналіз педагогічного спілкування	198
<i>Галян О. І.</i>	
Психолого-педагогічна експертиза педагогічних ситуацій та конфліктів	201
<i>Черезова І. І.</i>	
Особливості психологічної експертизи іграшки.....	210

////////////////////////////////////

Передрій О. І., Бондарчук Г. М. Психолого-педагогічна експертиза як складова товарознавчої оцінки іграшок.....	213
Ожогова О. Г., Тельнова Ж. М. Психолого-педагогічні проблеми, породжені сучасною дитячою іграшкою.....	221
Штайц Т. К., Гейдебрехт Н. А. Де поставити кому: «Грати не можна викидати» (про психологічну оцінку дитячих іграшок)	229
Калина О. Г. Дитяча іграшка та внутрішній світ дитини, або слова на захист «поганих» ляльок	243
Стрюкова О. О., Оршацька С. В. Розвивальні можливості анімаційної продукції для дітей: бажане й дійсне (на прикладі експертної оцінки мультфільму «Tiny love»).....	257
Черезова І. І. Батьки як об'єкт психологічної експертизи	268
Дерев'янка С. П. Психологічна експертиза іграшок, які сприяють розвитку емоційного інтелекту дитини.....	272



ВІД УКЛАДАЧІВ

Психолого-педагогічна експертиза – науково-практична дисципліна, що досліджує сферу професійно-педагогічної діяльності. Найзагальнішим об'єктом її вивчення є особливості розвитку і формування дитини в школі, соціальному середовищі, референтній групі тощо. Знання психолого-педагогічної експертизи дозволяє удосконалити діяльність практичного психолога, засвоїти принципи професійної оцінки освітнього процесу, визначити сильні й слабкі сторони освітньої практики (уроків, навчальних ігор, тренувальних заходів) та використати отримані результати у практичній діяльності.

Психолого-педагогічна експертиза в Україні нині представлена такими напрямками:

- експертиза освітнього середовища – досліджує психологічні аспекти змісту та методів навчання дитини, а також організації передачі знань;

- експертиза освітніх (педагогічних) технологій – оцінка якості навчального процесу, психологічний аналіз умов навчання та виховання;

- експертиза комфортності та безпеки освітнього середовища - вивчає організаційну стратегію школи, стабільність, емоційний комфорт;

- експертиза професійної діяльності педагога - процедура аналізу відповідності професійно важливих якостей педагога певним вимогам;

- експертиза дитячих іграшок та ігор;

- експертиза освітніх програм та навчальних посібників.

Для хрестоматії укладачі відбирали тексти, що якнайкраще відображають сутність зазначених напрямів. Тексти представлено українською мовою. Заразом перевага надавалася представникам вітчизняної школи психолого-педагогічної експертизи, фундаторами якої стали Ю. М. Швалб, І. О. Черезова, О. І. Галян, В. О. Огнев'юк.

Хрестоматія буде корисною як психологам-практикам, так і науковцям, а також соціальним працівникам. Вважаємо за доцільне впровадити використання такого видання в навчальний процес закладів вищої освіти, де викладаються курс психолого-педагогічної експертизи та близькі за змістом навчальні дисципліни.



РОЗДІЛІ. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

Клетко С. Ф.

Експертиза як вид наукової роботи // Експертиза психологічного та соціологічного інструментарію в системі освіти Полтавської області. Методичний посібник / Автор-укладач Я. В. Сухенко. За ред. В. Ф. Моргуна. – Полтава: ПОІППО, 2007. – С. 24-27.

Експертизу (експертні дослідження) як укладання експертних висновків потрібно теж розглядати як специфічний вид наукової роботи. Експертизою називають розгляд чи дослідження певної справи, якогось питання з метою зробити правильний висновок, дати оцінку відповідному явищу. Експертне споглядання, за визначенням, має бути точним відтворенням явища, процесу, об'єкта з метою встановлення засад оптимізації їхнього функціонування. Експертний висновок – це, образно кажучи, точна копія об'єкта, виготовлена експертом певними методами і способами (своєрідне текстове «факсиміле» об'єкта). Експертна діяльність є предметом спеціальної науки – експертології, міждисциплінарного наукового напрямку, що вивчає закономірності, методологію і процес формування й розвитку наукових основ експертиз. У найпоширеніших дефініціях поняття експертизи подається через такі терміни, як дослідження або оцінка.

Експертиза (від франц. – expertise, від лат. expertus – досвідчений) – дослідження фахівцем (експертом) певних питань, вирішення яких потребує спеціальних знань у галузі науки, техніки, мистецтва тощо.

Будь-яка експертиза як оцінка діяльності суб'єкта або результатів його діяльності припускає наявність суб'єкта

експертизи, об'єкта експертизи, методології, конкретних методів оцінки, з метою одержання результатів експертизи (висновків). Педагогічну експертологію розглядають як нову галузь науки управління навчальними закладами, що вивчає закономірності, методологію і процес формування і розвитку наукових основ експертизи. Це вивчення здійснюється на основі знань, що привносяться з базових наук (теорії виховання, навчання, розвитку, управління) і трансформування в систему наукових принципів, методів, засобів і методик вирішення експертних педагогічних завдань. Стосовно ІППО експертизу як феномен культури управління розкрито у праці (2004), в ній також подаються методичні рекомендації щодо здійснення її в освіті. Сутність педагогічної діагностики, педагогічних експертних систем та експертизи педагогічних проєктів та інновацій викладено у посібнику І.П. Підласого «Діагностика та експертиза педагогічних проєктів» (1998). Не претендуючи на узагальнення усього обсягу цих досліджень і рекомендацій, висловимо лише декілька найзагальніших зауважень. Про експертизу та її стан в освіті можна говорити у широкому та вузькому значенні слова, зокрема, про внутрішню експертизу, що здійснюється власне освітянами в усіх ланках освіти, і зовнішню, яку проводять незалежні експерти. Але усім формам експертизи властива проблема ваги і значущості, дієвості і впливовості, адекватності і конструктивності експертних оцінок, тобто кількісних чи порядкових оцінок процесів і явищ, які найчастіше не піддаються безпосередньому вимірюванню й можуть бути встановлені лише завдяки думці спеціалістів.

Українська освіта не позбавлена експертної уваги. Формування національної освітньої політики здійснюється у змаганнях з альтернативами, ініційованими Міжнародним Фондом «Відродження» (МФВ), Програмою Розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), Міжнародним центром перспективних досліджень (МЦПД), Українським центром економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова (УЦЕПД) та деякими іншими інституціями.

Незалежна експертиза освіти в Україні зрушила з мертвої точки у 1996 р. на серії «круглих столів» МФВ, присвячених освіті. Відтоді відбулося значне примноження експертної роботи щодо освіти. Нагадаємо лише про масштабний круглий стіл УЦЕПД «Національна доктрина розвитку освіти. Чого чекати від її виконання?» (17 травня 2002 р., м. Київ), ряд досліджень МЦПД.

Помітним явищем є здійснення у 2003 р. експертизи Проєкту Державних стандартів базової та повної середньої освіти, ініційоване МФВ та благодійним фондом «Перше вересня». Чекають на узагальнення експертні потуги у царині освіти за період незалежності України з метою використання усіх позитивних моментів роботи МФВ, МЦПД, ПРООН, Британської Ради тощо. Для цього потрібно укласти компендіум усіх текстів або хоча б бібліографічний покажчик (каталог, реєстр) усіх експертних видань та матеріалів в Інтернеті.

Видатний французький філософ Ліотар, досліджуючи стан знань у найрозвиненіших суспільствах (1979), вказує на специфіку двох сучасних мовних ігор: експертної і філософської. Обов'язок експерта – «розпорядження інформацією», тому експерт знає те, що він знає і що не знає, а філософ не відає цього; перший робить експертні висновки, другий ставить філософські питання. Незважаючи (інколи зважаючи) на висновки експертів і питання філософів, рішення ухвалює правляча верства. Новим, за Ліотаром, є те, що сучасний світ (епоха постмодерну, за його термінологією) керується правилами гри з повною інформацією, позаяк остання, очевидно, досяжна для всіх експертів.

«Експерт – це той, хто знає можливі варіанти найгірших помилок, які можуть бути допущені у певній темі, і знає, як уникнути їх», – зазначав видатний учений В. Гейзенберг. Тому відмирають сьогодні наукові дисципліни, які не мають потенціалу для експертизи. Гуманітарні науки здійснюють дрейф до гуманітарної експертизи. Педагогіка стає наукою про педагогічну експертизу. Філософія освіти набуває статусу теорії управління знаннями.

Достовірна експертиза має стати звичайним явищем у нашому суспільстві. Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу» визначає лише перші кроки до цього. Нею повинні займатися не лише державні установи, а й громадські аналітичні організації, так звані «мозкові центри (танки)». Українські «мозкові танки» переважно переймаються експертизою економіки і політики. Експертні висновки щодо освітньої політики, здійснені УЦЕПД і МЦПД, є приємними винятками. Проте ці винятки ігноруються тими особами, які ухвалюють доленосні рішення. Хто у цьому винен? Експерти чи ті, хто ухвалює рішення? Найімовірніше, винні епізодичність та низька публічність експертних висновків.

Важливим моментом є оволодіння методологією експертизи освітньої політики, формування інституту експертизи освітньої політики як «мозкового танку», становлення регіональних центрів освітньої політики, розроблення їхніх типових алгоритмів дій, кодексу незалежної експертизи тощо.

Розроблення аналітичних документів на Заході має свої стандарти, які виникли як відповідь на жорстку політичну конкуренцію, свободу слова і контроль громадськості за виконанням урядом його функцій і передвиборчих зобов'язань.

У демократичних країнах аналітичні документи поділяють на дві групи: внутрішні та зовнішні. Внутрішні документи регламентують діяльність урядових структур та міжвідомчу взаємодію під час ухвалення політичних рішень та їхньої реалізації. Це такі документи, як доповідна записка Міністру, аналітична записка, корпоративний документ. Зовнішні документи передбачають залучення громадськості і незалежних експертів до розроблення політики та забезпечують підготовку законодавчих актів і заходів щодо впровадження політики.

«Зелена книга» – це такий зовнішній документ, який залучає незалежних експертів і громадськість до обговорення складних проблем державної політики, щодо яких уряд не має чіткого рішення. Ці консультації проводять задля того, щоб підготувати на їхній основі проєкт урядового рішення або законодавчого акту.

«Біла книга» – це також зовнішній документ урядової політики, який має активізувати процес ухвалення урядового рішення через залучення політичних діячів, незалежних аналітиків і експертів та громадськості до процесу розроблення державної політики.

Програма є таким різновидом зовнішнього документа урядової політики, який інформує громадськість про вже ухвалені політичні рішення і містить визначені та представлені інструменти, низку інституційних кроків та ресурсів для їхньої реалізації.

Зрештою, зауважимо, що техногенні чи природні катастрофи переважно відбуваються раптово і вмить. Їхня експертиза, встановлення причин і наслідків тривають роками. У випадку з освітою – значно складніше. Експерти навіть не знають, чи знаходиться українська освіта в посткатастрофічному стані, чи напередодні нової катастрофи. У таких умовах експерт ставить усі питання із впевненістю, що ніхто не має права заборонити йому шукати відповіді на них, і zarazом повинен використовувати сучасні провідні методи аналітики, експертизи та прогностики.

////////////////////////////////////
Швалб Ю. М.

Теоретичні основи психологічної експертизи досліджень
// Експертиза психологічного та соціологічного інструментарію
в системі освіти Полтавської області. Методичний посібник
/ Автор-укладач Я. В. Сухенко. За ред. В. Ф. Моргуна. – Полтава:
ПОППО, 2007. – С. 28-35.

За останні роки ідея експертизи та різні форми її реалізації набули надзвичайно великого поширення як у науці, так і в багатьох галузях суспільного життя. Можна констатувати, що експертизі підлягає все, що завгодно, а сама процедура експертування також може будуватися найрізноманітнішими шляхами. Словосполучення типу «економічна експертиза», «соціальна експертиза», «психологічна експертиза» тощо стали буденними на всіх рівнях суспільної свідомості. На цьому ж буденному рівні поширеним є судження, що експерт – це той, хто добре розуміється у якійсь конкретній справі або питанні. Іншими словами, не розрізняються поняття «експерт» та «спеціаліст». Така нерозмежованість позицій має під собою істотні підстави в практиці, що склалася. Однак вона не відображає суті експертування як особливого виду інтелектуальної діяльності – методологія та теорія експертної роботи практично відсутні. Зазначене повною мірою стосується і проблеми проведення психологічної експертизи.

Очевидно, що проведення психологічної експертизи за змістом та формою не збігається з традиційною практикою психологічного дослідження, що склалася у віковій та педагогічній психології. Хоча безумовним є і той факт, що психологічна експертиза – це певний вид дослідження. Для того, щоб психологічна експертиза стала дійовим інструментом, необхідно визначити методологічні принципи та хоча б у загальних рисах теоретичні підстави експертизи як особливого роду інтелектуальної діяльності.

Розробка теорії психологічної експертизи передбачає пошук відповідей на такі запитання: 1) коли виникає необхідність у проведенні експертизи; 2) у чому полягає специфіка експертизи як

виду інтелектуальної діяльності; 3) хто може виступати в ролі експерта, або, інакше кажучи, які характерні ознаки має позиція експерта; 4) які об'єкти можуть бути предметом експертизи; 5) чим відрізняється специфіка експертизи у системі освіти?

1. Коли виникає необхідність у проведенні експертизи?

Необхідність в експертизі виникає тоді, коли існує розуміння, що проблема може бути вирішена різними способами, кожний з яких може бути правильним, а їхня порівняльна ефективність визначається можливістю урахування та оцінювання максимальної кількості побічних результатів. Експертиза саме і спрямована на порівняльне оцінювання нецільових результатів за всіма компонентами діючої системи. Іншими словами, необхідність в експертизі виникає тільки тоді, коли виникає потреба в оцінці об'єкта з точки зору тих знань або практик, які не включені до самого об'єкта.

2. У чому полягає специфіка експертизи як виду інтелектуальної діяльності?

Проведений аналіз свідчить також про те, що експертиза є особливим видом оцінної діяльності. Причому це не оцінне судження, незалежно від того, за якими шкалами здійснюється оцінювання, та не критичний аналіз явища або факту. Іншими словами, оцінні судження щодо об'єктів типу «добре-погано», «гарно-огидно», «вдало-невдало» тощо не є експертними. У меншій мірі критична оцінка не є основним видом експертизи. Експертиза пов'язана з прогнозуванням наслідків для елементів діючої системи та оцінкою саме цих прогнозованих наслідків, тобто вона має показати, які саме зміни можуть виникнути для окремих людей, соціальних груп або умов існування людей.

Це стає можливим тільки тоді, коли об'єкт експертизи розглядається з іншої точки зору, коли він інтерпретується з позиції тих знань, які не включені до самого об'єкта. Водночас тільки рефлексивна визначеність цієї іншої точки зору й відрізняє експертне судження від звичайних оцінних висловлювань. У зв'язку із вказаною особливістю експертного знання необхідно зупинитися на двох важливих моментах.

По-перше, відносно будь-якого об'єкта може бути побудована теоретично необмежена кількість інтерпретацій. Будь-яка експертиза є інтерпретацією, але не кожна інтерпретація є експертизою. Обмеження пов'язане з тим, що експертиза є

прикладним дослідженням і відповідає деяким практичним потребам та інтересам людей, що виражені у запиті на експертизу.

По-друге, будь-яка сфера знань або практики є внутрішньо неоднозначною та суперечливою. Навіть така «сувора» наука як фізика містить у собі, oprіч загальноприйнятих знань, різномовні наукові дані та суперечливі наукові теорії. Тому перед експертом завжди виникає проблема вибору тих конкретних знань, які можуть бути покладені в основу експертної оцінки об'єкта. Один і той самий об'єкт може отримати різну експертну інтерпретацію залежно від того, яку теорію або «точку відліку» обере експерт.

Так, якщо об'єктом психологічної експертизи стає будь-яка педагогічна інновація, то психолог може її оцінювати, наприклад, з точки зору історії розвитку особистості або теорії навчальної діяльності. Тому перед експертом завжди стоїть особлива задача рефлексії власних основ діяльності та їхньої артикуляції. Отже, експертиза – особливий вид прогностичної оцінки, яка будується як інтерпретація об'єкта.

Прогностичне оцінювання, по суті, є імовірнісним, але в цьому полягає одна з переваг експертизи як методу дослідження – в результаті ми завжди отримуємо не одну-єдину відповідь, яка претендує на абсолютну істину, а на віяло відповідей, що відображають якість та ступінь вірогідності можливих наслідків.

Отже, експертиза у разі потреби може об'єднувати в собі й суто наукові дослідницькі компоненти, такі як критика, аналіз, експеримент тощо. Така необхідність виникає у тому разі, коли в арсеналі базових знань експерта жодне не може бути прийняте як таке, що відповідає об'єктові експертизи. Однак на відміну від наукового дослідження експертиза завжди виявляється причетною до розв'язання якихось «інших» проблем та не має власних дослідних цілей.

Експертний висновок має зазвичай характер констатації певних фактів і не містить рекомендацій щодо цілеспрямованих дій та змін. Ця робота проводиться уже при консультуванні. Останнє передбачає свою особливу структуру та спеціальну організацію. У разі потреби консультування може проводитися паралельно з експертизою та спиратися на її результати. Тому експертиза є прикладним дослідженням, що вирішує приватні завдання усередині інших, неекспертних цілей та проблем, що утворюють зовнішні межі діяльності експерта.

Зовнішня гранична обмеженість діяльності експерта виражається у тому, що завжди має існувати Замовник, тобто особа, яка

зацікавлена у проведенні експертизи, та Споживач – той, хто може використати її результати. Водночас Замовник та Споживач можуть не співпадати, тому здебільшого – дійсно різні соціальні суб'єкти.

3. Хто може виступати в ролі експерта, або, інакше, які характерні ознаки має позиція експерта?

По-перше, для того, щоб зайняти позицію експерта, людині необхідно вийти за межі тієї системи, яка стає об'єктом експертизи. Іноді це відбувається «природним» шляхом, за рахунок запрошення експерта з іншої сфери діяльності, однак у деяких випадках це стає суттєвою проблемою. Принцип позазнаходжуваності допомагає експертові побачити об'єкт з боку й у всій його цілісності та повноті, а також вивільнитися від власних емоцій та переживань, що закономірно виникають у кожної людини, яка існує усередині якоїсь системи.

По-друге, позиція експерта відрізняється рефлексивністю та артикульованістю тих знань або практик, які стають підставою для експертизи. Чим менше «інтуїцій» міститься у базовій системі знань експерта, тим обґрунтованішим стає саме експертний висновок. У тому разі, коли в експерта відсутня відрефлексована система знань, це стає надзвичайно складною проблемою. Так, наприклад, під час підготовки нових рекламних продуктів часто запрошують різних людей для проведення експертної оцінки за показниками буденного сприйняття.

Природно, що більшість людей в такій ситуації не мають певних усвідомлених підстав для оцінювання, а спираються винятково на свої емоції та інтуїцію. У цьому разі перед організаторами експертизи постає особливе завдання щодо реконструкції дійсних підвалин за емоційними відповідями експертів.

По-третє, експерт повинен здійснити аналіз об'єкта з точки зору базової системи знань або практик. Це означає, що експерт повинен володіти особливим засобом інтелектуальної діяльності – інтерпретацією, що забезпечує прогностичну оцінку об'єкта.

Співвідношення об'єкта та предметного змісту знань експерта є найважливішою характеристикою експертизи як особливої діяльності. Річ у тім, що будь-який об'єкт експертизи як діяльнісна система завжди сам будується на основі певних норм культури (Г.П. Щедровицький) та містить у собі в явному або неявному вигляді певну систему знань. Тому співвідношення змісту експертного знання та знання, за яким будується й функціонує об'єкт експертизи, визначає засіб або тип інтерпретації.

Отже, характер співвідношення цих двох видів знань визначає тип експертизи. За цим критерієм ми можемо виділити три основні типи експертиз.

Перший, найпростіший та найпоширеніший тип експертизи, – це кваліфікаційна (або монопрофесійна) експертиза. Знання, за якими обирається об'єкт експертизи та знання експерта, належать до однієї предметної галузі, хоча zarazом і припускається, що знання експерта виходять за межі «об'єктного» знання. Фактично йдеться про оцінювання професійної діяльності однієї людини, що проводиться іншим професіоналом, але вищого рівня кваліфікації. Різного роду рецензування, захисти, професійні конкурси тощо – типові приклади такої кваліфікаційної експертизи. Цей тип експертизи, як вже зазначалося, і є найпоширенішим у суспільній свідомості: інженер вважає, що його розробку може оцінити лише інженер, психолог – лише психолог, педагог довіряє оцінці тільки іншого педагога.

Другий тип експертизи – це міжпрофесійна (або поліпрофесійна) експертиза, коли об'єкт, створений у межах однієї професійної діяльності, оцінюється з точки зору іншої професійної позиції. У цьому разі знання експерта та «об'єктні» знання не співпадають, але вони обов'язково повинні мати певні точки перетину. Теоретично можна уявити ситуацію повного неспівпаданя експертного та «об'єктного» знань. Можна припустити, що така експертиза перестає бути прикладним дослідженням, а перетворюється у дещо інше. На практиці нам не доводилося стикатися з подібними ситуаціями. За рахунок такого перетину результати експертизи стають зрозумілими та можуть у подальшому бути використані для перетворення самого об'єкта тими людьми, які у нього включені. Саме у цьому разі вперше виявляється осмисленою ідея психологічної експертизи педагогічної системи. Одразу ж відзначимо, що такою ж осмисленою є зворотна постановка питання: питання щодо можливостей педагогічної експертизи психологічних систем. Взагалі для поліпрофесійної експертизи, мабуть, немає якихось принципових обмежень, пов'язаних зі специфікою видів професійної діяльності. Почасти це означає, що стосовно, наприклад, педагогічних систем поліпрофесійна експертиза може будуватися не тільки з точки зору психології, але й, фактично, і з позицій будь-якої наукової або професійної діяльності: соціології, культурології, медицини, кібернетики, економіки тощо. Обмеження,

що виникають, пов'язані тільки з тим, наскільки нині ми здатні передбачити можливі результати та наслідки діяльності системи.

Третій тип експертизи можна назвати суспільною (або споживацькою) експертизою. У цьому разі суб'єктом експертування можуть виступати будь-які люди – індивіди або соціальні групи, які безпосередньо на собі відчують або потенційно відчуватимуть наслідки дії системи, а їхні оцінні судження і складають основу даного типу експертизи.

Звісно, для того, аби ці розрізнені судження або думки набули форми експертизи, необхідна спеціальна організація експертної ситуації, але разом треба чітко розуміти, що організатори тільки створюють умови для виявлення поглядів та оцінок і можуть виступити з функцією фіксації й узагальнення та артикуляції думки експертів. Але експертами у цьому разі є саме ті люди, які відчують на собі дію системи.

У соціологічних та маркетингових дослідженнях цей тип експертизи використовується досить давно. Існує також певний досвід застосування даного типу експертизи щодо великих соціальних та економічних проєктів. Мабуть, при розробці принципів та методів проєктування такого типу експертизи можна використати не тільки досвід маркетингу, а й колосальні доробки, що є в досвіді проведення організаційно-діяльнісних ігор.

4. Які об'єкти можуть бути предметом експертизи?

У найзагальнішому вигляді можна відмітити, що предметом експертизи може служити будь-який об'єкт як діяльнісна система, що вводить до сфери свого впливу людей, соціальні групи або умови їхнього існування.

Конкретизуючи цю загальну тезу, ми можемо виділити три типи експертиз за специфікою об'єктів.

Насамперед це об'єкти, що являють собою всі форми підготовки прийняття рішень: проєкти, програми, плани. У цьому разі експертиза призначена продемонструвати, які саме зміни для окремих людей, соціальних груп та умов існування людей можуть відбутися під час реалізації даного рішення. Отже, йдеться про власне прогностичну експертизу.

У другому випадку об'єктами виступають наявні товари, послуги, системи дій та інші мегамашини, що відбулися (як факт) та функціонують. До мегамашин можна віднести будь-яку соціально організовану систему діяльності, що спрямована на задоволення певних соціальних потреб. За таких умов експертиза

має показати, які саме зміни для окремих людей, соціальних груп та середовища уже відбулися. У цьому разі йдеться про ситуаційну (або ретроспективну) експертизу.

Нарешті, третій варіант пов'язаний з існуванням альтернативних систем дій. Причому це можуть бути як наявні факти та явища, наприклад, конкуруючі товари або послуги, так і альтернативні проєкти, програми тощо. У цьому разі експертиза повинна показати: якій саме зміні для окремих людей, соціальних груп та умов існування людей надаватимуться переваги за тієї або іншої зміни ситуації. Тому експертиза стає порівняльно-оцінною та поєднує в собі у певному співвідношенні ознаки двох типів.

Досвід роботи показав, що поліпрофесійна експертиза нині є однією з тих форм психологічної роботи, яка користується великим попитом. Однак її здійснення пов'язане з двома суттєвими труднощами: 1) виділення власне експертних задач, однаково зрозумілих та доступних для різних професійних позицій; 2) визначення системи критеріїв оцінок, які мають поєднувати в собі специфічні особливості предмету експертування та характеристики тих людей, які будуть відчувати наслідки дії систем.

Вирішення цих проблем можливе завдяки створенню моделей особливого типу – експертних моделей об'єкта дослідження. Експертні моделі, на відміну від дослідницьких, не є гіпотетичними, тобто вони не потребують експериментальної перевірки її структурно-функціональних компонентів на істинність. Експертна модель задає опис того стану системи, яким він має бути (належних станів системи).

А тому експертиза як дослідницька процедура будується кількісно-якісною характеристикою об'єкта за тими параметрами, що задані у моделі, а потім здійснюється порівняльна оцінка належного і фактичного. Це дає можливість виявляти «порожні місця в об'єкті – відсутні компоненти проєкту, неузгодженості програми, непередбачувані наслідки, неузгоджені елементи системи тощо».

Другою суттєвою особливістю експертних моделей є те, що вони не можуть будуватися як виключно професійні. Фактично, це методологічні моделі, які щодо користувачів (учасників експертизи) виконують функцію загального пізнавального засобу та базової межі розуміння ситуації.

Кожний учасник експертизи може використовувати таку модель як базову для подальшої операціоналізації процедур вирі-

шення своїх професійних задач, але разом зберігається загальний простір взаєморозуміння та вироблення узгоджених суджень. Побудова експертних моделей є складним поліпрофесійним завданням, яке може бути вирішене тільки в процесі продуктивної взаємодії людей, що знаходяться в різних професійних позиціях. Досвід таких розробок показав, що без участі методолога, здібного працювати «за позицією» та за схемами різного роду, міждисциплінарний діалог та спільна діяльність стають малопродуктивними.

5. Чим відрізняється специфіка експертизи у системі освіти?

Необхідність психологічної експертизи в системі освіти виникає, як правило, у зв'язку з впровадженням будь-яких нововведень. Кінцева мета психологічної експертизи в системі освіти полягає у визначенні впливу нововведення на психологічний розвиток та психічний стан суб'єктів навчальної діяльності.

На початку та в середині 90-х років ХХ ст. період загальної кризи в системі освіти поступився місцем бурхливому зростанню та диференціації. Нововведення охопили всі елементи системи освіти та породили ряд нових, зокрема, й психологічних проблем. Одне з перших місць посіла проблема оцінки нововведень, що виникають, та прогнозування їхніх наслідків. Вочевидь, що далеко не кожне нововведення у сфері освіти є позитивним. Можна навести величезну кількість прикладів невдалих педагогічних новацій, але водночас треба пам'ятати, що кожна така невдача – це діти, які не отримали належної освіти, опинилися ущемленими у вихованні або психічному розвитку. Особливо гостро ця проблема постала саме у зв'язку з бурхливою диференціацією шкіл за різкого зниження рівня державного контролю. В уніфікованій системі освіти такі проблеми не виникали, і психологія опинилася не готовою до вирішення завдань експертного типу.

Психологічна експертиза в системі освіти спрямована на вирішення стратегічного завдання – оцінку глибини (або рівня) перетворення. Основним критерієм оцінювання виступає показник інноваційного потенціалу перетворення.

Інновації можуть зачіпати будь-які структурні компоненти системи освіти, тому в експертному підході нам уявляється доцільним взяти за точку відліку поняття рівня перетворення. У такому разі ми отримуємо можливість виділити та описати всіх тих суб'єктів, які задіяні у даному перетворенні.

Перший рівень – соціальні інновації в системі освіти, коли змінюється загальна архітектоніка самої системи освіти (наприклад, введення навчання з шести років, прийняття закону про дванадцятирічну середню освіту, виникнення форм державної та приватної освіти тощо).

Узагальненим критерієм експертної оцінки виступає ступінь відповідності форм освітніх інституцій потребам суспільства.

Другий рівень – соціально-педагогічні інновації, коли зміни спрямовані на внутрішні умови організації процесів навчання та виховання. Так, наприклад, Міністерство освіти і науки затверджує нові базові навчальні програми та вводить посаду шкільного психолога тощо. Узагальненим критерієм експертної оцінки виступатиме ступінь відповідності форм організації освіти умовам повноцінного психосоціального розвитку його суб'єктів.

Третій рівень – освітні інновації, коли зміни спрямовані на перетворення навчально-виховного процесу в цілісній ланці освіти. У цьому разі формулюються нові цілі навчання, конструюються нові програми та розробляються нові методи навчання. Узагальненим критерієм експертної оцінки виступатиме ступінь відповідності змісту освіти його цілям та завданням.

Четвертий рівень – психолого-педагогічні інновації, коли зміни спрямовані на перетворення педагогічних технологій. Нові педагогічні технології можуть розроблятися та впроваджуватися у рамках уже усталених цілей та завдань освіти, не призводячи до їхніх змін. Як правило, це нові засоби навчання та виховання або нові форми організації навчального матеріалу. Узагальненим критерієм експертної оцінки виступатиме ступінь відповідності технології навчання завданням засвоєння навчального матеріалу.

П'ятий рівень – конкретно-педагогічні інновації, коли зміни спрямовані на перетворення методики викладання того чи іншого навчального предмета. У більшості випадків вони відображають індивідуальні пошуки творчо орієнтованих вчителів та спрямовані на підвищення ефективності процесу засвоєння в межах навчальних курсів та програм, що вже склалися. Узагальненим критерієм експертної оцінки виступатиме ступінь відповідності навчальних процедур педагогічним завданням розвитку особистості в процесі навчання. Педагогічні новації, що стосуються в основному

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ДОСЛІДЖЕНЬ
методики викладання окремих предметів, відображають рівень творчого потенціалу вчителів, їхньої педагогічної майстерності.

Дослідження показали, що проведення психологічної експертизи педагогічних систем має підлягати достатньо жорстким методологічним вимогам, якими є:

1. Принцип полісуб'єктності. Педагогічна система первинно є штучною системою, тобто вона виникає та функціонує тільки за рахунок цілеспрямованих зусиль тих людей, які входять до її складу. Це означає, що під час експертного дослідження необхідно виділяти всі основні діяльнісні позиції та описувати психологічні структури та функції відповідних суб'єктів. Мінімально необхідний склад таких суб'єктів становить: розробник навчального проекту та програми, педагог, учень. У конкретних випадках цей перелік може бути розширено, але ці позиції мають бути обов'язковими.

2. Принцип взаємного відображення. Всі діяльнісні позиції, що складають педагогічну систему, слід розглядати не тільки як самостійні, а й як залежні від інших. Це означає, що, описуючи кожний суб'єкт, необхідно приховувати те, як він бачить або уявляє інших суб'єктів. Якнайбільшу кількість позицій ми враховуємо в дослідженні – складніша буде й система опису.

3. Принцип додатковості. Однією зі специфічних особливостей педагогічних систем є те, що жодна діяльнісна позиція не може бути реалізована сама по собі без наявності інших. Програмування припускає розгортання діяльності педагога та учня (діяльність педагога без програми та учня просто безглузда, діяльність учня без програми та педагога неможлива).

4. Принцип «матрьошечності». Педагогічні системи та процеси є багаторівневими, та для кожного конкретного випадку експертизи конкретної педагогічної системи необхідно визначати та описувати ту систему, до якої входить та, що аналізується, а також та, яка вписана до системи, що аналізується. Кінцевою метою експертного дослідження є оцінка впливу педагогічної системи на психологічний розвиток людей, які до неї включені.

Черезова І. І.

Професійно-етичні принципи діяльності експерта-психолога. Фахова компетентність психолога // Психологічна експертиза: Навчальний посібник. – Бердянськ: БДПУ, 2018. – С. 21-24.

У своїй діяльності експерту-психологу необхідно дотримуватися низки основних вимог як до проведення експертного обстеження, так і до використання отриманих результатів. Психолог має справу з таким складним об'єктом пізнання і дослідження, яким є людина, а від висновку психологічної експертизи залежить подальша доля підекспертної особи.

Робота експерта-психолога підпорядковується наступним *професійно-етичним принципам*:

- відповідальність – необхідність відповідати за зміст, інтерпретацію і висновок психологічного обстеження, а також за всі рішення, прийняті в процесі обстеження; забезпечення достовірності, валідності й надійності використаних методик; дотримання конфіденційності у роботі з інформацією та результатами експертизи; виконання роботи у визначені терміни;

- компетентність – реалізація посадових функцій психолога, ґрунтуючись на знанні сутності соціально-психологічного явища (процесу) і особливостей його прояву у конкретних умовах (ситуації); також передбачає чітке уявлення про свої права й обов'язки, можливості й обмеження; досконале володіння інструментарієм, прийомами і продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків; співробітництво психолога і замовника на вмотивованій і компетентній основі, фахове спілкування і взаємодія з усіма учасниками процесу; науково обґрунтовану фахову діяльність психолога для досягнення бажаного результату; володіння методологією, теорією психології і психодіагностики, практичними і методичними вміннями та навичками;

• **неупередженість** – об’єктивна позиція психолога, що не залежить від суб’єктивної думки або вимог третіх осіб; використання інструментарію і технологій, адекватних цілям роботи, особливостям об’єкта дослідження та реальним можливостям.

Відповідно до вимог даного принципу психолог зобов’язаний керуватися такими правилами: адекватність психологічного інструментарію цілям, умовам і особливостям конкретної експертизи; об’єктивність і наукова обґрунтованість результатів дослідження; доцільність і зваженість інформації, отриманої у результаті дослідження;

• **етична й юридична правомірність** психологічного дослідження – відповідність статусу й освітнього рівня психолога існуючим етичним і правовим нормам.

Окрім зазначених вище принципів, робота експерта має бути: *по-перше*, системною, тобто враховувати причинно-наслідкові, функціональні та інші зв’язки явищ, що досліджуються;

по-друге, експерт має обирати засоби і методи дослідження, застосування яких не призведе до погіршення ситуації чи до неконтрольованого впливу на неї (принцип мінімізації інтервенції);

по-третьє, експерт не повинен бути особисто зацікавленим у заздальгідь визначеному результаті експертизи (принцип незалежності);

по-четверте, експерт має бути кваліфікованим, тобто знати стандартні підходи до розв’язання схожих проблем і володіти методиками збирання потрібної інформації (принцип професіоналізму);

по-п’яте, експерт має дотримуватися завдань експертизи, збирати інформацію, корисну для прийняття рішень (принцип практичної спрямованості).

Фахова компетентність психолога

Фахова компетентність розглядається як здатність успішно виконувати професійні завдання й обов’язки, передбачені певним видом діяльності.

Фахова компетентність психолога – це його кваліфікаційна характеристика як фахівця, що включає: 1) ґрунтовні знання із загальноосвітніх і фахових дисциплін (загальна ерудиція); 2) володіння професійною технологією (здатність мобілізувати

знання та вміння для вирішення конкретних професійних проблем); 3) високий рівень кваліфікації, яка характеризується поліфункціональністю – умінням переносити набуту здатність виконувати виробничі завдання на різні ланки професійної діяльності; 4) уміння аргументувати способи розв’язання проблеми на різних рівнях активності; 5) уміння співпрацювати з колегами (співдружність, взаємодопомога тощо); 6) успішну поведінку фахівця в нестандартних ситуаціях: уміння оперувати суперечливою інформацією, навички роботи з динамічними системами тощо.

Високий рівень оволодіння професією характеризується *професійною культурою фахівця*, складниками якої є:

- професійна компетентність;
- професійне мислення;
- професійна творчість;
- професійна рефлексія (критична об’єктивна самооцінка).

У структурі професійної культури психолога розрізняють психологічну культуру, що являє собою соціально, онтологічно та внутрішньоособистісно детермінований рівень засвоєння, усвідомлення, використання і функціонування спеціальних психологічних цінностей, у якості яких постають ефективні професійно-психологічні знання, вміння, навички та здібності до високопрофесійної діяльності.

Модель психологічної культури психолога містить наступні компоненти

Комунікативний компонент: усвідомлення реального й бажаного рівня розвитку комунікативних здібностей; аксіологічне засвоєння елементів спілкування; створення нових моделей процесу спілкування.

Мотиваційний компонент: самоаналіз власних мотивів і смислів професійної діяльності; інтерес до професії; відданість гуманістичним ідеалам; творчі мотиви діяльності.

Характерологічний компонент: усвідомлення і моніторинг таких рис характеру, як любов до праці, наполегливість, акуратність, дисциплінованість, емоційна врівноваженість; моральна та інтелектуальна спрямованість, праксичні почуття; створення нових характерологічних програм поведінки та діяльності.

Рефлексивний компонент: самоусвідомлення образу «Я», образу професії психолога; усвідомлення особистості та її внутрішнього світу як найвищої цінності; самокреативність.

Досвідний компонент: усвідомлення свого рівня професійних знань, умінь, власної ієрархії системи цінностей; цінування психологічних знань, умінь, навичок, властивостей своєї особистості та особистості інших як вищих цінностей; індивідуальний професійно-психологічний світогляд.

Інтелектуальний компонент: усвідомлення реального й бажаного рівнів розвитку інтелекту та мислення; ціннісне ставлення до інтелектуальних здібностей і властивостей; творче використання можливостей інтелекту і мислення у професійній діяльності.

Психофізіологічний компонент: рефлексивна інтроспекція психофізіологічних особливостей у професійній діяльності; індивідуальний стиль професійної діяльності.

Важливою складовою професійної культури є оволодіння професійною етикою як особистою відповідальністю за наслідки своєї діяльності. Основні етичні принципи роботи психолога висвітлюються в Етичному кодексі психолога.

Компетентність психолога-експерта визначається наступними показниками:

- галузь психології, в якій працює психолог;
- відповідність його професійних знань питанню, що досліджується;
- стаж роботи в галузі психології й експертної діяльності;
- професійні та наукові можливості психолога-експерта.

До виконання обов'язків експерта-психолога, як правило, залучаються фахівці з вищою психологічною освітою, які працюють в галузі психології та мають відповідний учений ступінь.

Тимошенко О. А., Наконечна М. М.

Підготовка майбутніх психологів до експертної діяльності // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки. – Вип. 37 (61). – К.: НПУ, 2012. – С. 341–344.

Експертна діяльність – одна з іпостасей праксиса психолога. Психологічна експертиза може потребуватися в клінічній, судовій, педагогічній, управлінській практиках. Крім того, інколи постає потреба в комплексній гуманітарній експертизі, яка «...необхідна в основному в ситуаціях, де однозначної правильної відповіді, яка виводиться із заданих умов, не існує в силу багаторівневості, складності та міждисциплінарного характеру тих закономірностей, які управляють процесами, що нас цікавлять» (Д. Леонт'єв).

Специфіка практичної психології як особливого виду людської діяльності визначає особливу методологію та підходи до предмета дослідження. Це зумовлює й відповідні форми, методи й зміст підготовки даних фахівців. Науковцями виділені основні професійно значущі якості особистості фахівця-психолога, визначені зміст, умови ефективної підготовки, які мають провідне значення для становлення професіонала. Проблема професійного становлення особистості майбутнього практичного психолога вирішується через розкриття основних принципів фахової підготовки психологів-практиків (О. Ф. Бондаренко, І. С. Булах, Ж. П. Вірна, Л. В. Долинська, В. Г. Панок, Н. І. Пов'якель, Н. В. Чепелева, Н. Ф. Шевченко та ін.). Розробляються моделі професійної психологічної освіти, вивчаються умови формування професійно значущих якостей, форм та методів підготовки майбутніх фахівців. У цьому сенсі актуальною постає проблема дослідження експертної діяльності психолога, та, зокрема, готовності до проведення психологічної експертизи, формування особистісних якостей експерта.

Важливим є питання визначення предмета психологічної експертизи. У авторефераті Л. З. Ребухи психологічна експертиза визначається як «система професійної роботи над забезпеченням аргументацій, суджень, їх мотивації і демонстрації переваг у вирішенні тих проблемних питань, які потребують спеціальних психологічних знань, широкої обізнаності і культури».

Існують дефініції предметів окремих різновидів експертизи. Д. О. Леонт'єв, Г. В. Іванченко предмет комплексної гуманітарної експертизи визначили як «реальний чи можливий (потенційний) вплив соціальних подій на психологічні процеси, властивості та стани людей та вплив психологічних процесів, властивостей і станів людей на соціальні події». За визначенням М. М. Коченова, «Предметом СПЕ (судово-психологічної експертизи) є вивчення конкретних психічних процесів, властивостей, станів та механізмів психічної діяльності людини, які мають значення для встановлення істини по справі». Отже, між останніми двома наведеними визначеннями існує спільне: до предмета цих різновидів експертизи належать психічні (психологічні) процеси, властивості та стани. Зупинимося на специфіці змісту понять «психічне» та «психологічне».

У статті «Психіка, свідоме, безсвідоме» Л.С. Виготський писав: «Ми приходимо до визнання своєрідних психофізіологічних єдиних процесів, які представляють собою вищі форми поведінки людини, які ми пропонуємо називати психологічними процесами, на відміну від психічних та за аналогією з тим, що називається фізіологічними процесами». Отже, відмінність між психічними та психологічними процесами полягає в тому, що перші є нібито складовою частиною останніх, психічні процеси включені до цілісної психофізіологічної динаміки. Чому ж тоді ці психофізіологічні за природою процеси є сенс називати психологічними, – задається питанням Л. С. Виготський і відповідає на це так: «Нам здається, що головний аргумент полягає в тому, що, називаючи ці процеси психологічними, ми виходимо з виключно їхнього методологічного визначення, маючи на увазі процеси, які вивчаються психологією, і цим підкреслюємо можливість і необхідність єдиного і цілісного предмета психології як науки». Отже, звернувшись до традицій методологічного аналізу, закладених Левом Семеновичем Виготським, можемо констатувати, що у визначенні М. М. Коченовим предмета судово-психологічної експертизи доцільніше було б вживати термін «психологічні» процеси, властивості, стани.

Наукова експертиза нині є повноправним видом наукового дослідження і практичної реалізації проєктів, психологічна експертиза – видом психологічної практики, що передбачає взаємодію психолога-експерта із замовником, об'єктом дослідження та іншими експертами. Експерт – це завжди фахівець-професіонал, котрий добре розуміється на конкретній справі чи проблемному питанні.

На думку Д. О. Леонтьєва, експерт потрібен тоді, коли виникають питання, достовірної відповіді на які не можна вивести дедуктивно із наявного наукового знання – довідників, підручників: «смісл експертної роботи – це багато в чому розширення постановки питання, важливий момент полягає не стільки у тому, щоб дати відповіді, скільки у тому, щоб по-іншому поставити питання». Отже, експерт – це фахівець, що не займається пошуками істини, не шукає однозначних відповідей, він розглядає постановку питання! З цієї точки зору психолог-експерт, як практик, спрямовує свої зусилля на розширення контексту проблемної ситуації, намагається розкрити приховані аспекти ситуації, подивитися на проблему, яка потребує фахової оцінки ніби «з іншого боку», аніж, скажімо, замовник.

Можна розрізнити експертизу у вузькому сенсі, яка спирається на безпосередні судження експертів і в якості базового використовує «метод експертної оцінки» (експертиза-опитування) і експертизу у широкому сенсі, яка, фактично, є системою експертної діяльності і включає в себе різноманітні методи (експертиза-дослідження). Експертиза-опитування пов'язана зі збором первинних суджень осіб, що виступають у ролі експертів, авторитетних спеціалістів у певній сфері і які можуть надати фахову оцінку певного явища. Власне психолог виступає у такій ситуації в якості експерта-організатора, який відповідає за вибір експертів, що надають оцінку, а також за обробку даних, висновки.

Для експертизи-дослідження важливими є питання, пов'язані із цілями дослідження, його цінностями, принципами, вибором методу дослідження, методами та процедурами. На відміну від традиційного діагностування соціально-психологічна експертиза враховує всі можливі вияви суб'єктивної реальності: ідеї, цінності, інтереси, ставлення, властивості, мотивування, тенденції розвитку тощо. Кожен експерт-дослідник, керуючись власною системою уявлень, позицій і поглядів, будує експертну модель, окреслює предметний зміст досліджуваного явища, тобто визначає об'єкт експертизи, зважаючи на цілі і завдання, які ставить перед ним замовник. Така експертиза будується як єдина система, що складається із взаємопов'язаних компонентів, об'єкта і предмета, організаційної структури, процесу перебігу і відповідних результатів.

Отже, експертиза як метод передбачає орієнтацію на досвід спеціаліста-експерта, особистість якого і виступає основним інструментом «дослідження». Важливим є здатність експерта осмислювати інформацію, що надходить із різних джерел.

До важливих професійних якостей експерта відносять аналітичність, відсутність схильності до конформізму, розвинуті творчі здібності, гнучкість, відсутність консерватизму, відповідальність. Такі якості є важливими і для практичного психолога. Зокрема, концептуальна модель професіоналізації практичного психолога, з точки зору Т. А. Вілюжаніної, повинна відповідати певним вимогам. Ці вимоги передбачають, по-перше, визнання практичного психолога суб'єктом безперервного процесу розвитку (саморозвитку), пізнання (самопізнання), професійного функціонування (самореалізації), особистісно-професійного вдосконалення (самовдосконалення). По-друге, визнання практичного психолога суб'єктом, що володіє певним ступенем свободи від детермінації соціокультурного середовища, завдяки цінностям і смислам, якими він керується в своєму виборі. По-третє, визнання практичного психолога як особистості, здатної до розвитку, як активного, творчого суб'єкта діяльності.

Час навчання у виші можна умовно розділити на два основних етапи: етап молодших курсів, коли відбувається адаптація студента-новачка до навчального закладу, до діяльності в умовах вузу; і етап старших курсів (починаючи з третього) – основний етап професійного самовизначення студента як майбутнього спеціаліста. Отже, протягом професійної підготовки студент включається в різні форми роботи, і можна погодитись із думкою А. О. Вербицького і Н. К. Бакшаєвої про те, що організація учбового процесу повинна забезпечити перехід учня з позиції студента в позицію спеціаліста, оскільки, трансформація учбової діяльності в професійну передбачає і зміну предмета діяльності. Для досягнення цілей формування, точніше «вирощування» особистості професіонала, необхідно організувати такий освітній процес, що забезпечить перехід, трансформацію одного типу діяльності (учбово-пізнавальної) в іншу (професійну) з відповідною зміною потреб і мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предмета і результатів.

Модель особистості психолога-практика містить низку основних підструктур, кожна з яких вирізняється провідними особистісними властивостями, домінуючим типом психологічної компетентності, характером професійних знань. Розроблена модель особистості психолога-практика включає:

1. Мотиваційно-цільову підструктуру, що передбачає сформовану мотиваційну сферу, наявність позитивної мотивації до професійної діяльності, надання психологічної допомоги, прийняття себе та інших.

Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає діалогізм, що включає діалогічну інтенцію, безумовне прийняття іншого, особистісну рефлексію, розвинену систему професійних смислів (Н. В. Чепелева).

2. Когнітивну підструктуру: семантичне й особистісне знання, знання себе та інших; «Я-концепцію» фахівця; професійно важливі якості пізнавальних процесів особистості. Серед найважливіших особистісних компонентів когнітивної підструктури прийнято виділяти: професійну рефлексію та професійний інтелект. Базовою особистісною якістю на цьому рівні виступає практичний інтелект.

3. Операційно-технологічну підструктуру, що передбачає розвинену операційну компетентність особистості фахівця-психолога – сформовані процедурні знання, здатність до інтерпретації тощо.

4. Комунікативно-рольову підструктуру, що передбачає розвинену комунікативну компетентність психолога. Базовими особистісними якостями у цьому разі виступають професійна ідентифікація та соціальний інтелект.

5. Регулятивну підструктуру, яка забезпечує толерантність до фрустрації, високу працездатність і саморегуляцію особистості, відсутність схильності до психічного збудження та швидкого виснаження. Провідною особистісною компонентою у цьому разі виступає професійна саморегуляція. Рівень сформованості названих професійно важливих якостей та властивостей, професійних умінь та навичок у кожній підструктурі моделі особистості практичного психолога значною мірою забезпечує продуктивність професійної діяльності. Професійні завдання здатна вирішити лише особистість, що має достатній особистісний потенціал, відрефлексовані прийоми самопізнання й особистісного зростання і яка є суб'єктом власного життя і здатною до творчості.

Така активність буде пов'язана з комунікативною складовою професійної компетентності студентів-психологів, що формується протягом навчального процесу. Основний механізм, який забезпечує її становлення, – діалог, який тлумачиться як зіткнення, взаємодія смислових позицій. Для психолога-практика взагалі важливо бути проникливим співрозмовником, здатним допомогти.

Діалог означає не просто розмову двох людей – це сутність буття людини, розмова зі своєю совістю, в якій проявляється духовне «Я».

Отже, діалог зовсім не обмежується спілкуванням людей одне з одним, він є «ставленням людей одне до одного, що виражається

////////// ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЕКСПЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ в їхньому спілкуванні» (М. Бубер). Слід зазначити, що діалог – це не просто полеміка протилежних смислів, а це завжди пошук нових основ смислоутворення, пошук нових основ самого діалогу. Таке спілкування є міжособистісною суб'єкт-суб'єктною взаємодією.

Відповідно діалогізм, як одна з професійно значущих якостей психолога, включає діалогічну інтенцію, безумовне прийняття іншого, професійну рефлексію, здатність встановлювати ефективні контакти з людьми. Діалогізм є базовою особистісною якістю мотиваційно-цільової підструктури особистості практичного психолога.

Орієнтація на парадигму діалогу є взагалі значущою для гуманізації освіти й виховання. А. Ф. Копйов, спираючись на концепцію М. М. Бахтіна, розглядає діалог у двох взаємопов'язаних аспектах. У широкому розумінні діалог інтерпретується як деяка загальна людська реальність, як, з одного боку, вихідна уява людської свідомості та самосвідомості і, з іншого – як основна форма їхньої реалізації. У вузькому своєму значенні діалог розуміється як конкретна подія спілкування, за якої відбувається «розмикання» ціннісного світу людини, її самовиявлення у відповідь на відповідний посыл партнера. За Г. О. Баллом, у категорії діалогу присутні різні аспекти й найчастіше підкреслюється «самотійність, суб'єктність учасників діалогу». М. В. Папуча, розглядаючи діалогічну позицію психолога, виділяє три складові: по-перше, здатність і прагнення сприймати іншого як цінного і рівноцінного партнера для зустрічі, тобто партнера по діалогу; по-друге, рефлексивне управління власною внутрішньою діалогічністю; по-третє, володіння технікою ведення діалогу й активізації діалогічної інтенції співрозмовника.

Отже, діалог є суттєвою складовою ефективною фаховою діяльністю практичного психолога; виходячи з цього, і процес підготовки майбутнього психолога повинен враховувати дану вимогу як одну із важливих для його підготовки до експертної діяльності.

У процесі формування професійно важливих якостей майбутнього практичного психолога важливе місце займає розвиток діалогічності, подолання власної монологічності.

На нашу думку, це полягає у: по-перше, у здатності виконувати функції експерта, організовувати та проводити експертну діяльність як систему дослідження, по-друге, у здатності отримувати та інтерпретувати «первинні судження», які психолог отримує від інших експертів, по-третє, у здатності розширювати «постановку питання», розкривати приховані аспекти проблемної ситуації, здійснювати пошук основ смислоутворення, пошук основ

самого діалогу. У цьому сенсі сама ситуація експертизи є діалогічною, позаяк наявність діалогічної позиції психолога-експерта буде якраз і полягати у готовності й прагненні психолога бути об'єктивним в оцінці, будувати конструктивну бесіду із суб'єктами експертного дослідження, враховувати інформацію, що надходить із різних джерел, і водночас уникати надмірного суб'єктивізму, що може ґрунтуватися на пошуках істини.

Психолог-експерт має бути компетентним щодо питань психологічної діагностики, зокрема фахово використовувати методи: спостереження, бесіда, інтерв'ю, аналіз продуктів діяльності, а також тести, проєктивні методики. Психолог-експерт – це спеціаліст вузького профілю, який знається на процесуальних та результативних характеристиках експертизи, вміє її проводити та надавати обґрунтований висновок. Підготовка майбутніх психологів до експертної діяльності передбачає оволодіння знаннями з таких дисциплін, як «загальна психологія», «вікова психологія», «соціальна психологія», «експериментальна психологія», «диференційна психологія», «психодіагностика» та «психологічна експертиза в клінічній практиці».

Особливо важливим постає питання професійних компетенцій майбутнього психолога-експерта. Зміст цих компетенцій визначав би зміст навчальної дисципліни та методики підготовки до здійснення експертизи. Актуальним визначення професійних компетенцій, специфічних для психологічної експертизи, є ще й тому, що часто психолога-експерта плутають з психодіагностом, і разом психологічну експертизу з психологічним дослідженням. Головна відмінність між експертизою та психологічним дослідженням полягає в наявності замовника, який формулює питання для експертизи. Це не означає, що дане питання може і навіть повинно бути переформульоване, але факт залишається фактом: у психологічному дослідженні психолог самостійно обирає проблему та вибірку. Отже, першими двома компетенціями визнано: володіння психодіагностичним інструментарієм та здатність працювати у відповідь на запит (запитання замовника експертизи).

Психологічна експертиза – це не просто експертне опитування, а експерти – не респонденти. В експертизі експерт має встановлювати факти, він не мусить висловлювати власні оціночні судження, а в опитуванні головною метою є виявлення суб'єктивного ставлення до тих чи інших явищ дійсності. Відмінність психологічної експертизи від експертиз «природничих» полягає у тому, що, наприклад, об'єкти дактилоскопічної, балістичної чи

////////// ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ЕКСПЕРТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

товарознавчої експертизи не наділені жодною власною внутрішньою суб'єктивністю, на відміну від живих, одухотворених істот, що виступають об'єктами соціальних експертиз. З огляду на це важливими професійними компетентностями психолога-експерта є, з одного боку, його орієнтація на задачу, а також, з іншого боку, вміння відрізнити факти від своїх і чужих оціночних суджень.

Водночас слід підкреслити, що формування експертної якості мусить відбуватися невіддільно (і в контексті) від фахової підготовки майбутнього психолога. Відповідно до етапів підготовки спеціаліста та формування професійної компетентності, можна зазначити, що на першому етапі студенти вирішують особливу «задачу на смисл», результатом якої є усвідомлення особистісного смислу, «значення – для-мене» психологічного знання. Результатом етапу виступає інтеріоризація і втілення сформованого в індивідуальній свідомості ставлення до психології у вигляді особистісного смислу. Основою формування експертної якості на цьому етапі є процес ознайомлення із основами наукової психології.

Другий етап підготовки практичного психолога передбачає квазіпрофесійну діяльність (в якості провідної), пов'язану з переходом від вивчення загальнотеоретичних курсів до дисциплін, зорієнтованих на конкретну практичну діяльність. Процес занурення студентів у контекст майбутньої професійної діяльності спричиняє деконструкцію професійних значень, що були сформовані раніше. Смисловий досвід ставлення студентів до психологічного знання, набутий на попередньому етапі, фіксується у свідомості, отримуючи можливість актуалізуватись в нових діях. Формування експертної якості відбувається на когнітивному рівні особистості, зокрема, під час вивчення дисциплін, пов'язаних із практичною діяльністю (передусім йдеться про «Психологічну експертизу у клінічній практиці» та «Методику проведення психологічної експертизи»).

Такі дисципліни викладаються майбутнім психологам у Ніжинському державному університеті імені Миколи Гоголя. Ознайомлення студентів із особливостями проведення «методу експертної оцінки» відбувається також у межах інших практичних дисциплін, зокрема «Психодіагностики».

Нарешті, на третьому етапі підготовки спеціаліста формування експертної якості мусить бути пов'язане із долученням студента до практичних ситуацій під час проходження практики.

////////////////////////////////////

Белобрыкина О. А., Кошенова М. И.

Возможности мастер-класса в становлении экспертной компетентности студентов психологов // Психологические науки. – 2016. – №2. – С. 41–62.

Білобрикіна О. А., Кошенова М. І.

Можливості майстер-класу у становленні експертної компетентності студентів психологів. – авторський переклад українською.

У сучасних соціокультурних умовах за експертною діяльністю закріплена «пріоритетна роль у психологічному забезпеченні розвивального компонента освіти, що, відповідно, обумовлює необхідність цілеспрямованої підготовки професійних кадрів, здатних кваліфіковано виконувати функцію експерта» (Білобрикіна О.А.). Водночас ми змушені констатувати досить парадоксальний факт: якщо різним аспектам експертної діяльності психолога останніми роками приділяється пильна увага в наукових і навчально-методичних публікаціях, то питання вузівської підготовки фахівців цього профілю в літературі представлені вкрай недостатньо (Білобрикіна О.А.). Заразом проблематика опанування студентами позиції експерта досить дискусійна, включаючи обговорення форм, методів, способів, умов тощо, найефективніших у навчанні основам експертної діяльності в цілому і, психологічної, зокрема (Кошенова М.І., Чупров Л.Ф.). Отже, вважаємо, щонайменше, корисним запропонувати увазі професійного співтовариства наш варіант формування експертної компетентності студента – майбутнього професіонала завдяки інтерактивній формі навчання.

Не зупиняючись на аналізі класичних (загальноприйнятих в педагогіці) і не обговорюючи інноваційні (або ті, що позиціонуються як такі) форми і методи навчання, поширені в дидактиці сучасної вищої школи, відзначимо: більшість з них, які традиційно відносять до прерогативи викладача вузу, може бути успішно реалізована студентами. До числа таких інтерактивних форм навчання належить метод «майстер-класу». Поняття «майстер-

////////////////// МОЖЛИВОСТІ МАЙСТЕР-КЛАСУ У СТАНОВЛЕННІ ЕКСПЕРТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

клас» походить від англійського «masterclass» (master – кращий у певній сфері, спеціаліст, який досяг високого рівня, мистецтва в своїй справі; class – заняття, урок) (Оганесян Н. Т., Ожегов С. І.).

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі спостерігається політрактування поняття «майстер-клас». Цю форму роботи розглядають як:

- урок вищої професійної майстерності, що проводиться найкомпетентнішим фахівцем у певній галузі діяльності;
- локальну технологію трансляції рівня професіоналізму фахівця;
- інтенсивний (незначний за часом проведення) курс підвищення кваліфікації для фахівців, що вже набули компетентності, орієнтований на професійну самоосвіту;
- сучасну форму проведення навчального семінару-тренінгу для відпрацювання практичних навичок з конкретних технологій, методів і методик з метою розширення світогляду, підвищення професійного рівня і обміну новаторським досвідом учасників;
- одну з ефективних форм поширення особистого педагогічного досвіду, демонстрування оригінальної авторської технології або унікального методу опанування певного змісту при активній ролі всіх учасників заняття;
- особливий жанр узагальнення та позиціонування результативності методичного підходу, що ґрунтується на конкретних принципах і має певну структуру;
- спосіб самостійної конфігурації нових знань за допомогою всіх учасників заходу;
- особлива форма навчального заняття, заснована на практичних діях показу (демонстрації) творчого розв'язання конкретного пізнавального або проблемного педагогічного завдання;
- метод самостійної роботи в малих групах, що дозволяє провести обмін думками та жваве обговорення певного питання (Андроннікова О. О., Кошенова М. І., Оганесян Н. Т., Руденьська Ю. Є.).

Однак потенційні можливості майстер-класу як педагогічного засобу набагато ширші.

В якості ключових пріоритетів трансформації вищої освіти <...> більшість фахівців визначає формування професійної творчої компетентності, яка не тільки дозволяє забезпечити максимальну самореалізацію особистості студента, а й підвищує міру соціальної адаптивності випускника вузу, міру його конкурентоспроможності,

готовності до інноваційної діяльності, здатності зберігати і примножувати професійну компетентність в умовах швидких змін світу.

Вочевидь, для реалізації цього завдання у процесі навчання у вищій школі необхідно робити акцент на створенні умов для стимулювання активної позиції самого студента, а специфіка навчальної діяльності повинна мати у пріоритеті самостійність, на основі якої і формується культура самоосвіти і саморозвитку суб'єкта навчання. В адекватно організованому освітньому середовищі вищого навчального закладу викладач спрямовує, організовує і здійснює контроль пізнавальної активності студентів, які самостійно здійснюють пізнання предметних сфер професійної діяльності (Андроннікова О. О., Дяченко М. І., Кандибович Л. О., Кандибович О. Л., Смирнов С. Д.).

У межах діяльнісного підходу (М. Я. Грот, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонт'єв, Б. Ф. Ломов) особливість навчальної діяльності на етапі вузівської підготовки можна розглядати як квінтесенцію оволодіння іншою діяльністю – професійною. За М. Я. Гротом (2012) і С. Л. Рубінштейном (2007), тільки в діяльнісній позиції можливе набуття людиною особистісного сенсу, зокрема і майбутньої професійної діяльності.

Л. С. Виготським в якості ключового вектору розвитку позначено переживання, що розглядається як неподільна одиниця цілісності внутрішнього світу людини.

Тільки те, що пережито людиною, засвоєно нею суб'єктно, може стати для нею ціннісно значущим, автобіографічним, особистісно значущим (Большунова Н. Я., Виготський Л. С., Рубінштейн С. Л.). Вочевидь, для того, аби студент відбувся як суб'єкт професійної діяльності, вже під час навчання у вузі необхідні ситуації, способи і засоби навчання, що дозволять йому прожити смислові детермінанти професії в істинній формі.

Саме ці положення вітчизняної психологічної школи були покладені нами в основу підготовки студентів до самостійного проведення майстер-класів, що надає їм можливість продемонструвати опановані при вивченні навчальної дисципліни «Експертна діяльність психолога в освіті» теоретичні та практичні компетенції.

У цьому разі під майстер-класом ми маємо на увазі практико-орієнтоване заняття, що проводиться експертом в певній предметній сфері (або з конкретної дисципліни), для тих, хто прагне вдосконалювати свої теоретичні знання і практичні досягнення у цьому напрямку.

Щодо діяльності студентів, майстер-клас може розглядатися як одна з форм позиціонування ним рівня опанування методом експертної оцінки.

Майстер-клас – це, як правило, двосторонній процес, що, відповідно, передбачає суб'єкт-суб'єктний тип стосунків. Саме цей аспект дає підставу розглядати обраний метод як особливу школу розпізнавання смислів, значень, засобів і прийомів певного напрямку в конкретному виді діяльності (Біблер В. С., Большунова Н. Я.). Окрім безпосередньої практичної орієнтації, гностичної та комунікативної спрямованості методу, його значущість полягає в емотивній і ціннісній спрямованості. Враження, що переживали суб'єкти взаємодії, завжди супроводжуються комплексом переживань, які забезпечують глибину їхнього ціннісного ставлення до процесу і результату діяльності, що реалізується. Безумовно, принцип єдності афекту та інтелекту, позначений Л. С. Виготським (1996) в якості детермінанти розвитку, який апелює до значущості переважання позитивних переживань (почуття радості, досягнення та ін.) від процесу пізнання, поряд з принципом культуродоцільності розвитку, можна розглядати як основоположні у формуванні системи професійних цінностей особистості. Позаяк в умовах сучасної вузівської підготовки системою планування і звітності форма майстер-класу не передбачена, тому що не є варіативною частиною власне навчального процесу, то вона використовується або зрідка (за винятком вузів, які здійснюють підготовку кадрів за творчими спеціальностями), або періодично (застосовуючи в межах проведення наукових заходів з метою ознайомлення студентів з інноваційними технологіями). Роль Майстра самому студентові довіряється вкрай рідко. Причин цьому декілька: 1) спрацьовує кліше – «той, хто навчається, не може бути Майстром, він ще тільки вчиться бути професіоналом»; 2) організація такого роду роботи вимагає на підготовчому етапі від викладача дуже серйозних тимчасових витрат; 3) готовність вийти на вищий щабель суб'єкт-суб'єктних стосунків у підготовці професіонала – стосунків справжнього партнерства – передбачає наявність у самого викладача не тільки високого рівня професійної компетентності, а й особистісної зрілості, самодостатності. Зауважимо, що в психології професійної діяльності «майстер» – це одна зі сходинок розвитку професіонала, якої досягає суб'єкт, що взяв на себе відповідальність за результати осмисленої професійної праці

(Дяченко М. І., Кандибович Л. О., Кандибович О. Л., Смирнов С. Д.). Це і дає нам підставу запропонувати в якості адекватної форми опанування професійних компетенцій і становлення справжньої професійної компетентності студентський майстер-клас.

Додамо до цього, що не тільки ведучий майстер-класу, але і його учасники-студенти за такої форми організації процесу навчання отримують переваги.

Зміст майстер-класу передбачає ампліфікацію професійного потенціалу учасників за рахунок формування у них почуття поваги і довіри до студента, який виступає в ролі майстра, хоча фактично є їхнім однолітком, і завдяки виникненню почуття впевненості в тому, що запропонована тематика не тільки відповідає їхнім інтересам і здібностям, а й надає можливість опанувати компетентності, що затребувані в їхній практичній діяльності.

Нині у нас з'явилися підстави для узагальнення власного досвіду реалізації освітніх проєктів подібного характеру, що, як ми вважаємо, може виявитися корисним і для інших викладачів, що апробують інтерактивні форми навчання в системі вищої освіти. На етапі попередньої підготовки студентів до проведення обраної форми демонстрації своїх професійних можливостей, роль викладача полягала в методичному консультуванні і спільному обговоренні змістовної сторони майстер-класу із заданої тематики.

Особливу увагу було приділено розгляду вимог до організації і продуктивного проведення майстер-класу, як особливого розвивального простору, що передбачає необхідність: а) чіткого формулювання мети й очікуваного результату; б) підбору матеріалу (дидактичного, наочного, стимульного тощо), що відповідає поставленій меті; в) попередньої підготовки питань, необхідної інформації (даних, проблем), які будуть запропоновані учасникам для проживання й осмислення під час проведення заходу; г) використання адекватних тематиці і цілям заняття засобів актуалізації розумової діяльності учасників (робота в мікрогрупах, компаративний аналіз, аналіз, узагальнення, дискусія тощо); д) володіння методами організації діалогу та полілогу.

Крім того, особливо наголошувалося, що при проведенні майстер-класу необхідно не стільки повідомляти інформацію, скільки сконцентруватися на передачі ефективних способів діяльності (чи то прийом, метод, методика тощо), що дозволить учасникам безпосередньо опанувати та актуалізувати мотивацію до професійного саморозвитку, самонавчання і самовдосконалення.

Апробація можливостей майстер-класу щодо формування у осіб суб'єктної позиції відбулася <...> у 2013 р. <...> – «Основи експертної оцінки діагностичної спроможності психологічних тестів» – за активної участі студентів факультету психології в якості асистентів (студенти 3 та 5 курсу). Зміст майстер-класу передбачав розгляд і обговорення (а) принципів і параметрів методологічної оцінки діагностичних процедур, (б) алгоритму аналізу діагностичної спроможності психологічних тестів. Основна увага під час проведення майстер-класу приділялася трьом складовим: 1) роботі учасників в мікрогрупах зі здійснення порівняння та зіставлення аналізу методик (йдеться про тест агресивності («АВР») А. Баса-А. Даркі, тест-опитувальник батьківського ставлення («ОБС») А. Я. Варга-В. В. Століна, методика «Мотиваційна структура особистості» (В. Е. Мільман), методика емпатії Г. Юсупова), розміщених в різних джерелах; 2) експертній оцінці професійно-психометричної придатності діагностичних методик, що аналізуються; 3) рефлексії учасників персонального досвіду використання методів психодіагностики.

На думку студентів, які реалізовували основну змістовну частину майстер-класу, подібна робота вимагала від них (вже на підготовчому етапі) високого рівня самоорганізації, ревізії наявних знань та їхньої систематизації. Рефлексія ведучих майстер-класу з приводу появи впевненості у своїй професійній спроможності стала одним з найістотніших аргументів щодо необхідності продовження реалізації даної форми роботи зі студентами старших курсів навчання.

Зокрема, під час святкування 20-річного ювілею факультету психології (травень 2016 р.) студентами було проведено два майстер-класи: 1. Приховане психологічне значення сучасної дитячої іграшки (студенти 4 курсу факультету психології, які навчаються за напрямком «Психологія») (рис. 1, 2). 2. Антибібліотека професіонала (студенти 4 курсу факультету психології, які навчаються за напрямком «Психолого-педагогічна освіта») (рис. 3).

Вибір тематики майстер-класів був продиктований не лише готовністю студентів, що займаються науково-дослідною діяльністю по даному напрямку кілька років, і, відповідно, готових вийти на якісно інший рівень апробації своїх професійних навичок. Звернення до цих тем дозволяло, на наш погляд, активізувати рефлексію широкого кола професіоналів, теперішніх і майбутніх, щодо соціальної та професійної реальності, які ми найчастіше визнаємо як певну даність, поширену, а, значить, «правильну», що призводить до некритичного сприйняття соціального досвіду, що тиражується.



Рис. 1. Фото зі студентського майстер-класу «Приховане психологічне значення сучасної дитячої іграшки»



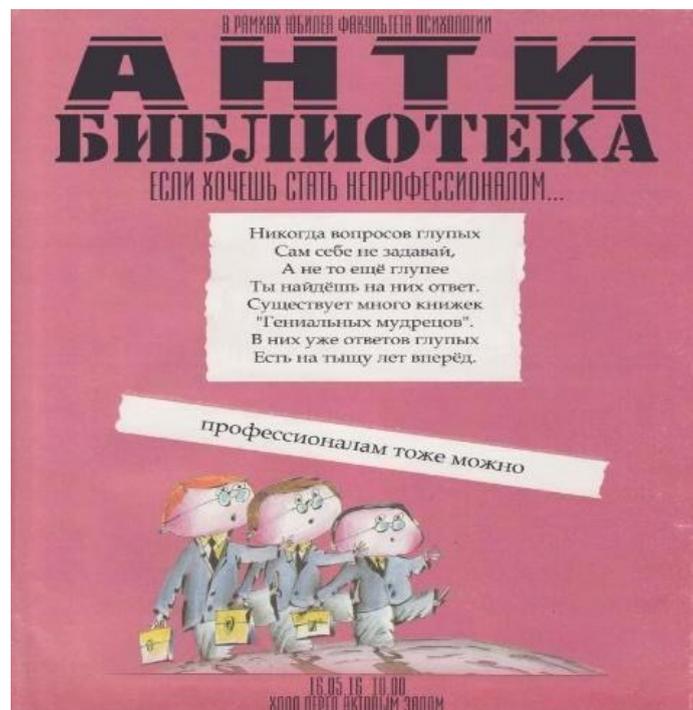
Рис. 2. Фото зі студентського майстер-класу «Приховане психологічне значення сучасної дитячої іграшки»

У такому разі перед ведучими спочатку стояло складніше завдання – рекрутувати на майстер-класи студентів не лише факультету психології, а й інших факультетів та інститутів педагогічного університету, зокрема, й тих, які не мали досвіду навчання експертній діяльності, що вимагало створення високоінформативного й одночасно інтригуючого анонсу.



**Рис. 3. Фото зі студентського майстер-класу
«Антибібліотека професіонала»**

Отже, перед майстер-класом студентами була проведена (під патронажем викладачів) велика попередня робота: підготовлені інформаційні плакати (листівки) (рис. 4, 5), розроблені анонси запланованих заходів, представлені в якості презентації науково-практичних студентських проєктів (рис. 6, 7), ознайомлення з якими саме і передбачалося здійснити в заданій формі.



**Рис. 4. Плакат-запрошення на презентацію анонсу
майстер-класу «Антибібліотека професіонала»**



Рис. 6. Фото презентації науково-практичного студентського проєкту «Дитячі іграшки – друзі чи вороги?»

Попередні презентації майстер-класів також в повній мірі виконали свою роль активізації інтересу потенційних учасників.

Наприклад, презентація проєкту «Дитячі іграшки – друзі чи вороги?» виступала в якості анонсу майстер-класу «Приховане психологічне значення сучасної дитячої іграшки» й передбачала таку логіку проведення: ведучі пропонували студентам, викладачам, яких зацікавив проєкт, вибрати з представлених іграшок одну і спробувати визначити її позитивні і негативні психолого-педагогічні характеристики, зафіксувавши їх на аркуші паперу. Після цього їм пропонувався буклет, що містить відомості про загальні критерії оцінки безпеки іграшки і короткий висновок, підготовлений за результатами експертної оцінки щодо іграшки, що аналізується. Отже, респондент міг порівняти представлену інформацію з власними даними, поставити ведучим питання, що цікавлять, і зрозуміти, чи цікавий йому майстер-клас (для вирішення когнітивного дисонансу, якщо такий виникав, або для набуття нових знань для того, щоб стати компетентним батьком або професіоналом). Важливо відзначити, що цей спосіб виявився продуктивним і для залучення уваги викладачів, які теж виявили бажання взяти участь в роботі майстер-класу.

Закінчивши презентацію, ведучі підводили підсумок за такими показниками: загальна кількість виборів кожної іграшки; кількість позитивних і негативних якостей, позначених респон-

дентами (потенційними учасниками майстер-класу) – ця інформація (у відсотковому співвідношенні) повідомлялася на майстер-класі. Показником ефективності такого підходу до стимуляції рефлексії соціальної реальності і професійної діяльності стала затребуваність майстер-класів: в їхній роботі брали участь студенти різних напрямів та спеціальностей, до числа учасників увійшли і викладачі.

Інтерес студентів, що проявився до майстер-класу «Анти-бібліотека професіонала», вселяє надію того, що майбутні фахівці отримали шанс на усвідомлення проблемного поля в освоєнні професії, а, значить, з'являється сподівання на те, що буде перервано тиражування псевдопрофесіоналізму. Фактично, майстер-клас, проведений студентами в режимі безпосереднього спілкування, представляв собою демонстрацію моделі для наслідування, стимулюючи учасників щодо досягнення високих результатів в роботі і полегшуючи професійномотивованим студентам вибір оптимального шляху в досягненні рівня експерта.

Взагалі досвід роботи продемонстрував, що у студентів, які беруть участь в проведенні майстер-класів, рівень самоорганізації, персональної відповідальності, вимогливості до себе, до рівня й якості наявного запасу відомостей, навичок, значно зростає, розширюється діапазон їхніх професійних інтересів з метою залучення знань і досягнень із суміжних галузей наук (передусім, соціальних, гуманітарних) (Білобрикіна О. А., Гейдебрехт Н. А., Штайц Т. К.).

Студент-ведучий майстер-класу опиняється в ситуації необхідності самостійно знаходити відповіді на питання, що виникають у слухачів, а, значить, його знання з пасивної (накопичувальний ефект) переходять до активної сфери, що має попит «тут і зараз». Освоєння позиції майстра, експерта сприяє ефективній самоосвіті студента, орієнтації на досягнення рівня метакомпетентності. Надзвичайно важливо наголосити на тому, що майстер-клас як особлива форма організації навчання у вузі виявився спроможним щодо утворення такої прогнозованої ціннісної категорії, як єдність професійних здібностей і майстерності, що дозволяє досконало оволодівати особливо ефективними засобами діяльності в конкретній галузі (Біблер В. С.). Відповідно, рушійна сила освіти визнається за професійною мотивацією, зацікавленістю студентів власним розвитком <...>

Огнев'юк В., Сисоєва С.

Підготовка експертів у галузі освіти в Україні // Освітологія: Науково-методичний щорічник; за ред. В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – Вип. 4. – Варшава-Київ: Видавництво ВП «Едельвейс», 2015. – С. 56–64.

Запровадження експертизи як громадсько-державного інституту управління освітою є важливим пріоритетом європейського вектору розвитку України. Формування напрямів експертної діяльності у галузі освіти в Україні здійснюється за підтримки Міжнародного Фонду «Відродження» (МФВ), Програми Розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), Міжнародного центру перспективних досліджень (МЦПД) та деяких інших міжнародних інститутів. Можна вважати, що незалежна експертиза освіти в Україні розпочалася з 1996 р. внаслідок проведення серії «круглих столів» МФВ, присвячених розвитку освіти в Україні.

Для запровадження експертизи як особливої процедури управління освітою виникає потреба у фахівцях, підготовлених до всебічної експертизи сфери освіти в цілому, освітніх систем, процесів та явищ, зокрема: проведення реформи освіти; процедури забезпечення якості освіти; виявлення нових тенденцій розвитку освіти, її змісту; доцільності реалізації міжнародних, регіональних, національних освітніх проєктів; систем оцінювання результатів освітньої діяльності; підготовки кадрів; розвитку освітніх ресурсів, зокрема, освітніх інтернет-ресурсів; освітніх програм, підручників, посібників, технологій, методик і методів. Такі фахівці (експерти у галузі освіти) повинні володіти інструментарієм експертизи функціонування освітньої сфери в цілому, її взаємодії з іншими сферами суспільства (економічна, політична тощо), експертизи систем освіти (дошкільної, середньої, професійної, вищої, освіти дорослих) та експертизи діяльності навчальних закладів, освітнього процесу, стану задоволення рівнем освіти замовників освітніх послуг та учасників освітнього процесу.

У сучасних зарубіжних освітніх системах діяльність експертів у галузі освіти, як правило, здійснюється у контексті підтримки та

розвитку систем оцінки якості освіти. Оцінювання і контроль у сфері освіти спрямовані на аналіз стану об'єкта, моніторинг досягнення запланованого стану, оцінку результатів, проведення за потреби коригувальних впливів.

Проблема підготовки експертів у галузі освіти активно досліджується в Австрії (Г. Альтріхтер (H. Altrichter), А. Колер (A. Kohler), П. Пош (P. Posch), В. Шпехт (W. Specht)), Великобританії (С. Лівінгстон (S. Livingstone)), Німеччині (Т. Брандт (T. Brandt), Г. Кромрей (H. Kromrey), К. Мюльбауер (K. Mühlbauer), У. Шмідт (U. Schmidt)), Російській Федерації (С. Бешелев (С. Д. Бешелев), С. Братченко (С. Л. Братченко), Ф. Гурвич (Ф. Г. Гурвич), Г. Прозументова (Г. Н. Прозументова), В. Черепанов (В. С. Черепанов)), США (Л. Кронбах (Lee Joseph Cronbach), С. Міскел (Cecil G. Miskel), Швейцарії (Г. Воттава (H. Wottawa), Г. Райн (H. Rhyn), П. Штейнер (P. Steiner)) та ін.

Підготовкою консультантів у зарубіжних країнах займаються такі відомі установи як: Європейська асоціація із забезпечення якості у вищій освіті (The European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA); Інститут політики в галузі вищої освіти (Institute for Higher Education Policy; США); Американське товариство з контролю якості (American Society for Quality Control (ASQC); США); Агентство забезпечення якості вищої освіти (Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA); Великобританія); Інститут забезпечення якості (Chartered Quality Institute (IQA); Великобританія); Баварський державний інститут якості шкільної освіти та досліджень (Німеччина) та ін.

Підготовка експертів у галузі освіти у США здійснюється з 1993 р. для фахівців з кваліфікаційним рівнем PhD, як правило, в умовах післядипломної освіти за програмами підготовки, що спрямовані на різноманітну спеціалізацію.

У Великобританії підготовка фахівців, що отримують статус кваліфікованого фахівця з оцінки якості (менеджер з якості), здійснюється, зокрема, педагогічним факультетом Кембриджського університету, де реалізується програма підготовки консультантів (так званих «The critical friend») – ліцензованих фахівців, які здатні надавати підтримку директорам шкіл в цілях розвитку шкільної освіти.

Університет Тампере (Фінляндія) також вважається експертною організацією, в якій налічується майже 2,5 тис. працівників та 15 тис. студентів. Управління такою експертною організацією

вимагає потужних навичок лідерства, відкритості, довіри та взаємодії (Офіційний сайт Університету Тампере).

У Німеччині, Австрії та Швейцарії на базі вищої педагогічної освіти (ступінь бакалавра) без відриву від основного виду діяльності відбувається підготовка фахівців, які отримують статус кваліфікованого фахівця з розвитку та забезпечення якості школи.

Зокрема, в Німеччині на факультеті педагогіки та психології Вільного університету м. Берлін реалізується програма підготовки магістрів зі спеціальності «Розвиток школи та забезпечення якості», які здатні здійснювати експертизу закладів освіти та надавати консультативну допомогу керівництву щодо процесу розвитку школи.

В Австрії Педагогічний інститут м. Форарльберг здійснює підготовку магістрів зі спеціальності «Розвиток школи», які отримують компетенції для проведення професійної експертизи розвитку школи, процесу та менеджменту освіти, а також надання консультативної допомоги всім учасникам освітнього процесу (Офіційний сайт Педагогічного інституту м. Форарльберг).

У Швейцарії Педагогічні інститути м. Санкт-Гален, Шаффгаузен та Тургау також здійснюють підготовку магістрів зі спеціальності «Розвиток школи», які здатні ініціювати, супроводжувати та оцінювати процеси розвитку школи та інших освітніх установ з метою покращення їхньої якості (Master Schulentwicklung).

У Російській Федерації підготовка провідних консультантів з питань розвитку системи освіти здійснюється за додатковими професійними програмами від 72 до 500 годин для фахівців, що вже мають достатній досвід роботи у галузі освіти (не менше 5 років). У цій країні з 2006 р. функціонує Гільдія експертів, яка займається вирішенням питань вдосконалення технології проведення незалежних процедур консалтингу, аудиту та експертизи якості освітніх програм професійної освіти. У процесі підготовки провідних консультантів з питань розвитку системи освіти найбільш затребуваними є такі теми: «Управління якістю освіти» (17,4%), «Менеджмент в освіті» (17,4%), «Інноваційний менеджмент в освіті» (13,1%), «Внутрішній аудит системи менеджменту якості освітньої установи» (8,7%), «Стандартизація процесів системи менеджменту якості освітніх установ (8,7%)».

Аналіз зарубіжної практики засвідчив, що підготовка експертів у галузі освіти здійснюється в системі післядипломної

освіти (як загальносвітова тенденція) та на рівні магістерських програм, а також різними недержавними організаціями, що займаються питаннями оцінки якості освіти. Форми реалізації програм підготовки таких фахівців можуть бути різними: короткочасними (семінари, круглі столи тощо) і довгостроковими (магістерські програми до 500 год.).

Варто звернути увагу на те, що у європейських і американських університетах немає єдиної форми організації навчального процесу з підготовки експертів. Застосовуються різні форми навчання: короткотермінові форми (стажування, семінари тощо), а також навчання в аспірантурі.

У дослідженнях українських вчених розкриваються різні аспекти проблеми, пов'язані з підготовкою експертів у галузі освіти: філософські та методологічні засади експертизи (Г. Штомпель); структура експертизи в освіті (О. Касьянова); експертиза педагогічних об'єктів (О. Боднар); експертиза освітніх інновацій та систем (Л. Буркова, Л. Даниленко, В. Паламарчук); гуманістична спрямованість процесу експертизи (Л. Карамушка); психологічна підготовка до експертизи (Л. Ребуха).

Варто також відзначити, що в Україні останніми роками активно розвивається науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти – освітологія, спрямований як на вирішення освітніх проблем на міждисциплінарному рівні, так і на впровадження результатів комплексних досліджень у галузі освіти в освітню практику.

Одним із практичних завдань освітології є підготовка експертів у галузі освіти.

Мета статті – розкрити зміст першої в Україні міждисциплінарної магістерської програми з підготовки експертів у галузі освіти, розробленої за результатами експериментального дослідження.

Експерт та експертиза. Експертиза є порівняно новим явищем в Україні, яке активно розвивається протягом останніх десятиліть. Закон України «Про наукову і науково-технічну експертизу» (1995 р.) визначає, що експертизою повинні займатися не лише державні установи, а й громадські аналітичні організації. Водночас такі організації в Україні займаються переважно лише експертизою економічних і політичних процесів.

В українському освітньому просторі також існує неоднозначність у трактуванні експертизи, підміна даного поняття більш знайомими, такими як консультування, інспектування, діагностика, оцінка, моніторинг тощо.

Експертиза як оцінка діяльності суб'єкта або результатів його діяльності припускає наявність суб'єкта експертизи, об'єкта експертизи, методології, конкретних методів оцінки, з метою одержання результатів експертизи (висновків). Експертизу (експертні дослідження) як укладання експертних висновків можна також розглядати як специфічний вид наукової роботи.

Варто підкреслити, що експерт (від лат. *expertus* – досвідчений) визначається як компетентна особа, яка запрошується для розв'язання невизначених питань; висококваліфікований авторитетний фахівець в певній галузі діяльності, який вирішує завдання, використовуючи власний досвід та знання. Експертом може виступати будь-яка особа, яка має необхідні знання для підготовки висновку з питань, що досліджуються. Експерт несе особисту відповідальність за надані висновки.

У визначеннях науковців ми можемо зустріти деякі відмінності у трактуванні статусу експерта: «кваліфікований спеціаліст з визначеної галузі, який залучається до дослідження, консультування, вироблення суджень, висновків, пропозицій, проведення експертизи», «дослідник, який володіє експертною методологією і має відповідні здібності», «людина, яка за роки навчання і практики навчилася ефективно вирішувати завдання в конкретній предметній галузі».

Отже, експерт – це передусім фахівець, який повинен володіти необхідними знаннями та досвідом у сфері своєї професійної діяльності, який включений у процес дослідження і прийняття рішення. Він висловлює судження щодо поставленого перед ним питання, має права, обов'язки та приймає на себе відповідальність за зроблені ним експертні висновки.

Професійна компетентність експерта, як фахівця, полягає у володінні теорією дослідження проблеми, яка підлягає експертизі. Вона стосується предметної професійної діяльності експерта, тобто навчання, виховання, технологій, управління тощо. Його кваліметрична компетентність забезпечує чітке розуміння фахівцем експертних методів оцінки, вміння використовувати різні типи оцінювальних шкал, розрізняючи у цьому разі достатньо

велику кількість їхніх градацій. Кваліметрична компетентність передбачає професійне знання фахівцем принципів організації та проведення експертиз, методів отримання, аналізу та обробки експертної інформації, аналізу результатів експертизи.

Експерти у своїй діяльності повинні керуватися як загальними принципами (принципи: компетентності; попередження незаконних дій представників освітньої установи; конфіденційності), так і загальними правилами етичного кодексу (правила: взаємоповаги експерта та представників освітньої установи; співпраці експерта та представників освітньої установи; дистанції в професійному спілкуванні; обґрунтованості результатів експертизи; адекватності методів експертизи; науковості результатів експертизи).

Експертиза в освіті. Експертиза в освіті розглядається нами як системний аналіз проблеми, процесу чи явища в сфері освіти чи в одній із її підсистем з метою визначення стимулюючих або гальмуючих розвиток чинників з їхнім наступним закріпленням або усуненням.

Дослідники експертизи в освіті виокремлюють її основні об'єкти:

- національну систему освіти;
- освітні програми та їхні проекти;
- школи;
- вчителів та викладачів;
- учнів та студентів.

Загалом, об'єктами діяльності експертів у галузі освіти є всі проблемні ситуації, пов'язані з освітою, які виникають у керівників усіх рівнів; різних суб'єктів освітньої діяльності (індивідуальних і колективних; на рівні освітньої установи, а також муніципальному, регіональному і національному рівнях).

Важливими функціями експертизи в освіті є:

- управління – забезпечує оптимізацію управління не тільки окремого навчального закладу, а й усієї системи освіти;
- сертифікації та акредитації (або контролю) – з'ясовує міру відповідності характеристики об'єкта, який підлягає експертизі, встановленим нормам і стандартам;
- стимулювання – дає поштовх до реформаційних, інноваційних процесів в системі освіти на мікро- та макрорівні, що сприяють покращенню освітнього простору;

– виправдання витрат – з'ясовує ефективність і доцільність витрат, засобів і ресурсів, що виділяються на освіту;

– репрезентативна – передбачає відкритість результатів експертизи. Згідно з цією функцією, освітні заклади повинні надати інформацію про своє функціонування зовнішнім установам. Ця функція сприяє відкритості діяльності освітнього закладу в соціумі.

З експертною діяльністю в освіті щільно пов'язана діяльність консультативна, оскільки результати експертизи широко обговорюються і на їхній основі розробляються конкретні рекомендації з усунення виявлених прогалин або план розвитку освітнього закладу, освітньої програми тощо. Ми розглядаємо експертну діяльність як комплексну, що поєднує освітній аудит та освітній консалтинг.

Методологія дослідження. Метою проведення експерименту було дослідження думки педагогічної спільноти в Україні (вчителів середніх шкіл, викладачів вищих навчальних закладів; представників керівної ланки управління освітою) щодо необхідності впровадження спеціальної підготовки експертів у галузі освіти та визначення їхнього місця у сфері української освіти.

Для проведення експериментальної роботи було розроблено анкету, яка містила 20 запитань.

Загальний фон дослідження. В анкетуванні брали участь 1163 респонденти з 11 областей України, серед яких: вчителі загальноосвітніх навчальних закладів (339 респондентів – 23%); викладачі вищих навчальних закладів (430 респондентів – 43%); представники керівної ланки управління освітою (394 респондентів – 34%).

Загальна похибка дослідження і похибки репрезентативності щодо окремих її підвбірок (вчителі, викладачі вищих навчальних закладів, управлінці) знаходяться у межах «звичайної надійності» – похибки становлять від 5 до 5,32% за допустимих 10%. Тобто у процесі науково-теоретичного дослідження на таке значення репрезентативності можна покластися.

Результати дослідження. Результати анкетування щодо доцільності підготовки експертів у галузі освіти в Україні свідчать, що 82% вчителів, 70% викладачів та 77% представників керівної ланки управління освітою вважають її необхідною (див. Рис. 1–3).

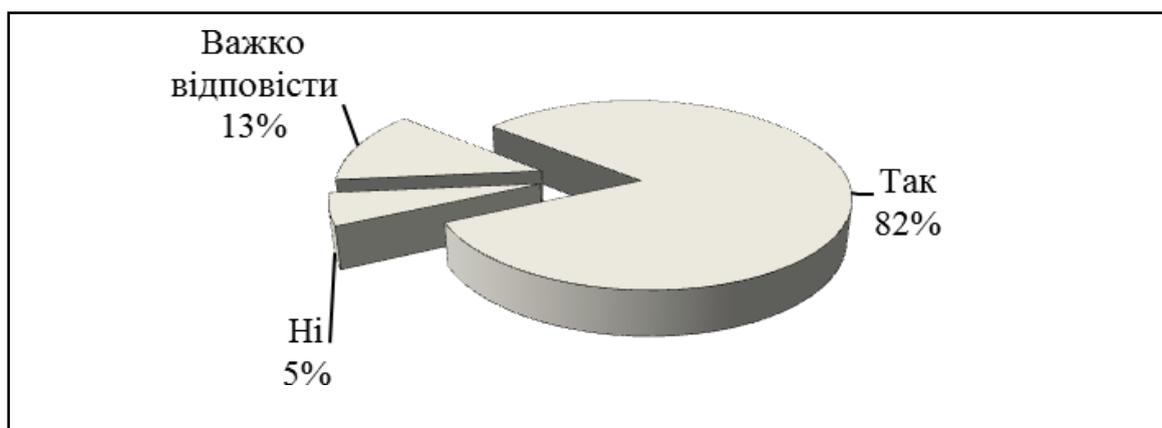


Рис. 1. Розподіл респондентів (вчителів) щодо необхідності підготовки експертів у галузі освіти

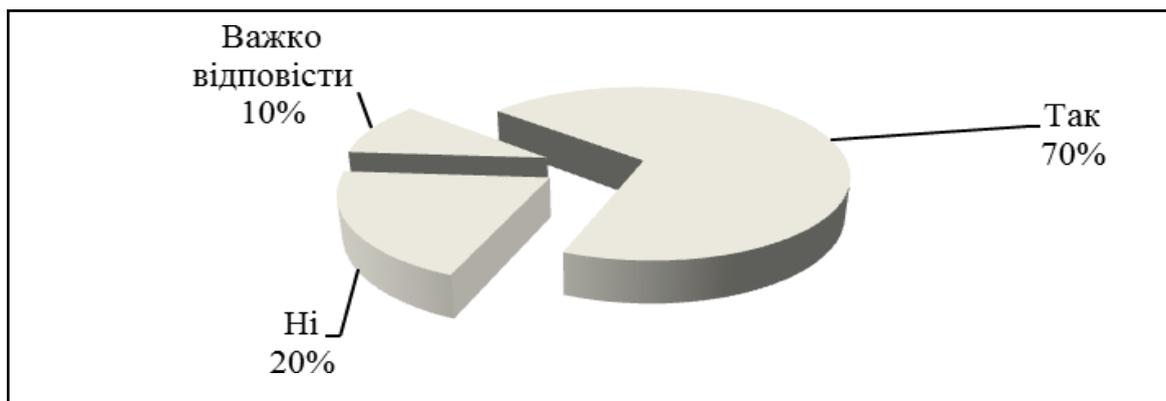


Рис. 2. Розподіл респондентів (викладачів) щодо необхідності підготовки експертів у галузі освіти

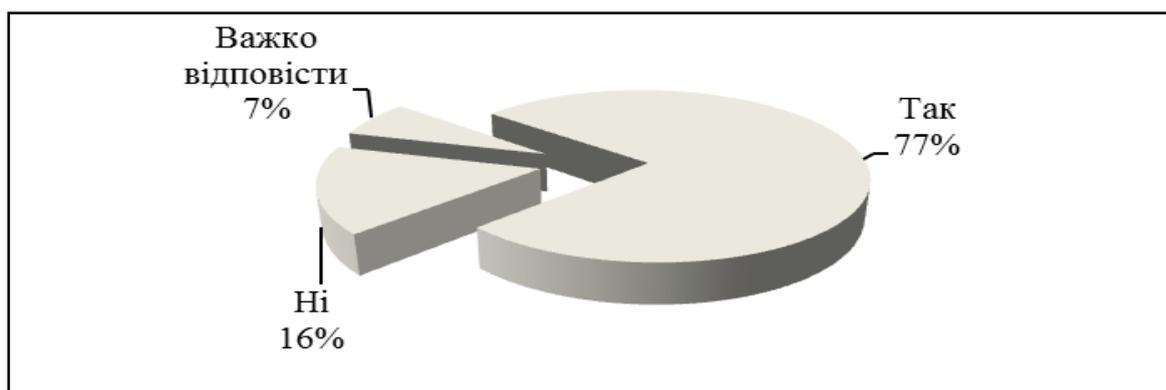


Рис. 3. Розподіл респондентів (керівників) щодо необхідності підготовки експертів у галузі освіти

Щодо думки респондентів про місце роботи експертів у галузі освіти відповіді розподілились так: безпосередньо у закладах освіти (вважають 37% вчителів, 45% викладачів, 32% керівників), в організаціях управління освітою на муніципальному рівні (26% вчителів, 30% викладачів, 31% керівників), в організаціях управління освітою на регіональному рівні (22% вчителів, 10% викладачів, 25% керівників) та в організаціях управління освітою на республіканському рівні (15% вчителів, 15% викладачів, 12% керівників (див. Рис. 4-6).

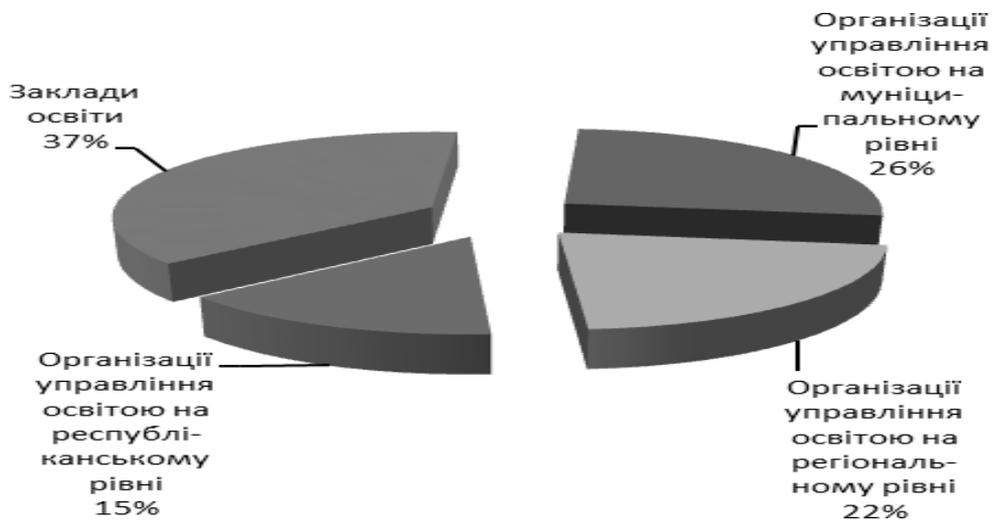


Рис. 4. Розподіл респондентів (вчителів) щодо визначення місця роботи експертів у галузі освіти

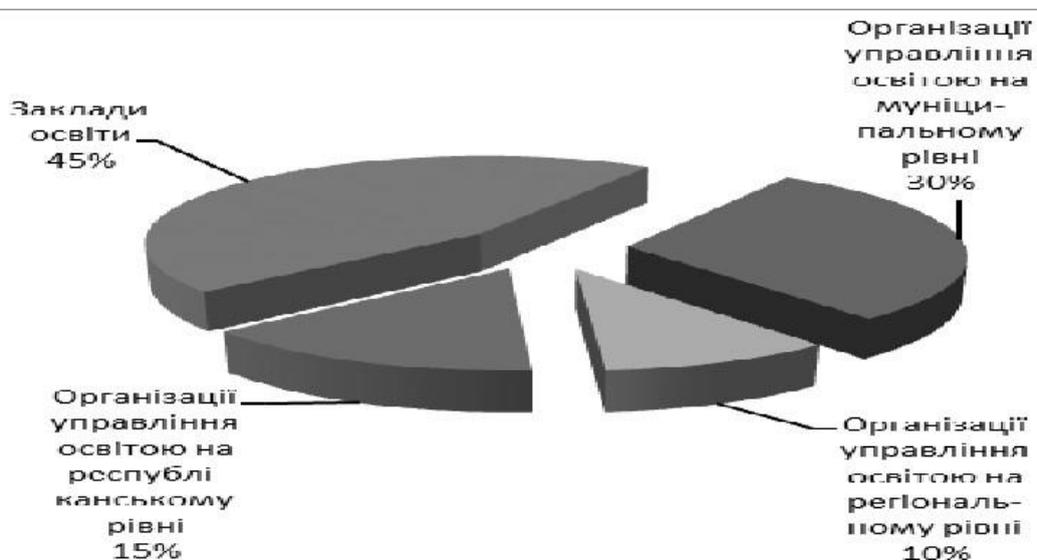


Рис. 5. Розподіл респондентів (викладачів) щодо визначення місця роботи експертів у галузі освіти

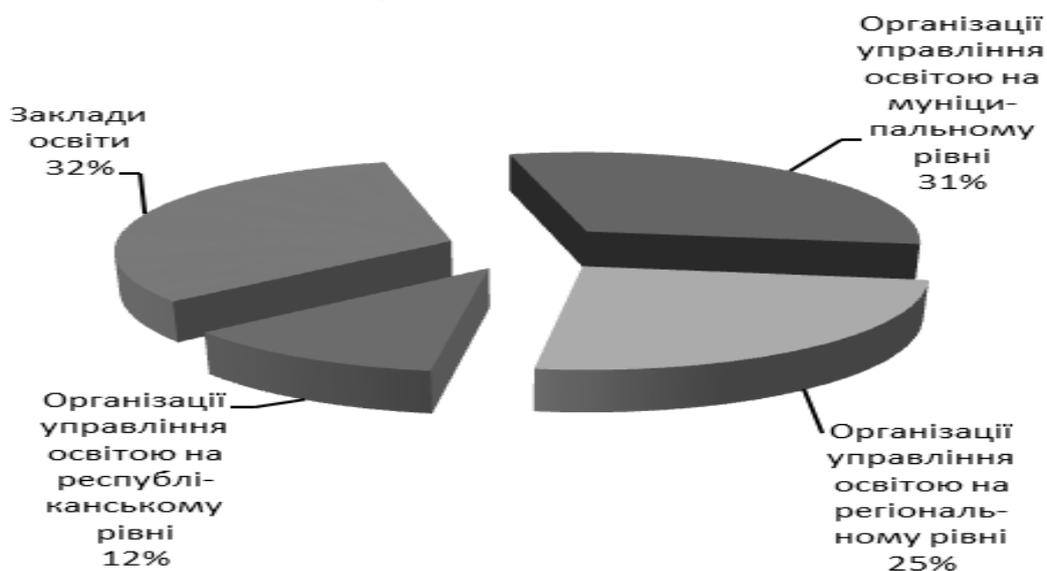


Рис. 6. Розподіл респондентів (керівників) щодо визначення місця роботи експертів у галузі освіти

Варто зазначити, що 35% опитуваних представників педагогічної спільноти (вчителі та викладачі) та 62% опитуваних представники органів управління освітою відчують необхідність в оволодінні знаннями та функціями експерта у галузі освіти. Підкреслимо, що 96% всіх респондентів першочерговим завданням експертизи визначили її спрямованість на підвищення рівня якості освіти в Україні.

Отже, експериментальне дослідження показало, що вчителі, викладачі та керівники в освітній галузі вважають підготовку експертів для сфери освіти важливим і прагнуть сформувати вміння експертної діяльності. Найяскравіше це виявляється у вчителів, які відчують необхідність володіння технікою освітнього моніторингу якості освіти.

Експериментальна підготовка експертів у галузі освіти. Експериментальна підготовка експертів у галузі освіти вперше в Україні почала реалізовуватися у Київському університеті імені Бориса Грінченка через впровадження навчальної міждисциплінарної магістерської програми на діючих спеціальностях «Управління навчальним закладом» та «Державне управління».

Програма спрямована на формування інструментальної компетентності експерта, що забезпечує здатність до освітнього аудиту та консалтингу, комплексної гуманітарної експертизи, прогнозування розвитку освіти у всіх її ланках та на всіх рівнях.

Програма складається з 9 макромодулів. Макромодуль ми розглядаємо як укрупнену навчальну одиницю міждисциплінарної програми, яка має модульну структуру та спрямована на вивчення логічно завершеного навчального матеріалу.

Структуру програми подано у Таблиці 1.

Таблиця 1

**Структура навчальної міждисциплінарної програми
«Експертна діяльність у забезпеченні якості освіти»**

№	Назва макромодулю	Назва змістових модулів	Кількість кредитів
1	Сутність і зміст експертної діяльності в освіті	<ul style="list-style-type: none"> • Сутність та зміст професійної діяльності експерта у галузі освіти. • Експертна та консультативна діяльність в освіті. 	3
2	Нормативно-правові засади експертної діяльності у галузі освіти	<ul style="list-style-type: none"> • Нормативно-правове регулювання експертно-консультативної діяльності. • Діяльність експерта у галузі освіти на різних етапах освітньої діяльності. 	3
3	Якість освіти та експертний супровід її забезпечення	<ul style="list-style-type: none"> • Якість освіти та експертний супровід її забезпечення. 	2
4	Освітній моніторинг	<ul style="list-style-type: none"> • Загальні підходи до моніторингу освітньої діяльності. • Моніторинг як практична система. 	2
5	Зовнішній і внутрішній моніторинг якості освіти	<ul style="list-style-type: none"> • Внутрішній моніторинг. • Зовнішній моніторинг і його вплив на формування змісту навчання. 	2
6	Освітометрія (освітні вимірювання)	<ul style="list-style-type: none"> • Освітні вимірювання (освітометрія). 	2
7	Основи конструювання тестів	<ul style="list-style-type: none"> • Цілі освітніх тестів. • Стандарти тестування. • Фундаментальні складові якості тесту. • Розроблення завдань множинного вибору. • Розроблення і оцінка завдань з відкритою відповіддю. 	3

№	Назва макро модулю	Назва змістових модулів	Кількість кредитів
		<ul style="list-style-type: none"> • Розроблення оцінювання добірки творчих робіт (портфоліо). • Аналіз тестових завдань. • Оцінка валідності висновків/припущень. • Встановлення стандартів. • Інноваційні типи тестових завдань і комп'ютерне тестування. • Пристосування тесту для учасників з особливими потребами. • Етичні питання при конструюванні тестів, адмініструванні та інтерпретації результатів. 	
8	Експертиза інновацій для забезпечення якості освіти	<ul style="list-style-type: none"> • Інноваційні процеси в освіті. • Експертиза для управління інноваційними процесами в освіті. 	2
9	Компаративістика: якість функціонування освітніх систем. Параметри експертизи	<ul style="list-style-type: none"> • Методологія порівняльних досліджень. Параметри експертизи освітніх систем, явищ, процесів. • Системи освіти провідних країн світу: їхня структура, організація, якість функціонування. • Світові тенденції розвитку сучасної освіти. 	4
		Всього	23

Кожен макро модуль спрямований на розвиток нових компетенцій магістранта на основі нових знань, забезпечуючи цілісність теоретичної та практичної підготовки експерта. Так, макро модуль «Сутність і зміст експертної діяльності в освіті» забезпечує поглиблену теоретичну підготовку фахівця-управлінця щодо розуміння особливостей та специфіки експертно-консультативної діяльності в сфері освіти та сприяє формуванню експертних та консультативних компетенцій з питань розвитку освіти, розуміння особливостей і специфіки експертної та консультативної діяльності в сфері освіти.

Макромодуль «Нормативно-правові засади експертної діяльності у галузі освіти» забезпечує розуміння особливостей нормативно-правових засад експертної діяльності у галузі освіти та сприяє формуванню умінь і навичок з експертної та консультативної діяльності на різних етапах освітнього аудиту.

Макромодуль «Якість освіти та експертний супровід її забезпечення» спрямований на формування компетенцій із забезпечення якості освіти на основі сучасних освітніх та управлінських технологій.

Макромодуль «Освітній моніторинг» орієнтований на формування компетенцій з моніторингу освітньої діяльності, а макромодуль «Зовнішній і внутрішній моніторинг якості освіти» формує знання про моніторингові дослідження як інструменту управління освітою.

Макромодуль «Освітометрія (освітні вимірювання)» формує компетенції з освітніх вимірювань.

Макромодуль «Основи конструювання тестів» спрямований на формування знань тенденцій в галузі освітнього тестування, умінь оцінювати й робити висновки про тести та тестові бали, адекватно й ефективно користуватися результатами тестування.

Макромодуль «Інновації у забезпеченні якості освіти» орієнтований на отримання знань про освітню інноватику та формування умінь проектування, управління та експертизи у сфері освітніх інновацій.

Макромодуль «Компаративістика: якість функціонування освітніх систем. Параметри експертизи» спрямований на формування знань про стан та основні тенденції розвитку освітніх систем у різних країнах світу, здійснення експертизи функціонування освітніх систем, якості освіти через параметри міжнародних організацій.

Висновки. Для забезпечення модернізації освіти в Україні, як одного з чинників переходу до сталого людського розвитку, винятково важливого значення набуває така експертиза як громадсько-державний інститут управління освітою. Підготовка

експертів у галузі освіти є важливою складовою системи забезпечення якості освіти в Україні.

Впровадження експериментальної програми виявило значний інтерес магістрантів до змісту програми, оволодіння необхідною системою знань, умінь та навичок. Особливий інтерес викликали такі макромодулі: «Освітометрія (освітні вимірювання)», «Основи конструювання тестів», «Якість освіти та експертний супровід її забезпечення», «Освітній моніторинг».

Заразом виявлено, що такі програми необхідно також спрямовувати на підготовку фахівців до здійснення вузькоспеціалізованої експертизи, зокрема: з освітньої політики, управління освітою, економіки освіти, освітніх вимірювань, оцінки та моніторингу якості освіти у системах дошкільної, середньої, позашкільної, професійної, післядипломної і вищої освіти та освіти дорослих.

Отже, всі модулі поєднані між собою логікою «крок за кроком» від теоретичних знань про експертизу в галузі освіти до набуття конкретних умінь експертного супроводу забезпечення якості освіти. Пілотне впровадження програми показало, що 82% з 63 слухачів відзначили необхідність отриманих знань для підвищення ефективності професійної діяльності. 5% респондентів не визначилися з необхідністю для них такої програми, і 13% відзначили, що вони не вмотивовані до експертної діяльності і не планують нею займатися.

Тригуб І. І.

Професійна компетентність експертів у галузі освіти
// Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.
Збірник наукових праць. – 2015. – № 24. – С. 38–42.

Істотні зміни, що відбуваються у сучасній системі освіти, актуалізують перехід від предметно-знаннєвої парадигми освіти до особистісно орієнтованої, розвивальної, що включає компетентнісний підхід, індивідуальне, проєктне, проблемно-ситуаційне, дистанційне навчання, інформаційні технології тощо.

Освіта в Україні наразі переживає період активного розвитку і модернізації, що потребує від неї забезпечення комплексного вирішення широкого кола проблем та залучення досвіду і досягнень різних галузей наукового знання: філософії, економіки, педагогіки, психології, соціології, культурології, теорії управління, політики та освітології – наукового напрямку інтегрованого пізнання сфери освіти. Саме освітологія, на думку її розробників, здатна вирішити більшість нагальних питань шляхом впровадження професійної підготовки нових фахівців (експертів у галузі освіти), об'єктом діяльності яких має стати безпосередньо експертиза, консультування та забезпечення якості галузі освіти.

Все більшої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності фахівця, який володітиме методами ефективного консультування й експертизи. Відповідно, питання професійної підготовки експерта у галузі освіти стає все важливішим для української системи освіти.

Проблеми формування професійної компетентності досліджували у своїх працях такі українські вчені, як Н. Бібік, Л. Коваль, С. Мартиненко, В. Огнев'юк, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хоружа. За кордоном, зокрема у Росії, різні аспекти формування професійної компетентності вивчають І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Пометун, С. Раков та ін. Однак питання формування професійної компетентності нових фахівців у галузі освіти залишається недостатньо вивченим.

Відтак, мету статті вбачаємо у дослідженні професійної компетентності експертів у галузі освіти. Аналізуючи підходи до

визначення професійної компетентності у сучасній педагогічній літературі, зупинимось на трактуванні категорії «професійна компетентність» Р. Гуревичем. Він визначає «професійну компетентність» як властивість особистості, що виявляється у її належності до професійної діяльності; як єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до здійснення професійної діяльності; як сукупність професійних знань, умінь, навичок, способів і прийомів їхньої реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості.

Компетентнісному підходові у навчанні властиве акцентування спрямованості освітнього процесу на формування та розвиток базових і предметних компетентностей особистості, результатом якого має стати формування загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей – ціннісно-сміслової, загальнокультурної, навчально-пізнавальної, інформаційної, комунікативної, соціально-трудової, і, зрештою, – самовдосконалення. На нашу думку, зазначені освітні компетентності необхідні для професійної діяльності всіх фахівців сфери освіти, а особливо – експертів у галузі освіти.

Компетентнісний підхід до навчання вимагає певної послідовності у вивченні навчальних дисциплін. Так, перший блок навчальних дисциплін має орієнтуватися на розвиток ключових компетентностей майбутньої професійної діяльності; другий блок навчальних дисциплін зорієнтовано на «занурення» студента у професійні завдання, насамперед, – на засвоєння способів їхнього розв'язання, що, власне, і сприяє становленню базової компетентності студентів на основі сформованих ключових компетентностей; третій блок навчальних дисциплін забезпечує формування спеціальної компетентності майбутніх фахівців на основі базової компетентності.

Основною характеристикою експертів у галузі освіти науковці називають саме їхню компетентність – динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особистості успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Розкриємо детальніше зміст професійної компетентності експертів у галузі освіти. Так, експерти у галузі освіти, які є професіоналами в певній галузі, насамперед, повинні оволодіти

професійною компетентністю, базовими та спеціальними компетентностями, що забезпечать їм (за одночасного збереження своєї спеціалізації) можливість виступати у ролі експертів, консультантів, аналітиків, розробників з широкого кола взаємопов'язаних аспектів і напрямків інноваційного розвитку освіти. Компетентність експерта визначається як його теоретичними, методологічними знаннями у сфері розвитку освіти, освітнього процесу (вони є підставою міри розуміння ним того, що відбувається, а також того, що лежить в основі його експертних оцінок), так і чітким уявленням про всі операції у такому процесі, як експертне оцінювання. Для того, щоб зробити компетентні експертні висновки, фахівцю необхідно: розумітися на сучасних тенденціях розвитку освіти, добре знати ситуацію у своєму регіоні; бути об'єктивним під час аналізу і оцінки явищ у галузі освіти; уміти працювати в команді, мати відповідні комунікативні навички і здатність до спільної творчості.

У результаті професійної підготовки експертів у галузі освіти та їхнього відбору до професійної діяльності, важливо мати на увазі і глибоко усвідомлювати особливості методів оцінки компетентності обраних фахівців шляхом: 1) взаємних рекомендацій; 2) самооцінки; 3) оцінки аргументованості; 4) анкетних даних.

Кожен із зазначених вище методів дозволить визначити (розрахувати) відповідні коефіцієнти, на основі яких, у кінцевому підсумку, здійснюється комплексна оцінка компетентності кожного з експертів.

Дослідниками розроблено модель компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти, яка складається з 3 груп компетентностей: ключових, загальних і спеціалізованих. Модель побудовано з урахуванням послідовності у вивченні навчальних дисциплін, характерних для компетентнісного підходу до навчання.

Теоретичний аналіз запропонованої моделі компетентності фахівця з питань розвитку системи освіти дає можливість згрупувати компетентності, якими мають володіти експерти у галузі освіти, за трьома провідними групами компетентностей. Розкриємо їхній зміст.

Ключові компетентності:

- здатність до аналізу, організації та планування в галузі управління розвитком системи освіти;
- володіння технологіями управління людськими ресурсами;

- уміння знаходити і приймати організаційні управлінські рішення;
- здатність керувати в кризових ситуаціях;
- уміння і готовність формувати команду для вирішення поставлених завдань: уміння розподіляти функції, повноваження і відповідальність між виконавцями; уміння розробляти системи стратегічного, поточного та оперативного контролю; володіння принципами і сучасними методами управління операціями в різних сферах діяльності.

Загальні компетентності:

- уміння встановлювати і підтримувати стосунки з колегами і підлеглими, говорити з людьми їхньою мовою;
- особистісні властивості: уміння схоплювати суть справи інтуїтивно і швидко, виділяючи істотні сторони ситуації; схильність до навчання і відкритість новому; уміння виділяти цілі і бачити зв'язки між його частинами;
- уміння приймати точні рішення, виходячи з реальних обставин; здатність інтуїтивно приймати адекватне рішення в умовах дефіциту інформації і часу; здатність бути незалежним від соціальних стандартів і від страху оцінки; здатність жити сьогоднішнім і рухатися вперед; здатність йти на виправданий ризик і діяти в критичних ситуаціях; здатність самостійно приймати рішення, утримувати свою увагу на пріоритетних цілях; здатність брати на себе відповідальність, зберігаючи присутність волі та духу; здатність покладатися на інших людей і делегувати повноваження.

Також здатність приймати допомогу; терпимість до людських обмежень; здатність приймати природну швидкість виконання проектів, зміни у своїй команді і в собі самому.

Спеціалізовані компетентності:

- здатність використовувати знання методів і теорій гуманітарних, соціальних та економічних наук під час здійснення експертних робіт;
- володіння методами і спеціалізованими засобами для аналітичної роботи;
- володіння методикою аналізу економіки громадського сектору, макроекономічними підходами до пояснення функцій і діяльності держави;

- володіння методами та інструментальними засобами, що сприяють інтенсифікації пізнавальної діяльності;
- здатність здійснювати верифікацію і структурування інформації, отриману з різних джерел;
- уміння використовувати інформаційні технології для вирішення різних дослідницьких та адміністративних завдань;
- здатність критично оцінювати інформацію і конструктивно приймати рішення на основі аналізу та синтезу;
- володіння навичками використання інструментів економічної політики;
- уміння виробляти рішення, що враховують правову та нормативну базу;
- розуміння сучасних тенденцій розвитку політичних процесів у світі, зорієнтованість у питаннях міжнародної конкуренції;
- володіння сучасними методами діагностики, аналізу і вирішення проблем у галузі розвитку системи освіти, а також методами прийняття рішень та їхньої реалізації на практиці;
- уміння систематизувати й узагальнювати інформацію, готувати пропозиції щодо вдосконалення управління розвитком системи освіти;
- здатність висувати інноваційні ідеї та нестандартні підходи до їхньої реалізації;
- здатність до кооперації в рамках міждисциплінарних проєктів та роботи в суміжних сферах.

Отже, професійно компетентний експерт у галузі освіти повинен володіти широким спектром професійних компетентностей для повноцінної реалізації свого потенціалу в таких напрямках діяльності, як інформаційно-аналітичний, дослідницький, проєктувальний і педагогічний. Не варто забувати, що для педагогічної діяльності, особливе значення має формування психолого-педагогічної, комунікативної, соціальної, діагностичної, проєктивної, дидактичної, методичної, дослідницької компетентностей.

Також необхідно зазначити, що деякі дослідники поділяють загальні вимоги, які висуваються до професійної компетентності експерта у галузі освіти, на 5 умовних груп:

1. *Особисті якості експерта*: особистісна зрілість; порядність, моральна зрілість; креативність та евристичність, готовність до нових відкриттів і роботи в нових ситуаціях; толерантність;

здатність до децентрації, до бачення ситуації з різних точок зору; спостережливість; інтуїція, «чуття» гуманітарних проблем; тактовність, делікатність; незалежність, принциповість, здатність не піддаватись тиску інших людей і груп.

2. Комунікативна компетентність: повага та уважність до співрозмовника; здатність налагоджувати контакти; здатність слухати і чути; емпатія; здатність адекватно виражати власну позицію; комунікативна гнучкість і конструктивність; здатність працювати «в команді».

3. Методологічна та методична грамотність: знання методології експертування; розуміння специфіки гуманітарної парадигми; володіння основними методами гуманітарного пізнання, готовність до їхнього адекватного застосування; здатність обирати, модифікувати і розвивати методи дослідження з урахуванням конкретних задач та умов експертизи.

4. Професійна підготовка експерта: відповідна фахова освіта; знання актуальної педагогічної реальності, основних сучасних підходів, тенденцій, інновацій у сфері освіти; психологічна грамотність; знання основних підходів до експертизи в освіті і практики їхнього застосування; знання правових основ проведення експертизи в освіті.

5. Практичний досвід: досвід роботи у сфері освіти, досвід проведення реальних психолого-педагогічних досліджень, застосування гуманітарних методів; досвід участі в експертизах гуманітарної сфери.

Отже, в основу організації програм навчання для професійної підготовки експертів у галузі освіти, безумовно, має покладатися компетентнісний підхід. Компетентність є інтегративною характеристикою особистості, вираженою в здатності людини здійснювати конкретну професійну діяльність у рамках прийнятих стандартів.

Питання створення української моделі професійної компетентності експертів у галузі освіти стане наріжним у наших подальших наукових розвідках.

Тригуб І. І.

Професійна підготовка експертів у галузі освіти у слов'янських східно-європейських країнах // Педагогічний процес: Теорія і практика (Серія: Педагогіка). – 2016. – № 4. – С. 72–78.

Забезпечення якості освіти та рівний доступ до неї для всіх громадян України є основним орієнтиром розвитку національної системи освіти. Процес інтеграції національної освіти до європейського освітнього простору потребує змін та реформ у сучасній системі освіти України, підвищення якості надання освітніх послуг, «проведення незалежних експертиз діяльності системи». На думку В. Огнев'юка та С. Сисоевої, вагомого значення набуває підготовка нових фахівців, здатних до експертної діяльності у галузі освіти – експертів у галузі освіти.

Актуальність запровадження експертизи пояснюється тим, що експертиза передбачає дослідження, оцінювання, прогнозування розвитку педагогічних явищ, об'єктів, процесів, узгодження пріоритетів діяльності навчальних закладів в межах державних і громадських вимог та інтересів споживачів освітніх послуг, а також надає можливість компетентно й системно підходити до розв'язання складних багатофакторних проблем. Отже, запровадження професійної підготовки експертів у галузі освіти в Україні, а також вивчення зарубіжного досвіду їхньої підготовки набувають значної актуальності.

Останніми десятиліттями дедалі активніше почали реалізовуватись компаративістські дослідження систем освіти східно-європейських країн українськими науковцями, зокрема у працях А. Василюк, Л. Гриневич, Б. Мельниченко, А. Сбруєвої та ін. Проблема професійної підготовки фахівців у країнах Східної Європи стала об'єктом наукових досліджень таких учених: Т. Десятов С. Заскалета, А. Каплун, Т. Кристопчук та ін.

Проблема експертизи в освіті досліджують: О. Боднар, С. Братченко, В. Бухвалов, Л. Ващенко, А. Єрмола, О. Касьянова, А. Кочетов, Н. Крапухіна, Т. Лукіна, О. Мармаза, М. Михайліченко, Т. Новікова, Л. Петренко, С. Пронічкін, А. Тубельський, В. Черепанов, В. Ясвін. Але питання професійної підготовки

експертів у галузі освіти у східно-європейських країнах залишається малодослідженим.

Метою роботи є аналіз досвіду професійної підготовки експертів у галузі освіти у слов'янських східно-європейських країнах, що входять до Європейського Союзу.

Досвід східно-європейських країн з професійної підготовки експертів у галузі освіти. Проаналізуємо досвід професійної підготовки експертів у галузі освіти у таких слов'янських країнах, що входять до Європейського Союзу: Республіка Польща (далі Польща), Чеська Республіка (далі Чехія), Словацька Республіка (далі Словаччина) та Республіка Словенія (далі Словенія).

Розпочнемо характеристику з досвіду *Польщі*. У Польщі спробу реформувати освітню систему було розпочато ще у 1973 р. зі створення комітету експертів. Згодом, унаслідок кризової ситуації у сфері освіти у 1987 р. розпочав роботу Комітет експертів у справах народної освіти, перед яким було поставлене завдання – проаналізувати систему освіти в Польщі та підготувати проєкт реформ. Одним з основних напрямів розвитку освіти Комітет визначив забезпечення якості освіти.

На початку ХХІ ст. Польща приєдналась до Болонського та Брюгге-Копенгагенського процесів і вступила до Європейського Союзу. Введення Болонської системи насамперед здійснювалося з метою підняття рівня освіти в її університетах, а також підвищення конкурентоспроможності.

З цією метою було створено спеціальне товариство промоутерів (експертів), які стали опікуватися найбільшими навчальними закладами та виконувати роль порадників щодо впровадження змін до освітнього процесу, а також Польська акредитаційна комісія (Polska Komisja Akredytacyjna) – орган, який відповідає за якість навчання у польських вищих навчальних закладах.

Польська акредитаційна комісія була створена 1 січня 2002 р. (під назвою Національна акредитаційна комісія) і визначена законом «Про вищу освіту» як експертний орган для діагностики стану вищої освіти, що має вести планомірну роботу щодо підвищення якості освіти. Основними завданнями Польської акредитаційної комісії є контроль за виконанням стандартів якості, прийнятих для здобуття вищої освіти, та підтримка громадських і приватних університетів у процесі поліпшення якості освіти й формування культури якості. Оцінка акредитації є обов'язком Польської акредитаційної комісії, її негативна оцінка може

призвести до прийняття рішення міністром науки та вищої освіти про відкликання або призупинення права на освіту в навчальному закладі (Polska Komisja Akredytacyjna). Діяльність Польської акредитаційної комісії фінансується з державного бюджету.

Організація складається з 80–90 членів, призначених міністром науки та вищої освіти з-поміж кандидатів, запропонованих сенатами вищих навчальних закладів, конференціями ректорів наукових шкіл та університетів Польщі, парламентом студентів Польщі (президент студентського парламенту є членом Польської акредитаційної комісії на підставі закону), національними науковими асоціаціями та організаціями роботодавців. Комісія складається з восьми підрозділів за академічними областями (Polska Komisja Akredytacyjna): підрозділ гуманітарної та богословської науки; суспільних наук у галузі економічних наук; суспільних наук у галузі соціальних наук та права; точних наук; природничих і сільськогосподарських наук, лісового господарства та ветеринарії; технічних наук; медичних наук і наук про здоров'я та фізичне виховання; мистецтва.

Члени Польської акредитаційної комісії обираються терміном на 4 р. Польська акредитаційна комісія вважає своїм обов'язком всебічне співробітництво і діалог з усіма зацікавленими сторонами у процесі освіти, виконуючи власну програму та інституційну оцінку, а також надаючи висновки за заявками на створення нових вищих навчальних закладів, розширення дозволів на встановлення неопублічних інститутів та вирішення питання про те, які освітні програми необхідно створювати у вищих навчальних закладах (ENQA full members).

Етичну поведінку членів та експертів Польської акредитаційної комісії регулює офіційний Кодекс етики (2009 р.). Члени та експерти організації підписують зобов'язання, обіцяючи сумлінно виконувати обов'язки члена (експерта) Польського Комітету з акредитації, керуючись у своїй професійній діяльності принципами гідності, честі та чесності, турботи про добре ім'я Польської акредитаційної комісії та дотримуватися правил Кодексу етики РКА та професійної етики. У своїй професійній діяльності експерти повинні виконувати свої обов'язки, дотримуючись правил поваги прав і гідності осіб, з якими вони працюють, стандартів і звичаїв Польщі та інших європейських країн, а також принципів тактовної поведінки. Експерти мають також дотримуватися таких принципів: верховенства закону і справедливості; неупередженості та незалежності; відкритості до діалогу та роздумів; прозорості та

підзвітності. Експерти зобов'язані ретельно готуватися до кожної справи, ґрунтовно ознайомлюватися з її необхідними документами та матеріалами. Експерти не мають права приймати коштів від університетів, які вони акредитують або інші матеріальні винагороди за виконання своїх функцій. Також вони не мають права брати на себе роль консультанта або експерта у питаннях Польської акредитаційної комісії без згоди компетентних органів та не можуть поширювати інформацію, зокрема зміст документів про діяльність експертів (Polska Komisja Akredytacyjna).

Отже, бачимо, що експертна діяльність у Польщі спрямована передусім на забезпечення акредитації навчальних закладів експертами, які залучаються до вказаного виду роботи з-поміж досвідчених освітян і не проходять спеціальної професійної підготовки, а керуються у своїй діяльності регламентованими правилами, продиктованими етичним кодексом. Головним обов'язком члена (експерта) Польської акредитаційної комісії є турбота про високий рівень і якість вищої освіти у Польщі.

Державне управління освітою в Чехії відрізняється високим ступенем децентралізації, різномірною структурою та впровадженням автономії навчальних закладів.

Зазначені результати досягнуто внаслідок збалансованої системи контролю з боку Чеської інспекції з питань освіти (Чеська шкільна інспекція), яка відповідає за моніторинг результатів навчання, управління якістю, фінансовою ефективністю і відповідністю нормативним вимогам на всіх рівнях, за винятком вищих навчальних закладів, що контролюються безпосередньо Міністерством освіти, молоді та спорту Чеської Республіки. Кожні 5 років інспекція відвідує кожен навчальний заклад. До плану інспектування входять: перевірка самооцінки школи та порівняння її з оцінкою інспекції; оцінка якості освіти; оцінка розвитку матеріально-технічної бази; оцінка виконання законів у галузі освіти; фінансовий аудит. Загалом, інспектори акцентують увагу не на процесі навчання, а на процесі розвитку учня. Вся інформація про наслідки інспектування шкіл акумулюється в інспектораті, який систематично укладає спеціальні звіти щодо стану розвитку освіти. У разі систематичного виявлення недоліків до Міністерства освіти, молоді та спорту Чеської Республіки подається клопотання про ненадання бюджетного фінансування відповідному навчальному закладу.

Якість освіти у Чехії контролює й агентство з акредитації – Акредитаційна Комісія Чеської Республіки (Accreditation Commission Czech Republic, 1990 р.), яка займається акредитацією і

регулярною оцінкою системи вищої освіти, тобто виконує функцію експертного органу із забезпечення якості освіти. Акредитаційна Комісія Чеської Республіки сприяє розвитку якості вищої освіти й оцінює всі аспекти освітньої та наукової діяльності: дослідження, розробки та інновації у вищих навчальних закладах. Для цього, зокрема, комісія оцінює діяльність університетів і якість акредитованих заходів та публікує свої результати. Члени акредитаційної комісії призначаються урядом Чехії строком на 6 років і не можуть служити понад два терміни.

Акредитаційна Комісія складається із 22 робочих груп експертів у галузях (Poslaní Akreditacní komise): прикладної інформатики та комп'ютерних технологій; біології та екології; економіки; фармацевтики; філології та літературознавства; філософії, теології та релігієзнавства; фізики; наук про землю; історії; хімії; медицини та наук про здоров'я; математики й теоретичної інформатики; охорони здоров'я; дидактики; освіти, психології та досліджень спорту; права та державного правління; соціальних наук; технічних наук; образотворчих наук; ветеринарії; військовій галузі та охорони безпеки; сільського господарства, лісового господарства та харчових досліджень. Така кількість підрозділів засвідчує, що експерти у галузі освіти у Чехії є більш вузькопрофільними спеціалістами, на відміну від польських експертів.

Оцінка вищих навчальних закладів та акредитація їхньої діяльності здійснюється спеціальною робочою групою у 3 етапи (Poslaní Akreditacní komise): 1) звіт про самооцінку на гостьовій сторінці офіційного сайту; 2) проєкт доповіді, який обговорюється на засіданні Комісії з представниками вищих навчальних закладів; 3) опублікування на сайті доповіді.

Статут (Положення) про Комісію з акредитації (чинний з 2004 р.) засвідчує, що для досягнення своїх цілей Комісія має право створювати робочі групи: а) постійні – для розгляду заявок інститутів; б) спеціальні – для оцінки інститутів. Загалом, процедура діяльності чеської Акредитаційної Комісії подібна за своїм змістом до польського аналогу, де професійна підготовка експертів також не передбачена.

Головним інструментом у забезпеченні якості вищої освіти у *Словаччині* є державна система ліцензування й акредитації вищих навчальних закладів. Державне ліцензування та акредитацію здійснює Комісія з акредитації для моніторингу та оцінки, яка самостійно оцінює якість освіти, наукових досліджень, розробок,

художніх та інших творчих робіт вищих навчальних закладів і сприяє її покращенню.

Також ефективним засобом забезпечення якості освіти у цій країні є постійний моніторинг освітнього процесу. У даному аспекті важливим є дослідження рейтингових агентств з оцінками якості освіти у вищих навчальних закладах Словаччини. Рейтингові інституції діють на міжнародному, європейському та національному рівнях (Academic Ranking of World Universities – Академічний рейтинг університетів світу, European University Association – Європейська асоціація університетів (European University Association (EUA)), Akademicka rankingova a ratingova agentúra – Академічний рейтинг і рейтингове агентство) і здійснюють систематичний збір, оцінювання й розповсюдження інформації про функціонування освітньої системи, разом оцінюючи якість вищої освіти на основі власних критеріїв. Оцінка якості рейтинговими інституціями має важливе значення з огляду на те, що фіксує сучасний стан освітньої системи та прогнозує її розвиток, а також може здійснювати вплив на вдосконалення навчального процесу в цілому.

Наприклад, Академічний рейтинг і рейтингове агентство є громадською асоціацією, яка була заснована у 2004 р. з ініціативи колишніх студентських лідерів та осіб з академічних кіл. Місія асоціації полягає у сприянні поліпшенню якості освіти та науки у Словаччині за допомогою аналізу та поширення загально-доступних даних про вищі навчальні заклади, які піддаються перевірці. Основна мета їхньої діяльності полягає у стимулюванні позитивних змін у вищій освіті держави.

Отже, у системі вищої освіти Словаччини проблема забезпечення якості вищої освіти є актуальним питанням, що пов'язується з євроінтеграційними та глобалізаційними процесами. Для покращення якості освіти Словаччина потребує залучення кваліфікованих експертів. Експертний супровід забезпечення якості освіти водночас потребує державного контролю та регламентованої професійної підготовки зазначених фахівців.

Розглянемо досвід професійної підготовки експертів у галузі освіти у *Словенії*, яка займає одне з перших місць серед країн Східної Європи та одне з провідних місць у світі за рівнем освіти та кваліфікації своїх працівників.

Досвід Словенії якісно відрізняється від усталеної практики вищерозглянутих країн. З метою забезпечення якості у сфері вищої

//////////////////// ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЕКСПЕРТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ освіти та здійснення консультаційної діяльності у цій галузі в країні функціонує кілька організацій.

Рада з вищої освіти Республіки Словенії функціонує у рамках закону «Про вищу освіту» і з 1994 р. виконує завдання, пов'язані з акредитацією навчальних програм та вищих навчальних закладів. Вона була створена в якості незалежного професійного органу, що складається з експертів у галузі вищої освіти. Крім того, забезпечення якості у процесі навчання, надання акредитацій сприяли розвитку культури якості та створення відповідної нормативно-правової бази (NAKVIS Experts).

У 1996 році була створена Національна комісія з якості вищої освіти (NCQHE), яка діє на університетському рівні з ініціативи Конференції ректорів та включає розвиток внутрішньої та зовнішньої системи якості вищої освіти в Словенії. У 2010 р. розпочало свою Діяльність державне Словенське агентство із забезпечення якості вищої освіти SQAA-NAKVIS (Slovenian Quality Assurance Agency for Higher Education, далі SQAA) (ENQA full members). Агентство взяло на себе функції Ради з вищої освіти Словенії як незалежна та автономна організація, яка працює відповідно до принципів професіоналізму, неупередженості, законності та політичної нейтральності.

Діяльність SQAA з контролю якості полягає у (ENQA full members): моніторингу установ галузі вищої освіти Словенії; акредитації та зовнішній оцінці, які є частиною зовнішньої системи забезпечення якості у сфері вищої освіти та вищої професійної освіти; встановленні фактів про відповідність освітнього закладу стандартам, визначених законом, критеріям агентства та європейським стандартам; зовнішня система забезпечення якості на основі самооцінки, яка є частиною системи внутрішнього забезпечення якості у вищому навчальному закладі або вищому професійному коледжі. SQAA використовує систему відгуків, що складається зі звіту-самооцінки вищого навчального закладу і звіту про оцінку від незалежних професійно підготовлених фахівців.

Для проведення процедури акредитації та оцінки SQAA призначає щонайменше трьох членів до кожної групи експертів, з яких принаймні один – іноземний експерт, експерт з області оцінки якості вищої освіти та один представник з-поміж студентства. SQAA використовує ці звіти у якості основи для здійснення акредитації та оцінки рішень. У вищого навчального закладу є можливість оскаржити їхнє рішення. Агентство веде реєстр місцевих експертів, організовує періодичні тренінги та конференції

для них, а також співпрацює з іноземними агенціями забезпечення якості та, безпосередньо, самими експертами.

Кандидатами для вступу до реєстру експертів можуть бути викладачі вищих навчальних закладів, викладачі сфери вищої професійної освіти, дослідники та студенти, інші експерти, які беруть участь в оцінці якості вищої професійної освіти або вищої освіти. Для включення до реєстру експертів кандидати мають відповідати загальним та спеціальним умовам (володіти визначеними якостями) і мати досвід оцінки якості вищої професійної освіти або вищої освіти. До загальних якостей віднесено: володіння системою знань з правового регулювання, організації та функціонування вищої освіти та вищої професійної освіти в Словенії, а також європейських стандартів та провідних принципів у галузі вищої освіти, характеристик Європейського простору вищої освіти та ін. До особливих якостей експертів прирівнюються: детальне знання характеристик, організації та функціонування вищих навчальних закладів та вищих професійних навчальних закладів у конкретних предметних областях; високий рівень знання англійської мови та базовий рівень знання іншої іноземної мови; здатність проводити інтерв'ю, ставити питання, які важливі для об'єктивної оцінки, вміння слухати та підсумовувати логічно і зрозуміло результати; вміння спілкуватися в різних умовах і з різними співрозмовниками; здатність працювати в групі як частина команди; можливість підготовки та ефективного здійснення проєктів та управління ними; неупередженість і незалежність.

Кандидат в експерти також повинен мати досвід оцінки якості щонайменше в трьох запропонованих сферах: методи викладання та навчання; методи та система оцінювання навчальних досягнень і наукових досліджень, художніх або професійних досягнень; управління виховною роботою та науковими дослідженнями; діяльність вищих професійних і вищих навчальних закладів; експертний внесок у розробку, проєктування або підготовку оцінок; міжнародний досвід у галузі оцінки.

Щоб стати повноправним членом Агентства, кандидату необхідно подати офіційну заяву у супроводі з такими документами: біографічні дані; декларація про виконання загальних і спеціальних умов; декларація про досвід, принаймні, у трьох сферах із забезпечення якості; рекомендації або посилення з області забезпечення якості у сфері вищої професійної або вищої освіти. Кандидати ж студенти повинні надати сертифікат успішного

//////////////////// ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ЕКСПЕРТІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ
завершення навчання у галузі оцінки якості вищої професійної або вищої освіти відповідно до програми, затвердженої Агентством.

Кандидати для вступу до реєстру експертів повинні брати участь у системі обов'язкового навчання, організованого Агентством за наступними темами (NAKVIS Experts): законодавство у галузі вищої професійної або вищої освіти у Республіці Словенія; критерії забезпечення якості, підготовлені Агентством; європейські стандарти та рекомендації у галузі забезпечення якості та характеристики Європейського простору вищої освіти; ефективне та дієве управління проектами; ефективна робота у групі; інструменти забезпечення якості; приклади гарної практики; підготовка та здійснення оцінки для початкової акредитації; підготовка та здійснення зовнішньої оцінки; підготовка звітів та їхнє подання до Агентства. Після успішного завершення навчання, Агентство реєструє і повідомляє зареєстрованих експертів. Експерти вводяться до реєстру експертів на п'ять років і можуть бути повторно введені через зазначений період на підставі рішення Агентства. Критеріями встановлено наголос на необхідності безперервного навчання експертів, що полягає у постійному підвищенні рівня знань в області забезпечення якості освіти (шляхом участі у семінарах та тренінгах, організованих Агентством саме з цією метою).

Висновки. У контексті реформування української системи освіти актуальності набуває досвід слов'янських країн з проблеми професійної підготовки експертів у галузі освіти.

Організацією із забезпечення якості освіти у Польщі є Польський Комітет з акредитації, який на посаду експертів у галузі освіти обирає працівників сфери освіти зі стажем та досвідом роботи. Якість освіти у Чехії контролює агентство з акредитації – Акредитаційна Комісія Чеської Республіки, яка займається акредитацією і регулярною оцінкою системи вищої освіти та Інспекція шкіл, яка контролює та оцінює школи вищої професійної освіти. Крім того, за власною ініціативою вищі навчальні заклади можуть бути оцінені й незалежними експертами. Головним інструментом із забезпечення якості вищої освіти у Словаччині є державна система ліцензування й акредитації вищих навчальних закладів та діяльність рейтингових агентств з оцінки якості освіти у вищих навчальних закладах. Досвід цих трьох країн суголосний. Для покращення якості освіти Польща, Чехія та Словаччина потребують залучення кваліфікованих експертів, що, разом, потребує державного контролю та регламентованої професійної підготовки фахівців-експертів у галузі освіти.

Досвід Словенії якісно відрізняється від усталеної практики вищерозглянутих країн. З метою забезпечення якості у сфері вищої освіти та здійснення консультативної діяльності у цій галузі в країні функціонує кілька організацій. Зокрема, Словенське агентство із забезпечення якості вищої освіти SQAА веде реєстр місцевих експертів, організовує періодичні тренінги та конференції для них, а також співпрацює з іноземними агенціями забезпечення якості та експертами.

Отже, до загальних тенденцій професійної підготовки експертів у галузі освіти у слов'янських східноєвропейських країнах Європейського Союзу можемо віднести такі: спрямованість професійної підготовки експертів у галузі освіти на забезпечення якості освіти; проведення семінарів та конференцій у якості форм підготовки експертів у галузі освіти до професійної діяльності; відсутність професійної підготовки експертів у галузі освіти у вищих навчальних закладах.

Обрання кандидатів у експерти у галузі освіти реалізується з числа досвідчених освітян зі стажем та досвідом роботи, які є кандидатами, що запропоновані вищими навчальними закладами, конференціями ректорів наукових шкіл та університетів, парламентами студентів, національними науковими асоціаціями та організаціями роботодавців.

Особливі тенденції професійної підготовки експертів у галузі освіти у розглянутій групі простежуються у Словенії: кандидати для вступу до реєстру експертів повинні брати участь у системі обов'язкового навчання, організованого Словенським агентством із забезпечення якості вищої освіти; періодичні тренінги та конференції є формами додаткового навчання; навчання передбачає оволодіння кандидатами у експерти: загальними якостями (освоєння широкої системи знань у галузі освіти); особливими якостями (прирівнюються знання у конкретних предметних областях; високий рівень знання англійської мови та базовий рівень знання іншої іноземної мови; здатність проводити інтерв'ю; вміння спілкуватися та працювати в групі; можливість підготовки та ефективного здійснення проєктів та управління ними; неупередженість і незалежність).

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні досвіду професійної підготовки експертів у галузі освіти у східноєвропейських країнах балтійського та балканського регіонів.

////////////////////////////////////
Сухенко Я. В.

Алгоритм проведення експертизи // Експертиза психологічного та соціологічного інструментарію в системі освіти Полтавської області. Методичний посібник / Автор-укладач Я. В. Сухенко. За ред. В. Ф. Моргуна. – Полтава: ПОІППО, 2007. – С. 36-37.

Процедура проведення експертизи психологічного та соціологічного інструментарію будується відповідно до досить константного алгоритму, але разом передбачає значну творчу роботу й високу кваліфікацію самого експерта. Вона може бути розбита на певні етапи чи «кроки», кожен з яких розв'язує своє власне завдання. Повна експертиза передбачає проходження всіх етапів, але в деяких випадках, у залежності від завдання експертизи, вона може здійснюватися і як часткова.

Остаточне рішення про можливість використання матеріалів, представлених на експертизу в системі освіти Полтавської області, приймається на засіданні обласної експертної комісії, створеної при Полтавському обласному центрі практичної психології і соціальної роботи. Приймаючи остаточне рішення, комісія керується експертним висновком.

Визначають наступні кроки здійснення експертизи:

1. Параметричне визначення конкретного матеріалу як предмета експертизи.

2. Критеріальний опис матеріалу. Будується як поглиблений опис і якісне оцінювання в рамках тих визначень, що були отримані на першому кроці.

3. Якісна оцінка відповідності критеріям. Надає можливість експертній комісії прийняти рішення про можливість (неможливість) використання матеріалів, що подані на експертизу у навчальних закладах Полтавської області.

Якісна оцінка передбачає наступні дії:

• До кожного з критеріїв, зазначених у таблицях 2–5, визначається один з показників («відповідає», «відповідає частково», «не відповідає»), який позначається як 1 бал у відповідній клітинці.

• Окремою умовою подальшого обрахунку є відсутність показнику «не відповідає» по жодному з критеріїв. Іншими словами, наявність хоча б одного показника «не відповідає» свідчить про невідповідність матеріалу в цілому вимогам створення та використання психологічного, соціологічного інструментарію, навчальних матеріалів та неможливість його подальшого використання.

• Подальший обрахунок проводиться за показником «відповідає». Для цього визначається співвідношення кількості набраних балів до загальної кількості, можливих за даним показником, тобто визначається «коефіцієнт відповідності».

• Відповідність матеріалу вимогам створення та використання психологічного та соціологічного інструментарію, навчальних матеріалів визначається значенням коефіцієнту відповідності (таблиця 1).

Таблиця 1

Визначення відповідності матеріалів вимогам створення та використання психологічного та соціологічного інструментарію, навчальних матеріалів

<i>Значення коефіцієнту відповідності</i>	<i>Відповідність вимогам</i>
в межах від 0,75 до 1,0	матеріал відповідає вимогам
в межах від 0,50 до 0,75	матеріал може розглядатися на предмет відповідності вимогам, за умови доопрацювання
в межах від 0 до 0,50	матеріал не відповідає вимогам

4. Формування експертного висновку.

Експертний висновок повинен бути чітко структурованим за такими пунктами:

- предмет експертизи;
- мета і завдання експертизи;
- опис предмета експертизи;
- характеристика предмета експертизи з чітким наголосом на критеріях аналізу та, за необхідності, з точним описом проведених додаткових досліджень (предмет дослідження, завдання, вибірка, інструментарій, результати);
- розгорнені оцінні судження за компонентами матеріалу;
- загальні висновки.

////////////////////////////////////
Гончарук П. А.

Різновиди психологічної експертизи // *Методи психологічної експертизи: Навчально-методичний комплекс.* – Київ: Київський національний університет імені Т. Шевченка, 2013. – С. 13-21.

Психолого-педагогічна експертиза. Експертна діяльність шкільного практичного психолога розгортається в складі психологічної служби і натеper розглядається як один з найважливіших напрямів його фахової діяльності. Її проведення актуалізується відповідно до виникнення проблем шкільного життя на всіх рівнях загальноосвітньої школи.

Експертиза готовності дошкільнят до навчання включає:

- загальну підготовку дитини, рівень розвитку її здібностей відповідно до віку;
- психологічну готовність до навчання в умовах початкової школи.

Метою експертних оцінок на цьому етапі (дошкільна робота) є виявлення особистісного потенціалу дітей шести і семирічного віку та прогноз успішності їхньої діяльності в умовах шкільного навчання. Складовими психологічної готовності до школи є:

1) особистісно-мотиваційна складова: певний рівень моральної зрілості, тобто здатність володіння своєю поведінкою, наявність соціальної толерантності у міжособистісних стосунках, поєднання власних інтересів з інтересами малої групи, до якої входить дитина, з інтересами класного колективу, учителів і батьків; пізнавальний інтерес, бажання займатися суспільно значущою діяльністю, потяг до нового, позитивне ставлення до загально-прийнятих норм поведінки, наявні мотиви змагальності та досягнень. При діагностичних обстеженнях головна увага має приділятися внутрішнім компонентам мотивації, а також має наголошуватися важливість стійкості пізнавальної мотивації навчальної діяльності;

2) інтелектуальна складова: відповідний до віку рівень розвитку пізнавальної сфери особистості (сприймання, пам'ять, мислення, уява, фантазія). Особливе місце серед пізнавальних

процесів займає мислення. Саме мисленнєва активність – чи не найперша передумова успішності навчальної діяльності школярів, у якій мають тісно поєднуватися аналітичність і креативність;

3) афективна (емоційно-вольова) складова: наявність позитивного ставлення до школи, класу та однокласників; емоційна стійкість як здатність протидіяти негативному впливу на власну поведінку інших учасників навчального процесу, ситуативних збурень у поведінці школярів, які можуть призвести до тимчасової дезорганізації уроку й супроводжуватися міжіндивідуальними розбірками. Вольові якості школярів проявляються в здатності до довільної саморегуляції (шляхом подолання перешкод) діяльності, поведінки у різних видах навчальної роботи учнів.

Загальний висновок психолога-експерта може бути таким: для групи обстежених дітей характерним є середній рівень розвитку основних процесів пам'яті, зокрема, запам'ятовування та збереження, переважання наочно-дійового, конкретного мислення, дещо низький рівень культури мовлення.

Для розвитку та корекції рекомендується використання подієво-рольових ігор з елементами мовленнєвих сюжетних фраз і фантазій, читання з подальшим (відстроченим) переказом прочитаного. При виконанні психотехнічних вправ бажано поєднувати індивідуальні і групові форми роботи.

Дезадаптація дітей молодшого та підліткового шкільного віку

У вітчизняній психології загальна здібність до учіння (навчання) розглядається як складне багатокomпонентне інтегративне утворення, в складі якого у якості стійких характеристик виділяються внутрішні умови формування інтелектуальної діяльності, що саморегулюється. Складовими цих умов є: оптимальним чином розвинені для віку мотиваційний, інтелектуальний і регулятивний компоненти. Вони водночас складають «передумови до становлення суб'єктивної активності дитини в навчальній діяльності шкільного типу».

Особливість спрямованості особистості деструктивно агресивних дітей у тому, що вони показують переважання спрямованості на себе. Егоцентризм таких дітей і підлітків особливим чином визначає не лише індивідуальний стиль діяльності, а й систему їхніх ставлень до себе та інших, що виникає і реалізується в діяльності.

Проблема адаптації дітей молодшого шкільного та підліткового віку до умов навчання виділена дослідниками як одна

з найактуальніших. Частково вона пов'язана з недостатньо високим рівнем готовності дітей до школи, однак, наявні й суто шкільні чинники. Серед них такі: (1) зміна провідного онтогенетичного виду діяльності (перехід від гри до навчання); (2) досить жорстке нормування організації та проведення самого процесу навчання.

Деадаптація проявляється у труднощах засвоєння навчального матеріалу, різкій мінливості настрою окремих дітей, спостерігаються деякі порушення стосунків між однолітками, виникнення непорозумінь окремих учнів з батьками, різке реагування на «об'єктивний тиск» з боку учителів. Шкільні психологи-експерти вважають, що до індивідуальних чинників деадаптації слід віднести «... надмірну чутливість і підвищену збудливість нервової системи». Емоційна вразливість таких дітей потребує розробки для них індивідуальних планів навчання, а також проведення спеціальних занять з психокорекції та психогімнастики, що сприятиме розвитку в них здатності до саморегуляції. Саме це й складає те особливе, що стосується вимог до експерта щодо його професійної компетенції та рівня розвитку спеціальних здібностей.

Цілісна експертиза діяльності школи має особливість: вона призначається і проводиться в інтересах самої школи. Замовником експертизи виступає адміністрація (або увесь педагогічний колектив) школи. Вона покликана виявити приховані проблеми, що негативно впливають на ефективність діяльності школи, щоб з допомогою тієї ж експертної групи знайти оптимальні шляхи їхнього вирішення. Можна вважати, що експертиза є внутрішньою справою школи.

Сама школа має вирішувати, які результати оприлюднювати для широкого загалу, а які використовувати для службового (внутрішнього) аналізу та розробки перспективного плану подальшого розвитку.

Трудова експертиза

Трудова експертиза спрямована насамперед на вирішення проблеми придатності людини до тієї чи іншої професії (спеціальності) або виду діяльності. Придатність, як свідчать дані профільної медичної, психологічної, фізіологічної, економічної, педагогічної науки, обумовлюється такими чинниками: віком, станом здоров'я, професійною підготовкою, рівнем розвитку професійних здібностей, здатністю до постійного удосконалення, навчання протягом усього життя.

Основними завданнями трудової експертизи у всіх сферах суспільної практики (виробництво, наука, техніка, транспорт,

послуги, бізнес, менеджмент і маркетинг) є такі: (1) уникнення прийняття на роботу осіб, які за психологічними, віковими показниками непридатні для забезпечення якісної, надійної трудової діяльності тривалий час; (2) своєчасне відсторонення від роботи працівників, які з певних чинників виявилися недостатньо придатними для виконання професійної діяльності уже безпосередньо на робочих місцях; (3) виявлення (зокрема, за допомогою психодіагностичних методів) найбільш відповідної для підекспертної особи іншої сфери професійної діяльності, в якій безпосередня професійна адаптація буде достатньо ефективною.

Для розв'язання кожного з вищезгаданого завдання трудової експертизи необхідний набір адекватних методів (методик), а також певний рівень професійної майстерності експерта (експертів).

Дослідники виділяють ретроспективну і прогностичну трудову експертизу.

У ретроспективній експертизі оцінюється попередня професійна підготовка випускників професійних закладів освіти або успішність молодих спеціалістів, які проходять первинну професійну адаптацію, встановлюють зв'язок допущених ними хибних дій з індивідуально-психологічними якостями підекспертних осіб з метою складання експертного висновку.

Ретроспективна трудова експертиза важлива для оцінки потенційних професійних здібностей індивіда (або недосвідченого працівника) для прогнозування успішності подальшої роботи й прийняття рішення про доцільність продовження професійного навчання або здійснення діяльності на тому чи іншому робочому місці.

Прогностична психологічна трудова експертиза проводиться переважно в контексті шкільної професійної орієнтації у формі професійної прогностики на основі результатів психодіагностичних обстежень. У результаті приймається рішення про подальше працевлаштування або вибір спеціальності в системі професійного (вищого) навчального закладу з метою отримання кваліфікації певного освітньо-кваліфікаційного рівня: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Здійснювати профпрогностику роботи надзвичайно важливо, цікаво, але й надто складно й відповідально. Вона вимагає досконалого знання психофізіологічних та особистісних складових потенційних професійних здібностей, особливостей їхнього розвитку і трансформації у різних вікових періодах під впливом тієї чи іншої навчальної, предметної та суспільної діяльності. Однак, не менш важливими є знання світу професій,

тих вимог, які вони ставлять до людини, їхнього рівня розвитку для досягнення високого рівня професійної майстерності, компетенції, професіоналізму в цілому.

Інженерно-психологічна та ергономічна експертиза

Інженерно-психологічна експертиза включає:

- інженерно-психологічні вимоги до техніки: робочого місця оператора, систем відображення інформації, органів управління;
- інженерно-психологічні вимоги до зовнішнього середовища;
- інженерно-психологічні вимоги до проектування систем «людина–машина»: людина як компонент системи у процесі проектування СЧМ; послідовність урахування інженерно-психологічних чинників;
- інженерно-психологічна оцінка систем «людина–машина»: оцінка надійності СЧМ; оцінка інформаційного навантаження оператора; економічна оцінка СЧМ;
- інженерно-психологічні основи організації праці: режим праці та відпочинку; професійна підготовка оператора; контроль стану й ефективності роботи оператора.

У разі експертизи аварійності щодо людського чинника експертній оцінці піддають:

- 1) рівень і повноту врахування ролі професійно значущих чинників індивіда (особистості) щодо конструкції робочого місця (наприклад, пілота, водія автотранспорту, диспетчера);
- 2) зміст і структуру діяльності фахівця;
- 3) способи виконання дій;
- 4) особливості інформації для прийняття рішення;
- 5) робочу позу, робочий темп;
- 6) функціональні навантаження протягом зміни, їхню динаміку;
- 7) режим праці та відпочинку;
- 8) організацію діяльності, стиль управління.

Судово-психологічна експертиза

За допомогою судово-психологічної експертизи можна отримати дані щодо особливостей психічної діяльності та поведінки людей, які мають суттєве значення стосовно судово-правових висновків, зокрема, показань свідків, потерпілих, звинувачуваних, коли вони викликають сумніви і можуть впливати

на рішення слідчих, суддів, адвокатів та ін. учасників досудового й судового процесу.

Нині існують широкі можливості для проведення судово-психологічної експертизи. До компетенції судово-психологічної експертизи можуть бути віднесені такі питання:

(1) встановлення дієздатності неповнолітніх, які мають прояви тимчасової затримки у психічному розвитку, здатності повного усвідомлення значення своїх учинків, а також рівня володіння собою;

(2) встановлення можливості виникнення в суб'єкта в конкретній ситуації психічних станів, які можуть суттєво ускладнювати виконання професійних функцій під час управління сучасною технікою, визначити, в якому стані міг перебувати індивід у момент настання певної події (випадку), здійснення власних дій;

(3) виявлення в суб'єкта індивідуально-психологічних особливостей, які могли б суттєво вплинути на зміст і спрямованість його дій (вчинків) у конкретній ситуації.

Експертиза конфліктних ситуацій

Експертиза конфліктів розглядається як особливий вид експертиз, коли виникає потреба виявлення обумовлюючих чинників конфлікту, розкриття його прихованих складових, уточнення правових нюансів. Конфліктологічна експертиза проводиться на тлі протистояння (або боротьби) сторін, які мають різні інтереси (часто зовсім несумісні).

Експертиза включає: 1) вивчення документів, що містять економічну, демографічну, екологічну, географічну інформацію, дані про політичні партії та громадські організації регіону, про криміногенну ситуацію, а також рівень безробіття та різні місцеві негаразди, які можуть стати дестабілізуючим чинником;

2) конфіденційні бесіди з місцевими працівниками місцевих органів влади, соціальних і комунальних служб, які добре обізнані з місцевими (регіональними) проблемами; 3) аналіз публікацій у місцевій пресі за певний період.

На основі зібраних матеріалів експерти можуть виявити глибинні чинники конфлікту й можливі його наслідки, установити чинники, що можуть вплинути на його перебіг і динаміку, побудувати моделі запобігання ускладненню ситуації, вихід її з-під контролю.

////////////////////////////////////
Черезова І. І.

Експертний висновок як результат проведення психологічної експертизи // Психологічна експертиза: Навчальний посібник. – Бердянськ: БДПУ, 2018. – С. 34-37.

При проведенні психологічної експертизи остаточні експертні висновки складаються не тільки і не стільки з отриманих даних, скільки вимагають обов'язкового психологічного аналізу об'єкта експертизи за всіма наявними у розпорядженні експерта матеріалами. Тільки при зіставленні та верифікації даних аналізу матеріалів з експериментальними даними можна обґрунтовано формулювати експертні висновки.

Експертний висновок – це письмовий документ, в якому фіксуються причини й умови проведення експертизи, поставлені на вирішення питання та об'єкти експертизи, процес експертного дослідження та встановлені експертом фактичні дані.

Висновок як підсумковий документ експертизи складається з трьох частин: вступної, описової (дослідницької) та заключної.

Вступна частина повинна відображати наступні дані:

- вид експертизи;
- місце і час проведення експертизи (вказуються також особи, які були присутні при ній);
- відомості про експерта або членів експертної групи у разі комплексної експертизи (йдеться про прізвище, освіту, спеціальність, науковий ступінь і звання, місце роботи і посаду, стаж роботи);
- відомості про підекспертного (ППП, процесуальний статус);
- правова підстава проведення експертизи (назва процесуального документу (постанова, ухвала), а також посадова особа, яка призначила експертизу, час і місце ухвалення рішення));
- перелік документів, що надаються для експертного дослідження (кримінальна/цивільна справа, медична документація тощо);
- перелік питань, поставлених перед експертом (зазначаються в тій послідовності і формі, що вказана у постанові чи ухвалі про призначення експертизи);

– у разі СПЕ – відомості про попередження експерта (експертів) про кримінальну відповідальність за надання завідомо неправдивого висновку або за відмову від надання висновку.

В описовій (дослідницькій) частині вказуються:

– обставини справи в інтерпретації експертів, не виходячи за межі тих, що окреслені у постанові (ухвалі) про призначення експертизи;

– анамнестичні дані про особу підекспертного (як правило, вказуються у висновку комплексної експертизи, а у разі потреби – дані, якщо експерт виявив залежність між минулими подіями життя підекспертного та певними обставинами справи);

– результати бесід та спостереження, фіксуючи особливості позиції підекспертного щодо проведення експертизи;

– перелік психодіагностичних методів і методик, що застосовувалися, з коротким поясненням змісту їхнього спрямування;

– констатація отриманих результатів та їхня інтерпретація (можуть також подаватись формули, таблиці, графіки, схеми).

Дослідницька частина висновку містить опис психологічних особливостей підекспертного в цілому та особливостей його поведінки в ситуації, що вивчається, зокрема. Якщо експерт не зміг отримати необхідну інформацію про предмет дослідження, то про це необхідно зазначити в цій частині.

У заключній частині робляться висновки експертизи у формі відповідей на поставлені питання, які формулюються в аналогічній послідовності. Їхній зміст повинен відповідати змісту поставлених запитань, виражатися чітко, не допускаючи двозначності та різних тлумачень.

У випадках, коли відповідь не може бути точною, про це обов'язково зазначається. Якщо для отримання відповідей необхідне залучення знань із суміжних наук, експерт має право запропонувати замовнику призначити комплексну експертизу.

Висновок як підсумковий документ закінчується особистим підписом експерта. У висновку комплексних експертиз вказується, які дослідження проведено спільно і окремо. Результати цих досліджень наводяться окремо і кожна з частин підписується відповідним експертом.

Матеріали, що ілюструють висновок експерта або комісії експертів, додаються до висновку і є його складовою частиною. Разом із висновком вони передаються замовнику експертизи. На

//////// ЕКСПЕРТНИЙ ВИСНОВОК ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ

вимогу органу або особи, що призначила судову експертизу, зазначені документи залучаються до справи і виносяться на розгляд суду.

Висновок експерта (експертів) складається щонайменше у трьох примірниках, перший з яких надається органу (особі), що призначив експертизу, а два інших залишаються в експертній установі або у експерта. Експертний висновок має бути складений не пізніше 10-ти днів після закінчення експертних досліджень щодо матеріалів з невеликою кількістю об'єктів і нескладних за характером дослідження. В інших випадках термін складання висновку подовжується, але не перевищує 3-х місяців (Закон України про судово-експертну діяльність, ст. 26).

Отже, загальний алгоритм експертного висновку має наступну структуру:

- короткий опис предмета експертизи, її мети та завдань;
- склад експертної групи (у разі її наявності) або дані про експерта;
- основний перелік джерел інформації;
- висновки та зауваження окремих експертів (у разі їхньої наявності);
- загальні висновки та рекомендації.

Як зазначалося вище, у разі неповноти або недостатньої ясності проведення основної експертизи, а також при виникненні нових питань щодо раніше досліджених обставин, призначається додаткова експертиза. Проведення додаткової експертизи може бути доручено як експерту (експертам), що проводив основну експертизу, так й іншому експерту (експертам). На підставі необґрунтованості або сумнівів у правильності попереднього експертного висновку, а також за наявності в ньому протиріччя призначається повторна експертиза з тих же питань, що й попередня, але проводиться вона вже іншими експертами.

Умняшова И. Б.

Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: основные направления и подходы // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, №3. – С. 5-18.

Умняшова І. Б.

Психолого-педагогічна експертиза в системі освіти: основні напрями й підходи – авторський переклад українською.

У зв'язку із розповсюдженням і затребуваністю наукової й практичної психології в різних сферах суспільного життя (культурній, соціальній, економічній, політичній тощо) все більше уваги в науковій літературі останнім часом приділяється питанням експертної діяльності психолога. Поняття «експертиза» широко використовується в різних галузях наукового й практичного знання і не має єдиного трактування. На думку Д. О. Леонт'єва і Г. В. Іванченка, в загальному вигляді експертиза – форма діяльності людини, що реалізується при вирішенні різних завдань, спосіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків щодо того, що вже відбулося, або до того, що ще може відбутися.

Психологічна експертиза постала на перетині юриспруденції й психології, але на сучасному етапі значно розширився предмет, форми й напрями даного виду діяльності спеціалістів. Заразом варто відмітити, що найбільш розробленою моделлю експертної діяльності залишається концепція судово-психологічної експертизи, що включає організаційно-правові, теоретичні, методологічні та етичні основи даного напрямку експертизи (Сафуанов Ф. С.).

Експертна діяльність у сфері освіти є однією з форм супроводу, що сприяє реалізації психолого-педагогічних умов загальної освіти. Перед освітніми організаціями, що реалізують програми основної й додаткової загальної освіти, постало завдання організації й проведення даного виду експертизи.

Аналіз джерел, який було проведено у 2016 р., <...> продемонстрував, що <...> згадуються різні види експертиз: психологічна експертиза, соціально-психологічна експертиза, педагогічна

////////// ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА В СИСТЕМІ ОСВІТИ експертиза. Водночас у нормативній документації відсутнє чітке визначення поняття «психолого-педагогічна експертиза».

У науковій літературі під психолого-педагогічною експертизою, що реалізується в системі освіти, розуміється різновид комплексної гуманітарної експертизи, спрямованої на вивчення впливу процесів, що відбуваються в системі освіти, на учасників цього освітнього процесу й впливу учасників на ці процеси. Психолого-педагогічна експертиза включає широкий спектр методів аналізу об'єктів, значущих в соціальній і педагогічній практиці (експертна оцінка підручників і навчальних посібників, художніх творів, ігор й іграшок, освітнього середовища, інноваційної діяльності, безпеки освітнього простору, методичного забезпечення тощо), за визначенням їхньої педагогічної цінності й відповідності вимогам, законам і закономірностям, включаючи виявлення психологічних закономірностей навчання і виховання дитини, виникнення педагогічної занедбаності, інтелектуального розвитку дитини, можливостей батьків (одного з них або обох) з виховання і навчання дитини тощо.

Психолого-педагогічна експертиза проводиться за участі спеціалістів – експертів, що мають спеціальну підготовку у сфері експертизи. Вибір форм і методів експертизи визначається спеціалістами в залежності від мети і завдань експертизи.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити наступні напрями експертної діяльності у сфері освіти:

- експертиза освітнього середовища;
- експертиза освітніх (педагогічних) технологій;
- експертиза комфортності й безпеки освітнього середовища;
- експертиза професійної діяльності педагогів, суспільно-професійна система оцінювання й сертифікації кваліфікацій;
- експертиза інноваційних процесів;
- експертиза якості освітніх послуг;
- експертиза освітніх програм і навчальних посібників.

Розглянемо кожний з напрямів експертизи в системі освіти детальніше.

1. Експертиза освітнього середовища

У психолого-педагогічній літературі описано п'ять основних моделей освітнього середовища:

- 1) еколого-особистісна модель (Ясвін В. А.);
- 2) комунікативно-орієнтована модель (Рубцов В. В.);
- 3) антрополого-психологічна модель (Слободчиков В. І.);

4) психодидактична модель (Лебедева В. П., Орлов В. А., Ясвін В. А. та ін.);

5) екопсихологічна модель (Панов В. І.).

Автори кожної з моделей надають своє визначення освітнього середовища й виділяють критерії для експертного оцінювання цього середовища. Узагальнений аналіз експертних підходів моделей освітнього середовища дозволив виділити основні параметри його оцінки:

– просторово-предметний компонент – аналіз архітектурних можливостей освітнього середовища;

– психодидактичний компонент – зміст і методи навчання, обумовлені психологічними завданнями побудови освітнього процесу, психологічна організація передачі знань;

– спрямованість освітньої організації, відображена в її місії та структурі діяльності;

– психологічна атмосфера в освітній організації, зокрема характер взаємин усіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків/законних представників, адміністраторів, соціальних партнерів освітньої організації);

– ресурси освітньої організації (кадрові, матеріально-технічні, фінансові), що сприяють розвитку даної освітньої організації (аналіз програми розвитку).

У даному виді експертизи можуть брати участь як педагоги, так і педагоги-психологи (психологи освіти). Кожний спеціаліст оцінює компоненти освітнього середовища з точки зору наукових уявлень, прийнятих у професійній спільноті, представниками якої є спеціалісти-експерти.

II. Експертиза освітніх (педагогічних) технологій

Педагогічна технологія – набір операцій із конструювання, формування й контролю знань, умінь і навичок і ставлень до поставлених завдань (Колеченко О. К.). Опис процесу експертизи освітніх технологій представлено у працях В. О. Гуружапова, в яких основний акцент зроблено на експертизі як оцінці якості навчального процесу (1996) та аналізі умов навчання й виховання (1999). У середині 90-х рр. ХХ ст. практика розвивального навчання (система Ельконіна – Давидова) тільки ставала «помітним явищем» у системі освіти.

<..> Експертиза як форма оцінювання якості навчального процесу у практиці розвивального навчання (Гуружапов В. О., 1996) передбачає об'єктивну характеристику навчального процесу

на основі всебічного аналізу розумного об'єму матеріалу й мінімуму вимог до якості викладання предметів розвивального навчання (РН). Як і в 1996 р., сучасні вчителі потребують консультативної й методичної підтримки з боку експертів з питань реалізації й вдосконалення практики РН у конкретному класі або школі. Експертиза навчального процесу має реалізовуватися спеціалістами (експертами-методистами), котрі мають розширене уявлення про практику реалізації РН.

Експерти мають ознайомитися з професійною діяльністю вчителя та її результатами до початку процедури експертизи й встановити з ним довірчі стосунки; експертиза має бути всебічною, предмет експертизи – відповідність навчально-виховного процесу на уроках з конкретного предмету мінімуму вимог до якості впровадження РН до практики, а не оцінка кваліфікації учителя.

Експертиза як форма психологічного аналізу умов навчання і виховання (Гуружапов В. О., 1999) розглядається автором як діяльність з оцінки аналізу методів їхнього проектування та умов розповсюдження у практиці. Під освітньою технологією (ОТ) розуміється уся сукупність методів навчання, що дозволяє при виконанні певних умов досягнути задуманого освітнього ефекту. В.О. Гуружапов виділяє сім ключових понять, що застосовуються при аналізі (експертизі) ОТ: соціальна (соціокультурна) ситуація розвитку дитини; освітня ідея; освітній міф; позиція суб'єкта освіти; можливі ресурси освіти; відтворення освітніх послуг; освітня перспектива. Предметом експертизи можуть виступати наступні аспекти ОТ:

– відповідність завдань, що декларуються, реальному змісту навчанню;

– міра реалізації науково-методичних принципів навчання у конкретній методиці;

– можливості використання технології для навчання дітей конкретного віку й конкретного рівня попередньої підготовки в навчальному закладі певного типу;

– витрати (фінансові, організаційні, матеріально-технічні, часові) на впровадження технології у конкретному навчальному закладі. У даному виді експертизи найбільш затребувана участь досвідчених педагогів, що реалізують на практиці принципи розвивального навчання; саме такі спеціалісти здатні надати ефективну консультативну й методичну підтримку педагогам, що застосовують у своїй професійній діяльності принципи РН.

Педагог-психолог (психолог освіти) може виступати в ролі експерта в іншому виді експертної діяльності, спрямованої на аналіз технології навчання, – *психолого-педагогічному аналізі уроку*. Даний вид експертизи описано у концепції комунікативно-орієнтованої моделі освітнього середовища (Рубцов В. В. та ін.). У фокусі уваги експертизи, з точки зору авторів даної моделі, перебуває наявність в освітньому середовищі умов для становлення й прояву самостійності учня у будь-яких видах діяльності, тобто для становлення учня як суб'єкта діяльності.

Один із засобів створення розвивального середовища уроку – *навчальна комунікація*: обмін діями між учителем і/або тими, хто спілкується на основі навчального (предметного) змісту (В. В. Рубцов, 2010). Експертиза розвивального середовища уроку проводиться за допомогою технології оцінювання навчальної комунікації на основі схеми аналізу уроку (І. М. Улановська, Н. І. Поліванова, І. В. Ривіна). Мета даного виду експертизи – аналіз навчальної комунікації як засобу, за допомогою якого учитель досягає розвивального ефекту. Експериментальним матеріалом є бланк схеми аналізу уроку, що містить основні складові навчальної взаємодії: предметно-змістову, організаційну, особистісну. Під час проведення експертизи кожний параметр фіксується відповідно до його прояву у певний часовий проміжок уроку. Аналіз проводиться відповідно за двома напрямками: кількісний (підрахунок кількості поміток на бланку й співставлення отриманих чисел з очікуваними учителем залежно від мети уроку) й якісний (аналіз характеру навчальної комунікації на уроці).

Хочеться особливо відмітити ресурси даної експертної технології, котрі полягають у створенні ситуацій, в яких учитель, що бере участь у цій процедурі, має можливість:

- рефлексувати з приводу своїх професійних дій зі створення розвивального середовища на уроці;
- уточнити власний репертуар психолого-педагогічних умінь;
- провести аналіз професійних можливостей, що використовуються, та ефективніше розподілити їх у процесі планування наступних уроків;
- спільно з педагогом-психологом спроектувати розвивальне середовище уроку з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей тих, хто навчається тощо.

III. Експертиза комфортності й безпеки освітнього середовища

Робочою групою під керівництвом І. О. Баєвої та О. Б. Лактіонової розроблено концептуальну модель психологічної експертизи освітнього середовища, що включає в себе методологічні основи, принципи, завдання, функції, зміст, об'єкт, предмет, показники-критерії, характеристики експертів, методи, діагностичні методики, форми уявлень результатів. Даний вид експертизи побудовано на принципах комплексної гуманітарної експертизи та є важливою умовою для повноцінного особистісного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (І. О. Баєва, О. Б. Лактіонова). Предметом виступають суб'єктивні (психологічні) умови та передумови для особистісного розвитку учасників освітнього процесу. Автори підходу вводять поняття «соціальна ситуація розвитку в освітній організації», що характеризує стосунки індивіда з освітнім середовищем, яке постає для першого умовою й чинником розвитку. Також автори підходу, наслідуючи В. А. Ясвіна, В. В. Рубцова, В. І. Панова та інших дослідників, розглядають освітнє середовище в якості багаторівневої взаємодії між суб'єктами в ньому. Такий підхід дозволяє визначити якість психічних явищ, котрі опосередковуються цією взаємодією, та оцінити психологічну характеристику освітнього середовища, котра буде або сприяти позитивному розвитку особистості своїх суб'єктів, або породжувати деформації, відхилення або перепони на шляху реалізації їхнього особистісного потенціалу. Психологічна характеристика освітнього середовища визначається насамперед через систему стосунків її суб'єктів та є важливим чинником розвитку особистості.

Важливими психологічними характеристиками освітнього середовища є комфортність і безпека (І. О. Баєва, О. Б. Лактіонова). До основних принципів психологічної експертизи освітнього середовища автори підходу відносять принципи спільності подій, суб'єктності, діалогічності, гуманітарної доцільності, психологічної культури і безпеки, полісуб'єктності.

У процесі апробації моделі експертизи комфортності та безпеки освітнього середовища було встановлено, що існують множинні взаємозв'язки між показниками структурних компонентів освітнього середовища. Найбільш значущими (системотвірними) є показники, що відображають якість процесів взаємодії та характер стосунків суб'єктів освітнього процесу. Також виявлено наявність тісного взаємозв'язку психологічної комфортності освітнього

середовища та показників організаційно-управлінського компонента освітнього середовища. За результатами аналізу виділено чотири чинника: організаційна стратегія школи, розуміння можливостей і ресурсів середовища, стабільність освітнього середовища та емоційний комфорт. Даний вид експертизи належить до комплексної, тому в експертній діяльності можуть брати участь і педагоги, і педагоги-психологи (психологи освіти). З нашої точки зору, домінуюча роль у даному процесі належить психологам, позаяк інтерпретація даних за більшістю моніторингових параметрів вимагає соціальних знань і компетенцій у сфері різних галузей психології (вікової, педагогічної, соціальної).

IV. Експертиза професійної діяльності педагогів

На думку Р. В. Овчарової, авторки численних робіт, присвячених організації діяльності психологічної служби у системі освіти, психолого-педагогічна експертиза – це процес експертного аналізу та оціночних суджень про професійну компетентність педагога і рефлексії ним власної діяльності, спілкування з позиції результативності. Даний вид експертизи не є самометою, а слугує умовою для подальшого особистісного зростання педагога, його професійного самовдосконалення та може поставати чинником підвищення його професійної компетентності, якщо поряд з діагностичною він реалізує позитивно-стимулюючу, прогностичну та конструктивну функції.

Психолого-педагогічна експертиза розглядається у даному підході в якості процесу, процедури, способу, методу й результату оцінювання професійно-педагогічної діяльності.

Як вважає Р. В. Овчарова, психолог бере участь у процедурі експертизи на всіх її етапах. Його функція полягає в діагностиці особистості педагога (особистісні якості, структура інтелекту й здібностей, типи поведінкових реакцій, уміння самообілізації та саморегуляції, мотиви та ціннісні орієнтації), його професійної діяльності (мотиви навчання, психологічні центрації педагогічної діяльності, стиль педагогічного спілкування, рівень комунікативних і організаторських здібностей); аналізі педагогічної діяльності за результативно-особистісним аспектом, конкретних форм роботи з дітьми (психологічний аналіз уроку, виховного заняття) та зворотного зв'язку (психологічний аналіз стосунків «педагог – дитина», особистості та діяльності педагога очима дітей). Авторці представленого дослідження не близька дана позиція. Вважаємо, що психолог не може і не має брати участі в

такому роді експертизі, оскільки це протирічить етичним принципам служби практичної психології освіти. Переконані, що експерт-психолог може брати участь в оцінці психологічної компетентності педагогічних працівників, у процедурі атестації педагогів, аналізуючи рівень психологічних знань того, хто атестується, а також частоту та ефективність застосування знань різних галузей психології (вікової, соціальної, педагогічної тощо) у процесі своєї професійної діяльності. Також варто відмітити, що сучасні підходи до атестації педагогічних працівників визначають даний процес як процедуру перевірки відповідності рівня знань, умінь і навичок, результатів діяльності працівника, а також його професійно важливих якостей вимогам, що висуваються до певної посади (Довгоаршинних Н. В., Семенова І. І.). Така процедура не передбачає оцінювання особистісних якостей і когнітивних здібностей педагогічних працівників. Зміст матеріалів, поданих педагогічними працівниками на різні конкурси професійної майстерності, теж можна віднести до експертизи професійної діяльності педагогічних працівників.

Конкурси, що проводяться у професійній спільноті, спрямовані на узагальнення провідного досвіду у сфері освіти та дозволяють учасникам значно підвищити рівень своєї професійної компетентності.

<..> Предметом психолого-педагогічної експертизи в різних конкурсах виступають: професійні досягнення педагогічних працівників (як особисті, так і педагогічних колективів); авторські розробки (програми, методичні посібники тощо), що мають досвід успішної апробації у сфері освіти; творчі роботи педагогічних працівників (есе, художні твори тощо). У роботі журі професійних конкурсів беруть участь і педагоги, і педагоги-психологи освітніх організацій, а також представники наукової професійної спільноти (викладачі і керівники вузів та НДІ), представники роботодавців (управлінці системи освіти), представники батьківської спільноти (головних партнерів системи освіти), а в деяких конкурсах – представники тих, хто навчається. Авторка даного дослідження з 2003 р. бере участь у роботі журі конкурсів професійної майстерності різного спрямування й на власному досвіді переконалась, що експертиза професійної діяльності й/або продуктів даної діяльності, що проводиться експертною професійною та суспільною спільнотами, сприяє підвищенню професійної компетентності усіх учасників конкурсного руху (і конкурсантів, і членів журі), а також

розвитку об'єктивніших уявлень про завдання, цілі, ресурси й ризики, що існують у сучасній системі освіти.

V. Експертиза інноваційних процесів

У науковій літературі інновація розглядається як ціле-спрямована зміна, що вносить до середовища нові стабільні елементи (нововведення), що породжують перехід системи з одного стану до іншого. Основні ознаки інноваційних процесів: якісні зміни в цілях, змісті, цінностях, діяльності й мисленні учасників процесів, наявність певного проєкту або плану реалізації змін в даних умовах (Іванов Д. О.).

Інноваційний процес передбачає чотири фази. Життєвий цикл інновації включає виникнення (зародження), опанування (упровадження), розповсюдження (дифузії) та інституалізацію (завершення). Кожна з них передбачає певні організаційні дії та проміжний результат, а разом вони забезпечують якість інновації в цілому. Експертиза інноваційних процесів може проводитися на кожному етапі як аналіз проєкту інновації, перебігу реалізації і результатів інновації.

Не менш важливим видом експертизи є експертно-консультативний супровід шкіл, що функціонує у режимі інноваційного розвитку. С. М. Рибінська (2009) описує психолого-соціальну технологію такого виду консультування, що включає в себе функції, зміст, механізми й етапи консалтингу шкільних організацій, що планують та/або реалізують інноваційні проєкти. Консультування у сфері організаційного розвитку авторка розглядає як напрям менеджмент-консалтингу (консультування з питань управління), в основі якого – методологія гуманітарної експертизи. Зміст експертно-консультативного супроводу інноваційного розвитку освітньої організації полягає в забезпеченні узгодженості між її освітніми, організаційними та соціальними підсистемами проголошеної місії школи.

З точки зору Г. А. Мкртичяна (2002), психолого-педагогічна експертиза інноваційних процесів – один з видів професійної діяльності практичного психолога освіти. Г. А. Мкртичян визначає психолого-педагогічну експертизу як міждисциплінарний метод соціальної психодіагностики у сфері освіти, призначений для вивчення й підтримки явищ і процесів інноваційної освіти з метою виявлення в них психологічної доцільності й потенціалу розвитку. До конкретних видів експертизи в освіті автор відносить експертизу результатів дослідно-експериментальної роботи й використання методу групових експертних оцінок під час атестації

педагогічних працівників. Психолого-педагогічна експертиза включає в себе наступні взаємопов'язані компоненти: інформаційно-аналітичний, рефлексивний, прогностичний і комунікативний, разом провідним є рефлексивний компонент.

Для участі в експертній діяльності спеціаліст (педагог-психолог) має пройти професійну підготовку в межах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки практичних психологів освіти. Важливою умовою професіоналізації експертної діяльності є створення багаторівневої системи психолого-педагогічної експертизи у регіональній психологічній службі освіти.

Експертиза інноваційних процесів може виступати в якості моніторингу підсумків упровадження норм і цінностей організаційної культури, що саморозвивається (Умняшова І. Б., Сашенкова Н. С., 2012).

Водночас відбувається аналіз виконання нормативних документів, досягнутих результатів, психологічної атмосфери освітньої організації та змін в організації. При проведенні експертизи підсумків упровадження інновацій важливо спиратися на перевірку ефективності організаційних змін, що реалізувалися, та аналіз результативності основних напрямів змін організаційної культури. В експертному висновку важливо сформулювати пропозиції з приводу коригування подальших змін в організаційній культурі, а також пропозиції до програми розвитку освітньої організації на наступний період.

В експертній діяльності, спрямованій на аналіз інноваційних процесів в освітній організації, на рівних правах можуть брати участь адміністративні й педагогічні працівники освітніх організацій (замісник директора, педагог, педагог-психолог тощо). Більшість параметрів інноваційного проекту може оцінюватися спеціалістами колегіально, але разом у кожного спеціаліста є своя «зона відповідальності» у даному виді експертизи. Для педагогів на першому плані постають питання ефективності введення інновацій для досягнення учнями освітніх результатів, для психолога – безпека введення інновацій для всіх учасників освітнього процесу.

VI. Експертиза якості освітніх послуг

<.> У 2012 р. затверджено індикатори (показники) ефективності заходів з реалізації Національної стратегії дій в інтересах дітей для оцінки доступності якісної освіти й виховання, де основний акцент зроблено на аналізі:

– доступності отримання освітніх послуг різними категоріями учнів: дітьми дошкільного віку, дітьми з особливими потребами здоров'я, зокрема дітьми-інвалідами; дітьми, що навчаються на ступенях основної загальної (початкової, загальної, середньої (повної)) та професійної (початкової, середньої) освіти;

– відсотку відвідуваності додаткових освітніх (розвивальних) занять дітьми віком 3–16 рр.;

– оцінки якості освітніх послуг батьками (законними представниками) тих, хто навчається.

<.> Усі критерії рейтингу поділяються на кілька блоків, що відображають показники ефективності роботи освітньої організації щодо забезпечення якісної масової середньої освіти; створення умов з розвитку талантів з максимального числа учнів; забезпечення якості знань, що підтверджується зовнішнім оцінюванням; аналізу діяльності дошкільних відділів; профілактики правопорушень; роботи з учнями, що мають особливі освітні потреби; використання соціокультурних ресурсів міста в навчанні.

О. Б. Лактіоною (2013) було розроблено модель психологічної експертизи освітнього середовища, яка дозволяє реалізувати комплексне оцінювання якості освітнього середовища та визначити характер умов, що впливають на особистісний розвиток її суб'єктів. Об'єктом психологічної експертизи виступає освітнє середовище (у психологічному аспекті), метою – аналіз освітнього середовища з точки зору умов і можливостей, що ним надаються, для особистісного розвитку суб'єктів освітнього середовища (за рахунок створення стійких механізмів співробітництва, закріплених в організаційній культурі школи, і форм взаємодії), гуманізація засобів і способів виховного впливу на особистість, що розвивається, та її захист від деструктивного виховного (соціального) й психологічного впливу (за рахунок вироблення єдиного погляду на сутність дитинства, роль дорослих у розвитку дитини, завдання освіти). Н.Ю. Конасова представила у своїй монографії теоретичну модель суспільної експертизи рівня підготовки школярів. Авторка моделі наголошує на тому, що оцінка результатів освітньої діяльності має проводитися експертами (фізичними особами та організаціями), які не підпорядковані тим особам і структурам, з ініціативи яких проводиться експертиза. Критерії результатів освітньої діяльності визначаються експертами, котрі проводять суспільну експертизу.

О. Г. Матвієвська (2008) пропонує проводити експертизу якості освіти під час процедури атестації освітньої організації. Атестаційна експертиза розглядається авторкою як засіб виміру якості підготовки випускників шкіл і отримання інформації про результати діяльності педагогічних колективів.

Такий вид експертизи сприяє формуванню єдиного підходу до управління якістю освіти, забезпечуючи зворотній зв'язок, що повідомляє про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим завданням, орієнтованої на стимулювання та підвищення мотивації педагогів. Реалізацію фактичної процедури мають втілювати підготовлені до цього спеціалісти – педагоги-експерти, головне завдання котрих – надання допомоги освітньому закладу у вирішенні поставлених завдань. Функція експертів полягає не у контролі й інспектуванні, а в експертно-методичній підтримці, аналізі ресурсів освітньої організації у сфері якості освіти. Атестаційна експертиза проводиться із дотриманням основних принципів: науковості, ефективності, ієрархічної організації, гласності, доступності інформації, демократичності, об'єктивності. Основні функції даного виду експертизи – інформаційно-діагностична, аналітична, корекційно-методична, стимулююча. Отже, експертиза в освіті може бути спрямована на визначення якості освітніх послуг. При цьому виді експертизи основний акцент робиться на аналізі результатів освітньої діяльності (насамперед освітніх результатів учнів), що уможливорює аналіз основних характеристик освітньої програми експертами та ефективність використання ресурсів освітньої організації, а також формулювання рекомендацій щодо подальшого розвитку цих ресурсів для реалізації завдань, поставлених перед організацією. Отже, при даному виді експертизи можуть брати участь (переважно) спеціалісти у сфері управління та організаційного консультування.

VII. Експертиза освітніх програм і навчальних посібників

Експертиза програм і навчальних посібників, що реалізується в системі освіти, – один із розповсюджених різновидів експертної діяльності у сфері освіти.

Освітні програми і проекти програм оцінюються щодо предмету їхньої реалізації, ефективності, актуальності для системи освіти, доцільності ресурсного забезпечення (кадрового, фінансового, матеріально-технічного), безпеки для усіх учасників освітнього процесу (як у процесі реалізації, так і після його завершення, оцінка відстроченого ефекту дій проекту або програми).

З точки зору Є. С. Романової та Л. В. Макшанцевої, психолого-педагогічну експертизу освітніх програм дошкільної та загальної освіти має проводити атестаційна комісія (експертна комісія з атестації освітньої організації). Мета даного виду експертизи полягає в регуляції якості освітніх послуг, захисті учнів від некомпетентного педагогічного впливу.

<..> Під час експертизи підручників і навчальних посібників оцінюється загальна характеристика й зміст підручника, проводиться експертиза текстового матеріалу і додатків до підручника.

Мета психолого-педагогічної оцінки навчальної літератури – аналіз відповідності змісту, методів і організаційних форм віковим нормам і особливостям розвитку людини в її онтогенезі (Романова О. С., Макшанцева Л. В.). Експертиза навчальних посібників і програм може реалізовуватися як педагогами, так і педагогами-психологами (психологами освіти).

Висновки. Проведений нами аналіз основних напрямів і видів експертизи у системі освіти продемонстрував, що у психолого-педагогічній науковій літературі досить вичерпно розглядаються теми експертизи: освітнього середовища (зокрема, його комфортності та безпеки); інноваційних процесів і освітніх технологій, що застосовуються для досягнення освітніх результатів (зокрема, експертиза програм і посібників); професійної діяльності педагогів і якості освітніх послуг. Водночас відмічаємо, що у науково-практичній літературі проблема експертизи соціальних ризиків (зокрема, ризиків освітнього середовища як соціальної ситуації розвитку дитини) та експертна функція психолого-педагогічного (міждисциплінарного) консилиуму освітньої організації висвітлені недостатньо.

Доцільним і актуальним, з нашої точки зору, є опис моделі (концепції) психолого-педагогічної експертизи у системі освіти, де об'єктом експертизи може виступати середовище психічного розвитку дитини, а предметом – психологічна атмосфера освітньої організації та/або психічні процеси дитини, що перешкоджають її розвитку, навчанню та прояву просоціальної поведінки. Дана тема буде розглянута у подальших публікаціях.



РОЗДІЛІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Галян О. І.

Оцінка сформованості мотивів учіння учня // Психолого-педагогічна експертиза: Тексти лекцій. – Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 26-40.

Поняттям «мотив» переважно позначається стимуляція, спонукання до здійснення дії, включеної до визначеної цим мотивом діяльності. Мотивація «енергізує» і скеровує діяльність людини. З поняттям «мотивація» тісно пов'язане поняття «потреба». Вважається, що мотив стимулює і спрямовує діяльність заради задоволення певної потреби.

Навчальна мотивація – конкретний вид мотивації, включений до навчальної діяльності. Як вказує І. Зимня, навчальна мотивація визначається такими чинниками: самою освітньою системою; організацією освітнього процесу; суб'єктними особливостями учня (вік, самооцінка, рівень домагань, здібності, взаємодія з іншими учнями тощо); суб'єктними особливостями педагога (система ставлень до учня, педагогічна оцінка тощо); специфікою навчального предмету.

Отже, мотивація навчання представлена як система, що має свою структуру. Саме тому, аналізуючи навчальну мотивацію, необхідно спиратися на її ієрархічну будову.

А. К. Маркова розрізняє такі елементи мотивації:

- потреба у навчанні;
- смисл навчання;

- мотив навчання;
- мета навчання;
- емоційний компонент навчання;
- ставлення до навчання;
- інтерес до навчання.

Враховуючи особливості розуміння мотивації та її структури, можна стверджувати, що мотиви діяльності учнів в навчанні можуть бути досить різнорідними і зумовлюватися дією багатьох чинників. Наприклад, мотиваційно діють: сам зміст навчального матеріалу, його цікавість, особиста значущість, цілі діяльності, проблеми, які повинен вирішити учень, систематичний контроль за результатами, їхня оцінка, характер прагнень і потреб учня, рівень їхнього розвитку, особистість вчителя, страх, впевненість у своїх силах або сумнів в них тощо.

Досить детальний аналіз мотиваційної сфери особистості дитини і всієї динаміки розвитку її мотивації представлений дослідженнями психологічної школи О. М. Леонтьєва. Виходячи з концепції цієї школи, розрізняють *мотиви діяльності* і *мотиви дії*. З огляду на об'єктивну складність розвитку навчальної мотивації цей феномен розглядається у двох аспектах.

Перший пов'язаний з розвитком загальної мотивації навчання. Для більшості дітей, які вступили до школи, основний мотив учіння – просто бажання вчитися. Суб'єктивний смисл учіння для дитини полягає, насамперед, в тому, що вона стає учнем. Усвідомлення нової соціальної ролі стає мотивом відповідального ставлення до завдань учителя.

На перших етапах навчання в школі певну спонукальну силу для учнів мають зовнішні сторони шкільного життя: їм подобається мати гарні зошити, підручники, тобто шкільне приладдя; а також сама шкільна ситуація: наявність учителя і учнів, клас з його атрибутикою. Важливого значення набуває вчитель, за настановами якого молодші школярі ретельно виконують все, що від них вимагається.

Учні 1-го і 2-го класу розглядають навчання як суспільно важливу і необхідну діяльність. Їм подобається читати, писати, рахувати, малювати, отримувати оцінки. Суспільний сенс навчання для учнів перших-других класів яскраво виявляється у їхньому ставленні до оцінки діяльності. У такому разі на перший план постає не якість виконання навчального завдання, а ті зусилля, яких вони доклали, їхня старанність.

Починаючи вже з 2-го класу, у школярів відбуваються певні зміни. В учнів починає утворюватися певна система мотивів, в якій наявні широкі соціальні мотиви, пов'язані з підготовкою до праці, спрямовані на майбутнє і вузькі, в яких відображається інтерес до життя колективу, прагнення посісти в ньому певне місце.

У 3-ому класі дещо змінюється характер і зміст пізнавальних мотивів, джерелом яких є сама навчальна діяльність. З'являється чітко виражений інтерес до змісту певних навчальних предметів, до читання літератури з певної методики. В учнів 3-4-х класів розвивається інтерес до змістовного боку навчальних предметів. Навчання перетворюється в них на засіб пізнання дійсності. Водночас поглиблюється інтерес до розумової діяльності, який виявляється в прагненні робити самостійні висновки, аналізуванні в доступних формах. Виникають інтелектуальні почуття: радість від успіху під час пізнання нового, задоволення від розумового напруження, які можуть за вмілого керівництва стати стійкими мотивами навчальної діяльності. Важливу роль в мотивації навчання починають відігравати стосунки в колективі. Третьюкласники активно намагаються завоювати авторитет у товаришів. Вибір засобів для цього продиктовано вже громадською думкою колективу. З огляду на це особливої спонукальної сили набуває оцінка. Для цих учнів успіхи в навчанні не є самоціллю, а стають засобом задоволення суспільно значущого прагнення – забезпечити собі повагу з боку товаришів по класу, вчителів, батьків.

У підлітковому віці з огляду на перетворення в особистісній сфері, новоутворення, які визначаються новою соціальною позицією, мотиви навчання стають різноманітнішими і складнішими.

Водночас серед учнів цього віку спостерігається тенденція «відходу від школи», а відповідно і втрата пізнавального інтересу до змісту навчання. Учені називають цей процес «шкільна дезадаптація». Але почуття дорослості, яке виникає у підлітковому віці, може активно виявлятися у самоствердженні за рахунок навчання. Л. С. Виготський писав про виникнення у цьому віці так званої «інтелектуальної дорослості».

У ранньому юнацькому віці усвідомлення свого місця у суспільному бутті приводить до виникнення нових потреб та інтересів. Так, спрямування на майбутнє, бажання самореалізуватися в цьому житті спонукають старшокласників до навчальної діяльності. Провідним видом діяльності у цьому віці є навчально-професійна діяльність. Під час цієї діяльності у старшокласників

розвиваються пізнавальні й професійні інтереси, а також формується здатність будувати життєві плани і моральні ідеали. Цьому сприяє ціла низка чинників як-от: ускладнення змісту навчання, використання різноманітних форм навчальних занять, участь в олімпіадах тощо.

Навчально-професійна діяльність визначає розвиток особистості старшокласників, їхньої пізнавальної діяльності, а також виникнення нових психологічних утворень. Виникають мотиви, які були відсутні у підлітків: самовдосконалення та інтерес до навчання. Мотив самовдосконалення є прагненням підвищувати власний культурний рівень: бажання бути цікавою, багатозначною людиною.

Заразом виявляється вибіркоче ставлення до предметів. Важливого значення набувають: мотивація; світоглядне ставлення (дає розуміння законів розвитку); пізнавальне ставлення (розширює, розкриває невідоме, дає цікаві, потрібні знання); практичне ставлення; легкість засвоєння; гарне викладання (зростає роль учителя як джерела позаурочної (позапрограмної) інформації, а отже, високі вимоги до вчителя, але на практиці можна спостерігати зворотну тенденцію).

Розуміння динаміки навчальної мотивації є важливою основою для оцінки навчальної діяльності школярів різного віку.

Предметом експертного аналізу повинні стати такі компоненти мотиваційної сфери учня, як: його мотиви, цілі, емоції, а також його потенціал «вміння навчатися», який впливає на мотивацію.

Мотив – це спрямованість активності на предмет, внутрішній психічний стан людини, який прямо пов'язаний з об'єктивними характеристиками предмета, на який спрямована активність. Якщо пізнавальна потреба характеризує готовність школяра до навчальної роботи, то спрямованість школяра у навчальній діяльності може стосуватися різних аспектів навчального процесу – одержання схвалення дорослих (оцінку вчителя), встановлення взаємин з ровесниками, контроль самої навчальної діяльності, її способів і результатів тощо. На думку Д. Б. Ельконіна, В. В. Давидова, найадекватнішим мотивом навчальної діяльності є спрямованість школяра на оволодіння новими способами дій. Саме це і є головним змістом навчальної діяльності (навчально-пізнавальний мотив), який повинен стати провідним, смислоутворювальним в мотиваційній сфері більшості учнів молодшого і середнього шкільного віку. Пізнавальна потреба, активність сама собою не визначає процес навчання, так само як і поява мотиву (спрямо-

ваність цієї активності на предмет) не означає повноцінного формування мотиваційної сфери, якщо у школярів відсутнє вміння самостійно ставити цілі, шукати шляхи і умови їхнього досягнення. У цьому плані оволодіння прийомами цілетворення (ціледосягнення) характеризує вищий рівень зрілості мотиваційної сфери школяра.

Під час аналізу мотиваційної сфери необхідно цілісно сприймати учня, завжди подумки зіставляти мотивацію учіння з тим, як вміє цей учень вчитися. Уважно спостерігаючи за учнем, психолог помічає, що інтерес до навчання, який виник без опори на стійкі вміння і навички в навчальній діяльності, згасає, і, навпаки, успішне виконання навчальної роботи завдяки оволодінню вмінням вчитися є сильним мотивуючим чинником. Заразом інколи на практиці ефективність навчальної діяльності, успішність школярів оцінюється без урахування їхньої мотивації, а їхня мотивація і пізнавальні процеси вивчаються у відриві від аналізу вміння вчитися.

Виокремлюють такі *види мотивів* навчальної діяльності школяра, як *пізнавальні* і *соціальні*. Якщо у школяра у навчанні переважає спрямованість на зміст навчального предмету, то можна вести мову про наявність пізнавальних мотивів. У разі, коли в учня виражена спрямованість на іншу людину в ході навчання, то говорять про соціальні мотиви.

Однак, і пізнавальні, і соціальні мотиви можуть бути різними за спрямуванням. Так, у пізнавальній мотивації виокремлюють такі рівні: *широкі пізнавальні мотиви* (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями), *навчально-пізнавальні мотиви* (орієнтація на засвоєння способів здобуття знань, прийомів самостійного одержання знань), *мотиви самоосвіти* (орієнтація на одержання додаткових знань і потім на побудову спеціальної програми самовдосконалення).

Соціальні мотиви характеризуються такими рівнями: *широкі соціальні мотиви* (обов'язок і відповідальність, розуміння спеціальної значущості навчання), *вузькі соціальні, або позиційні мотиви* (прагнення зайняти певну позицію щодо оточуючих, одержати її підтвердження), *мотиви соціальної співпраці* (орієнтація на різні способи взаємодії з іншою людиною).

Визначення виду мотиву та рівня його представленості в діяльності учня не можуть дати вичерпну інформації про мотиви до навчання. Важливо також враховувати якісний бік навчальної мотивації.

Якості мотивів можуть бути *змістовними*, тобто визначати характер навчальної діяльності (усвідомленість, самостійність, загальність, дієвість, домінування в загальній структурі мотивації, ступінь розповсюдження на декілька навчальних предметів) та *динамічними*, пов'язаними з психофізіологічними особливостями дитини (стійкість мотиву, його сила, і вираженість, переключення з одного мотиву на інший, емоційне забарвлення мотивів тощо).

У практиці роботи експерта необхідно враховувати, що різні мотиви мають неоднаковий вияв у навчальному процесі. Так, широкі пізнавальні мотиви стосуються прийняття і розв'язання завдань, звертань до вчителя за додатковою інформацією; навчально-пізнавальні – самостійних дій з пошуку різних способів розв'язання завдань, запитань до вчителя стосовно різних способів роботи. Соціальні мотиви виявляються у вчинках, які свідчать про розуміння учнем відповідальності; позиційні – у прагненні до контактів з ровесниками й їхніх оцінок, в ініціативі і допомозі товаришам. Усвідомлені мотиви пов'язані з умінням школяра розповісти про те, що його спонукає, умінням визначити ступінь значущості мотивів; реально-діючі мотиви виражаються в успішності і відвідуванні, в розгорнутості навчальної діяльності та її формах, у виконанні додаткових завдань, або відмові від них, у прагненні до завдань підвищеної або зниженої складності тощо.

Враховуючи усю сукупність параметрів мотивації, психолог може дати повну і диференційну оцінку мотивування школярів.

Варто звернути увагу на такі аспекти оцінювання навчальної мотивації:

- її спрямованість та рівні;
- ієрархічність мотиваційної сфери;
- гармонійність окремих мотивів між собою;
- стабільність і стійкість існуючих позитивних мотивів;
- наявність мотивів, орієнтованих на довготривалу перспективу;
- дієвість мотивів та їхній вплив на поведінку

Визначаючи напрямки дослідження мотиваційної сфери школярів, необхідно зауважити, що формування мотивів конкретного учня має своєрідний характер. Шляхи становлення й особливості мотивації кожного учня індивідуальні і неповторні.

Мотиви будуть виявлятися по-різному, залежно від того, в яких ситуаціях опиняється школяр. Крім того, мотиви не в усіх ситуаціях достатньо явно представлені. Психологи відмічають, що потрібно не просто довго спостерігати, а бути уважним в таких

ситуаціях, де якості, що вивчаються, можуть проявитися. Вибір ситуацій для спостереження залежить від завдання психолога. Так, зацікавити можуть ситуації, в яких учень повністю належить самому собі, коли його ніхто не контролює і не оцінює; які спонукання виникають у нього в міру посилення керівництва і контролю зі сторони вчителя і як будуть змінюватися ці спонуки залежно від норм поведінки оцінки його дорослим; як будуть змінюватися орієнтації учня в умовах, коли йому потрібно віддати перевагу одній із декількох спонук, за наявності так званої «боротьби мотивів». Психолог може вивчити вплив виконання попереднього завдання (або довготривалий неуспіх у навчальній діяльності) на загальне ставлення до навчання; як визначає мотивацію рівень прив'язаності школяра, і той «особистісний стандарт» (індивідуальна відносна норма), який він для себе склав, а також те, яку роль відіграє вчитель у формуванні мотивації навчання. З огляду на це, стан мотивації залежить і від оцінки вчителем учня в порівнянні з його особистими реальними можливостями і рівнем домагань, і від його орієнтації на порівняльну оцінку учня з іншими школярами (соціальна відносна норма). Може вивчатись також вплив на мотивацію учня думки референтної для нього групи ровесників з тим або іншим рівнем здібностей. Усе це може стати змістом і програмою психологічного вивчення мотивації школярів.

Зупинимось на особливостях розуміння сутності та видів *інтересу до навчання*.

Сам інтерес розглядається в якості емоційного забарвлення пізнавальної потреби. Виникнення інтересу до навчання – наслідок складних процесів у мотиваційній сфері школяра.

Особливості навчальної діяльності, зміст навчального матеріалу, успішність засвоєння основних елементів знань та умінь позитивно впливають на виникнення стійкого інтересу до різних аспектів навчального процесу. Враховуючи це, виокремлюють такі види інтересу:

- пізнавальний (загалом до усіх сторін діяльності в процесі засвоєння знань);
- навчально-пізнавальний (до конкретного предмету, галузі знання або теми);
- процесуальний (до процесу навчання, що визначається виникненням інтелектуальних почуттів, способів роботи, подолання труднощів у процесі розв'язання навчальних задач тощо);

– результативний (до оцінки як результату навчання, до успішного завершення процесу розв'язання навчальної задачі, тобто отримання правильного результату).

Оцінка мотивації навчання повинна виходити з аналізу *ступеня залучення учня до процесу навчання.*

Кожен з них характеризується, по-перше, *певним загальним ставленням до навчання*, яке, як правило, достатньо добре фіксується і визначається за такими ознаками, як успішність і відвідування уроків, загальна активність учня, кількість його запитань і звертань до дорослого, добровільність виконання навчальних завдань, дотримання дисципліни на уроці, широта і стійкість інтересів до різних сторін навчання тощо.

По-друге, кожен ступінь включеності школяра до навчання детермінований різними мотивами, цілями навчання. Тому наступним кроком повинно бути проникнення до сутності того, що *спонукає учня, які цілі він вміє ставити і реалізувати.*

По-третє, кожному ступеню включеності школяра до навчання відповідає той чи інший *стан уміння вчитися*. Отже, необхідно визначити цей рівень уміння вчитися, щоб зрозуміти причину тих чи інших мотиваційних настанов, бар'єрів, відходу учня від навчання.

Виокремлюють такі *типи ставлення до навчання*:

- негативне;
- байдуже або нейтральне;
- позитивне аморфне, нероздільне;
- позитивне пізнавальне, ініціативне, усвідомлене;
- позитивне особистісне, відповідальне, дієве.

Розглянемо типи ставлення та відповідні до них мотиваційні настанови.

Для *негативного* ставлення школярів до навчання характерні: бідність і вузькість мотивів; пізнавальні мотиви вичерпуються інтересом до результату; несформовані уміння ставити цілі, долати труднощі; навчальна діяльність не сформована; відсутнє уміння виконувати дію за розгорнутою інструкцією дорослого; відсутня орієнтація на пошук різних способів дії.

За *позитивного аморфного, нероздільного* ставлення школярів до навчання в мотивації спостерігаються нестійкі переживання новизни, допитливості, мимовільного інтересу; виникнення переваг одних навчальних предметів над іншими; широкі соціальні мотиви обов'язку; розуміння і первинне осмислення цілей, постав-

лених учителем. Навчальна діяльність характеризується виконанням окремих навчальних дій за зразком і інструкцією, а також простих видів самоконтролю і самооцінки (також за зразком).

За *позитивного пізнавального, усвідомленого, ініціативного* ставлення школярів до навчання мотивація характеризується перевизначенням і довизначенням завдань учителя; постановкою нових цілей; народженням на цій основі нових мотивів; осмисленням зіставлення своїх мотивів і цілей. Навчальна діяльність містить не тільки, відтворені за зразками вчителя, завдання, способи дій, але й самостійно поставлені цілі, а також виконання дій за власною ініціативою.

Спостерігається розрізнення школярем способу і результату дії, усвідомлене прагнення до пошуку різних способів, засвоєння і «бачення» усієї структури навчання в цілому, оволодіння уміннями планувати й оцінювати свою навчальну діяльність до її здійснення, перевіряти і корегувати себе на кожному етапі роботи, розгорнутий самоконтроль і самооцінка.

За *позитивного особистісного, відповідального, дієвого* ставлення школяра до навчання мотивація характеризується супідрядністю мотивів й їхньою ієрархією; стійкістю і неповторністю мотиваційної сфери; збалансованістю і гармонією між окремими мотивами; умінням ставити перспективні, нестандартні цілі і реалізовувати їх; передбаченням соціальних наслідків своєї навчальної діяльності і поведінки; умінням долати перешкоди у досягненні мети. У навчальній діяльності спостерігаються пошук нестандартних способів розв'язання навчальної задачі, гнучкість і мобільність способів дій, освоєння навчальних дій і умінь до рівня навичок і звичок культури праці, використання результатів навчання в соціальній практиці, вихід з навчальної діяльності до самоосвітньої, перехід до творчої діяльності.

Психологічні дослідження підтверджують взаємозв'язок між ставленням школярів до навчання і сформованістю навчальної діяльності. Так, доведено, що уміння школярів ставити навчальну задачу впливає на характер ставлення до навчання. Наприклад, за відсутності у школярів уміння самостійно ставити навчальну задачу і за наявності інтересу тільки до результату спостерігається *негативне ставлення* до навчальної діяльності. При розв'язанні задач без пошуку школярами загального способу з використанням ними методу «проб і помилок» спостерігається формальне ставлення до навчання. Якщо в учня виникає орієнтація на пошук

загального способу дії, але ще відсутнє вміння реалізувати цю орієнтацію і якщо, навіть, після виділення загального способу розв'язання школяр продовжує конкретні задачі розв'язувати шляхом випадкових проб, то на цьому етапі виникає так зване *подвійне ставлення* до навчання.

На наступному етапі учні вже застосовують, хоча почасти й інтуїтивно, загальний спосіб при розв'язанні конкретних задач; ставлення, яке виникає у цьому разі, називають *інтуїтивним*. І, нарешті, на вищому рівні учні цілеспрямовано розробляють загальний спосіб розв'язання всіх подібних задач, що відповідно породжує і зміну ставлення до навчання, що стає *теоретичним*.

Дані науковців свідчать про те, що за наявності у школярів тільки репродуктивних навчальних умінь у половині випадків спостерігається байдуже ставлення до навчання, у третини школярів – ситуативний інтерес, у інших – негативна мотивація. При оволодінні навчальними вміннями, що забезпечують розв'язання задач у дещо зміненій ситуації, негативне ставлення різко зменшується, а за наявності у школярів умінь самостійно ставити навчальні задачі в новій ситуації – й зовсім не виявляється. Замість нього приходить ситуативний інтерес (за наявності умінь діяти в змінених умовах), а за пошукових навчальних діях – інтенсивніший і стійкіший інтерес.

Однак, проникнення до сутності ставлення щодо навчання неможливе без врахування вміння школярів навчатися.

Звернімося до розгляду шляхів вивчення окремих сторін мотивації. Зауважимо, що запропоновані завдання та методичні прийоми не претендують на виключність (зазвичай, психологами використовуються стандартизовані методики (валідні і надійні), вони, враховуючи вікові особливості учнів, представлені у практикумах та психодіагностичних посібниках).

І. На уроці учням пропонується самостійно виконати на вибір завдання, що відрізняються за:

- складністю і характером діяльності (творча чи репродуктивна);
- практичною чи теоретичною спрямованістю пізнавальної діяльності;
- характером виконання завдань (індивідуальне чи групове).

Одночасно кожен учень отримує аркуш, на якому позначені позиції, що відображають причину вибору учнем того чи іншого завдання.

ОЦІНКА СФОРМОВАНOSTI МОТИВІВ УЧІННЯ УЧНЯ

1. Бажання себе випробувати.
2. Краще довідатися про свої можливості з конкретного предмету.
3. Інтерес до предмету.
4. Бажання якнайбільше довідатися з конкретної галузі науки.
5. Корисно, знадобиться у майбутній роботі.
6. Цей предмет і знання з нього необхідні для подальшої освіти.
7. Упевненість в успіху з цього предмету.
8. Легко навчатися.
9. Бажання долати труднощі.
10. Цікаво спілкуватися з товаришами на уроках з цього предмету.
11. Бажання мати авторитет серед товаришів, тому що цей предмет престижний у певному навчальному колективі.
12. Подобається вчитель.
13. Бажання бути ерудованою людиною, цікавою для друзів.
14. Бажання бути готовим до самостійного життя.
15. Бажання бути духовно багатим, культурним і корисним для суспільства.
16. Аби не сварили батьки, учителі, бо це неприємно.

Результати обстеження заносяться до таблиці-списку учнів усього класу, з виокремленням домінуючого мотиву за оцінкою самого учня.

Усі згадані мотиви навчання розподіляються за основними 8-ма напрямками, що дає змогу роботи висновок про значущість для учня обраних завдань:

- самовизначення – це показники 5; 14; 15;
- пізнавальні – 3; 4;
- вузькопрактичні – 5; 6;
- саморозвитку – 1; 2; 9;
- спілкування з учителем – 12;
- спілкування з однолітками – 10;
- самоствердження – 7; 11; 13;
- запобігання неприємностей – 8; 16.

II. Методика включає кілька завдань з кожного предмету, об'єднаних в чотири розділи.

Виконання першої групи завдань вимагає від учня репродуктивної діяльності (згадати визначення, описати факт, досвід, переказати текст, пройдений за програмою).

Друга група завдань є складнішою: вона вимагає від учня активного пошуку, здогадки, іноді проблемного підходу – виходу з суперечності, логічних доказів.

Третя група завдань з використанням елементів уяви розрахована на активне використання знань, умінь, навичок (особливо у новій ситуації).

Четверта група завдань має творчий характер з використанням елементів уяви.

Крім зазначених завдань-питань додаються ще кілька на визначення поінформованості учнів щодо новітніх досягнень науки у сфері їхнього інтересу, що стосуються кола інтересу за останнє півріччя і діяльності у вільний час.

Під час діагностики, застосовуючи цю методику, фіксується:

а) *характер вибору*: цілеспрямований – випадковий, рішучий – невпевнений, швидкий – повільний, зі зрозумілою мотивацією – боротьбою мотивів;

б) *вибір завдань*: репродуктивних, пошукових, що потребують активного оперування знаннями, творчих або усіх чотирьох груп;

в) *характер діяльності*: напружений – з відволіканнями, логічний – алогічний, системний – хаотичний, інтенсивний – млявий;

г) *емоційна основа діяльності*: яскраво виражений – згладжений, радісний – байдужий, захоплений – індіферентний, спокійний – нервозний, упевнений – невпевнений;

д) *поведінка при ускладненнях*: роздум – розгубленість, наявність додаткових проб-дій – припинення дії, доведення дії до позитивного результату – незавершеність виконання низки завдань, розумова активність – розумова пасивність;

е) *відповіді на додаткові питання*: коло інтересу з обраної галузі знань, заняття у вільний час, участь у позакласній і позашкільній роботі з обраного напрямку, поінформованість щодо сучасних наукових пошуках і досягненнях;

к) *прагнення взяти ще конверт*, хід роботи над завданнями другої групи.

III. Розглянемо тепер діагностичні ситуації, запропоновані А.К. Марковою

1. *Ситуація «Вибір»*. Інструкцію можна сформулювати в такий спосіб: «Вибери з цих завдань (наприклад, 1–3) найцікавіше для себе (найлегше). Вибери, на якому матеріалі тобі його легше зробити».

2. *Ситуація «Повернення»*. Можливі варіанти інструкції: «Ти розв'язав задачу правильно. У тебе є ще час (наприклад, 15 хв.): а) використай його на свій розсуд; б) займися цією задачею; в) знайди нові способи розв'язання цієї задачі».

3. *Ситуація «Конфлікт»* – між способом і результатом, коли виграш у результаті призводить до програшу в способі, і навпаки. Зразкова інструкція: «Вибери для рішення кожен з цих задач, у кожній з них треба одержати результат декількома способами. У першій задачі є зразок результату, у другій – способи треба визначити без зразка».

4. *Ситуація «Цейтнот»* повторює ситуацію «Конфлікт», але вказує на бажаність швидкого рішення.

Основним типом ситуацій є «вибір». Інші використовуються з метою уточнення стійкості виявленої мотивації. Наприклад, для домашнього завдання вчитель пропонує самостійно обрати з нерозв'язаних на уроці задач ті, які вони самі вважають необхідними. Обсяг домашнього завдання не обмежується вчителем. Наступного разу, перевіряючи домашні завдання учнів, пропонується обрати з-поміж завдань, що були виконані вдома, ті, які, на їхню думку, можна виконати у наперед визначений час.

IV. Нетрадиційні форми вивчення мотивації

1. *«Склади розклад на тиждень»*. Учні пропонується скласти розклад з будь-якою кількістю уроків з різних предметів, передбачених шкільною програмою, а також викреслити з нього ті, що не цікавлять.

2. *«Методика з конвертами»*. Школяру пропонується обрати серед інших конверт, на якому написана назва найцікавішого для нього навчального предмету, а потім відкрити конверт і обрати з карток, що там знаходяться, ту, на якій написано найцікавіший для нього тип завдань з цього навчального предмету (теоретичний, прикладний).

3. *Методика незакінчених речень*. Учні пропонується дописати речення на кшталт:

- Щоб учню було на уроці цікаво, потрібно...
- Найбільше на уроці мені подобається...
- У мене завжди викликають інтерес завдання, які...
- Я часто читаю наукову і науково-популярну літературу з...
- У вільний час я люблю...

4.3 метою визначення, що саме породжує інтерес учня в улюбленому предметі, йому пропонується заповнити шкалу (таблиця 1).

Таблиця 1

Шкала оцінки ставлення до навчального предмета

Найбільший інтерес при вивченні улюблених предметів у мене викликає	Так	Ні
Новизна навчального матеріалу		
Історія розвитку науки		
Сучасні дослідження науки		
Практична значущість матеріалу		
Цікавість		
Різноманітність самостійної роботи		
Дослідницькі і творчі завдання		
Практичні роботи		
Доброзичливе ставлення на уроці		
Що ще?		

Чим зумовлений такий підбір методик? Розглянемо, яку інформацію можемо одержати. По-перше, виявити інтереси учнів (методика 1); по-друге, перевірити усвідомленість вибору (порівняння результатів методики 1 і 2 – вибір конверта) і стійкість інтересу (методика 3); по-третє, довідатися про стимули інтересу (методика 4 і порівняння отриманих результатів з результатами методики 2 – вибір завдання з конверта); нарешті, виявити резерви стимуляції інтересів, очікування учнів (методика 3).

Залежно від запиту психолог-експерт складає програму експертного вивчення мотиваційного компонента навчальної діяльності та презентує отримані результати в експертному висновку. Заразом особливого значення набуває чітке формулювання відповіді на поставлене перед експертизою питання.

Результати експертного аналізу можуть бути використані усіма суб'єктами освітнього процесу з метою вдосконалення організації навчальної діяльності учнів.

Галян О. І.

Психолого-педагогічна експертиза сформованості учбових умінь і навиків // Психолого-педагогічна експертиза: Тексти лекцій. – Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 41-58.

Навчальна діяльність – самостійна пізнавальна діяльність школяра, спрямована на засвоєння знань, умінь і навичок, а також зміни самого суб'єкта учіння. У процесі навчальної діяльності школяр не тільки здобуває знання, а й опановує способи дій з ними. Отже, школяр має засвоїти способи набуття знань; якщо вони не запропоновані в готовому вигляді, самостійно підібрати їх відповідно до поставленої задачі; опанувати не тільки способи роботи зі знаннями, але і способи роботи із самим собою, тобто прийоми самоконтролю і самооцінки. Саме вони складають зміст учбових (навчальних) умінь і навичок (дійово-операційний компонент учіння).

Для організації експертного аналізу навчальних умінь і навичок необхідно враховувати, що психологами аналізуються різні аспекти навчальної діяльності школяра стосовно отримання знань і пропонуються окремі діагностичні прийоми їхнього вивчення. Навчання, організоване як активна діяльність, визначає і ставлення школярів до нього. Тому для експерта важливо вміти аналізувати стан навчальної діяльності за різними параметрами. Для цього проаналізуємо ті психологічні концепції та теорії навчання, положення яких визначають змістову операційну сторону навчальної взаємодії.

Так, психологи, що розробляли теорію розвивального навчання (наприклад, Д. М. Богоявленський, Н. О. Менчинська), звертали увагу на те, що треба оцінювати підсумки навчання не тільки за знаннями (які є результатом), але і за розумовими процесами й якостями розумової діяльності учнів, а це означає, у свою чергу, що треба вивчати становлення у школярів прийомів розумової діяльності. І що важливо – їх формувати.

Психологи, що розробляють *діяльнісні теорії навчання*, зокрема теорію поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін,

Н. Ф. Тализіна й ін.), поставили спеціальне завдання керування процесом навчання, для чого були визначені *характеристики дій* учнів (від матеріальних, матеріалізованих їхніх форм, від зовнішньої мовної дії до розумової). У цій концепції визначені також *типи навчання*: за першого типу навчання учень недостатньо розуміє зміст навчального матеріалу, істотні ознаки не відокремлює від несуттєвих, і його навчальні дії будуються шляхом проб і помилок; за другого типу навчання школяр краще розуміє зміст матеріалу, відрізняє істотні ознаки від несуттєвих, але навчальні дії засвоюються школярем у готовому вигляді і здійснюються хоча і без помилок, але на обмеженому навчальному матеріалі; третій тип навчання характеризується тим, що школяр самостійно будує свої навчальні дії на основі аналізу умов і повного орієнтування в них, навчальні дії формуються швидко, виконуються безпомилково і активно переносяться до нових умов. Під час навчання важливо формувати в учнів саме третій тип, який забезпечує позитивну мотивацію навчання школярів.

Концепція навчальної діяльності Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова розкриває той факт, що повноцінне навчання повинно містити три компоненти: розуміння і прийняття школярами навчальної задачі; виконання ними активних навчальних дій (зміна, порівняння, моделювання), дій самоконтролю і самооцінки. У разі, коли учень розуміє навчальну задачу і зміст вправ, сам активно й усвідомлено виконує дії з навчальним матеріалом, а також контролює й оцінює себе, у нього складаються навчально-пізнавальні мотиви (інтерес до способів роботи).

Експертиза сформованості навчальних дій спрямована, насамперед, на виявлення їхніх *видів*: *орієнтовані дії*, спрямовані на аналіз умов ситуації, співвіднесення останньої із наявними можливостями і приводять до постановки навчальної задачі; *виконавчі дії* – активне перетворення учнем досліджуваного об'єкта (математичного, лінгвістичного тощо); *оцінні дії* з контролю й аналізу своєї власної діяльності.

Зазначені дії утворюють три компоненти навчальної діяльності:

- розуміння учнем навчальної задачі;
- виконання навчальних дій;
- здійснення контрольно-оцінних дій.

Кожен з цих видів навчальних дій (компонентів навчальної діяльності) знаходиться на визначеному *етані* засвоєння. Так,

виконання орієнтованих дій і засвоєння навчальної задачі можуть здійснюватися як: а) розуміння готової задачі, поставленої вчителем; б) активне самоприйняття цього завдання (довизначення, перевизначення його для себе відповідно до рівня домагань); в) самостійна постановка школярами навчальної задачі; г) самостійна постановка школярами декількох навчальних задач.

Навчальні виконавчі дії також можуть знаходитися на різних етапах засвоєння: а) виконання окремих операцій як ланок дії; б) виконання основних навчальних дій (аналіз, зміна, порівняння, моделювання); в) виконання декількох навчальних дій, реалізованих разом з однією задачею й об'єднаних у великі блоки-прийоми, способи, методи навчальної роботи; г) реалізація цих великих блоків на усвідомленому рівні (уміння) чи «автоматично» (навички).

Оцінні дії також можуть бути здійснені на різних етапах засвоєння, заразом самоконтроль – це визначення учнем етапів роботи та їхньої послідовності, а самооцінка – це визначення ступеня труднощів/легкості цих етапів для самого себе. Етапи засвоєння контрольних-оцінних дій: а) самоконтроль і самооцінка за результатами роботи на основі зіставлення зі зразком; б) самоконтроль і самооцінка в роботі; в) самоконтроль і самооцінка до початку роботи як прогнозування її ходу і передбачення результату.

Водночас важливо розрізняти широкі, нерозчленовані самоконтроль і самооцінку (коли, наприклад, учень говорить, що він не зовсім добре виконав цю роботу) і детальний, диференційований самоконтроль і самооцінку (коли учень не може вказати на те, що певні сторони роботи ним виконані краще, а інші – гірше). Важливо також враховувати адекватність і неадекватність самооцінки.

Виокремлюють *репродуктивний* і *продуктивний* рівні виконання дії. Так, на репродуктивному рівні учень виконує й оцінює дії, виконані за інструкцією і за зразком; також на репродуктивному рівні учень у дещо зміненій ситуації здійснює вибір типових способів методом спроб і помилок. На продуктивному рівні школяр, відмовляючись від спроб і помилок, від перебору відомих дій, самостійно ставить завдання на основі співвіднесення умов у новій ситуації, розчленовує їх на частини, шукає нові і нестандартні способи розв'язання.

Звернімося до аналізу діагностичних ознак, які дають змогу визначити конкретний рівень навчальних дій (див. табл. 1).

Рівні сформованості навчальних дій

Рівень	Назва рівня	Основна діагностична ознака	Додаткові діагностичні ознаки
1	Відсутність навчальних дій як цілісних одиниць діяльності	Не може виконати начальну дію, може виконати лише окремі операції без їхнього внутрішнього зв'язку або копіювати зовнішню форму дії	Не усвідомлює зміст навчальних дій, не може прозвітувати про них, навички утворюються з труднощами і є нестійкими
2	Виконання навчальних дій у співпраці з дорослим	Зміст дій та їхній операційний склад усвідомлюються, виконує дії, але без зовнішньої допомоги не може їх організувати і довести до завершення, у співпраці з дорослим працює доволі успішно	Розуміє свої дії, але відчуває труднощі в їхній практичній реалізації, стороння допомога приймається доволі швидко, ефективніше працює за поопераційного контролю, самостійні дії практично відсутні
3	Неадекватний перенос навчальних дій	Самостійно використовує засвоєний спосіб дії у новій задачі, однак не здатний реалізувати навіть незначні зміни, аби пристосувати його до умов конкретного завдання	Засвоєний спосіб застосовує «наосліп», при незмінності умов здатний успішно виконувати дії самостійно.
4	Адекватний перенос навчальних дій	Вміє виявити невідповідність нової задачі і засвоєного способу, намагається самостійно перебудувати відомий спосіб, однак вміє це зробити за допомогою дорослого	Достатньо повно аналізує умову задачі і чітко співвідносить їх з відомими способами дій, легко приймає опосередковану допомогу дорослого, усвідомлює і готовий описати причини своїх труднощів і особливості нового способу дії

Рівень	Назва рівня	Основна діагностична ознака	Додаткові діагностичні ознаки
5	Самостійна побудова навчальних дій	Самостійно будує новий спосіб дії або модифікує відомий, робить це поступово, в результаті без будь-якої допомоги дорослого правильно розв'язує задачу	Критично оцінює свої дії, може про них розказати, знаходить новий спосіб повільно, невпевнено, з частим звертанням до повторного аналізу умов задачі, але на усіх етапах повністю самостійно
6	Узагальнення навчальних дій	Спирається на принципи побудови способу дії і розв'язує нову задачу відразу	Опановуючи новий спосіб, усвідомлює і його склад, і принципи його побудови

Навчальні дії можуть також характеризуватися різними *якостями*. Серед них виокремлюються: узагальненість дій, усвідомленість, міра їхньої автоматизації, гнучкість і варіативність, самостійність, форма виконання (матеріальні – дії із самим предметом, матеріалізовані – дії з його заміником, у вигляді голосного мовлення, ідеалізовані – думки).

Важливою характеристикою навчальної діяльності є і її *результат*: об'єктивний – правильність розв'язання, кількість дій і кроків до одержання результату, витрата часу; суб'єктивний – значущість підсумку роботи для учня, суб'єктивна задоволеність підсумком, його психологічна ціна (витрата зусиль).

Загалом при вивченні стану навчальної діяльності школяра необхідно звернути увагу на такі її характеристики:

- розуміння учнем умовного змісту поставленої задачі (а не її дослівне розуміння);

- утримання і відтворення завдання упродовж певного часу, збереження його впродовж усього часу, необхідного для виконання завдання;

- виконання завдання до отримання результату, що побічно свідчить про прийняття учнем задачі;

- перехід до самостійної постановки навчальних задач;

- виконання дій за зразком;

- виконання дій за зразком, але з інструкцією чи з обмеженнями і відсутніми ланками;

- виконання окремих дій зміни, порівняння, моделювання у варіантах «від предмета до моделі» і навпаки;
- відділення і розрізнення способу та результату;
- перехід від дії за зразком і від перебору стереотипних способів до пошуку нових способів;
- вичленовування і зіставлення декількох способів розв’язання однієї задачі;
- вибір з декількох способів найраціональнішого, найкоротшого;
- вибір нового, нестандартного способу розв’язання задач;
- поява в способах навчальної діяльності нових якостей узагальненості, усвідомленості, варіативності;
- самостійний перехід усередині навчальної діяльності від однієї ланки до іншої, наприклад, від постановки навчальної задачі до навчальних дій і потім до самоконтролю і самооцінки;
- об’єднання усередині діяльності окремих дій у великі блоки і відхід від ланцюжка ізольованих дій;
- самостійний перехід від однієї форми виконання дії до іншої (наприклад, від матеріалізованої форми до промовляння), а не застрягання учня в межах однієї з цих форм;
- самостійний перехід школяра від однієї діяльності до іншої, використання способу роботи, засвоєного в навчальній діяльності при виконанні інших видів діяльності, наприклад, навчальної операції класифікації в мнемічній діяльності;
- самостійний вихід школяра за межі навчальної діяльності (наявність самоосвітньої діяльності – епізодичної чи розгорнутої);
- наявність прогностичних форм самоконтролю і самооцінки, вимірюваних кількістю дій, які може прогнозувати учень, зіставлення прогностичних і підсумкових форм самоконтролю і самооцінки;
- визначення порівняльної виразності і розгорнення трьох видів навчальних дій – орієнтованих, виконавчих і контрольних, що характеризує індивідуальні особливості реалізації навчальної діяльності;
- перехід від дій до способів і прийомів, а від них до навичок, та перехід від взаємоконтролю і взаємооцінки до самоконтролю і самооцінки;
- уміння школяра виконувати різні навчальні ролі, уміння оцінювати з цих позицій свої дії і дії товаришів.

Важливою причиною негативного ставлення школярів до навчання нерідко є відсутність уміння вчитися. У широкому розумінні «уміння вчитися» включає такі компоненти:

- що знає учень (знання);
- як він вміє учитися (навчальна діяльність).

Ці дві сторони характеризують *навченість* школяра.

«Уміння учитися» містить також такий компонент як *научуваність*, тобто прогноз того, як учень може вчитися у найближчому майбутньому. Для психологічного вивчення діяльності школярів необхідно володіти цими поняттями й оперувати ними під час практичної психодіагностики та експертизи навчальної діяльності.

Розглянемо перший компонент, а саме – знання. *Знання* – це образи предметів, явищ матеріального світу та їхніх взаємозв'язків, образи дій людини з цими предметами. При діагностиці знань важливо не просто у загальному вигляді вказати на їхню недостатність (або відповідність), а точніше визначити, які саме труднощі стосуються рівня знань. Це важливо, оскільки деякі прогалини в знаннях можуть бути причиною небажання учитися.

При діагностиці знань необхідно враховувати такі їхні параметри: види знань, етапи та рівень (якість) їхнього засвоєння.

У дидактиці виділяють такі *види знань*: поняття і терміни, знання про факти, знання про закони як зв'язки усередині сукупності явищ, знання про теорії як зв'язки у межах ширшої сукупності явищ, знання про методи пізнання і способи діяльності.

Якщо у школяра відсутній інтерес до навчання, то буває корисно розпочати зі з'ясування того, які види знань наявні у нього: наприклад, знання учня обмежені з цього навчального предмету рівнем фактів, і він не володіє узагальненими знаннями, принципами, законами.

Етапи засвоєння знань можуть бути представлені в такій послідовності: пізнання, відтворення (після запам'ятовування), розуміння, застосування в знайомих умовах, застосування в незнайомих умовах, оцінювання. При аналізі глибинних причин небажання учитися може виявитися, що розвитку інтересу до навчання заважає низький рівень засвоєння знань, коли, наприклад, учень, знаходячись на першому етапі, може просто переказати зміст і тільки в окремих випадках знаходиться на етапі розуміння, тобто може переформулювати, перекодувати цей зміст. Навпаки, інтерес до предмета нерідко виникає у школярів, які знаходяться на

рівні активного застосування знань та їхнього оцінювання. Отже, для аналізу причин ставлення до навчання бажано виявити найхарактерніші для конкретного учня етапи засвоєння знань.

Кожен зі згаданих етапів засвоєння може здійснюватися на різному *рівні*. Йдеться про репродуктивний і продуктивний рівні. Наприклад, розуміння може відбуватися на рівні переформулювання поданого тексту (репродуктивний рівень), а може реалізовуватись як пошук проблем (продуктивний рівень). Застосування знань може відбуватися за зразками і в стандартній ситуації, а може у різноманітних нових ситуаціях. Виявлення й оцінка того, на якому рівні відбувається засвоєння знань, можуть вказати і на джерела ставлення до навчання учня.

Поряд з названими параметрами розглядаються і *якості* знань. Розглянемо їхні групи:

а) системність, систематичність, науковість, узагальненість, усвідомленість, згорнутість, фундаментальність;

б) гнучкість, мобільність, оперативність;

в) дієвість, спрямованість на практичне використання;

г) повнота, обсяг, точність, міцність.

У школі більше уваги приділяється аналізу повноти та міцності знань, разом значно менше – іншим якостям.

Отже, характеризуючи знання школяра, можна вести мову про те, наприклад, що він володіє тільки фактами на рівні відтворення, а не про розуміння, і поготів не застосування; повнота і міцність знань конкретного учня знаходяться на достатньому рівні, а систематичність і оперативність відсутні тощо. Ці показники важливі для загальної оцінки уміння і бажання навчатися у конкретного школяра.

Різні параметри знань виявляються різними діагностичними прийомами. Так, відомо, що відтворення знань перевіряється за рівнем *переказу*, розуміння – через уміння школяра *переформулювати зміст, виділяючи значеннєві зв'язки, складаючи план змісту, питання до нього*.

Систематичність знань виявляється, наприклад, таким завданням: *«Назви основні поняття теми і графічно зобрази взаємозв'язок між ними»*. Системність знань встановлюється у такому завданні: *«Підкресли в цьому списку слів закони, правила, факти різними рисками»*. Низку інших параметрів знань зручніше вивчати одночасно з дослідженням зрілості, розгорнутості навчальної діяльності.

Вивчення навчальної діяльності школярів за окресленими напрямками дає можливість істотно розширити психологічну характеристику навчальної діяльності і виявити в ній ті особливості, які впливають на її ефективність.

Для виявлення цих закономірностей і особливостей важливо володіти відповідними психодіагностичними прийомами. Завданням психологічної діагностики є вивчення внутрішніх переходів від одних рівнів сформованості навчальної діяльності до інших.

Серед способів вивчення рівня навчальних умінь використовують різні прийоми, вибір яких залежить від мети експертизи.

Приєм *«перехід від ситуації ускладнення до постановки навчальної задачі»* і його варіант *«маскування навчальної задачі в практичну»* слугує виявленню процесу первинного усвідомлення учнем навчальної задачі та її формулювання ним.

Приєм *«виконання завдання за інструкцією з обмеженнями»* виявляє розуміння і прийняття навчальних задач: *«Продовжуй візерунок на рядку, але до кожної третьої фігури вставляй свій елемент»*; *«Розв'яжуй запропоновані задачі, але деякі пропусти, тому що за кожну непарну задачу, починаючи з п'ятої, буде нараховуватися штрафний бал»*.

Наступні прийоми виявляють розрізнення школярами способу розв'язання і результату, сформованість дії аналізу, усвідомленість способу роботи.

Приєм *«неповне завдання»*: учневі показують приклад без знаків, задачу з відсутніми даними і дають завдання відновити їх.

Приєм *«короткочасне пред'явлення завдання»* (достатнє для його однократного перегляду): учневі пропонується на основі короткого ознайомлення сказати, як він зрозумів умову задачі і як її буде розв'язувати.

Приєм *«деавтоматизація»*: доведені раніше до навички дії знову повертаються на етап усвідомлення. Після розв'язання найпростішого прикладу (на кшталт *«Два помножити на два буде чотири»*) учневі пропонується на сірниках показати, як він це робив.

Приєм *«відволікаюча чи провокаційна форма пред'явлення завдання або інструкції»*: Визнач підмет у реченнях: *«Байки Глібова читали всі»*, *«Лижі для зимового спорту зробили школярі»*. Тут виявляється стійкість раніше засвоєних способів роботи.

Прийом *«відгадування невідомого предмета зі шкільного життя»*: учневі пропонується визначити за допомогою питань предмет, задуманий дорослим; при цьому виявляється хаотичний чи систематичний перебір способів, пошук раціонального способу вгадування.

Прийом *«оціни відповідь, не розв'язуючи задачі вголос»*: учневі пропонується на вибір кілька відповідей задачі і завдання оцінити правильність однієї з них, виявляється наявність навчальних *«розумних»* дій, ступінь їхньої усвідомленості.

Розглянемо прийоми виявлення узагальненості способів навчальної діяльності.

Прийом *«узагальнення з місця»*: учневі пропонується задача і з'ясовується можливість знаходження узагальненого принципу її розв'язання на основі аналізу її даних без звертання до інших задач подібного типу.

Прийом *«класифікація задач за способами після їхнього розв'язання»*: учневі пропонується розв'язати спеціально підібрані задачі, серед яких є дві подібні за зовнішнім оформленням і дві подібні за способами розв'язання; придумати до заданої задачі інші подібні до неї за зовнішнім виглядом і за способами розв'язання; у запропонованій групі предметів об'єднати ті, які подібні за зовнішнім виглядом, і ті, що близькі за способом розв'язання.

Прийом *«від предмета до моделі і навпаки»*: *«Закодує зміст розповіді в знаках (знаковий диктант) і за цими знаками вигадай нову розповідь»*. Ці завдання виявляють узагальненість способу моделювання і допускають варіанти, коли засоби моделювання звужуються (*«варіант наосліп»*) або ігрове поле розширюється. Дія моделювання може вивчатися також на матеріалі володіння школярами *«малими мовами»* (дорожні знаки, абетка Морзе, нотна грамота).

Прийом *«модифікація форми пред'явлення завдання»* виявляє варіативність, гнучкість способу роботи. Заразом можуть змінюватися сюжет і цифрові дані задачі, формулювання умови, вводяться нові умови тощо. Гнучкість способу вивчається також прийомом *«швидке переключення з одного виду завдання на інше»*, наприклад, завдання на додавання і віднімання, усне і письмове. Варіант завдання: *«Зроби класифікацію цієї групи предметів спочатку за однією ознакою, потім за іншою»*.

Практичну спрямованість способу роботи виявляє прийом *«побудова без креслення»*: спочатку учневі дається задача на

..... ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА СФОРМОВАНOSTІ УЧБОВИХ УМІНЬ І НАВИКІВ
геометричному матеріалі, потім – задача на побудову будинку, аналогічна попередній, але замаскована тим, що в ній немає геометричного креслення будинку.

Цікаві прийоми можна використати для виявлення самоконтролю і самооцінки школярів.

Прийом *«різнобарвні виправлення»*: школярам пропонується написати твір. Згодом їм надається можливість зробити виправлення (олівцем синього кольору), водночас зауважується, що наявність чи відсутність виправлень не буде позначатися на оцінці. Наступного дня повідомляється, що є можливість ще раз повернутися до тексту і покращити його (виправлення олівцем зеленого кольору). Зіставлення виправлень під час роботи ручкою і різнокольоровими олівцями після роботи, зокрема і відстрочених, дає змогу виявити різні форми самоконтролю і свідчить про потребу учня в поліпшенні своєї роботи.

Прийом *«самоконтроль за власною ініціативою»*: учні виконують завдання, потім ці аркуші збираються (нібито для оцінювання) і копіюються. Після цього роботи знову віддаються «для їхнього самоаналізу» і знову збираються. Заразом вивчається: чи роблять учні за власним бажанням виправлення у своїй роботі.

Низка прийомів виявляє різні сторони самооцінки. Адекватність самооцінки виявляється прийомом *«вибір задач будь-якого рівня складності, але доступних для розв'язання»*: учням пропонується обрати задачі відповідно до своїх можливостей, розв'язати їх і після чого ще раз оцінити свої можливості. Диференційованість самооцінки виявляється з того, чи може учень виокремити і назвати найсильніші й найслабкіші сторони своєї роботи.

Усвідомленість і обґрунтованість самооцінки виявляється прийомом *«незакінчені речення»*. Можна запропонувати школярам закінчити такі речення: *«Це завдання (навчальний предмет) не викликає в мене труднощів. Я так думаю, тому що ...»*; *«Цю задачу можна розв'язати декількома способами. Я так думаю, тому що ...»*.

Стан навчальної діяльності школярів виявляється також під час індивідуального формувального експерименту і за допомогою певних питань на різних етапах роботи. Наприклад, до початку роботи: *«Чи зможеш ти виконати це завдання?»*; *«Чи складним для тебе є це завдання, у чому саме його складність?»* (самооцінка); *«Як ти будеш виконувати завдання?»*; *«Що будеш*

враховувати?»; «З чого почнеш?»; «З яких етапів буде складатися ця робота?»; «Як ти зможеш себе перевірити?» (самоконтроль); «Для чого потрібні такі завдання, де їх можна використати?».

У цьому процесі поряд з фіксацією реального виконання завдання враховуються також усі повторення, паузи, репліки, звертання до дорослого. У такому разі можна ставити такі запитання: «Як ти зараз працюєш?»; «Що враховуєш?»; «На які ознаки предмета спираєшся?»; «На якому етапі знаходишся?»; «Як можеш себе перевірити?»; «Чи є інші способи розв'язання цієї задачі?» (самоконтроль).

Після роботи: «Чи складним було це завдання?»; «У чому його складність?»; «Чи успішно ти з ним впорався?»; «Складно було тобі перевірити себе?» (самооцінка); «Яким способом ти працював?»; «Які ще способи ти застосовував?»; «Який спосіб роботи був найуспішнішим?»; «Як ти зможеш себе перевірити зараз?»; «На що будеш спиратися?» (самоконтроль); «Як ти тепер думаєш, для чого треба виконувати такі вправи?»; «У яких ситуаціях це може тобі стати у нагоді?».

Для розуміння сутності ставлення школяра до навчання і з'ясування його причин важливими є знання про особливості його *научуваності*. Научуваність у широкому розумінні – сприйнятливність, готовність, відкритість школяра до переходу на нові рівні розвитку. У вузькому – це потенційні можливості дітей до оволодіння новими знаннями у спільній з дорослими діяльності; у цьому плані научуваність є найістотнішим критерієм розумового розвитку дітей.

Існують такі *види научуваності*:

- научуваність до способів предметної діяльності;
- научуваність до засвоєння способів міжособистісної взаємодії у навчанні.

Розглянемо особливості научуваності за допомогою визначення її рівнів, етапів прояву, якостей.

Виокремлюють такі *рівні научуваності*: научуваність як сприйнятливність до засвоєння нових знань, научуваність як сприйнятливність до засвоєння нових способів навчальної діяльності, научуваність як сприйнятливність до засвоєння узагальнених способів раціональної організації своєї навчальної праці і, врешті, готовність до переходу на нові рівні розумового розвитку.

Визначені рівні знаходяться на певному *етапі* научуваності: готовність до переходу на нові рівні навчання з акцентом на

..... ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА СФОРМОВАНOSTІ УЧБОВИХ УМІНЬ І НАВИКІВ розгорнутій допомозі вчителя, готовність до переходу на нові рівні з опорою на незначну допомогу вчителя, готовність до самостійного, зокрема й з власної ініціативи, переходу на нові рівні навчання і розвитку.

Поряд з названими характеристиками научуваності розглядають її *якості*: самостійність, усвідомленість, дієвість.

Показниками научуваності вважають активність орієнтування в нових умовах, інтелектуальну ініціативність, сприйнятливості до допомоги іншої людини при виконанні складного для учня завдання, здатність школяра до наступного самостійного розв'язання аналогічних задач (перенос), темп його просування.

Таким є психологічний зміст научуваності. Звернімося до прийомів її виявлення.

Прийом *«постановка у незнайомій ситуації за невизначеної інструкції»*: школяреві чи групі з незнайомими однолітками пропонуються завдання із незнайомого матеріалу; разом вивчається активність, орієнтування в нових умовах та ініціативність, вихід за межі заданої ситуації, коли учень бере на себе більшу кількість задач, займається ними набагато довше, ніж було визначено.

У ситуації школи вчитель може давати учневі певні набори-пакети нових задач різного рівня складності з інструкцією розв'язувати стільки задач, скільки захоче (оцінка ставитися не буде); водночас фіксується самостійний перехід до нерегламентованого розв'язання нових задач.

Прийом *«завдання підвищеної складності з дозованою допомогою дорослого»* також дає змогу виявити готовність учня до переходу на наступний рівень розвитку. Спочатку вчитель обирає задачу, яку учень без допомоги дорослого розв'язати не може, а потім поступово вводить види допомоги: передусім загально підкріплювальні репліки (на кшталт: «Ти це зможеш»; «Тобі це буде нескладно»), потім повтор питання, навідні запитання, підказки у вигляді допоміжних задач і, нарешті, пряма демонстрація початку дії. Научуваність можна виміряти обсягом дозованої допомоги вчителя, необхідного для розв'язання задачі, і в такий спосіб досить точно встановити її рівень. Після освоєння розв'язку задачі за допомогою дорослого може бути запропоновано завдання, аналогічне першому, для з'ясування можливості переносу засвоєного способу до нових умов.

Сумарними кількісними показниками наукованості є темп просування, «економічність мислення», які вимірюються обсягом конкретного матеріалу, на основі аналізу якого дитина досягає розв'язання задачі; кількістю кроків (дій) до самостійного розв'язання; кількістю «порцій допомоги», на основі яких досягається розв'язок; часом, витраченим на розв'язання. Для з'ясування темпу розв'язання задачі школярами можна застосувати прийом «сигнал»: усім учням дається завдання, регульовані часом, наприклад 20 хв.; потім учитель через кожні 5 хв. дає сигнал – учні повинні відзначити те місце в роботі, де їх застав кожен сигнал.

Розглянемо також, запропоновану А. Марковою, фронтальну експрес-діагностичну схему графічного запису рівня навченості та наукованості.

ППП _____ клас _____ Навчальний рік _____

1. Знання

Повний запас знань, близький до шкільної програми	_____	Запас знань обмежений
Володіє поняттями, термінами, законами, теорією	_____	Володіє тільки конкретними знаннями про факти
Знання розуміє, уміє переформулювати своїми словами	_____	Знання відтворює дослівно
Знання гнучко переносяться і використовуються в нових умовах	_____	Знання лежать «мертвим вантажем» без використання

2. Уміння вчитися

Розуміє зміст навчальних задач і сам ставить навчальні задачі	<hr/>	Не ставить навчальні задачі і орієнтується на готові задачі
Володіє навчальними діями виміру, порівняння, моделювання навчального матеріалу	<hr/>	Сам активних навчальних дій з матеріалом не виконує і заучує готові правила
Вміє знаходити декілька способів розв'язання задачі і зіставляти їх	<hr/>	Обмежується виконанням одного способу розв'язання для отримання відповіді
Виконує навчальні дії швидко, у згорнутому вигляді	<hr/>	Потребує розгорнутості і поступового виконання усіх дій операції
Вміє складними прийомами самоконтролю перевірити себе під час роботи і до неї	<hr/>	Вміє себе перевірити тільки після завершення роботи
Адекватно оцінює свої можливості у навчальній діяльності	<hr/>	Завищує або занижує свої можливості у навчальній діяльності
Вміє оцінювати свою навчальну діяльність частинами, бачити свої окремі плюси і мінуси	<hr/>	Може оцінити свою навчальну діяльність тільки в цілому і приблизно
Виконує навчальні і контрольні дії усно	<hr/>	Потребує опори на наочність

3. Можливості подальшого навчання (научуваність і розумовий розвиток)

У нових умовах активно орієнтується	_____	В нових умовах пасивний
Готовий до прийняття дозованої допомоги дорослого і просувається у розв'язанні після цієї допомоги	_____	Допомога дорослого не допомагає (допомагає мало)
Ставить самостійно задачі самоосвіти	_____	Самостійно задач не ставить, орієнтується тільки на завдання ззовні
Проявляє пізнавальну ініціативу, вихід за межі обов'язкових завдань	_____	Ініціативу не виявляє
Усвідомлює хід і зміст розв'язання (рефлексія навчальної діяльності)	_____	Способи розв'язання не усвідомлює (низький рівень рефлексії)
Вміє переходити самостійно від одного етапу навчальної діяльності до іншого (самоорганізація, довільність)	_____	Не вміє без вказівки дорослого переходити до наступних етапів роботи, низький рівень самоорганізації
Працює економно, у швидкому темпі	_____	Повільний
Працездатний, витривалий	_____	Швидко виснажується, втомлюється

Научуваність школярів, означаючи сприйнятливість і відкритість, створюючи сприятливі умови переходу до нових рівнів навчання, впливає на рівень і характер мотивації учнів та результативність їхньої навчальної діяльності.

Експертний аналіз навчальних умінь і навичок спрямовано на оцінку «уміння вчитися». Тому в експертному висновку варто зосередити увагу на тих особливостях навчальної діяльності, які розкривають види та рівні розвитку навчальних дій школяра, сутність прийомів навчальної діяльності, що він використовує, самооцінку уміння вчитися та рівень научуваності.

Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М. та ін.

Проблеми виміру рівня морального розвитку особистості
// Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю: монографія / [Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. І., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О. Л., Синявський В. В., Шевенко А. М., Татаурова-Осика Г. П., за ред. О. М. Ігнатович]. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – С. 269–273.

Одним з основних завдань нашого дослідження є розробка методичних принципів і підходів, підбір та модифікація вже існуючих тестів та методик в діагностиці для виявлення особливостей морально-етичної сфери особистості майбутнього педагога. Поготів існує нагальна потреба у надійному та зручному для практичної діяльності психодіагностичному інструментарії.

Слід зазначити, що науковці у дослідженні морально-етичної сфери особистості внаслідок її специфіки стикаються з багатьма труднощами щодо психологічної діагностики. Насамперед йдеться про обмежену кількість таких методик.

Проте, незважаючи на це, існують певні методи та методики, які можна використовувати для виявлення особливостей моральності особистості, водночас деякі з них створено спеціально для вивчення зазначеного аспекту особистості. Розглянемо їх.

Для дослідження моральної сфери особистості використовуються переважно проєктивні методи (Незакінчені речення, Проблемні ситуації, ТАТ), а також метод семантичного диференціала, стандартизована методика «Тест макіавеллізму» (Ф. Гейз, переклад та адаптація С. Г. Москвичов). Почнемо розгляд цього питання з характеристики методу проблемних ситуацій.

Метод виміру моральних суджень Л. Колберга

У 1958 році Л. Колберг у своїй дисертації запропонував основні принципи оцінки моральних суджень та метод їхнього виміру. Згодом, упродовж майже тридцяти років він разом зі своїми співробітниками удосконалював цей метод оцінки суджень

стосовно моральних дилем. Підсумком цієї багаторічної праці було видання посібника з техніки проведення інтерв'ю з новою нормативною системою обробки його результатів. В оцінці моральних суджень Л. Колберг використав метод Ж. Піаже: досліджуваному пропонується моральна дилема у вигляді короткого оповідання, яка ґрунтується на конфлікті моральних принципів. Досліджуваний має зробити вибір. Під час опитування респондента має з різних боків враховуватися контекст ситуації. Підведення підсумків базується на великій кількості критеріїв. Л. Колберг вважав, що стимульний матеріал і якісне опитування – вирішальні умови у визначенні рівня морального судження. Вони допомагають в отриманні змістовних відповідей, у встановленні найвищого для респондента рівня моральних суджень, встановленні рівня, на якому можливе використання респондентом моральних принципів у прийнятті моральних рішень. Отже, виявлення рівня моральних суджень за методом Л. Колберга – це, насправді, виявлення рівня моральної аргументації, що усвідомлюється.

Тест моральних суджень Г. Лінда

Тест моральних суджень розроблено для виміру здатності людини враховувати моральні принципи і настанови при вирішенні моральних дилем. Г. Лінд розвинув теорію моральної поведінки Ж. Піаже та Л. Колберга і запропонував двокомпонентну модель морального судження. Афективний компонент інформує про спрямованість поведінки людини, когнітивний – надає інформацію про структуру її поведінки. Для цілісного вивчення моральної поведінки необхідно враховувати як афективні, так і когнітивні аспекти.

Тест моральних суджень пропонує респонденту дві моральні дилеми з відповідними аргументами «за» та «проти», стосовно яких він має висловити свою думку.

ТМС оцінює моральну якість відповідей за рівнями моральних суджень Л. Колберга. Також цей метод дозволяє оцінити когнітивні аспекти суджень, погоджуючись чи не погоджуючись з діями головного героя ситуації. При обробці результатів анкетування підраховується індекс компетентності морального судження. Необхідно зазначити, що ТМС розроблявся як дослідницький метод, його практично неможна використовувати для індивідуальної діагностики здатності моральних суджень, оскільки у такому разі він мав би включати застереження щодо неправдивості та нещирості відповідей.

Тест визначень Дж. Реста створено з метою дослідження особливостей морального розвитку особистості на етапі переходу від юнацького віку до періоду дорослості. Респонденту пропонується вирішити 5 моральних дилем, які представлено у вигляді коротких оповідань. У тесті використано шкалу Лайкерта для кількісної оцінки та ранжування проблемних питань (пунктів-критеріїв) щодо запропонованих оповідань. Зокрема, респонденти оцінюють дванадцять таких пунктів-критеріїв за ступенем їхньої значущості, важливості у вирішенні моральних дилем. Чотири, найзначущі, ранжують. Ці пункти-критерії – можливі пояснення (причини) тієї або іншої дії у запропонованих ситуаціях. Ця значущість представлена як певна когнітивна схема. Всього таких схем три: схема особистих інтересів (найнижчий рівень моральних суджень); схема дотримання моральних норм (середній рівень моральних суджень), постконвенційна схема (найвищий рівень моральних суджень).

Тип когнітивної схеми визначається оцінкою та рангом. Респондент, який перебуває на найнижчому рівні моральних суджень, у вирішенні моральної дилеми насамперед бере до уваги можливу для себе користь. На рівні додержання моральних норм людина орієнтується на закон та владу, які допомагають зберігати соціальний порядок. Людина, яка використовує постконвенційну схему, не дотримується виключно закону, а орієнтується на те, що найбільш корисно для суспільства в цілому.

Методика незавершених речень

Досліджуваним пропонується самотійно завершити низку незакінчених речень. Заразом досліджувані працюють в умовах ліміту часу, що значно підвищує рівень достовірності соціальних настанов особистості, оскільки у них бракує часу для надання соціально бажаних варіантів закінчення речень.

Метод семантичного диференціалу

Цей метод розроблено Чарльзом Осгудом і призначено для виміру значень, які надає конкретна особа певному об'єкту, виходячи зі свого індивідуального досвіду. Також семантичний диференціал дозволяє отримати кількісні характеристики емоційного ставлення досліджуваного до практично будь-яких об'єктів, представлених у формі понять.

Класична процедура семантичного диференціала за Ч. Осгудом полягає в оцінці низки певних понять за допомогою 7-бальних

шкал, полюси яких представлені прикметниками-антонімами на кшталт: «великий-малий», «гарячий-холодний» тощо. З метою виокремлення мінімальної кількості суб'єктивно значущих шкал дослідник провів факторний аналіз великої кількості первинних шкал. У результаті отримано три основні семантичні фактори. Перший фактор, фактор оцінки, складають шкали, які презентують емоційну привабливість об'єктів. Другий фактор, фактор сили, утворюють шкали, які характеризують суб'єктивний ступінь впливу об'єктів на людину. Третій фактор, фактор активності, об'єднує шкали, які вказують на ступінь динамічності об'єктів у часі.

Групування шкал за факторами – те, що відрізняє семантичний диференціал від традиційної методики полярних профілів. Ці три універсальні фактори складають осі семантичного простору, поняття як точки, координати яких у цьому просторі відповідають значенням оцінок понять за кожним фактором, є показником різниці між поняттями. Можливість обчислення семантичної відстані у якості міри схожості профілів також відрізняє семантичний диференціал від полярних профілів.

Оцінка об'єктів за ознаками, які не властиві їм, робить досліджуваного вільним у виявленні свого суб'єктивного ставлення до них, не обмежуючи людину реальними властивостями.

Саме метафоричний характер шкал семантичного диференціала надає можливість оцінювати будь-які об'єкти.

Методика «Тест макіавеллізму» (Ф. Гайз, переклад та адаптація С. Г. Москвичова). Тест складається з низки тверджень, які висловлюють загальноприйняті істини, проте не всі з них є моральними. Шкала містить 7 рівнів погодження з твердженнями. Відповіді респондента – це виявлення ступеню засвоєння особистістю моральних принципів (від уявлень до переконань). Кількість набраних балів пропорційна засвоєнню аморальних принципів, що позначається терміном «макіавеллізм». Отже, чим нижчий бал, тим вищий рівень морального розвитку особистості.

////////////////////////////////////
Галян О. І.

Психолого-педагогічна експертиза емоційно-вольового компонента навчальної діяльності // Психолого-педагогічна експертиза: Тексти лекцій. – Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 70–81.

Між емоціями та діяльністю існує тісний взаємозв'язок: емоції відображають відношення між мотивами (потребами) та реалізацією діяльності, що їм відповідає, внаслідок чого людина налаштовується на подальші дії. Отже, емоції є і результатом здійснення діяльності, і механізмом її руху. Емоційну регуляцію розглядають як силу, що узгоджує загальну спрямованість і динаміку поведінки з особистісним змістом, який має для людини ця ситуація (О. М. Леонт'єв).

Через формування *емоційної сфери людини* відбувається розвиток її психіки, становлення її особистості.

Особливої уваги заслуговує емоційний світ як найбільш уразливий і залежний від оточення. Саме він є основою емоційної стабільності-нестабільності психічного стану, формування і становлення індивіда, його психіки, свідомості.

Від емоцій, які найчастіше переживає і виявляє особистість, залежить успіх її взаємодії з навколишніми, успіх її соціального розвитку, соціалізації. Психічний стан є однією з найважливіших соціально-психологічних умов розвитку школярів. З огляду на це розглянемо динаміку змін в їхній емоційній сфері.

Дитина йде до школи, змінюється її соціальний статус: вона стає учнем. Атмосфера шкільного навчання висуває до дитини серйозні вимоги, які стосуються її фізичних, емоційних, інтелектуальних та вольових навантажень. Саме на цьому віковому етапі домінує емоційний компонент, який є фоновим для всіх видів діяльності учня.

Вступ до школи змінює емоційну сферу дитини з огляду на розширення змісту діяльності і збільшення кількості емоціогенних об'єктів. Ті подразники, які викликали емоційні реакції у

дошкільників, у школярів початкової школи уже не діють. Хоча молодший школяр бурхливо реагує на події, у нього з'являється здатність за допомогою волі стримувати небажані емоційні реакції. Внаслідок цього спостерігається відрив експресії від пережитої емоції: він може як не виявляти наявну емоцію, так і зображувати емоцію, яку він не переживає.

Цей вік у житті дитини позначається серйозними навантаженнями як у фізіологічному, так і в соціально-психологічному плані. Настає період кризи в усіх напрямках: очікування від школи (іде до школи – з радістю) не збігається з реальними можливостями дитини; атмосфера шкільного навчання ставить складні вимоги до особистості дитини, які вона ще не в змозі повністю прийняти. Як наслідок – з'являється стійка невідповідність школяра вимогам успішності й нормативам поведінки, а звідси – емоційна нестабільність.

Отже, *емоційна сфера молодших школярів* характеризується:

1) легкою чутливістю на події, що відбуваються, й емоційною забарвленістю сприйняття, уяви, розумової і фізичної діяльності;

2) безпосередністю і відвертістю вираження своїх переживань – радості, суму, страху, задоволення чи невдоволення;

3) готовністю до афекту страху; під час навчальної діяльності страх дитина переживає як передчуття неприємностей, невдач, невпевненість у своїх силах, неможливість розв'язати завдання; школяр відчуває загрозу своєму статусу в класі, родині;

4) великою емоційною нестійкістю, частою зміною настроїв (на загальному тлі життєрадісності, бадьорості, веселості, безтурботності), схильністю до короточасних і бурхливих афектів;

5) емоціогенними чинниками для молодших школярів є не лише ігри і спілкування з однолітками, а й успіхи в навчанні, оцінка цих успіхів вчителем і однокласниками;

6) свої і чужі емоції та почуття слабо усвідомлюються і розуміються; міміка інших сприймається часто неправильно, так само як і тлумачення вираження почуттів навколишніми, що призводить до неадекватних відповідних реакцій молодших школярів; виключення складають базові емоції страху і радості, стосовно яких у дітей цього віку вже є чіткі уявлення, які вони можуть виразити вербально, називаючи п'ять синонімічних слів, що позначають ці емоції.

Школярі молодших класів легше розуміють емоції, що виникають у знайомих їм життєвих ситуаціях, але їх складно висловити. Ними краще розрізняються позитивні емоції, ніж негативні. Їм важко відрізнити страх від подиву.

На відміну від дошкільників, що прагнуть сприймати тільки веселі і радісні картинки, у молодших школярів виникає здатність до співпереживання при сприйманні складних сцен і драматичних конфліктів. У молодшому шкільному віці особливо яскраво проглядається соціалізація емоційної сфери.

Емоції підлітків значною мірою пов'язані зі спілкуванням. Тому особистісно-значуще ставлення до навколишніх визначають як зміст, так і характер емоційних реакцій. Заразом, як відзначає В. М. Куніцина, брак досвіду переживання емоцій у новій провідній діяльності (інтимно-особистісне спілкування з однолітками) і досвіду спілкування призводить до того, що в основі емоційного еталона підлітка знаходиться не загальне, повторюване в різних людях, а індивідуальні особливості конкретної людини. Зберігається у підлітків і негативне ставлення до себе. У результаті для школярів цього віку характерна схильність до негативних емоцій.

У підлітків порівняно з молодшими школярами поліпшується вербальне позначення базових емоцій. Починаючи з підліткового віку, знання про емоції стають опосередкованішими (К. Ізард).

Для емоційної сфери підлітків характерні:

1) значна емоційна збудливість, тому підлітки відрізняються запальністю: вони гарячіше беруться за цікаву справу, жагучіше відстоюють свої погляди, готові «вибухнути» за найменшої несправедливості до себе і своїх товаришів;

2) велика стійкість емоційних переживань порівняно з молодшими школярами; зокрема, підлітки довго не забувають образи;

3) підвищена готовність до очікування страху, що виявляється у тривожності; підвищення тривожності в старшому підлітковому віці пов'язане з появою інтимно-особистісних стосунків з людиною, що викликає різні емоції, зокрема, зважаючи на страх видаватися смішним;

4) суперечливість почуттів: часто підлітки активно захищають свого товариша, хоча розуміють, що той гідний осуду; володіючи високорозвиненим почуттям власної гідності, вони можуть заплакати від образи, хоча і розуміють, що плакати соромно;

5) виникнення переживання не тільки щодо оцінки підлітків іншими, але й щодо самооцінки, що з'являється у них в результаті зростання рівня самосвідомості;

б) дуже розвинене почуття приналежності до групи, тому вони гостріше і хворобливіше переживають несхвалення товаришів, ніж несхвалення дорослих чи вчителя; часто з'являється страх бути відкинутим групою;

7) висування високих вимог до дружби, в основі якої – спільність інтересів, моральних почуттів; дружба у підлітків вибірковіша й інтимніша, триваліша; під впливом дружби змінюються і підлітки, щоправда, не завжди в позитивній бік.

Основною змістовною характеристикою емоцій і почуттів у ранньому юнацькому віці є майбутнє. Домінують емоції, пов'язані з очікуванням прийдешнього, «яке повинно принести щось нове, цікаве».

Емоційна сфера в ранньому юнацькому віці характеризується:

1) різноманіттям почуттів, особливо моральних і суспільно-політичних;

2) більшою порівняно з підлітками стійкістю емоцій і почуттів;

3) здатністю до співпереживання, тобто здатністю відгукуватися на почуття інших, близьких людей;

4) розвитком естетичних почуттів, здатністю робити акцент на прекрасному в навколишній дійсності. Це, зі свого боку, допомагає особам цього віку звільнитися від вульгарних звичок, непривабливих манер, сприяє розвитку чуйності, м'якості, стриманості;

5) більшою стійкістю і глибиною дружби; друзів обирають, виходячи з загальних інтересів і занять, рівності стосунків, відданості і зобов'язань; дружба, здебільшого, переривається через зраду;

б) появою почуття закоханості; юнацька любов, зазвичай, чиста, безпосередня, багата на різноманітні переживання, має відтінок ніжності, мрійності, ліричності і щирості.

Життєдіяльність людини відбувається у постійних контактах з іншими людьми, предметами та явищами навколишньої дійсності. До усього, що оточує людину, вона виявляє певне ставлення, яке відображається у різноманітних емоціях. Це ставлення може бути *позитивним, негативним або нейтральним*. В

емоціях представлені переживання людини, співвідношення між бажаннями, потребами і можливостями їхнього задоволення.

Емоції можна розглядати і відповідно до того, який стан вони викликають: активний чи пасивний, підвищують чи пригнічують життєдіяльність людини. З цього погляду емоції поділяють на *стенічні* та *астенічні*.

Окрім емоцій, внутрішніми стимулами активності людини є потреби, інтереси, інтелект, воля тощо. Як відзначає Т. С. Ареф'єва, активність породжують не самі собою потреби, а суперечності між ними та існуючими умовами буття суб'єкта (боротьба мотивів). А. В. Петровський вбачає динаміку активності особистості в переході від усвідомлення мети як передумови діяльності до її реалізації (це відображає етапи вольового акту).

Активність особистості пов'язана з вольовими процесами. Щоб вона виникла, усі спонукальні сили, які викликають активність, неминуче повинні пройти через усвідомлення, перетворитися на стимули її волі. Вольові дії – акт, спрямований на здійснення певної мети.

Вони характеризують особистість, її цілеспрямованість, наполегливість, витримку. Усі ці якості притаманні активній особі. У зв'язку з цим виникає можливість вживати поняття «вольова активність». Там, де воля, обов'язково є і активність, хоча остання й не завжди засвідчує наявності першої. Воля зовсім не потрібна там, де певна діяльність приносить людині задоволення.

Отже, воля – свідомо активність людини, спрямована на подолання перешкод на шляху до мети.

При експертизі *вольового компоненту навчальної діяльності* важливо врахувати *критерії* його оцінки, а саме:

- чому і в ім'я чого суб'єкт діє (каузальний показник);
- що він робить (змістовий показник);
- як, якими засобами користується і за яких умов (динамічний показник).

Слід відзначити, що визначальним серед названих критеріїв є змістовий показник, тобто врахування результатів діяльності та її характеру.

У навчальній діяльності готовність, прагнення до оволодіння об'єктом пізнання виявляють себе в усвідомленні мети, яку поставив вчитель або сам учень, а також у певному інтересі до проблеми, допитливості. У такому разі важливим є механізм волі,

////////// ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОГО КОМПОНЕНТА
 яка виявляється в здатності досягти здійснення поставленої мети та прагнень. Воля у разі потреби може перетворити потенційну активність на реальну, тобто вона сприяє виконанню діяльності.

Аналіз особливостей прояву активності дає змогу виокремити такі її види як *потенційна* та *реалізована*.

Потенційна активність: допитливість, короткочасний інтерес є лише бажанням пізнати нове, але воно не реалізується (учні записуються на факультативи, але не відвідують їх, записують назви книжок, але не читають їх тощо).

Реалізована активність:

а) виконавча активність особистості, яка виявляється у репродуктивній діяльності. Учень позитивно ставиться до тих завдань, які йому пропонують дорослі, хоч це іноді вимагає подолання лінощів, небажання.

Виконавча активність може бути зовнішньою, механічною (учні пишуть, слухають, але ці процеси у них не завжди пов'язані з внутрішніми потребами пізнавальної діяльності) та внутрішньою (коли особистість приймає мету, засоби пізнавальної діяльності, тобто пізнання мотивоване);

б) реконструктивна активність, яка припускає не лише копіювання виконання того, що запропоновано, а й вибір засобів діяльності, використання відомих знань, прийомів дій і в інших ситуаціях;

в) творча активність, показником якої є ініціативність, самостійність у визначенні мети, завдань, засобів пізнання, інтерес, характер діяльності, оптимальність діяльності.

Зазначені види активності можуть виявлятися *ситуативно* (епізодично, в окремих видах діяльності, за певних умов, не постійно), а також як *інтегральна якість* особистості (постійно, у різних видах діяльності).

Важливо також враховувати, що кожен вид активності, вольового зусилля, вольової активності, вольових якостей може мати *високий, середній і низький* ступінь її вияву.

Однією з особливостей вольової активності учня є рівень *контролю* у навчальній діяльності. Розглянемо його діагностичні критерії (див. табл. 1).

Експертиза вольового компонента передбачає аналіз особливостей саморегулювання учнем поведінки. Саморегуляція є функціональним вираженням тих умов, які визначають ефект зовнішніх, в тому числі соціальних впливів (С. Л. Рубінштейн), завдяки яким особистість володіє властивістю самоактивності.

Рівні сформованості дій контролю

Рівень	Назва рівня	Основна діагностична ознака	Додаткові діагностичні ознаки
1	Відсутність контролю	Навчальні дії не контролюються, не співвідносяться зі схемою; допущені помилки не помічаються і не виправляються навіть стосовно багаторазових дій	Не вміє визначити і виправити помилку навіть на прохання учителя, часто припускається подібних помилок, не критично ставиться до виправлених помилок у своїх роботах і не помічає помилки інших учнів
2	Контроль на рівні мимовільної уваги	Стосовно багаторазових дій може, хоча і несистематично, не усвідомлено фіксувати факт відмінностей дій та схеми, що мимовільно запам'яталася; помітивши помилку і виправивши її, не може обґрунтувати свої дії	Діє ніби не усвідомлено, передбачає правильний напрямок дій; часто допускає подібні помилки, зроблені помилки виправляє невпевнено, у незнайомих діях частіше припускається помилок, ніж у знайомих, і не виправляє їх
3	Потенційний контроль на рівні довільної уваги	При виконанні нової дії введена її схема усвідомлюється, однак ускладнено одночасне виконання навчальних дій та їхнє співвідношення зі схемою, помилки виправляє та усвідомлює	У процесі розв'язання не використовує засвоєну схему, у багаторазових діях помилок не допускає або легко їх виправляє
4	Актуальний контроль на рівні довільної уваги	Безпосередньо у процесі виконання навчальних дій учень орієнтується на засвоєну ним узагальнену їхню схему і успішно співвідносить з нею процес розв'язання задачі, майже не допускає помилок	Допущені помилки знаходяться і виправляються самостійно, правильно пояснюються свої дії, усвідомлено контролюється процес розв'язання задачі іншими учнями

Рівень	Назва рівня	Основна діагностична ознака	Додаткові діагностичні ознаки
5	Потенційний рефлексивний контроль	Розв'язуючи нову задачу, успішно застосовує до неї стару, неадекватну схему, однак за допомогою дорослого розуміє її неадекватність щодо нових умов і намагається внести в дію корективи	Завдання, які відповідають схемі, виконує впевнено і безпомилково. Без допомоги дорослого не може віднайти невідповідність засвоєної схеми новим умовам
6	Актуальний рефлексивний контроль	Розв'язуючи нову задачу, самостійно виявляє помилки, самостійно вносить корективи до схеми розв'язання	Успішно контролює не тільки відповідність дій до схеми, але і відповідність схеми новим умовам, в певних випадках вносить корективи до схеми дій ще до початку їхнього фактичного виконання

Саморегуляцією називається свідомо активність індивіда, спрямована на впорядкування внутрішніх резервів відповідно до умов зовнішнього середовища заради успішного досягнення поставленої мети.

Згідно з цим визначенням саморегуляція поведінки розглядається як здатність індивіда самостійно забезпечувати адекватність власних дій та вчинків стосовно прийнятої програми, а також визначених принципів, норм правил, які у процесі саморегулювання є еталонами, ціннісними орієнтирами. Отже, саморегуляція зумовлюється можливістю виходити за межі наявної ситуації, долати безпосередні бажання заради досягнення вагової перспективної мети.

Для аналізу саморегулятивних здібностей учнів необхідно враховувати їхні вікові особливості та рівень можливого вияву на конкретному етапі онтогенезу (М. Й. Боришевський).

Шляхом теоретичного аналізу й експериментальних досліджень психологічного змісту саморегуляції поведінки визначають такі основні функціональні етапи в структурі саморегуляції поведінки (див. на рис. 1).

постановка мети поведінки, дії
аналіз ситуації і прогноз її можливих наслідків
пошук засобів і способів досягнення мети
передбачення можливих наслідків власних дій
прийняття рішення і здійснення вибору
виконання прийнятого рішення, реалізація вибору
оцінка результатів дій, корегування поведінки у разі відхилення від задуму

Рис. 1. Схема функціональних етапів саморегулювання поведінки

Отже, успішність навчальної діяльності залежить від ставлення учня до неї (емоційний компонент) та уміння долати труднощі при постановці і розв'язанні навчальних задач (вольових компонент).

Експертиза емоційного компонента навчальної діяльності спрямована на дослідження тих емоційних станів, які пов'язані зі ставленням до навчальної діяльності загалом, навчальних предметів, вчителя, навчальних успіхів і невдач, конкретних епізодів навчального процесу (контрольна робота, відповідь біля дошки тощо).

Серед діагностичних процедур найчастіше використовують: «Методика діагностики емоційного ставлення до навчання» (автор Ч. Д. Спілбергер, модифікація А. Д. Андрєєвої), «Тест кольорових виборів» Л. Собчик, «Методика діагностики рівня шкільної тривожності Р. Філліпса», «Шкала тривожності Р. Кондаша», «Дослідження самооцінки психічних станів» Г. Айзенка тощо.

Однак, не менш інформативними можуть бути спостереження за учнями на уроці, на перервах; написання дітьми твору на тему: «Що мені подобається і що не подобається у шкільному житті», діагностичний прийом «Незавершені розповіді на шкільні теми».

Розглянемо прийоми діагностики вольового компонента навчальної діяльності:

- повернення до перерваного завдання;
- виконання надокучливої діяльності;
- поведінка в ситуаціях різного ступеня обов'язковості;
- ставлення до труднощів;
- використання завдань, які не мають розв'язку;
- вибір завдань різної складності;
- вибір легких (складних) завдань після успіху (неуспіху) у розв'язанні попередніх;
- ставлення до надскладної ситуації;
- реакція на помилку;
- поведінка в умовах перешкод;
- незакінчені речення:
 - «Як учень я прагну...»
 - «Як учень я планую...»
 - «Натрапляючи на труднощі, я дію...»
 - «Якщо мене переривають посеред роботи, я зазвичай ...»
 - «Якщо навчальне завдання мені набридає, то я...»
 - «Якщо я припускаюся помилки, то...»

Аналіз рівня розвитку вольового компонента вказує на особливості і рівень розвитку вольових якостей, саморегуляції, контролю і самоконтролю у навчальній діяльності.

Отримані в ході експертного аналізу, результати дають змогу оцінити рівень емоційного забезпечення навчальної діяльності та здатність учня до задіяння вольових зусиль для її організації, розв'язання навчальних завдань, саморегуляції та самоконтролю учня в процесі здійснення навчальних дій.

Варто також звернути увагу на уявлення школяра про свої успіхи та неуспіхи у навчальній діяльності та їхні орієнтири. Йдеться про необхідність дослідження настанов на сприймання «ідеального учня» (*Дослідження стереотипів сприймання успішного учня*).

В експертному висновку фіксується інформація про використані підходи до оцінки емоційно-вольового компонента навчальної діяльності: виявлені особливості емоційного реагування учня на зміст навчальних завдань, їхню складність, проблемність, динаміку емоційних станів школяра на уроці, навчального дня, способи стимулювання активності, спрямованої на засвоєння навчального матеріалу, виявлені при цьому вольові якості.

Останіювська І.

Діагностика обдарованості в умовах інклюзивної освіти
// Педагогічний часопис Волині. – 2016. – Вип. 1. – С. 111-116.

Однією із провідних глобальних тенденцій сучасності є гуманізація людського буття. За такого підходу центром функціонування кожного суспільства стає людина-особистість. Впровадження ідей гуманізму передбачає створення таких умов, за яких кожен зможе максимально самореалізуватися, задовольнити усі свої потреби, відчутти себе необхідною, рівноправною та важливою частиною соціуму. Проте, як свідчить досвід, досягнути цього досить складно. Насамперед труднощі зумовлені тим, що крім певної сукупності спільних рис та особливостей кожна людина має цілу низку особистісних характеристик, які досить часто і визначають коло можливостей і спрямованість особистості.

Аналіз наукових праць дав підставу стверджувати, що в освіті постійно виникали проблеми при забезпеченні комфортних умов для навчання «інакших учнів»: дітей із вадами фізичного чи психічного розвитку, обдарованих учнів, дітей із так званих «неблагополучних сімей» тощо. Варто також відзначити, що, не дивлячись на стереотипно позитивне ставлення до обдарованих учнів, вони часто потребують посиленої уваги педагогів. Це зумовлено різними причинами (або їхньою сукупністю): емоційна нестабільність; вразливість; надзосередженість на предметі інтересу за рахунок певного ігнорування вивчення інших дисциплін чи виконання інших видів діяльності; випередження однолітків у вивченні «улюбленого» предмета тощо.

За таких умов, як правило, під час роботи не достатньо застосовувати звичайний диференційований підхід, ефективно навчання обдарованих дітей повинне базуватися на принципах інклюзивної освіти. Отже, проведена наукова робота виявила суперечність між необхідністю застосування інклюзивного підходу стосовно навчання обдарованих учнів молодших класів та недостатньою розробленістю діагностики цього особистісного утворення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідженню проблеми обдарованості присвятила праці ціла низка науковців: О. Матюшкін, В. Моляко, А. Петровський, К. Платонов,

Т. Сущенко та ін. (розробка підходів до розуміння психологічних основ та структури обдарованості), С. Гончаренко, М. Гнатко, Л. Круглова, В. Слущкий, В. Степанов та ін. (праці, присвячені виділенню сфер та видів обдарованості), Ю. Бабанський, В. Кирієнко, В. Крутецький, О. Кульчицька, В. Теслюк та ін. (дослідження питань виявлення і розвитку обдарованості дітей) тощо. Висвітленню проблем інклюзивної освіти присвячені дослідження Н. Артюшенка, А. Колупаєвої, І. Кузави, В. Ляхової, М. Малофєєва, К. Пінюгіної, Л. Савчук, А. Чигирини та ін.

Мета статті – дослідити проблеми діагностики обдарованості учнів початкових класів у контексті інклюзивного підходу. Відповідно до мети вирішено наступні завдання: 1) актуалізовано поняття «інклюзивна освіта», «учні з особливими освітніми потребами», «обдарованість»; 2) проаналізовано різні наукові підходи до дослідження особливостей роботи із обдарованим школярами; 3) сформульовано та обґрунтовано рекомендації для діагностики обдарованості учнів молодших класів.

У реаліях інформаційного суспільства успішність соціалізації значною мірою залежить від освітнього рівня особистості (йдеться про інформаційно-навичкову базу, яку людина отримує у школі, особливо – молодших класах).

Не варто доводити той факт, що кожен із нас є особистістю. Відтак, один конкретний підхід до навчання та виховання не може бути однаково ефективним для усіх. Проте, ще Я. А. Коменський вважав, що навчати потрібно усіх дітей: нащадків багатіїв та бідняків, благородного походження та простолюдинів, хлопчиків та дівчаток, селян та жителів міст.

Своє твердження великий дидакт доводив тим, що всі люди, які тільки народились, з'явилися на цей світ із єдиною метою: бути розумними істотами, володарями «нерозумних творінь (тварин)», яскравою подобою свого Творця.

Тому обов'язково потрібно, щоб вони належним чином вбирали в себе знання та добродетя, щоб достойно прожити земне життя і підготуватися до буття вічного.

Варто відмітити той факт, що більшість сучасних молодших школярів можна віднести до розряду так званих «середніх учнів». Цим терміном прийнято позначати дітей, які мають відповідні загальноприйнятим фізіологічним, психічним, психологічним, світоглядним (соціальним) нормативам особистісні характеристики. Для таких школярів, як правило, учителям не потрібно розробляти індивідуальні плани занять у контексті загальних

уроків, приділяти посилену педагогічну увагу, організовувати (та, за необхідністю, надавати) постійну психологічну чи медичну допомогу. Проте, серед сучасних молодшокласників дедалі частіше зустрічаються так звані «учні з особливими освітніми потребами». Саме такі діти потребують посиленої педагогічної уваги. Забезпечення комфортного навчання для школярів цієї категорії є основним завданням впровадження інклюзивного підходу в освіті. Інклюзивне навчання передбачає створення такого освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. За такого підходу інклюзивне навчання – це, як зазначають А. Колупаєва та Л. Савчук, гнучка, індивідуалізована система навчання дітей із особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Заразом увесь навчально-виховний процес реалізується із урахуванням наступних принципів інклюзивної школи:

1) забезпечення усіх дітей можливістю навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, без урахування певних труднощів чи відмінностей, які існують між ними;

2) визнання та врахування освітнім закладом різноманітності та специфічності потреб усіх своїх учнів і задоволення їх через узгодження різних форм, методів і засобів навчання;

3) забезпечення можливості отримання якісної освіти для кожного шляхом розробки відповідних навчальних планів, застосування організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами;

4) створення для дітей із особливими освітніми потребами можливості отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.

Отже, як зазначено у передмові до видання канадських дослідників Т. Лормана, Дж. Деспелер і Д. Харві «Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі»: «Інклюзія – це повне залучення всіх учнів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей. Вона передбачає усунення будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціальних шкіл і класів для тих, хто не відповідає умовленому стандарту «нормальності». У межах інклюзивної моделі всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах та інших контекстах, які, зі свого боку, активно адаптуються та змінюються, щоб ураховувати й задовольняти потреби кожного».

У контексті нашого дослідження актуалізуємо поняття «учень із особливими освітніми потребами». Варто відмітити, що серед широкого загалу помилково побутує думка, що учень із особливими освітніми потребами – це дитина із вадами фізичного чи розумового розвитку. Проте, з педагогічної точки зору, дане поняття значно ширше; воно включає у себе (за класифікацією А. Колупаєвої): дітей-інвалідів, дітей із незначними порушеннями здоров'я, дітей із соціальними проблемами та обдарованих дітей. Відтак, це поняття охоплює усіх школярів, чії освітні проблеми виходять за межі загальноприйнятої у даному суспільстві норми. Воно однаково стосується і дітей з особливостями психофізичного розвитку, і обдарованих дітей, і дітей із соціально вразливих груп (наприклад, дітей із неповних сімей, вихованців дитячих будинків тощо).

Варто відмітити, що термін «учні з особливими освітніми потребами» робить наголос, насамперед, на необхідності забезпечення додаткової підтримки для успішної участі у навчально-виховному процесі дітей, які мають певні особливості розвитку. Отже, особливі потреби – це термін, який використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної педагогічної, психологічної чи медичної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал. До їхнього числа входять діти, які мають як виняткові здібності або таланти, так і діти з фізичними, психічними, соціальними відмінностями (вадами).

Детальніше зупинимося на обдарованих школярах. Як свідчить аналіз наукових досліджень, у шкільному віці тільки близько 3–5% від загальної кількості дітей є обдарованими.

Розглянемо декілька підходів до означення поняття «обдарована дитина».

Під обдарованістю С. Гончаренко розуміє індивідуальну своєрідність задатків, завдяки яким людина може досягнути успіхів у певній галузі. Вона, за твердженням вченого, розвивається під час опанування особистістю різноманітними культурними надбаннями людства. Також вживають термін «загальна обдарованість» щодо особи, яка виявляє здібності у різних видах діяльності. За психологічного підходу обдарованість допускає різні означення. Так, її означають як:

1. Загальні здібності або загальні характеристики здібностей, що зумовлюють широту можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності.
2. Розумовий потенціал або інтелект; цілісна індивідуальна характеристика пізнавальних можливостей і здібностей до навчання.

3. Талант; наявність внутрішніх передумов для видатних досягнень у діяльності.

Отже, у найзагальнішому розумінні під обдарованою дитиною можна розуміти особу, наділену визначними задатками для діяльності у певній сфері (науковій, творчій, виробничій, спортивній тощо) або й у кількох.

Аналіз наукових праць дозволив стверджувати, що серед науковців існують поділ обдарованості на різноманітні види: технічну, наукову (математичну, інформатичну тощо), музичну, поетичну, художню, артистичну та т. п. (інколи їх об'єднують у творчу (художню) обдарованість), соціальну, академічну тощо.

Детальніше зупинимося на класифікації видів обдарованості за фаховою спрямованістю, інтересами і нахилами дитини. Згідно цього підходу виділяють наступні види обдарованості дітей:

1) художня обдарованість (обдарованість у галузях акторської майстерності, літератури, музики, вокалу, скульптури тощо);

2) творча обдарованість (здібність створювати щось нове у різних сферах людської життєдіяльності);

3) соціальна обдарованість або лідерська обдарованість (здатність вибудовувати довготривалі конструктивні взаємовідносини з іншими людьми);

4) розумова (інтелектуальна або академічна) обдарованість (вони проявляються у таких загальних рисах як: гострота мислення, спостережливість, виняткова пам'ять, різнобічна допитливість, схильність до довготривалих занять однією справою, легкість у навчанні, вміння добре викладати свої думки, демонстрування здібностей до практичного здобуття знань, виняткові здібності до розв'язування задач та ін.). Деякі дослідники окремо виділяють й інтелектуальну, й академічну обдарованість;

5) рухова або спортивна обдарованість (полягає у здатності до виконання понаднормових навантажень, досягнення спортивних результатів-рекордів, виняткових здібностей у певній спортивній ігровій діяльності тощо).

Варто зазначити, що Г. Тарасова розумову обдарованість поділяє на академічну (широку та вузькопредметну) і творчу (загальну та в галузі певних видів діяльності).

Так, академічна обдарованість, за твердженням дослідниці, характеризується наступними показниками: а) значним інтересом до певного предмета (або кількох предметів); б) свідомим та довготривалим концентруванням уваги на систематизації; в) повною віддачею сил, енергії для досягнення високих результатів у галузі свого наукового інтересу (інтересів); г) розумінням причинно-

//////////////////// ДІАГНОСТИКА ОБДАРОВАНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

наслідкових зв'язків у вибраній галузі (галузях), що забезпечує розвиток наукового інтересу; г) бажанням поповнити недостачу інформації шляхом спілкування із кваліфікованими у галузі інтересу (інтересів) людьми або в процесі роботи з навчальною чи науково-популярною літературою, відеоматеріалами, Інтернет-ресурсами тощо; д) тяжінням до логічних висновків, абстрактних понять, класифікацій, колекціонування тощо; е) інтересом до розгадування кросвордів, головоломок, завдань із логічним навантаженням тощо, які потребують напруження пам'яті; є) прагненням до запам'ятовування, копіювання заданих учителем зразків; ж) значною залежністю від оцінок та думок дорослих; з) виявом готовності брати участь у заходах, які дають змогу перевірити свої можливості; и) свідомим заучуванням; і) спрямуванням інтенсивної розумової праці на засвоєння готового знання, яке пропонує вчитель; ї) доведенням розпочатої справи до кінця.

Серед ознак творчої обдарованості авторка виділяє наступні:

- а) проникнення до сутності речей та явищ під час ознайомлення із новою інформацією;
- б) прагнення дослідити, опанувати нове;
- в) захоплення загадками, ребусами, головоломками;
- г) інтерес до розумової діяльності вищого рівня, ніж та, що пропонується навчальною програмою;
- г) тяжіння до винахідливості, імпровізації, внесення нового, що супроводжується допущенням помилок (у цьому разі дитина потребує допомоги);
- д) бажання брати участь у заходах, які дають можливість самоствердитися;
- е) демонстрування високого рівня ерудиції на уроці, що заважає вчителю і сприймається як порушення дисципліни;
- є) не заучування фактів, а користування довідниками;
- ж) спрямування інтенсивної розумової праці на інтерпретацію інформації, продукування нових ідей і варіантів;
- з) виявлення прагнення до пошуку причин та їхнього пояснення, класифікації та систематизації лише тоді, коли завдання має характер головоломок;
- и) захоплення світоглядними питаннями, своєрідне «філософствування», допускання під час виконання дослідницької роботи багатьох помилок за недостатності інформації;
- і) дивергентність мислення, завдяки чому продукуються оригінальні ідеї (але у цьому разі дитина швидко переключається на іншу діяльність).

Для ефективної реалізації інклюзивного підходу під час організації та проведення роботи з обдарованими дітьми потрібно передусім визначити цілу низку показників: міру спрямованості особистості на навчальну діяльність, готовність до самостійності, вольового напруження, досягнення успіху. Варто відзначити, що обдарована дитина з яскраво вираженим творчим підходом до улюбленої справи, як правило, виявляє заразом і підвищений розумовий рівень опанування предметом зацікавлення.

Проте, виявити обдарованість, її спрямованість та ступінь вираженості на практиці не просто. Під час цього процесу основні труднощі полягають у тому, що між школярами існують численні відмінності за показниками їхньої рухової експресії, нервової витримки, темпу та ритму мисленнєвої діяльності тощо. В учнів різні діагностичні характеристики. Отже, для розроблення і проведення програми діагностичних спостережень за обдарованим учнем доцільно реєструвати показники його поведінки, запропоновані В. Теслюк (див. табл. 1).

Таблиця 1

Показники діагностичного спостереження за обдарованим учнем

Показники поведінки учня у пізнавальній діяльності	Показники поведінки учня у творчій діяльності
<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність стійкої допитливості. Школяр ставить багато запитань різного рівня складності, водночас формулює їх правильно (обізнано). 2. Систематичний прояв пізнавальної активності. Учень виявляє постійну оперативну готовність до відповіді, зацікавленість у дослідницькій діяльності, прагнення до наукового пошуку. 3. Глибоке захоплення предметом пізнання, аналітичний підхід до його дослідження. 4. Володіння значним словниковим запасом, вияв високої культури спілкування. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Продукування великої кількості ідей (інколи фантастичних). 2. Здатність запропонувати велику кількість різноманітних власних варіантів виконання певного завдання. 3. Уміння психологічно пристосовуватися до зміни умов діяльності. 4. Схильність до винахідництва у різних ситуаціях, заразом застосування власного оригінального підходу.

Варто зазначити, що запропоновані діагностичні спостереження потрібно проводити не тільки під час перебування дитини у школі. Педагогам варто долучити до цього також і батьків.

На жаль, спостереження не завжди спроможні надати нам повну інформацію, тому необхідно використовувати методи бесіди, опитування та анкетування самого учня. До цієї роботи можна залучати також шкільного психолога та бібліотекаря.

Для діагностування обдарованості школярів також розроблено численні психологічні методики.

Серед найпоширеніших у міжнародній практиці стандартних тестів можна назвати наступні:

1) шкала інтелекту Векслера. Методика містить вербальні (вербальну шкалу) й невербальні (шкалу дії) субтести;

2) оціночна батарея тестів Кауфмана. Ця методика оцінює показники розумових процесів і відповідних досягнень;

3) шкала дитячих здібностей Маккарті. Ця діагностична методика дозволяє діагностувати наступні показники обдарованості дитини: загальний когнітивний індекс (узагальнена оцінка) і п'ять субоцінок: для вербальних, перцептивних, обчислювальних і моторних здібностей, а також пам'яті;

4) інтелектуальний тест Слоссона. Діагностика рівня обдарованості відбувається на основі даних про словниковий запас, вербальні та математичні судження, пам'ять тощо;

5) тест інтелекту Стенфорд-Біне. Ця методика розроблена для тестування дітей, починаючи із двох років; вона спрямована на одержання єдиного показника, котрий характеризував би загальний інтелектуальний розвиток конкретної дитини;

б) тести креативності Торренса.

Зазвичай усі вищезапропоновані діагностичні методики орієнтовані на разове обстеження. Однак, у практиці застосовуються й такі методики, за допомогою яких можна здійснювати певний розвивальний вплив (йдеться про різноманітні тренінгові методи, метою яких є не тільки і не стільки проведення діагностики, а корегування та розвиток особистості дитини).

Варто наголосити, що використання тренінгових методик та окремих їхніх елементів у роботі з обдарованими школярами є доцільним для виконання наступних педагогічних завдань: а) відкриття прихованих здібностей обдарованих дітей та їхнього подальшого розвитку; б) усунення різноманітних психологічних чинників, які створюють своєрідні бар'єри для розвитку обдарованих дітей; в) розвитку різних видів обдарованості (за

умови їхнього нівелювання); г) формування і розвитку адекватної самооцінки власних можливостей в галузі обдарованості; д) допомога обдарованому школяреві у побудові та реалізації власної траєкторії розвитку своєї обдарованості (обдарованостей).

Як свідчить проведений аналіз наукових праць із проблеми дослідження та навчально-виховної практики початкової школи, сьогодні існує велика кількість методик діагностики обдарованості. Крім того, педагоги можуть розробляти та використовувати власні. Варто зазначити лише, що під час їхнього застосування потрібно дотримуватися різноманітності: не варто використовувати один засіб діагностики кілька разів поспіль.

За ігнорування такого підходу отримуються необ'єктивні результати, оскільки школярі можуть показувати гірші результати (через ефект «звикання», втрату інтересу) або кращі – через вироблення певних навичок, визначення дій, які потрібно виконувати для отримання очікуваних результатів.

Підсумовуючи усе вищевказане, можна стверджувати, що діагностика обдарованості молодших школярів є важливою складовою для організації та проведення навчально-виховного процесу у початковій школі.

Оскільки під час роботи з обдарованими дітьми недостатньо застосовувати лише диференційований підхід, виникає потреба у використанні інклюзивної освітньої моделі. Це зумовлено тим, що такі діти, як правило, якісно відрізняються від своїх однолітків. На фоні загального високого рівня інтересу до певного предмета (предметів) та високого рівня освіченості і розвитку умінь та навичок у них досить часто спостерігаються проблеми особистісного характеру та певні труднощі у налагодженні спілкування із оточуючими. Проте, для розробки ефективних індивідуальних планів потрібно, насамперед, виявити обдарованих дітей, окреслити сферу розвитку їхніх задатків та коло проблем, які спричиняють існуючі у даному конкретному випадку особливі потреби школяра. Отже, педагогові потрібно уміти застосовувати різноманітні методи діагностики обдарованості та реалізації інклюзивного підходу на практиці.

У даній статті загально окреслено основні поняття інклюзивної освіти та місце роботи із обдарованими дітьми. Проте, детальнішого дослідження та деталізації вимагають методики застосування розглянутих підходів на практиці та технологія складання авторських методик для створення індивідуальних планів для навчання обдарованих дітей.

Вознюк О.

Особливості професійної діяльності психолога в інклюзивному освітньому просторі // Особливості професійної діяльності спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: методичні рекомендації. – Житомир: КЗ «ЖОІППО» ЖОР, 2019. – С. 5–31.

Психологічна діагностика особливостей психічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами та визначення напрямків профілактичної та психокорекційної роботи. Сучасні умови навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами вимагають змін спрямованості діяльності команди психо-медико-педагогічного супроводу освітніх закладів. Їхня діяльність в цілому, поготів і діяльність психолога в складі команди психологічного супроводу, повинна докорінно змінитися на максимальне використання можливостей і здібностей дитини для її успішного включення до освітнього простору закладу, який реалізує інклюзивну практику. У зв'язку з цим значною мірою повинна бути змінена і структура діагностичної роботи психолога в його розвивальній та корегувальній діяльності.

Базуючись на основній меті для всіх фахівців команди психо-медико-педагогічного супроводу розробки та конкретизації цілісного освітнього маршруту та умов, потрібних для його реалізації, на основі рекомендацій комісії інклюзивно-ресурсного центру, сформулюємо основні завдання психолога, який є членом команди психологічного супроводу:

– конкретизація потенційних можливостей та особливостей психічного стану дитини щодо отримання адекватної освіти, що реалізується на основі адаптованої освітньої програми;

– розробка та уточнення умов навчання (спільно з іншими спеціалістами інклюзивно-ресурсного центру формування освітнього маршруту дитини з особливими освітніми потребами в структурі діяльності освітнього закладу), адекватних індивідуальним особливостям, що виявили в процесі діагностики;

– психологічне консультування батьків (законних представників), педагогічних, медичних, соціальних працівників, за необхідності працівників інших організацій, які представляють інтереси дитини в сім'ї, освітньому закладі, соціумі в цілому;

– відстеження динаміки рівня соціальної адаптації та навчання дитини в процесі включення до інклюзивного простору освітнього закладу (спільно з іншими фахівцями команди психологічного супроводу);

– розробка і реалізація профілактичної та корекційно-розвивальної роботи стосовно дитини з особливими освітніми потребами в структурі адаптивної освітньої програми;

– просвітницька діяльність, що спрямована на підвищення медико-соціальної та психолого-педагогічної культури фахівців, педагогічного колективу.

Відповідно до вищезазначених цілей та завдань, базовою функцією психолога є діагностична. Заразом вірогідність оцінки психічного розвитку дитини забезпечується певними аспектами проведення поглибленої психологічної діагностики та професійним досвідом психолога.

До таких аспектів слід включити комплексну, ґрунтовну, цілісну та динамічну оцінку порушень в розвитку, що перешкоджають дитині реалізуватися в освітньому просторі.

Комплексність визначає врахування психологом психологічних, педагогічних, соціальних і медичних характеристик та параметрів розвитку дитини, що виявляються фахівцями відповідного профілю, так і обумовлених додатково самим психологом в рамках найсучасніших теорій розвитку. Ґрунтовність та цілісність оцінки полягає в системному підході щодо психічного розвитку в розумінні закономірностей розвитку та їхньому тісному взаємозв'язку з визначенням потрібних умов для адаптації та якнайкращої самореалізації особистості дитини в освітньому соціумі.

Динамічний аспект оцінки передбачає взаємопов'язаний аналіз актуального розвитку дитини з анамнестичними та катамнестичними показниками на різних вікових етапах, а також динаміку зміни даних стану дитини в процесі проведення експертизи; уточнення та конкретизація особливих освітніх умов, які зазначені в рекомендаціях комісії інклюзивно-ресурсного центру; характер адаптованої освітньої програми (зміст, рівень, спрямованість, ступінь індивідуалізації та диференціації).

Умови реалізації адаптованої освітньої програми: індивідуальне, фронтальне, фронтально-індивідуальне навчання; домашнє навчання; змішане навчання – індивідуальний графік відвідування уроків, один або більше вільних днів на тиждень згідно показань та за згодою адміністрації освітнього закладу. До цих умов належать і особливості включення дитини до освітнього простору: ступінь, обсяг і форма включення.

Поряд з діагностичною функцією психолога також важливою є і його консультативна місія. Передусім вона стосується осіб, які представляють інтереси дитини з особливими освітніми потребами (батьків, законних представників, педагогічних, медичних, соціальних працівників та інших).

Таке психологічне консультування є складним психотерапевтично-орієнтованим процесом, який є прерогативою психолога.

У вимогах до процедури та методичного забезпечення діагностичного обстеженням зазначені такі етапи:

1. Тривалість процедури обстеження визначають віковими, індивідуальними та типологічними особливостями розвитку дитини.

2. Батьки повинні дати письмову згоду на проведення подібного обстеження, а також на корекційно-розвивальні заходи, які будуть необхідні в рамках психологічного супроводу за його результатами.

3. Обстеження бажано проводити у звичному для дитини середовищі, за обов'язкової присутності на обстеженні батьків (законних представників).

Під час спілкування психолога з батьками (законними представниками), дитина перебуває в ігровій кімнаті (зоні). У цей час необхідно спостерігати за поведінкою дитини.

До критеріїв тривалості психологічного обстеження й адекватності процедури відносять:

- контакт психолога з обстежуваною дитиною;
- результативність, доступність, успішність діяльності дитини в процесі обстеження з урахуванням потрібних заходів допомоги;
- у разі виникнення в ході обстеження виражених невротичних, психопатичних, психосоматичних, нейродинамічних або психотичних розладів наявність можливості «самокомпенсації» стану дитини або припинення обстеження;
- наявність у батьків (законних представників) довіри до психолога, готовність сприймати його висновки та слідувати рекомендаціям.

Під час роботи психолог також виявляє структуру розвитку, причини та механізми, які спричинили виявлені феномени. Це виражається в уточненні, можливо, постановці психологічного діагнозу, доповненні оцінки психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, даної в свій час комісією інклюзивно-ресурсного центру.

Для психолога феномени актуального розвитку дитини важливі як підтвердження діагностичної гіпотези про структуру та «каузальність» розвитку. Це накладає жорсткі вимоги до індивідуальності проведення психологічного обстеження. Водночас, використовуючи у своїй роботі метод спостереження, психолог може значною мірою уточнити й навіть (за наявності достатнього професійного досвіду) змінити думку про дитину.

У висновку повинні бути відзначені та деталізовані індивідуальні особливості розвитку дитини – поведінкові, комунікативні, навчально-пізнавальні, зокрема, його резервні можливості в навчанні та соціалізації.

На підставі цих даних розробляються психологічні рекомендації з індивідуальної корекційно-розвивальної роботи в рамках реалізації адаптованої освітньої програми. Також в психологічному висновку повинні бути підтверджені та конкретизовані необхідні спеціальні освітні умови, рекомендовані інклюзивно-ресурсним центром. Теж визначається характер та особливості додаткових форм освіти, можливих під час реалізації в даному закладі освіти.

У підсумковій частині висновку визначаються терміни контролю стану та розвитку дитини в рекомендованих їй умовах (термін повторного проведення психологічного обстеження). Ці терміни повинні бути узгоджені з повторними обстеженнями інших фахівців супроводу – команди психологічного супроводу з питань навчання та соціалізації цієї дитини.

У ситуації суперечності думок фахівців супроводу з приводу оцінки стану дитини та рекомендацій з розробки та реалізації адаптованої освітньої програми приймаються компромісні рішення, спрямовані, на сприятливіші (у соціальному плані) для дитини умови. У таких випадках можуть рекомендуватися діагностичні періоди навчання, психологічний та соціально-правовий супровід, динамічне спостереження фахівцями команди психологічного супроводу навчального закладу в процесі повторних обстежень.

У будь-якому разі, на цьому етапі дитині завжди рекомендується умови навчання та розвитку, відповідно легші та перспективніші із диференційованих діагнозів. Отже, у дитини завжди є шанс використати свої резервні невраховані в процесі діагностики можливості та виправдати легший діагноз, зробити той «стрибок» у розвитку, можливість якого інтуїтивно допускають фахівці.

Слід вкотре наголосити на тих діагностичних завданнях, що вирішуються в процесі проведення комплексного обстеження дитини з особливими освітніми потребами в роботі психолога щодо розробки адаптованої освітньої програми з урахуванням рекомендацій комісії інклюзивно-ресурсного центру.

До них відносяться:

– Оцінка ресурсних можливостей дитини (особливості працездатності та темпу діяльності).

– Оцінка рівня й особливостей розвитку дитини, її поведінки, критичності, адекватності в експертній ситуації обстеження. Зокрема й оцінка розвитку регуляторної, комунікативної, когнітивної та емоційно-афективної сфер відповідно до віку дитини.

– Оцінка можливостей соціально-емоційної адаптації в дитячій спільноті та освітньому закладі в цілому.

– Конкретизація психологічного діагнозу (визначення варіанту, форми, ступеня вираженості порушення в розвитку) в рамках сучасної типології.

Визначення конкретних рекомендацій щодо програми індивідуального психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в структурі адаптованої освітньої програми.

Необхідно відзначити вимоги, яким повинні відповідати методичні матеріали, що використовуються в рамках оцінки особливостей психічного розвитку дитини в процесі обстеження.

На перше місце необхідно поставити вимоги до стандартності, незмінності стимульних (передусім, образотворчих) методик. Стимульний матеріал методик, які вже мають досить тривалий термін використання, певну історію «життя» в діагностичній практиці (а до подібних методик слід віднести більшість клінічно-орієнтованих методичних засобів), повинен бути незмінним. Будь-яка зміна стимульних матеріалів призведе до втрати цінної якісної інформації.

Можна сформулювати певні вимоги, які, на наш погляд, повинні виконуватися практично для кожної діагностичної методики, яка претендує на широке використання на практиці.

До таких вимог слід віднести:

– методика повинна мати довготривалий термін апробації на сучасній дитячій популяції, з урахуванням дітей з порушеннями у розвитку;

– стимульний матеріал методик має бути незмінно-тривалим у часі, як і технологія представлення й аналізу результатів;

– з огляду на необхідність поглибленого обстеження потрібно користуватися методикою в межах клінічного підходу, що також визначає можливість гнучкого представлення стимульного матеріалу (бажано, щоб методика можна було застосувати в процесі навчального експерименту, що дає можливість оцінити здатність дитини до навчання);

– методика повинна мати змогу оцінювати різні показники характеристик та стану діяльності дитини та, водночас, мати переважну орієнтацію на певні параметри тієї чи іншої сфери психічного розвитку (достатня поліфункціональність);

– реалізуючи віковий підхід до дослідження психічного розвитку дитини, методика повинна охоплювати достатньо великий віковий діапазон; для цього її завдання мають бути побудовані з поступовим ускладненням, заразом градації складності методики повинні охоплювати кілька періодів дитинства (наприклад, від дошкільного до початкового шкільного віку тощо);

– отримані результати повинні мати, насамперед, якісні (для окремих методик можливо й кількісні) умовно нормативні показники, що можуть характеризувати сучасну популяцію дітей.

Технологія проведення оцінки психічного розвитку дитини.
Для максимально ефективного та з мінімальними затратами «ресурсів» та часу проведення діагностичного обстеження, аналізу його результатів й складання психологічного висновку, а також надання рекомендацій батькам, педагогам, на основі яких розроблятиметься й реалізовуватиметься програма індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами, потрібно сам процес психологічної діяльності психолога певним чином технологізувати.

Це означає, що необхідно раціонально «розділити» увесь процес психологічної оцінки на чіткі етапи з оптимальним використанням різноманітних методичних засобів, діагностичного інструментарію. Отже, в основу діагностичної роботи психолога покладено такі тези:

1) на засадах цілісного уявлення про дитину сконструювати гіпотезу психологічного обстеження, із використанням знань

//////////////////////////////////// ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА
 різних галузей (психології, дитячої психіатрії, педіатрії, медичної генетики, педагогіки, корекційної педагогіки);

2) з урахуванням отриманих даних, застосувати алгоритм трансформації діагностичної гіпотези (правило Байєса);

3) відповідно до актуальних вікових особливостей поведінки дитини, а також, враховуючи взаємодію в діаді «дорослий – дитина», побудувати технологію обстеження;

4) під час обліку процедурних особливостей використовувати методичний апарат, адекватний меті та гіпотезі обстеження, що дозволяє отримувати багатофункціональну (багатофакторну) інформацію за рахунок технології представлення;

5) використовуючи технологію інтегративної оцінки результатів, проводити аналіз отриманої інформації, здійснювати максимальний аналіз не лише специфіки розвитку і формування різних систем і функцій на феноменологічному рівні, але й виявити ієрархію та комплекс причин, що призводять до виявленого порушення розвитку;

б) виходячи з психологічного діагнозу, визначення ймовірного прогнозу розвитку, типу та структури розвитку, розробити ефективну програму психологічного супроводу дитини та кваліфікувати рівень актуального розвитку дитини.

Саму оцінку психічного розвитку дитини можна представити у вигляді таких етапів: (1) зібрати психологічний анамнез; (2) створити гіпотезу обстеження з поєднанням з попереднім психологічним діагнозом, уточнення і коригування її в процесі роботи психолога; (3) провести процедуру обстеження дитини з використанням належних методик та технологій, адекватних віку та можливостям; (4) здійснити системний аналіз результатів обстеження та порівняти їх з гіпотезою; (5) на основі одержаних результатів остаточно встановити психологічний діагноз, зрозуміти механізми та шляхи, які призвели до виявлених особливостей, формулювання вірогідного прогнозу розвитку, напрямів та методів індивідуального супроводу дитини, способів і прийомів корекційно-розвивальної роботи.

Ефективна робота психолога з різними категоріями дітей полягає у стратегії проведення обстеження, що дозволяє зберегти ресурсні можливості дитини протягом усього обстеження та в значній мірі мінімізувати затрати сил і часу фахівця.

Починати спільну роботу з дитиною ефективно з «нейтральної» бесіди, під час якої не лише встановлюється

взаєморозуміння з останньою, але також виявляються знання дитини про себе, сім'ю, рівень уявлень про навколишній світ. Найзручнішим способом встановлення комунікації з дитиною – попросити її зробити кілька малюнків, а потім розпочати бесіду з цього приводу. Якщо є можливість і час, рекомендується безпосередньо спостерігати за процесом малювання для того, щоб фіксувати послідовність малювання зображень на аркуші, напрямок, «застрягання» на певних деталях. Заразом зручно паралельно переглядати домашні малюнки або шкільні зошити, які дитина та її близькі принесли з собою.

Потому, як малюнки завершені, психолог у невимушеній бесіді ставить конкретні питання. Фахівець проявляє інтерес до того, що зобразила дитина. Таке спілкування є послідовним продовженням встановлення нормальної робочої комунікації з дитиною, оскільки проявляється інтерес не стільки до самого малюнку, скільки насамперед до дитини, її інтересів тощо. Крім того, подібна бесіда дуже інформативна для оцінки та аналізу особливостей мовленнєвої діяльності.

Спочатку доцільно оцінити обсяг мовно-слухової пам'яті і темп запам'ятовування, інші особливості мовно-слухового запам'ятовування. Цей етап обстеження ми відносимо до важливих, ключових моментів, оскільки всі інструкції до завдань (як вербальних, так і невербальних) подаються дитині переважно в мовленнєвій формі та дуже часто буває складно визначити, що сталося: дитина не зрозуміла інструкцію або не змогла запам'ятати її в силу того, що вона довша, ніж вона може запам'ятати, утримати в пам'яті.

Ми пропонуємо для дослідження різних параметрів мовно-слухового запам'ятовування методику «Запам'ятовування двох груп слів», а також «Запам'ятовування двох фраз». Подібні групи слів і фрази можна підібрати самим, користуючись загальноприйнятими законами вибору вербальних матеріалів для використання в психологічному обстеженні чи взяти з відповідних посібників. В якості наступного етапу діяльності варто охарактеризувати сформованість понятійного розвитку.

Дане дослідження проводять із застосуванням методики «Предметна класифікація» в її дитячій модифікації (серія 1 – для дітей від 3 до 5 років, серія 2 – від 5 до 8 років) і стандартному варіанті для дітей від 8-9-ти років, з використанням модифікованого варіанту методики Виготського-Сахарова, методики

«Виключення понять», «Виключення предметів», «Виділення двох істотних ознак» тощо. Для дослідження рівня актуального понятійного розвитку краще використовувати методику «Предметна класифікація» та методику Виготського-Сахарова (виявлення рівня узагальнення абстрактних предметів), а для виявлення специфічних особливостей мислення та зміни динаміки розумової діяльності застосовувати методики «Виключення понять», «Виключення предметів», «Порівняння понять», як допоміжну – «Виділення двох істотних ознак».

Частиною загального дослідження сформованості просторових уявлень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є оцінка рівня сформованості на наочно-дієвому рівні просторового аналізу та синтезу, яка показово працює за допомогою методики Кооса.

В силу цього це дослідження також може вважатися одним з ключових моментів психологічного обстеження.

Сформованість просторових і просторово-часових уявлень в значній мірі визначає специфіку оволодіння дитиною правильним мовленням, а далі читанням, писанням, лічбою, умінням вирішувати завдання та зіставляти явища й факти навколишнього світу, що також є і «стрижнем», на основі якого формується вся мовно-розумова діяльність дитини.

Завершальним етапом дослідження сформованості просторових уявлень є дослідження лінгвістичного простору – «простору мовлення» – розуміння різних складних лексико-граматичних конструкцій та можливість їхнього самостійного формування.

Сформованість довільної регуляції власної діяльності (регуляторного компонента діяльності) і характеристики уваги аналізуються (оцінюються) фактично протягом усього обстеження, здебільшого, шляхом оцінювання можливості утримання інструкцій і програми виконання того чи іншого завдання. Однак, безумовно, для власне «інструментального» дослідження цих параметрів можна використати методи, спрямовані на дослідження можливості утримання, зокрема рухових програм. Якщо проблеми регуляції підтверджуються, то і подальше обстеження (зміна діагностичної гіпотези) дитини повинно вибудовуватися з урахуванням необхідної організації всієї її роботи.

Трудомісткі та виснажливі завдання для дитини (методика В. М. Когана, «Прогресивні матриці» Дж. Равена, «Предметна класифікація» у варіанті для дітей від 9–12-ти років) мають сенс

застосовування в психологічному обстеженні тільки в крайніх випадках. Методики для оцінки афективно-емоційної сфери можна проводити при необхідності вирішити питання про особливості впливу цих показників психічного розвитку на організацію програми супроводу та реалізації адаптованої освітньої програми.

Доцільно до діагностичної діяльності психолога залучати методи дослідження особливостей рухової сфери (дрібною та загальною моторики). Для того проводяться перевірки на координацію ритмічних та реципрокних рухів. Значну увагу варто приділити вивченню сформованості дрібною моторики (йдеться про координацію рухів пальців, маніпуляцію з дрібними предметами, зокрема з ручкою і олівцем), а також моторним навичкам в графічній діяльності (малюнок, ліплення, маніпуляція ножицями, аплікація).

У подібних ситуаціях під час переключання на інший різновид діяльності чи короткий відпочинок можливе дослідження особливостей латеральних переваг (провідна рука, нога, а також провідне око і вухо), незалежно від того, згадувалося про це батьками чи ні при повідомленні фактів з історії розвитку дитини щодо наявності сімейної ліворукості або амбідекстрії серед членів сім'ї. Визначається також відповідність або відмінність між рукою, якою дитина малює, харчується, пише (з психологічного анамнезу) і виявленою домінантною рукою.

Дослідження й оцінювання особливостей мовно-мислинневої діяльності доцільно проводити з чергуванням вербального і перцептивно-дієвого діагностичного матеріалу. Найзручніші для цього як за формою, так і за аналізом результатів наступні методики: «Знайти відмінності у малюнках», «Прогресивні матриці» Дж. Равена, «Підбір простих аналогій», «Складання парних аналогій» (зокрема і невербальних), «Виділення істотних ознак», «Розуміння метафор, прислів'їв, оповідань з прихованим змістом», «Встановлення послідовності подій, рішення «конфліктних» завдань», завдань Ж. Піаже.

В якості перцептивно-дієвого діагностичного матеріалу для дітей з особливими освітніми потребами з підозрою на варіант тотального недорозвинення для цих же цілей зручно користуватися методикою Дошки Сегена та їхніми аналогами (йдеться про ящик форм, комплекти різних вкладишів тощо).

У разі потреби, якщо вимагатиме діагностична гіпотеза, виявляються зміни динаміки розумової діяльності, а також наявність непослідовності мислення, зісковзування в мисленні тощо. Окрім методик «Виняток предметів» і «Виключення понять»

можливе використання методики «Порівняння понять», а також методики «Опосередковане запам'ятовування» за О. М. Леонтьєвим.

Специфіка афективно-емоційної сфери у дітей з особливими освітніми потребами описується в скаргах батьків або педагогів як симптоми емоційної лабільності – швидка перенасиченість, нестійкість афекту, поверховість переживань, сугестивність, безпосередність, легка реакція на зовнішні подразники, в'язкість, інертність переживань, розгальмування бажань, завзятість при задоволенні своїх бажань, негативізм, агресивність.

Оцінка взаємин дитини в дитячому колективі, стосунків з дорослими, а також соціометричні параметри, які надзвичайно важливі для створення інклюзивного освітнього середовища, можуть бути отримані за допомогою аналізу результатів виконання таких методик, як: СОМВД (суб'єктна оцінка міжособистісних взаємин дитини), колірний тест взаємин та інших проєктивних і опитувальних методик.

Як вже зазначалося, робота з подібними особистісними методиками повинна бути природно вплетена в саму «тканину» роботи з дитиною, проводиться в періоди «відпочинку», оскільки саме у такому разі увага дитини не акцентується на значенні її відповідей, і, відтак, має найбільш безпосередній характер.

Завершальною частиною подібної діагностичної роботи має бути обов'язкова позитивна оцінка діяльності дитини з боку спеціаліста.

Цілком природно, що зміст психологічного заключення повинен, насамперед, відповідати на запит з приводу визначення програми індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами в структурі реалізації адаптованої освітньої програми. Заразом психологічні рекомендації щодо додаткової спеціалізованої допомоги та супроводу дитини поза навчальним процесом слід розглядати в якості пріоритетних.

Основна увага в описі результатів психологічного обстеження має бути приділена конкретним висновкам щодо основних напрямів профілактичної та корекційно-розвивальної діяльності за допомогою конкретних програм, методів і прийомів як індивідуальної, так і спільної роботи психолога з дитиною.

Фактично саме з висновку (за результатами поглибленого психологічного обстеження) проводиться вся корекційно-розвивальна діяльність, всі напрямки профілактичної роботи – корекційний компонент адаптованої освітньої програми. Важливим

параметром, що визначає в цілому напрямок всієї діяльності психолога є кваліфікація стану і психічного розвитку дитини, який можна спостерігати під час обстеження. Саме цим і буде визначатися увесь процес супроводу, що виявляє себе в певній профілактичній, розвивальній або корекційній діяльності. З огляду на це все психологічне обстеження орієнтовано на три цілісні сфери: регуляторно-вольову, когнітивну й афективно-емоційну – на сформованість їхніх базових структур (регуляторного забезпечення психічної активності; структур когнітивного забезпечення й афективної організації поведінки та свідомості).

У ситуації виявлення недостатності когнітивного компонента діяльності – необхідно використовувати програму формування просторових уявлень – можливо, певні її розділи. Подібна робота може проводитися безпосередньо на уроках при тісній взаємодії педагога з класом (технологія бінарного уроку).

При констатації особливостей афективно-емоційної сфери акцентується увага на специфіці особистісного розвитку, поведінці дитини з особливими освітніми потребами, її взаєминах з оточуючими дітьми та дорослими та необхідність включення до діяльності психолога елементів гармонізації афективної сфери.

Подібна трикомпонентна система корекційно-розвивальної діяльності може бути реалізована як безпосередньо в процесі індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами, так і при проведенні різного роду профілактичних заходів.

Висновки. Оцінка особливостей психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами покликана забезпечити адекватний розвиток, навчання і виховання відповідно до виявлених особливостей. Така оцінка має певні етапи, забезпечується адекватним інструментарієм. Останнє визначається як віком дитини, так і її особливостями. Психологічна діагностика дитини з особливими освітніми потребами є технологічним процесом, що вимагає достатнього професійного досвіду. Її результатом є психологічний діагноз, який визначає сам характер розвитку, відносить особливості психічного функціонування дитини до того чи іншого типу, виду, варіанта або форми порушення психічного розвитку. Ще одним компонентом заключення є прогноз подальшого розвитку та рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу, власної корекційно-розвивальної діяльності психолога.

Психологічна підтримка учасників освітнього процесу (педагогів, батьків, учнів), формування безпечного освітнього простору. Будь-яке нововведення до практики шкільного життя вимагає детального аналізу ресурсів і стану суб'єктів психолого-педагогічного супроводу, обговорення мети та завдань діяльності, детального планування реалізації цих цілей. Педагог є центральною фігурою, що реалізує інклюзивні процеси та створює психолого-педагогічні умови для інтеграції дитини з особливими освітніми потребами до освітнього простору. Значення має все: ставлення педагога до дитини, його ставлення до результату досягнень дитини, вміння індивідуалізувати процес навчання, вміння хвалити тощо. Але, однією з основних характеристик педагога є його готовність до змін, професійного пошуку та роботи в команді фахівців, що має яскраво виражений психологічний аспект.

У педагогів, які починають реалізовувати інклюзивну практику, на першому етапі виникає опір, який може мати такі відомі причини: втрата контролю, втрата компетентності, особиста невизначеність, несподіванка, збільшення обсягу роботи. Простими словами, йдеться про основні страхи – страх не впоратися й виявитися некомпетентним, страх залишитися одному, не отримати допомоги та підтримки.

Отже, визначаються дві змістові лінії необхідної професійної психологічної підтримки педагогів, які починають включатися в інклюзивний процес освітнього закладу:

(1) Розвиток психолого-педагогічної компетентності (оволодіння новими і спеціальними знаннями, прийняття відповідальності за результати педагогічної діяльності, опора на ресурси, побудова картини професійного майбутнього тощо).

(2) Робота в команді фахівців, що реалізують інклюзивну практику (обмін інформацією, навчання, підтримка у вирішенні проблемних педагогічних ситуацій, проведення спільних навчальних та позанавчальних заходів з дітьми, батьками).

Заразом можна умовно виділити дві крайні позиції педагогів, які починають цілеспрямовано працювати в інклюзивній практиці.

Включена позиція педагога визначає наступні особливості ставлення і діяльності з дитиною:

– приймає особливості дитини з особливими освітніми потребами;

– «бачить» ресурси і обмеження дитини в освітній ситуації (наприклад, коли «складно включається, то важливо підійти і постояти поруч, можна і руку на плече покласти»; «бачить» проблеми дитини з особливими освітніми потребами, називає труднощі в контексті проблем; «не бачить», «не встигає», «розсипається», «мовчить, коли треба сказати»);

– розуміє особливості дитини з особливими освітніми потребами, які проявляються в освітній ситуації, запитує необхідну інформацію у логопеда, психолога, дефектолога;

– бере відповідальність за створення і реалізацію ефективних психолого-педагогічних умов включення дитини з особливими освітніми потребами в освітній процес;

– відчуває й аналізує свої почуття, що виникають в ситуації взаємодії з дитиною, дитячим співтовариством, батьками, фахівцями.

Відсторонена позиція педагога визначає його наступні особливості:

– покладає відповідальність на дитину, батьків, фахівців («не хоче», «не може», «не займаються батьки»);

– «усунений» від своїх переживань, не виділяє їх як важливий матеріал для власного аналізу, «емоційне вигорання»;

– педагогічний вплив має характер вказівок (не має педагогічної цінності): «дивись», «помовчи», «роби», «встигай»;

– очікує готових рецептів від фахівців, роз'єднана картина психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

Можна відзначити, що система психологічної підтримки педагогів, які реалізують інклюзивну практику, як компонент цілісного психолого-педагогічного супроводу повинна орієнтуватися на наступні принципи:

1. Принцип потенціалу. Орієнтація на можливості формування і розвитку педагогічної компетентності, розкриття потенціалу та наявність ресурсів для реалізації успішної педагогічної діяльності в інклюзивній практиці.

2. Принцип усвідомленості та відповідальності. Педагог повинен бути впевнений у своїх силах, а це можливо лише у разі, коли педагог відчуває повну відповідальність за результати своєї праці. І важливо, щоб цілі професійної діяльності формулював сам педагог.

3. Принцип майбутнього. Орієнтуватися на потенціал педагога, а не на ефективність його попередньої діяльності.

Можна виділити наступні компоненти системи підтримки педагогів, які реалізують інклюзивну практику:

Організаційна підтримка. Створення чітких організаційних умов, періодичність організаційних процедур створює часові та просторові межі взаємодії, допомагає у структуруванні педагогічної діяльності з реалізації інклюзивної практики.

Основними завданнями організаційних заходів щодо педагога є:

– Постановка мети в SMART режимі (мета діяльності конкретна, вимірنا, досяжна, узгоджена та обмежена у часі).

– Розподіл території відповідальності фахівців, введення правил та системи взаємодії спеціалістів й педагога у реалізації індивідуальної освітньої програми дитини.

– Аналіз результатів та пріоритетних професійних завдань.

До найбільш адекватних форм, в яких може бути побудована така підтримка, відносять:

– Участь в нарадах з питань реалізації інклюзивної практики.

– Проведення та участь в сесіях психолого-медико-педагогічного консультування в рамках діяльності шкільної команди психологічного супроводу.

– Групові психологічні консультації.

Методична підтримка: включення до професійного співтовариства педагогів та фахівців, що реалізують інклюзивну практику в освітніх закладах.

Її основними завданнями є:

– підвищення професійної психолого-педагогічної компетентності в області інклюзивної освіти;

– оволодіння сучасними педагогічними технологіями з урахуванням їхньої психологічної складової;

– узагальнення та аналіз педагогічного досвіду з реалізації інклюзивної практики.

Форми методичної підтримки:

1. Включення педагогів до проєктних семінарів на базі освітнього закладу за участю консультантів-психологів, що мають великий досвід в інклюзивній практиці.

2. Залучення педагогів до проблемних семінарів з питань інклюзивної практики.

3. Включення педагогів до програм підвищення кваліфікації на базі психолого-педагогічних центрів, що реалізують функцію ресурсних центрів з розвитку інклюзивної освіти.

4. Реалізація інтерактивних форм взаємодії з методистами, педагогами, відвідування інформаційних просторів педагогів, що реалізують інклюзивну практику.

5. Відвідування занять фахівців та уроків колег.

6. Навчальні та інформативні консультації зі спеціалістами за результатами проведення моніторингу, діагностики.

7. Консультації щодо реалізації адаптованої основної освітньої програми для дитини з особливими освітніми потребами на базі інклюзивно-ресурсного центру.

8. Оформлення методичних рекомендацій за результатами педагогічної діяльності щодо включення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього простору з урахуванням рекомендацій психолога.

Психологічна підтримка педагогів також включає аналіз індивідуального педагогічного стилю педагога, що реалізує інклюзивну практику. Для психолога в складі команди фахівців супроводу має сенс провести структуроване анкетування для визначення основних уявлень і розумінь, які педагоги «вкладають» у своє бачення інклюзії, а також оцінити ступінь неусвідомлюваного емоційного ставлення як до інклюзивної практики в цілому, так і до конкретної дитини, яку він навчає (за технологією непрямої соціометрії).

Водночас основні завдання психологічної підтримки включають в себе:

- визначення й особливості використання особистісних ресурсів;
- постановка цілей професійного розвитку та складання плану реалізації поставлених цілей;
- подолання сформованих професійних шаблонів;
- навчання навичкам ефективної партнерської взаємодії;
- тайм-менеджмент;
- профілактика «синдрому емоційного вигорання»;
- рефлексія педагогічного досвіду.

Можна згадати і про найефективніші форми їхнього вирішення. До останніх належать: консультація; коучинг; експертна оцінка; супервізія педагогічних ситуацій; тренінг комунікативних навичок; фокус-група.

Також варто позначити заходи, спрямовані на психологічну підтримку педагогів, що реалізують інклюзивну практику, які в

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА

обов'язковому порядку повинні включатися до структури цілісного супроводу педагогів з боку психолога:

1. Проєктні семінари, присвячені питанням моделювання психологічної складової інклюзивного процесу в освітньому закладі, проєктування реалізації корекційного (психологічного) компонента адаптованої освітньої програми в навчальному процесі.

2. Питання проведення психолого-медико-педагогічного консультування інклюзивно-ресурсним центром, в рамках якого систематизуються уявлення результатів педагога, психолога, логопеда, дефектолога, виробляються загальні підходи до вирішення, зокрема, педагогічних завдань інклюзивного процесу стосовно кожної дитини, питання побудови індивідуальної освітньої програми для дитини з особливими освітніми потребами, відстеження результатів роботи фахівців.

3. Інформаційне консультування педагогів про цілі інклюзивної практики, суб'єктів інклюзивного процесу, методи психологічної діагностики, завдання психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

4. Консультування педагогів за результатами психологічної діагностики та моніторингу міжособистісних взаємин у класі.

5. Проведення уроків в діаді з психологом, обговорення технологічних прийомів і результатів спільного проведення уроків.

Наведемо теми семінарів, присвячені інклюзивній практиці, що зарекомендували себе на практиці з позитивного боку:

– «Теоретико-методологічні засади та соціальні потреби психолого-педагогічного супроводу сім'ї дитини з особливими освітніми потребами».

– «Технології психологічної діагностики та консультування сім'ї дитини з особливими освітніми потребами».

– «Технології психолого-педагогічної та психокорекційної допомоги сім'ї дитини з особливими освітніми потребами».

– «Особливості взаємодії психолога і педагога при проведенні навчальних та виховних заходів у класі».

В рамках психологічної підтримки батьків дітей, включених до інклюзивного освітнього простору, слід зазначити наступне. Народження дитини з обмеженими можливостями здоров'я – завжди складний психологічний стрес для батьків. Несприятлива динаміка психічного розвитку дитини в багатьох випадках призводить до наростання вторинних відхилень у розвитку. Особистісні зміни у дітей значущо деформують психіку батьків, вводять їх в

постійно діючу психотравматичну ситуацію. У результаті у батьків формуються особистісні порушення, які проявляються в різних емоційних станах і реакціях, в емоційній нестійкості.

Дослідження й аналіз взаємин в сім'ях, в яких виховують дітей з обмеженими можливостями, насамперед спрямовані на розробку ефективних заходів попередження і корекції особистісних порушень батьків (з метою опису основних напрямків і форм роботи з такими сім'ями). Отже, необхідно не просто вивчати особливості сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й розробити систему психологічної допомоги і підтримки таких родин. Однак, надання ефективної допомоги сім'ям, які виховують дітей з обмеженими можливостями – складний процес, оскільки відсутній цілісний методологічний підхід до визначення змісту, механізмів, форм і методів психологічної допомоги таким сім'ям. Виникає необхідність у створенні певних організаційних форм роботи з батьками. Передусім повинно йтися про батьківський клуб.

На початку навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи згадані проблеми мають тенденцію ставати очевиднішими. У такому разі надактуальною стає психолого-педагогічна допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами (точніше, педагогічна і психологічна допомога всім учасникам навчального процесу: дітям з особливими освітніми потребами, дітям класу, батькам з умовно нормальним розвитком однолітків, педагогам). Для успішного вирішення даного завдання необхідно в рамках всіх наявних етапів психолого-педагогічного супроводу забезпечити ефективну роботу з батьками.

На першому *діагностичному* етапі має бути проведено вивчення:

- емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів ставлення батьків до дітей;
- стилів міжособистісних взаємин між батьками і дітьми;
- змісту і методів педагогічної допомоги сім'ям, які мають дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що навчаються в освітньому закладі (програми і педагогічні технології, характер взаємодії педагогів з батьками та дітьми).

Об'єктивну картину стану формування батьківсько-дитячих взаємин в сім'ях, які мають дітей з обмеженими можливостями здоров'я, допомагають отримати наступні методи дослідження:

////////////////////// ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГА
анкетування, індивідуальні бесіди, спостереження, аналіз документації, написання батьками есе.

Передусім необхідно з'ясувати: якою мірою питання формування батьківсько-дитячих взаємин в таких сім'ях є проблемними. Враховуючи компоненти взаємин (емоційний, когнітивний і поведінковий), у батьків має бути визначено: почуття, які родитель відчуває щодо дитини з обмеженими можливостями здоров'я, її емоції, що відображають оцінку ними своєї батьківської позиції; знання, уявлення батьків про свою дитину і про себе, як про носія соціальної ролі родителя; способи реалізації певного ставлення до дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

Водночас необхідно оцінити і суб'єктивне ставлення самої дитини до ситуації у власній родині: емоційне самопочуття дитини в сім'ї, виявлення впевненості/невпевненості дитини в батьківській любові; ідентифікація дітей з батьками; поведінку дитини стосовно батьків.

На другому *інформаційному етапі* у загальному контексті супроводу всіх учасників освітнього процесу здійснюється інформаційна підтримка батьків. Основною цільовою аудиторією є батьки, як дітей з особливими освітніми потребами, так і з нормативним розвитком дітей-однолітків.

Завданням даного етапу стає детальне інформування батьків про інклюзивну освіту, її ціннісні орієнтири та цілі. Уже на цьому етапі починає формуватися батьківський актив, що складається з тих батьків, які вже готові розділяти погляди адміністрації, педагогічного колективу та фахівців психолого-педагогічного супроводу та стати активними помічниками у формуванні та розвитку ціннісної суті інклюзивної освіти.

На третьому *просвітницькому етапі* відбувається просвіта батьків щодо питань розвитку дітей з особливими освітніми потребами, яка може здійснюватися як на заздалегідь спланованих заходах (йдеться про тематичні виступи фахівців психолого-педагогічного супроводу на батьківських зборах; тренінги для батьків; індивідуальне та групове консультування тощо), так і на оформлених стендах, інформаційних листках, сайті освітнього закладу. Психологові необхідно організувати діалог між батьками «звичайних» і «незвичайних» дітей, зорієнтувати їх в питаннях, які раніше не обговорювалися, «розвіяти міфи» про ті чи інші особли-

вості дітей з особливими освітніми потребами, зняти емоційне напруження й опір, породжені недостатньою поінформованістю.

Надалі необхідно залучити батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі в житті закладу аби вони змогли проявити себе, свої таланти та уміння; організувати залучення і до спільної участі в різних заходах класу і школи в цілому. Наприклад, до проведення дитячих заходів за участі всіх дітей, з активним залученням до них власної дитини.

Заразом на будь-якому концерті, спектаклі чи конкурсі у дитини з особливими освітніми має бути спеціально підготовлена для неї роль, яка б підкреслювала її сильні сторони. Особливо цінним є побудоване і сформоване батьківсько-дитяче співтовариство класу. Найважливішим у такому разі є акцент батьків дітей на успіхи своєї дитини, на взаємодію всіх дітей одне з одним, на сформований дитячий колектив. На аналітичному етапі відбувається підведення підсумків і аналіз досягнень. Адміністрація школи, класний керівник, педагоги, фахівці шкільної команди психолого-педагогічного супроводу аналізують результати спільної діяльності і планують подальшу роботу, спрямовану на розвиток інклюзивної практики у своєму закладі.

У роботі з батьківським співтовариством школи актуальним є створення психологічного клубу батьків (на зразок, «Батьківський клуб», «Батьківська школа», «Школа матері», «Мама, тато, я» та інші). Оскільки спочатку саме сім'я є ресурсом для особистісного розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, виникає необхідність збереження і підтримання психічного та психологічного здоров'я членів сімей, що мають таку дитину. З огляду на це виникає необхідність узагальнення та систематизації інформації про дітей з особливими освітніми потребами в цілому і про сім'ї, які виховують дитину з обмеженими можливостями з метою розробки ефективних заходів попередження та корекції особистісних порушень батьків, а також з метою опису основних напрямків і форм роботи з такими сім'ями. Все це повинно забезпечувати психологічну безпеку освітнього середовища в широкому сенсі.

Робота психологічного клубу батьків передбачає як індивідуальну (сімейну), так і групову форми роботи. Ефективність роботи залежить від участі батьків у прослуховуванні лекцій про особливості психічного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в тренінгах, спрямованих на корекцію емоційних станів, міжособистісних і батьківсько-дитячих стосунків.



РОЗДІЛІІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ДІЯЛЬНОСТІ

Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М. та ін.

Психологічний аналіз педагогічної діяльності

// Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю: монографія / [Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. І., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О. Л., Синявський В. В., Шевенко А. М., Татаурова-Осика Г. П., за ред. О. М. Ігнатович]. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – С. 86–102.

Ознайомлення та входження випускника до педагогічної професії супроводжується реконструкцією професійно-ціннісних орієнтацій особистості, виробленням необхідних умінь, навичок, способів діяльності, розвитком мотивації, накопиченням досвіду практичної діяльності. Як зазначав Б. Г. Ананьєв, з'єднання знань з досвідом належить до найважливіших умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення майстерності у певній сфері. Основною рушійною силою процесу професійного становлення є протиріччя між професійно-педагогічною підготовкою, що отримано початківцями у вищому педагогічному навчальному закладі, попередніми уявленнями про школу, вчительську працю, соціальними і соціально-психологічними сподіваннями та реальними вимогами, конкретними умовами професійної діяльності, повсякденною педагогічною практикою. Відповідно до сутності етапу професійного становлення, можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка практично

розгляді питання психологічного професійного відбору майбутніх педагогів. Психологічна структура педагогічної діяльності – це послідовний взаємозв'язок і система дій педагога, спрямовані на досягнення поставлених цілей за допомогою вирішення педагогічних завдань. У ній виділяються проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний і гностичний компоненти.

Проектувальний компонент включає: (1) мету і стратегію діяльності; (2) визначення форм, методів і засобів досягнення результату у відповідності з поставленою метою.

Конструктивний компонент включає: (1) відбір і структуру змісту інформації, яка повинна стати надбанням учнів; (2) проєкування діяльності учнів, у якій необхідна інформація може бути засвоєна; (3) проєкування власної діяльності і поведінки, якими вони повинні бути в процесі взаємодії з учнями.

Організаторський компонент включає організацію: (1) інформації в процесі її повідомлення учнем; (2) різних видів діяльності учнів таким чином, щоб результати відповідали поставленим цілям; (3) діяльності і поведінки в процесі взаємодії з учнями. Основною функцією організаторської діяльності є інтеграція. Вона, зі свого боку, досягається у разі використання різноманітних засобів, форм і методів організаторської діяльності. До них належать: облік, контроль, перевірка виконання, індивідуальна відповідальність за результат своєї діяльності.

Комунікативний компонент включає встановлення правильних взаємовідносин між: (1) педагогом і колективом учнів; (2) тими, хто навчається в мікрогрупах; (3) педагогом та педагогічним колективом; (4) педагогом і адміністрацією.

Гностичний компонент є своєрідним стрижнем усіх вищеназаних. Він включає вивчення: (1) змісту і способів впливу на інших людей; (2) вікових та індивідуально-типологічних особливостей цих людей; (3) особливостей педагогічного процесу і результатів власної діяльності, її переваг і недоліків.

Психологічний аналіз педагогічної діяльності передбачає професіографічний опис основних етапів, завдань, умов і результатів цієї діяльності з паралельним виділенням тих внутрішніх характеристик суб'єкта діяльності (знань, навичок, здібностей, особистісних якостей), які можуть детермінувати її успішність. Характеристики суб'єкта педагогічної діяльності

будуть представляти собою сукупність її внутрішніх умов, і обумовлювати професійно важливі якості, що необхідні педагогічному працівникові.

Для складання професіограми необхідно співвіднести два роди чинників: ззовні представлену діяльність і внутрішні умови, через які вона реалізується. Для вирішення першої задачі діяльність декомпозується на окремі дії та операції (дії в конкретних умовах реалізації).

Аналіз педагогічної діяльності дозволяє визначити професійно важливі якості, що включають здібності, навички, знання, особистісні якості. Здібності лежать в основі знань і навичок, тому що на їхній основі формуються професійні навички і засвоюються знання. Ці здібності будуть розглядатися як професійні.

Специфіка й структура педагогічної діяльності. Сучасне науково-психологічне дослідження будь-якого суб'єкта педагогічної діяльності передбачає психологічний аналіз його професійної компетентності. Цей термін поєднує в собі три основні сторони феномена педагогічної праці: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й прояви особистості педагога, які вважаються окремими процесуальними показниками (або блоками) такої компетентності.

Результативність педагогічної праці вчителя, вихователя або викладача оцінюється за якісними позитивними змінами у психічному розвитку учнів, вихованців або студентів, що відбулися під її впливом.

У такому разі враховується особистісний та інтелектуальний розвиток об'єкта спрямування педагогічних зусиль, його становлення як особистості й суб'єкта навчальної діяльності.

У результативних показниках професійної компетентності прийнято розрізняти два блоки: навченість і навчальність; вихованість і виховуваність.

Педагогічна праця – чи не найскладніший вид людської діяльності. Її ефективне здійснення вимагає наявності певних психологічних якостей, а також оперування широкими й різнобічними професійними знаннями й вміннями, на основі яких педагог виробляє власне практичне рішення. Як і будь-якій іншій діяльності, такій діяльності притаманні: умотивованість, цілепокладання й предметність (її психологічна структура: мотив, ціль,

//////////////////// ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
предмет, засоби, способи, продукт і результат), а її специфічною ознакою є продуктивність.

За цим критерієм можна виділити п'ять рівнів продуктивності педагогічної діяльності:

– непродуктивний рівень (репродуктивний) – діяльність педагога як ретрансляція знань;

– малопродуктивний (адаптивний) – коли учитель прилаштовує знання до особливостей аудиторії;

– середньо-продуктивний (локально-моделюючий) передбачає володіння педагогом стратегіями навчання за окремими розділами предмета;

– продуктивний (або системно-моделюючий) рівень передбачає володіння педагогом технологією формування системних знань із викладання;

– високопродуктивний рівень розвитку професійної діяльності дає педагогові змогу перетворювати свій предмет на засіб формування особистості учня, його потреб у самовихованні й самоосвіті.

Структура педагогічної діяльності включає цілі й завдання, які реалізуються сукупністю певних дій (умінь). Основними серед умінь є гностичні, конструктивні, організаційні й комунікативні.

Педагогічні цілі поділяють на такі:

– за ступенем узагальненості – вихідні й загальні для всіх педагогів;

– етапні – для різних навчальних курсів, навчальних предметів;

– оперативно-конкретні для певного контингенту учнів;

– орієнтовані на різні сторони психічного розвитку школярів (навчальні, виховні).

Сукупність умов, у яких педагог ставить цілі й приймає рішення, має назву «педагогічна ситуація». Це ситуації, в межах яких розв'язуються завдання навчання й виховання. Вони можуть бути запланованими й несподіваними, прогнозованими й малоочікуваними, спокійними й конфліктними. До структури педагогічної ситуації як одиниці аналізу педагогічної діяльності включають: завдання (осмислення ситуації з метою її розв'язання), дії її учасників (йдеться про учителя й учня), умови, етапи її розв'язання (аналітичний, проєктувальний, виконавчий).

Під технологією праці педагога розуміють попереднє проєктування навчально-виховного процесу з урахуванням

перспектив діяльності й розвитку самих учнів і подальший контроль за цим процесом.

Виділяють кілька видів діяльності вчителя: навчальна, виховна, організаційна, консультативна, самоосвітня тощо. У кожному з них реалізуються певні педагогічні функції, які дослідники об'єднують у дві групи – цілепокладальні функції й організаційно-структурні.

Цілепокладальні функції – орієнтувальна, мобілізуюча (стимулююча), розвивальна й інформаційна. Вони співвідносяться з академічними, дидактичними, комунікативними й лідерськими здібностями педагога й передбачають формування на їхній основі відповідних умінь.

Організаційно-структурні функції – конструктивна, організаційна, комунікативна й гностична.

Конструктивна функція забезпечує підбір навчальної інформації, проєктування власної діяльності й діяльності учнів. Організаційна – «відповідає» за організацію інформації й різних видів діяльності учнів і вчителя під час педагогічної взаємодії.

Комунікативна функція передбачає налагодження конструктивних взаємин з учнями, їхніми батьками й іншими педагогами. Гностична – зорієнтована на дослідження аспектів об'єктивної інформації, а також інформації, що йде від суб'єктів (пов'язана з людьми).

Повноцінна реалізація таких функцій передбачає високий рівень розвитку гностичних (академічних), перцептивних, мовленнєвих (експресивних) і комунікативних здібностей. Гностичні здібності – у центрі системи педагогічних здібностей людини. Порівнюючи вміння педагога середнього рівня й майстра, можна дійти висновку, що як перший, так і другий добре орієнтуються у предметі викладання, здатні до організації дітей, але педагог-майстер, на додаток, ще й володіє здатністю реалізовувати гностичні вміння за трьома напрямками:

– він успішно володіє знаннями диференційно-педагогічного змісту (йдеться про здатність до рефлексії специфічних особливостей певної аудиторії: одну й ту ж лекцію в різних аудиторіях він може прочитати по-різному);

– виділяє й аналізує індивідуально-психологічну інформацію, яка надходить від кожного окремого учня як об'єкта навчання, й активно використовує такі знання;

– уміє працювати з аутопсихологічною інформацією: йдеться про здатність педагога як суб'єкта пізнання стати для себе об'єктом (враховувати при проектуванні педагогічного процесу тип, до якого він себе відносить, стиль викладання, особливість впливу на аудиторію, подання певної інформації тощо).

Отже, високопродуктивною педагогічною діяльністю може оволодіти лише така особистість, яка вміє швидко й ефективно здобувати, добудовувати або перебудовувати необхідну інформацію предметного й соціального змісту.

У науковій літературі неодноразово відмічалось, що професійну діяльність вчителя можна розглядати як мінімум на трьох рівнях аналізу. Соціально-педагогічний аналіз характеризує педагогічну діяльність як один із надзвичайно важливих різновидів соціальної діяльності.

Психолого-педагогічний аналіз спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних чинників та внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом своїх громадянських і педагогічних функцій. Зрештою, конкретно-методичний аналіз пов'язаний з власне змістом діяльності вчителя і, відповідно, з виділенням тих знань, умінь і навичок, якими має володіти вчитель певної спеціальності.

З психологічної точки зору будь-яку діяльність можна розглядати з різних сторін і характеризувати за різними ознаками. Як зазначає, наприклад, О. М. Леонтьєв, окремі конкретні види діяльності можна розрізняти за формою, за способом їхнього здійснення, за їхньою часовою, просторовою характеристикою, за фізіологічними механізмами тощо. Однак, основне, що відрізняє одну діяльність від іншої, полягає в особливостях їхніх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй певну спрямованість. Предметом діяльності вчителя виступає діяльність учнів, яку він має організувати і регулювати відповідно до завдань навчання, виховання та формування їхнього духовного світу. Основна мета вчителя – побудувати таку діяльність учнів, під час і в результаті якої здійснювалося б формування їхнього світогляду, розвиток духовно-моральних переконань, засвоєння системи знань, практичних умінь і навичок, розвиток пізнавальних здібностей тощо. Саме ця «надзадача» визначає сутність і зміст тих різноманітних функцій, які має здійснювати вчитель під час навчання, виховання та розвитку школярів.

Відповідно до поширеної концепції (Н. В. Кузьміна, В. О. Кан-Калік, В. О. Сластьонін) професійно-педагогічна діяльність розглядається як безперервний процес розв'язання вчителем нескінченного ряду педагогічних задач, спрямованих на досягнення загальної мети – формування особистості учня, його світогляду, переконань, свідомості, поведінки. У роботах вищезгаданих авторів детально аналізується проблема розв'язання вчителем педагогічних задач.

Відмічається, зокрема, що педагогічна задача виникає щоразу, коли необхідно перевести учнів з одного стану до іншого: сформувати вміння, навички, залучити до певного знання або трансформувати одну систему знань, умінь, навичок (неправильно сформовану) до іншої. Підкреслюється багатозначний характер розв'язання педагогічних задач. Якщо ж педагогічна ситуація однозначна, тобто не вимагає пошуку оптимального способу розв'язання, то вона перестає бути задачею.

В. О. Сластьонін, виділяючи те спільне, що притаманне всім типам педагогічних задач, приходить до висновку, що всі вони є передусім задачами соціального управління. Базуючись на загальній теорії управління, він виділяє у процесі розв'язання педагогічної задачі такі етапи:

- 1) аналіз педагогічної ситуації (діагноз проєктувального результату, прогноз) і планування педагогічних впливів;
- 2) конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- 3) регулювання і коригування педагогічного процесу;
- 4) підсумковий облік, оцінка результатів і визначення нових педагогічних задач.

Як підкреслює Н. В. Кузьміна, творчість вчителя виявляється у пошуку нових рішень педагогічної задачі і пов'язана з усіма основними сферами педагогічної діяльності: гностичною, конструктивною, організаторською і комунікативною.

Шукаючи способи впливу на учня, передусім необхідно визначити мету такого впливу, сформулювати його педагогічну задачу. Тобто, виходячи із знання про досягнутий рівень розвитку учня та його можливості, вчитель має прогнозувати його подальше просування в навчанні, вихованні та розвитку і визначити оптимальну систему методів і засобів педагогічного впливу (йдеться про управління діяльністю учнів).

Конструюючи таку систему, вчитель повинен ставити учнів в умови такої взаємодії з об'єктами, щоб вони були вимушені

//////////////////// ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
самостійно формулювати задачі і більш-менш самостійно розв'язувати їх, переживати радощі перемоги і прикрощі невдачі, самостійно шукати вихід.

Аналізуючи процес розв'язання вчителем педагогічних задач, Ю. М. Кулюткін, підкреслює ту обставину, що учні водночас мають бути поставлені в позицію активних суб'єктів діяльності, створюючи умови, необхідні учневі для такого включення, вчитель виконує функції: а) мотивування, тобто прагне, щоб цілі та завдання навчання були співвіднесені з потребами, запитами, інтересами учнів, а останні зарозом усвідомили можливості їхнього досягнення; б) регуляції, тобто спрямовує і регулює процес діяльності учнів; в) контролю та оцінки.

Названі функції набувають своєї специфіки на кожному з етапів розв'язання педагогічної задачі:

I. Аналіз наявної ситуації.

Здійснюється діагностика «суб'єктно-об'єктних» та «суб'єктно-суб'єктних» стосунків, що склалися у конкретних умовах даної ситуації. Вона обов'язкова з позиції загальних функцій вчителя, передусім через призму його знань про особистість учнів.

II. Проектування навчальної діяльності учнів.

III. Розробка предмету, змісту та форми діяльності учнів з точки зору загальних функцій вчителя.

Необхідно визначити, яким чином буде організовуватися спільна діяльність учнів, розробити конкретні завдання тощо.

IV. Безпосередня реалізація управлінських функцій.

Вчитель мотивує діяльність учнів, розкриваючи теоретичну й практичну значущість знань, спираючись на їхні пізнавальні інтереси, підтримуючи у них почуття успіху, радощів відкриття. Основною умовою у такому разі є контакт і взаєморозуміння між вчителем і учнями.

V. Підсумковий аналіз результатів навчальної роботи.

Така оцінка має насамперед мотивувати подальшу діяльність учнів, виконувати власне контрольну функцію.

Регуляція мисленнєвої діяльності вчителя. Принципового значення у цьому зв'язку набуває проблема тих внутрішніх механізмів, які регулюють мисленнєву діяльність вчителя. Йдеться про ті найзагальніші психологічні механізми мисленнєвої

діяльності, що лежать в основі розв'язання найрізноманітніших задач. Спрямованість мисленнєвих задач детермінується самою задачею. Будь-яка задача містить у собі суперечність між наявним і тим, що треба знайти. Під час розв'язання задачі людина співвідносить наявне і бажане, внаслідок чого будує певну схему своїх дій, випереджаючи майбутні результати. Такі схеми будуються, виходячи з більш загальних категорій та уявлень, притаманних людині, і конкретизуються відповідно до заданих вимог задачі.

Мисленнєва діяльність вчителя має яскраво виражений практичний характер. Вона безпосередньо включена до його практичної діяльності, спрямована на розв'язання педагогічних задач, метою яких є розвиток особистості школярів у педагогічному процесі, а найважливішою умовою досягнення цієї мети – організація активної діяльності самих учнів, під час якої лише і можливий розвиток.

Практичне мислення як зріла форма мисленнєвої діяльності. Важливо підкреслити, що практичне мислення являє собою зрілу форму мисленнєвої діяльності, особливістю якої є передусім те, що вона реалізується в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних педагогічних ситуацій, а метою є використання загальних закономірностей у конкретних ситуаціях діяльності.

Проблемам практичного мислення вчителя присвячено ряд спеціальних психологічних досліджень (Кузьміна Н. В. та ін.). В них підкреслюється, що центральним компонентом практичного мислення вчителя, в якому найяскравіше проявляється внутрішня єдність інтелектуальних, емоційних, вольових якостей особистості, є процес прийняття педагогічних рішень. Саме за тим, як вчитель готує, приймає і реалізує педагогічні рішення, можна судити про реальну силу його практичного мислення.

Психолого-педагогічні знання, засвоєні випускниками вузу відповідно до логіки даних наук, не стають прямою чи безпосередньою «вказівкою до дії», а проходять складний процес трансформації, включення до категоріального апарату професійного мислення вчителя.

Важливою особливістю професійного мислення вчителя є те, що теоретичні знання при розв'язанні педагогічних задач використовуються ним, як правило, автоматично, скорочено. Це зумовлено, по-перше, загальною тенденцією до трансформації,

згортання, скорочення знань у певні «згущення», які і виступають основою для прийняття педагогічних рішень, і, по-друге, фактичною неспроможністю утримувати у свідомості всю сукупність понять, що визначають прийняття певного рішення.

Відповідно до теорії Л. С. Виготського, людина оволодіває поняттями (інтеріоризує їх) спочатку під час розгорнутого діалогу з іншими, який поступово стає діалогом внутрішнім. У ході такого внутрішнього спілкування словесні висловлювання скорочуються, згортаються, перетворюються у своєрідні ідіоми, «згущення», зрозумілі лише самому індивідові. Саме ці індивідуальні уявлення визначають бачення людиною об'єктів та явищ. Такі «згущення» часто бувають неповними, неточними, а то й просто неправильними. Для того, щоб їх реконструювати, слід створити умови, які б дозволяли екстеріоризувати ці індивідуальні уявлення, ніби вивести їх назовні. Основною умовою для цього і є зовнішній розгорнутий діалог з іншими людьми.

Отже, для розвитку здатності особистості до самоуправління своєю діяльністю однакове значення має як процес інтеріоризації, так і процес екстеріоризації. Включаючись у взаємодію з іншими людьми, індивід освоює різноманітні функціональні позиції та ролі, і на цій основі перетворює «зовнішнє» у «внутрішнє». Однак, для того, щоб розвивати внутрішні функції, людина має переходити і від «внутрішнього» до «зовнішнього», вступаючи в активну міжособову взаємодію, збагачуючи себе новими засобами регуляції дій.

Зовнішній (предметній) діяльності вчителя має передувати внутрішня (ідеальна), тобто осмислення мети дій, очікуваних результатів, запланованих дій, умов їхнього виконання тощо. Як писав С. Л. Рубінштейн, співвідношення мети і умов визначає задачу, яка має бути розв'язана дією. Свідома людська дія – це більш-менш усвідомлене розв'язання задачі.

Свідомі дії – підкреслює О. М. Леонтьєв – це процес, підпорядкований усвідомленій меті, який приводить до прогнозованого результату. Усвідомлення смислу дії здійснюється у формі відображення її предмету як свідомої мети.

Процес формування педагогічних умінь вчителя. Відповідно до вищезазначеного процесу, формування педагогічних умінь передбачає оволодіння зовнішньою і внутрішньою сторонами педагогічної діяльності.

Опановуючи менш зовнішню предметну діяльність, тобто практичні дії, вчитель визначає спосіб дії на основі лише логіки практичних дій (спочатку робить, а потім аналізує, в силу чого дані дії привели (або не привели) до потрібного результату). Оскільки логіка практичних дій не розкриває закономірності зв'язків між компонентами педагогічного процесу, то вчителі заразом часто не можуть обґрунтувати, які саме способи дій і чому саме такі були вибрані в тій чи іншій ситуації, вони просто копіюють дії інших або наосліп виконують вказівки методичних розробок.

Свідома педагогічна дія – це спроектована передбачувана дія, заснована на осмисленні мети, способів виконання та принципу вибору цих способів. Саме глибока теоретична основа надає педагогічним умінням цілеспрямованого усвідомленого характеру.

Кожне педагогічне вміння, відтак, являє собою певну сукупність інтелектуальних і практичних дій, цілеспрямованих і взаємопов'язаних, що виконуються у певній послідовності. У вчителя мають бути передусім сформульовані певні провідні ідеї, які задають загальну спрямованість його діяльності. Ці ідеї повинні бути засвоєні вчителем на рівні особистих педагогічних переконань. Лише у такому разі вони будуть не просто задекларованими ідеями, а такими, що реально мотивують його дії. Наявність таких провідних ідей визначає спосіб бачення вчителем конкретних педагогічних ситуацій, дозволяє йому виділяти характерні для кожної з них проблеми, тобто певні протиріччя між цілями та реальними умовами їхнього досягнення.

Наступний етап – втілення ідеї в конструктивній схемі рішення, яка б врахувала особливості конкретної педагогічної ситуації. Реальним втіленням конструктивної схеми виступає оперативний образ ситуації, в якому відображається як конструктивна схема рішення, так і особливості конкретної ситуації взаємодії між вчителем та учнями у даний момент часу.

У практичному мисленні вчителя завжди мають місце два протилежні процеси:

1) педагог постійно отримує інформацію про реальну ситуацію діяльності, зміст якої дозволяє йому будувати чуттєво-конкретні уявлення про цю ситуацію,

2) йдеться вже про напрямки збору такої інформації, вибіркоче ставлення до неї, її систематизацію й узагальнення – всі процеси регулюються на основі тих критеріальних структур, що притаманні вчителю.

Формування таких структур є необхідною умовою розвитку вчителя як суб'єкта педагогічної праці, що здійснюється у процесі поєднання теоретичних знань та практично-індивідуального педагогічного досвіду. Заразом теоретичні знання розширюють межі індивідуального досвіду вчителя, спрямовують і організовують цей досвід, дозволяють осмислювати його в контексті соціального досвіду і, у такий спосіб, відкривати можливості для свого вдосконалення та розвитку.

Процес перетворення теоретичних знань на ті емпіричні конструктивні схеми, що безпосередньо співвідносяться з конкретними практичними ситуаціями, не лише забезпечує дієвість, оперативність і ефективність цих знань, а й часто призводить до їхньої стереотипізації.

Ще одна особливість професійно-педагогічної діяльності – це оволодіння вчителем теоретичними знаннями та накопичення практичного досвіду, що є необхідною умовою професіоналізму, але недостатньою. Лише постійні осмислення, аналіз і узагальнення власного досвіду дозволяють вчителю розвиватися в якості професіонала.

Формування рефлексивного ставлення вчителя до своєї діяльності. Рефлексивне ставлення вчителя до своєї діяльності є однією з найважливіших психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу конструктивного вдосконалення. Саме рефлексія забезпечує можливість виходу особистості з повного поглинання безпосереднім процесом.

Саме здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння соціальними стосунками між людьми. Лише на основі взаємодії з іншими, коли індивід прагне зрозуміти думки та дії іншого, і коли він оцінює себе очима цього іншого, він стає здатним рефлексивно ставитися і до самого себе.

У професійно-педагогічній діяльності рефлексивні процеси проявляються передусім:

– у процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли перший прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати вчинки, почуття і мислинні процеси школярів;

– у процесі проєктування діяльності учнів, коли вчитель розробляє цілі навчання і виховання, конструктивні шляхи їхнього досягнення з урахуванням особливостей школярів та можливостей їхнього розвитку;

– у процесі самоаналізу і самооцінки вчителем власної діяльності та самого себе як її суб'єкта.

У літературі показано, що рефлексивна позиція вчителя найчіткіше проявляється тоді, коли він робить предметом свого аналізу ті конструктивно-методичні схеми, якими користується під час розв'язання практичних задач.

Показано, зокрема, наявність глибинного зв'язку між орієнтацією вчителя на самостійність при конструюванні різноманітних педагогічних рішень, рівнем сформованості його професійної рефлексії та способами відбору інформації з різних джерел. Водночас саме рефлексивне ставлення початківців до самих себе як до суб'єктів професійно-педагогічної діяльності є основою для розвитку в них педагогічної рефлексії як необхідної умови професіоналізму.

Отже, можна висувати, що ефективність проходження вчителем-початківцем етапу професійного становлення залежить від сформованості в нього уміння розв'язувати педагогічні задачі та розвиненості комунікативної компетенції. На жаль, для нашого сьогодення характерна невисока ефективність освоєння молодими вчителями своєї професійної діяльності. У більшості молодих вчителів спостерігається розірваність процесів накопичення практичного досвіду і освоєння психолого-педагогічних знань, які існують ніби паралельно.

Продуктивним шляхом розвитку уміння розв'язувати педагогічні задачі може стати рефлексивне навчання молодих вчителів, за якого забезпечується дослідження ними основ конструювання педагогічних рішень, їхнього пошуку. Таке навчання має забезпечувати: рефлексію початківцями власних труднощів прийняття тих чи інших педагогічних рішень, їхнє осмислення, узагальнення, корекцію, оволодіння конкретною методологією розв'язання педагогічних задач, розвиток категоріального апарату педагогічного мислення молодих учителів, формування у них конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач, вміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних ситуацій, виділення в останніх педагогічних задач та прийняття обґрунтованих та продуктивних педагогічних рішень.

Галян О. І.

Психолого-педагогічна експертиза стилю діяльності вчителя // Психолого-педагогічна експертиза: Тексти лекцій. – Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 122–126.

Розгляд стильових особливостей діяльності вчителя пов'язаний з різними аспектами його активності. Йдеться про саму педагогічну діяльність та стиль взаємодії вчителя з учнями, особливості його спілкування у процесі реалізації професійних функцій.

У діяльності вчителя значущу роль відіграє *стиль його спілкування* з учнями на різних етапах їхнього вікового розвитку. Якщо не брати до уваги вікових особливостей учнів, то підлітки не пробачать педагогам надмірного авторитаризму, а молодші школярі не зрозуміють поведінки ліберального вчителя.

У психології існує багато підходів до класифікації стилів педагогічного спілкування. Так, А. І. Щербаков описує такі стилі:

- 1) автократичний (самовладний);
- 2) авторитарний (владний);
- 3) демократичний (опора на колектив і стимулювання самостійності учнів);
- 4) ігноруючий (практичне усунення від керівництва діяльністю учнів, формальне виконання своїх обов'язків);
- 5) непослідовний (ситуативність системи взаємовідносин з учнями).

Загалом, *стиль педагогічної діяльності* можемо охарактеризувати як систему способів діяльності, що постійно повторюється і має внутрішню гармонію та цілісність, забезпечуючи ефективність здійснення функцій педагогічної діяльності в конкретних умовах.

Розглянемо найрозповсюдженішу класифікацію стилів педагогічної діяльності (за А. Марковою, А. Ніконовою):

– емоційно-імпровізаційний (спрямованість педагога на процес навчання; викладання найцікавішого, водночас нецікаве залишається на самостійне опрацювання; часта зміна видів

діяльності, інтуїтивність, балакучість; недостатньо уваги приділяється повторенню та закріпленню знань; зацікавлення учнів зовнішньою привабливістю матеріалу);

– емоційно-методичний (спрямованість на результат і процес; планування, поетапне відпрацювання усього навчального матеріалу; постійне закріплення і повторення; висока оперативність, переважання інтуїтивності над рефлексивністю; зацікавлення учнів змістом матеріалу);

– інтелектуально-імпровізаційний (орієнтація на процес і результат, адекватність планування, оперативність, поєднання інтуїтивності та рефлексивності, менша комунікабельність, відсутність демонстративності);

– інтелектуально-методичний (спрямованість переважно на результат; адекватне планування діяльності, консервативність методів, методичність, систематичне повторення і закріплення матеріалу; спонукання учнів до репродуктивної діяльності, знижена чутливість до учнів, менша залежність від ситуації, відсутність демонстративності).

У реальному житті та в діяльності вчителя його стиль формується під впливом різних *суб'єктивних та об'єктивних чинників*. Їхнє знання – обов'язкова умова педагогічної культури вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності.

На стиль педагогічної діяльності впливає:

– специфіка цільових функцій педагога;
– специфіка посадових повноважень учителя;
– специфіка кола спілкування (починаючи з особливостей спілкування в сім'ї);

– специфіка праці вчителя (творчий чи репродуктивний характер реалізації навчальної програми може визначатися наявністю чи відсутністю останньої);

– особлива специфіка педагогічної діяльності (висока напруженість її ритму, можливість несподіваних змін обстановки та виникнення стресових ситуацій, що вимагає самовладання та швидкого орієнтування в педагогічних ситуаціях, гнучкості мислення);

– специфіка педагогічного процесу в школі (залежність результату навчально-виховної роботи від єдності дій усього вчительського колективу);

– рівень особистісної зрілості педагога, зокрема, його самооцінка, громадянські, патріотичні почуття тощо;

– соціально-психологічні, адміністративно-організаторські, загальноділові якості вчителя тощо;

– мотиваційно-ціннісні особливості ставлення педагога до власної професійної діяльності.

Критеріями стилю педагогічної діяльності можемо вважати такі шкали, запропоновані Р. Х. Шакуровим:

- 1) спосіб стимулювання (активізації) учнів і себе;
- 2) спосіб висунення вимог та інструктування;
- 3) інтенсивність контролю;
- 4) характер міжособистісних стосунків;
- 5) спосіб згуртування;
- 6) ступінь орієнтації на особистість.

Дослідник також описує *групи умов, які визначають ефективність стилю:*

- 1) соціальні умови:
 - а) соціально-історичні (матеріальна та духовна культура суспільства, економічний устрій тощо);
 - б) соціально-ситуативні (кризові періоди, дезорганізація, руйнація тощо);
- 2) галузеві умови: робота в загальноосвітній, художній, музичній чи спортивній школах тощо відрізняється не лише різним режимом роботи, але і способом організації взаємодії педагога з учнями;
- 3) місцева специфіка: неоднаковий рівень розвитку учнівського колективу та індивідуального розвитку учнів; індивідуально-типологічні характеристики учнів; авторитет учителя; відповідність особистісних характеристик педагога до його стилю діяльності.

Американський психолог Р. Андерсон, досліджуючи ефективність стилю керівництва, прийшов до висновку, що результативність того чи іншого стилю визначається своєрідністю умов, у яких застосовується певна система методів впливу. Так виникла ситуаційна концепція, виходячи з якої можемо перефразувати запитання «Який стиль педагогічної діяльності є найефективнішим?» на таке: «За яких умов доцільно застосовувати той чи інший стиль педагогічної діяльності?».

Для діагностики стилів педагогічної діяльності та педагогічного спілкування використовують такі психодіагностичні методики: «Тестова карта комунікативної діяльності» (розроб-

лена на основі анкети О. Леонтьєва), методика визначення стилю діяльності вчителя (А. Маркова, А. Ніконова), методика діагностики стилю педагогічного спілкування (автор І. Юсупов), метод комплексної експрес-діагностики професійно-особистісних особливостей та стилю спілкування педагога з дітьми (Р. В. Овчарова) тощо.

Отже, сукупність загальних і спеціальних способів роботи, що дає змогу максимально використати ціннісні якості людини і компенсувати її недоліки, поєднує в собі стиль педагогічної діяльності. Вони зумовлюють індивідуально-психологічні особливості (стиль) педагога, особливості діяльності та особливості інших суб'єктів освітнього процесу.

В основу експертизи професійних та особистісних характеристик педагога має бути покладено принцип його особистісного зростання, єдності експертизи та підвищення кваліфікації вчителя.

Важливого значення у цьому контексті набуває *рефлексія особистісного компонента педагогічної діяльності*, що є основою для її реалізації. Звідси, експертна оцінка повинна спиратись на такі положення:

– цілеспрямована робота педагога з осмислення і формування особистісної основи власної діяльності сприяє цілісному та автентичному буттю педагога, його орієнтації на розвиток ціннісної творчої й особистісної самореалізації;

– усвідомлення педагогом власної індивідуальної системи особистісних особливостей впливає на його здатність конструювати систему професійних взаємин, ставити завдання професійного існування та особистісного буття;

– узгодженість між особистісними цінностями та цінностями, що регулюють педагогічну діяльність, приводить до створення умов для конструктивної самореалізації;

– досягнення конгруентності між особистісними цінностями та задекларованими цінностями, цілями педагогічної діяльності – необхідний компонент ефективної самореалізації у професійній діяльності;

– врегулювання змістових та процесуально-динамічних аспектів мотивації створює умови для реалізації педагогом цілей як усвідомлених дій в певних соціальних і професійних умовах.

Отже, у наш час в психології на зміну парадигмі дослідження і пояснення приходить парадигма розуміння й опису, забезпечення і супроводу педагогічної діяльності.

////////////////////////////////////

Швалб Ю. М.

Схема комплексної психолого-педагогічної експертизи навчальних матеріалів // Експертиза психологічного та соціологічного інструментарію в системі освіти Полтавської області. Методичний посібник / Автор-укладач Я. В. Сухенко. За ред. В. Ф. Моргуна. – Полтава: ПОППО, 2007. – С. 46–51.

В основу схеми щодо проведення експертизи навчальних матеріалів покладено критерії та стандарти, розроблені професором, доктором психологічних наук Ю. М. Швалбом, доповнені та модифіковані автором посібника.

На основі цих критеріїв здійснюється експертиза методичних матеріалів експертною комісією Міністерства освіти і науки України. Ці стандарти використовує й Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи.

Предметом експертизи навчальних матеріалів виступають наступні параметри: параметричне визначення матеріалу, особливості побудови програми, вимоги щодо її оформлення.

1. Перший крок – параметричне визначення матеріалу експертизи

Цей етап спрямовано на уточнення і визначення конкретного навчального матеріалу як предмета експертизи.

Для усіх видів навчальних матеріалів базовими є три параметри.

Перший параметр – тип навчального матеріалу. Взагалі, автори навчального матеріалу зазвичай вказують до якого типу він належить, однак, така вказівка ще не означає, що матеріал дійсно є саме таким. Автор може щиро помилятися, а може просто не знати, які обов'язкові компоненти передбачає той чи інший тип навчального матеріалу.

У педагогіці прийнято виділяти п'ять основних типів навчальних матеріалів:

1. Підручник, який повинен забезпечувати засвоєння основних знань і формування основних умінь з визначеного навчального предмета.

2. Навчальний посібник, що виконує в навчальному процесі ті ж функції, але може стосуватися не всього навчального предмета, а його деяких частин.

3. Методичні рекомендації (спрямовані на опис інструментальної і технологічної складових навчального предмета).

4. Додаткова література, до якої можуть бути віднесені різного роду хрестоматії, збірники текстів, задач тощо, тобто спеціально дібрані матеріали, що дозволяють поглибити знання чи закріпити уміння, отримані з інших навчальних джерел.

5. Програма – опис послідовності розгортання навчального предмета за змістом і в часі.

Для кожного типу матеріалів існують свої, досить суворі правила предметного наповнення, структурування й оформлення, добре описані в педагогічній літературі.

Другий параметр – адресність навчального матеріалу. Як правило, навчальні матеріали досить жорстко прив'язані до того чи іншого навчального предмета і, тому, експертні проблеми виникають через матеріали, що не є основними. Заразом треба враховувати, що, зважаючи на швидку диференціацію системи освіти, виникнення різноманітних форм додаткової і безперервної освіти, жорстка прив'язка навчального предмета й адресата стала розмиватися, набуваючи високого ступеню невизначеності.

У цілому можна виокремити чотири типи основних споживачів навчальних матеріалів. Водночас необхідно враховувати, що ці типи є особливими позиціями в освітній ситуації, а не соціальними ролями чи статусною характеристикою, це: (1) викладачі; (2) учні; (3) організатори; (4) інтересанти (ті, хто використовує різні навчальні матеріали в процесі самоосвіти).

Важливо пам'ятати, що в сучасних умовах кожному із зазначених позицій може займати практично будь-яка людина. Так, наприклад, у рамках програми «Рівний – рівному» ті самі підлітки можуть послідовно займати позиції учня, організатора, викладача, і так далі. Крім того, останнім часом з'явилася значна кількість навчальної літератури для батьків, яких у такому разі потрібно буде виділяти до окремого типу споживача.

Третій параметр – тематична (змістовна) визначеність навчального матеріалу.

Навчальний матеріал, що опиняється на експертизі, має бути чітко визначеним за своїм місцем в загальній архітектоніці навчального процесу. Зокрема, це передбачає з'ясування його структурного місця в системі інших навчальних матеріалів.

За цим параметром можна виокремити чотири типи матеріалу, що відповідають рівням аналізу: (1) окремий предмет; (2) окрема тема (розділ) у предметі; (3) фрагмент теми; (4) згадування.

Отже, перший крок експертизи задає загальну категоріальну оцінку матеріалу і дозволяє скласти його опис як предмета наступних експертних дій.

II. Другий крок – критеріальний опис матеріалу

Реалізується як поглиблений опис і якісне оцінювання навчального матеріалу в межах тих визначень, що були отримані на першому кроці. Проблема полягає в тому, що експерт зобов'язаний максимально уникати суб'єктивізму, оцінюючи матеріал. Це означає, що, описуючи й оцінюючи матеріал, експерт повинен спиратися не на свій власний життєвий досвід, а на об'єктивовані й чітко сформульовані критерії.

Другим важливим моментом є те, що критерії аналізу і критерії оцінювання є принципово різними. Для кожного базового параметра, незалежно від конкретної характеристики, будуються критерії аналізу і шкали оцінювання.

Нижченаведені критерії аналізу за кожним параметром є мінімально необхідними й у кожному конкретному випадку можуть доповнюватися, розширюватися, поглиблюватися. Причому треба враховувати, що на першому кроці опис предмета експертизи проводиться в основному як його формальне визначення, а на другому – це завжди змістовний аналіз матеріалу. Тому аналіз краще починати зі змісту самого матеріалу.

За тематичним (змістовним) параметром навчального матеріалу мінімальним набором критеріїв аналізу може бути такий:

1. Обґрунтованість місця даного навчального матеріалу в загальній структурі навчального процесу. Аналіз повинен виявити наявність / відсутність відповідного культурного й освітнього контексту для даного матеріалу.

2. Внутрішня логічність. Проблема полягає не стільки в тім, що логіка експерта і логіка автора можуть не збігатися, скільки в тім, що логіка розгортання поняття може не збігатися з логікою засвоєння. Тому експерт повинен аналізувати логіку навчального матеріалу з погляду логіки засвоєння. Заразом експерт постійно має враховувати той факт, що логіка науки не співпадає з логікою навчального предмета і не існує єдино «правильної» логіки перетворення понятійного знання в навчальний предмет.

3. Достатність (ступінь розкриття). Цей пункт завжди пов'язаний із значними труднощами, тому що чіткі критерії «достатності» відсутні. У деяких випадках виникає необхідність проведення додаткових досліджень.

4. Новизна (віднесеність до історико-культурного контексту). Навчальний матеріал має бути проаналізовано з точки зору того, наскільки він відображає сучасні уявлення про певну предметну галузь знань. Швидкий темп оновлення базових наукових і особливо прикладних знань передбачає й їхню адекватну фіксацію в навчальних матеріалах.

Аналіз матеріалів має бути доповнено якісною оцінкою, яка може бути здійснена з використанням умовної рівневої шкали: «відповідає», «відповідає частково», «не відповідає». Це означає, що експертний висновок повинен містити не тільки визначення обґрунтованості, логічності, достатності і новизни, але й їхню оцінку за ступенем (рівнем).

Як бачимо, оцінка змісту навчального матеріалу передбачає високий рівень професійних знань експерта в конкретній галузі, що виходить за межі власне психології.

Для змістовного аналізу адресності експерти можуть використовувати чотири основні критерії.

5. Відповідність функціональним характеристикам адресата (вікові і професійні характеристики).

6. Відповідність функціональним цілям адресата (мотиви, цілі та інтереси). Функціональні цілі адресата мають дві форми представленості. По-перше, у формі інституціональних цілей освіти, зафіксованих у відповідних документах, по-друге, у вигляді психологічних характеристик суб'єктів навчальної діяльності. Розгорнута психологічна експертиза передбачає проведення аналізу за обома формами. У зв'язку з цим іноді виникає необхідність проведення спеціальних психологічних досліджень.

7. Відповідність функціональному рівню готовності адресата (досягнутий рівень знань, наявність відповідного життєвого досвіду). Проблемі функціональної готовності в системі освіти останніми роками приділялася значна увага, особливо з огляду на проведені реформи. Ми вважаємо, що для розв'язання експертних завдань найкраще використовувати компетентнісний підхід, тобто аналізувати готовність як здатність суб'єкта розв'язувати визначений тип завдань.

8. Функціональна новизна для адресата. Навчальний матеріал має нести в собі певний розвивальний потенціал. Він може бути дуже різним: від простого повідомлення певних нових відомостей до формування нових способів мислення чи інших психічних здібностей. Оцінка розвивального ефекту є одним із найважливі-

ших і найскладніших завдань психологічної експертизи. Крім того, у сучасних умовах досить часто виникає ситуація, коли певний навчальний матеріал фактично дублює вже наявні розробки.

Для якісної оцінки адресності вводиться умовна шкала: «відповідає», «відповідає частково», «не відповідає». Тобто експерт повинен оцінити ступінь відповідності навчального матеріалу функціональним характеристикам, цілям, рівню готовності і завданням розвитку адресата.

Для поглибленої характеристики типологічної відповідності матеріалу мінімально необхідному набору критеріїв необхідно:

1. Наявність структурних компонентів, що забезпечують розуміння цілей і задач, що ставили розробники даного матеріалу. Взагалі, звичайні правила культури оформлення тексту передбачають наявність пояснювальної частини, в якій автори формулюють цілі і завдання.

2. Наявність структурних компонентів, що забезпечують розуміння змісту матеріалу. Такими компонентами виступають різного роду метатексти. У навчальних матеріалах забезпечення розуміння найчастіше здійснюється за рахунок використання таких метатекстових форм, як: рефлексивне пояснення; рефлексивні схеми; моделі; табличне чи графічне структурування матеріалу; приклади й ілюстрації.

3. Експерт в жодному разі не повинен покладатися на своє власне розуміння / нерозуміння. Під час експертизи треба провести пілотне дослідження рівня розуміння даного навчального матеріалу адресатом.

4. Наявність структурних компонентів, що забезпечують перехід від розуміння матеріалу до відповідних умінь та способів практичної дії на основі даного матеріалу.

5. Наявність структурних компонентів, що забезпечують можливість включення матеріалу до інших культурних і особистісних контекстів. Зазвичай в якості таких компонентів використовуються різні форми гіпертекстів, що виступають прикладами такого включення матеріалу до інших контекстів. Знання перестають бути абстрактними, вони стають особистісними, а уміння – універсальними і можуть використовуватися суб'єктом в різних сферах діяльності. На цій підставі і будується експертний аналіз.

Для якісної оцінки типологічних характеристик навчального матеріалу вводиться умовна шкала: «відповідає», «відповідає частково», «не відповідає» (Табл. 1).

Експертиза навчальних програм

Предмет експертизи	Критерії поглибленого аналізу	Якісна оцінка за шкалою		
		Відповідає	Відповідає частково	Не відповідає
Параметричне визначення матеріалу	Тематизм (основний предмет, окрема тема (розділ) в предметі, фрагмент теми, згадування) – Обґрунтованість місця в загальній структурі (контекстуальність)	X	X	X
	– Внутрішня логічність			
	– Достатність (ступінь розкриття)			
	– Новизна (приналежність до історико-культурного контексту)			
	Адресність (викладачі → учні → організатори → інтересанти)	X	X	X
	– Відповідність функціональним характеристикам адресата (вікові та професійні характеристики)			
	– Відповідність функціональним цілям адресата (мотиви, цілі та інтереси)			
	– Відповідність функціональному рівню готовності адресата (досягнутий рівень знань, наявність відповідного життєвого досвіду)			
	– Функціональна новизна для адресата (матеріал має містити певний розвивальний потенціал)			
	Типологічна віднесеність (підручник (навчальний посібник), програма, методичні рекомендації, додаткова література):	X	X	X
	– Наявність структурних компонентів, що забезпечують розуміння цілей і завдань, які ставили розробники даного матеріалу			
	– Наявність структурних компонентів, що забезпечують розуміння змісту матеріалу			
	– Наявність структурних компонентів, що забезпечують перехід від розуміння матеріалу до відповідних умінь і способів практичних дій на основі даного матеріалу			
	– Наявність структурних компонентів, що забезпечують можливість включення матеріалу до інших культурних і особистісних контекстів			

////// СХЕМА КОМПЛЕКСНОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ

Особливості побудови програми	Пояснювальна записка включає:	X	X	X
	– мету програми			
	– завдання програми			
	– перелік методів та форм роботи, які будуть використовуватися під час занять			
	– кількість занять, годин			
	– тривалість занять			
	періодичність занять			
	– прогнозовані результати від роботи з дітьми за даною програмою (підвищення рівня, розвиток тощо)			
	– форми відстеження динаміки програми			
	– механізм оцінки ефективності програми			
	Тематичний план включає:	X	X	X
	– тему занять			
	– кількість занять за даною темою			
	Конспект заняття містить:	X	X	X
	– тему заняття			
– мету заняття (встановлення, створення, розвиток, формування, стимулювання, тощо)				
– матеріал, що використовується на занятті (кольорові олівці, аркуші паперу, таблиці, картки тощо)				
– хід заняття				
Бібліографія				
Вимоги щодо оформлення програми	– титульна сторінка відповідно до форми, затвердженої в ОЦППСР			
	– друга сторінка із зазначенням назви розробки, автора, закладу, року, кількості сторінок; анотації; рецензентів, або рішення органу, який затверджував програму (методичне об'єднання), його номер та дата			
	– нумерація сторінок			
	– зміст → програма → зазначення сторінок на третій сторінці			
	– наявність у змісті пояснювальної записки, тематичного плану			

Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М. та ін.

Психологічний аналіз педагогічного спілкування

// Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю: монографія / [Єгорова Є. В., Заєць І. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. І., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О. Л., Синявський В. В., Шевенко А. М., Татаурова-Осика Г. П., за ред. О. М. Ігнатович]. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. – С. 103–105.

Педагогічне спілкування є формою навчальної взаємодії, співробітництва педагога й учнів. Це особистісно й соціально зорієнтована взаємодія, яка створює соціально-психологічний клімат, атмосферу праці педагога й учнів, у якій розв'язуються завдання навчання й виховання.

Педагогічне спілкування включає такі компоненти, як задачі й засоби взаємодії з дітьми, прийоми самоаналізу. Водночас воно реалізує перцептивну, комунікативну й інтерактивну функції спілкування, використовуючи разом широке розмаїття вербальних, художніх, символічних і кінетичних засобів. Структурною одиницею аналізу педагогічного спілкування вважається комунікативний акт у формі діалогу, у межах якого забезпечується обмін інформацією і взаєморозуміння педагога й учнів. З функціонального погляду таке спілкування є контактною (або дистантною), інформаційною, координованою взаємодією, яка встановлює взаємини всіх суб'єктів освітнього процесу.

Педагогічне спілкування характеризується потрібною спрямованістю: на власне навчальну взаємодію, на учнів (їхній актуальний рівень, перспективи розвитку всіх і кожного) й на предмет засвоєння. Більшість дослідників виділяють у педагогічному спілкуванні навчальну, виховну й фасилітативну функції.

У психологічній літературі рефлексуються такі етапи спілкування:

– орієнтування в ситуації спілкування;

- прояв ініціативи або комунікативна атака;
- реалізація спілкування;
- аналіз його результатів та рівні спілкування: коли одна людина для іншої є предметом або засобом (примітивний рівень), суперником (маніпулятивне), соціальною маскою або партнером (формальне або конвенційне спілкування), ціллю, змістом і джерелом (ігрове, ділове й духовне спілкування).

Важливою умовою продуктивного педагогічного спілкування є настанова вчителя на позитивне ставлення до особистості вихованця, яке реалізується через систему прийомів заохочування. А саме заохочування може бути як ефективним, так і неефективним.

Психологічні критерії, за якими розрізняються ці два типи педагогічних стимулів, можуть бути представлені наступним чином:

– *Ефективне заохочування.* Постійно супроводжується поясненням, що саме заохочується. Проявляється зацікавленість в успіхах учня. Учитель заохочує досягнення певних результатів. Учневі повідомляється про значущість результатів, яких він досягнув.

– *Неефективне заохочення.* Здійснюється нерегулярно. Реалізується в загальних рисах, без пояснень. Увага до успіхів учня формальна та мінімальна. Відомості про досягнення подаються без акценту на їхній значущості.

Заохочення для певного учня здійснюється відповідно до його витрачених зусиль. Учитель пов'язує досягнуте з витраченими зусиллями учня, впливає на його мотиваційну сферу, спираючись на внутрішньоособистісні стимули: насичування пізнавального інтересу, задоволення від процесу навчання, саморозвиток відповідних умінь і якостей. Учитель звертає увагу учня на зв'язок покращення його успішності й реалізації потенційних можливостей, орієнтує його на змагання, порівняння власних результатів з іншими. Досягнення учня оцінюються порівняно з досягненнями інших. Заохочення не залежить від зусиль, які витратив учень задля досягнення результату. Результат-досягнення пов'язується лише з наявністю зовнішніх обставин або здібностей учня.

////////////////////////////////////
Галян О. І.

Психолого-педагогічна експертиза педагогічних ситуацій та конфліктів // Психолого-педагогічна експертиза: Тексти лекцій. – Дрогобич: Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2014. – С. 127-137.

Конфліктологічна експертиза є одним із напрямків діяльності практикуючого психолога. Її змістові аспекти детально проаналізовані Н. І. Пов'якель. Розглянемо запропоновані авторкою тенденції експертного аналізу конфліктів.

Психологічна експертиза конфліктів найчастіше є найважливішою складовою конфліктологічної експертизи, або як самостійний за змістом і технологіями вид професійно-психологічних завдань, а останніми роками – і як напрям професійної діяльності практичного психолога. Заснована психологічна експертиза на поняттях конфліктології як інтегративної галузі знань, на теорії експертного аналізу і організації експертних знань, на принципах глибинної психології і психології управління, закономірностях психологічного аналізу і прийняття ефективних рішень.

Ефективність психологічної експертизи конфліктів тісно пов'язана і залежить від: кваліфікованості і чіткості проведення всіх стадій експертизи; глибинності і гнучкості психологічного аналізу конфліктів і конфліктних ситуацій; адекватності використаних технологій та якості їхнього впровадження; відповідальності у підборі експертів та узгодженості їхніх оцінок тощо.

Психологічна експертиза конфліктів зумовлює постановку професійно-важливих цілей діяльності і розв'язання специфічних професійно-психологічних завдань, а саме:

1) проведення експертного психологічного аналізу конфлікту та його змісту з обов'язковим визначенням – кваліфікації конфлікту, його виду, гостроти, особливостей стадії, діапазону та ступеня розгорнутості тощо.

Як гострі, так і хронічні конфлікти і конфліктні ситуації мають свою специфіку у визначенні психологічного змісту конфлікту і прогнозуванні перспектив їхньої ескалації або конструктивного розв'язання;

2) визначення психологічних особливостей усіх складових формули конфлікту (проблема, конфліктна ситуація, учасники, інцидент) зі встановленням не тільки видимої проблеми конфлікту, але й глибинної проблеми та її психологічного змісту і чинників, встановленням як явних учасників конфлікту, так і прихованих. Важливими є складність і багатоаспектність проблеми конфлікту, наявність багатьох проблем і визначення насамперед тієї, яка є психологічно первинною, а також тих проблем, які, не дивлячись на їхню гостроту, є вторинними. Суттєве місце займає психологічний аналіз і оцінка потенціалу конфлікту, що тісно пов'язані з потенціалом конфліктогенності (учасників конфлікту, кількістю противників і опонентів у колі учасників, їхньої схильності до ескалації конфліктогенів і інцидентів тощо);

3) визначення ступеня конфліктогенності особистості, групи, стилю керівництва, стилю спілкування і прогностичних чинників потенційного виникнення подальших конфліктів. Суттєве місце у цьому разі займає експертиза конфліктогенів, що використовуються особистістю, їхній зміст, ситуативність або сталість, схильність групи чи колективу до одного й того самого типу конфліктогенів, що вже само собою вказує на зміст проблеми конфлікту (первинний і вторинний, глибинний). Важливим є визначення мети і функцій конфліктогенів – з метою психологічного захисту, зняття напруження чи роздратованості, подолання поганого настрою чи самопочуття тощо;

4) психологічну оцінку конфлікту з прогнозуванням перспектив його самостійного або несамостійного розв'язання, шляхів психопрофілактики його розвитку та психокорекції. Суттєве місце у такому разі займає усвідомлення і узагальнення всіх наслідків експертизи.

На цій основі насамперед визначаються шляхи і засоби психопрофілактики конфліктогенів, психогігієнічна і психокорекційна робота з найбільш конфліктогенним учасником конфлікту або групою.

Психологічна експертиза конфліктів в її професійному виконанні практично завжди супроводжується або ж переходить у суто перетворювальну, корекційну діяльність практичного психолога чи узгоджену цілеспрямовану спільну діяльність міждисциплінарної групи різнопредметних спеціалістів з використанням сучасних засобів і технологій.

Значне місце у визначенні змісту, оцінці і вирішенні конфліктів займає психологічна експертиза конфліктогенів

спілкування, які є специфічним показником рівня, змісту, напруження і патогенності конфліктів. Відомо, що більше ніж 80% конфліктів виникають поза бажанням учасників, і виникають вони насамперед через особливості людської психіки, через недостатню культуру спілкування, або ж через відсутність цієї культури, що нерідко передається шляхом виховання наступним поколінням. Більшість людей або ж не знає про конфліктогени спілкування, або ж не надає їм значення, і навіть не може здогадуватися, що викликало конфліктну реакцію, а потім і конфлікт – усього лише погляд, поза, невдала фраза, що впала на тривожний, травмований і тому сприятливий ґрунт.

Конфліктогенами називаються усі вербальні (наприклад, слова, дії) та невербальні (наприклад, бездіяльність, байдужість, презирство) компоненти поведінки особистості чи групи, що сприяють виникненню й ескалації конфліктів. Конфліктогени, з одного боку, – це чинники і, водночас, показники не тільки реальних і так званих поточних конфліктів, але й потенційних конфліктів і, в цьому контексті, є «носіями» конфлікту і потенціалом конфліктогенності особистості, групи і колективу. З іншого боку, типові конфліктогени поведінки, що впливають на спілкування і задають рівень його напруження, замкненості і недоброзичливості, завжди надають інформацію для роздумів й спостережень.

Це zarazом є суттєвим компонентом постановки психологічного діагнозу і показником «больових місць» особистості чи групи, а тому – психологічний аналіз конфліктогенів та їхня оцінка дає змогу кваліфікованому спеціалісту визначити «проблемний простір», зібрати психологічний анамнез і провести обґрунтованішу психологічну експертизу, а також спрямувати подальшу регулятивну й корекційну роботу.

Практика психологічного аналізу й експертизи конфліктогенів дає змогу виокремити й узагальнити *групи типових конфліктогенів* за різними напрямками класифікування: конфліктогени спілкування та конфліктогени особистості (за спрямованістю і глибинністю); значущі та незначущі (за значущістю для особистості); активні (слова, дії, ворожі погляди і пози) та пасивні (пасивність, байдужість, ігнорування) (за проявом у поведінці); вербальні та невербальні (за особливостями засобів, що використовуються); стабільні (суто особистісні) та ситуативні (за сталістю); первинні та вторинні (за участю в ескалації конфліктів); конфліктогени-проекції та конфліктогени-захисти (за психологічним змістом і глибинністю) тощо.

Визначаються і *типові конфліктогени* за змістом: 1) вербальні образи всіх видів; 2) образливі прізвиська; погрози, що завжди породжують страх, образу, ворожість і захист підручними і посильними засобами; 3) накази, коли нам демонструють владу над нами і над іншими. Суттєвим у цьому разі є те, що іноді люди позитивно і зовсім неконфліктно реагують, коли те саме роблять з іншими, але не з ними, і це заспокоює і не є для особистості конфліктогеном; 4) негативна оцінка та необґрунтована критика, яка завжди викликає образу, порівняння і суперництво; 5) звинувачення та закидання; 6) глум, кепкування та знущання; 7) поблажливність; 8) хвастливість, яка практично є завжди (особливо у людей з невідрефлексованими психотравмами дитинства чи із заниженою самооцінкою) і викликає роздратування, а іноді – і заздрощі; 9) безапеляційність, надмірна самовпевненість; 10) необґрунтовані узагальнення та спрощення; 11) приховування значущої або важливої інформації; 12) нав'язування своїх порад, коли їх не чекають і не потребують; 13) підвищення голосу та переривання співрозмовника чи опонента; 14) порушення етики (особистісної, комунікативної, професійної, ділової, авторської, рольової); 15) маніпулювання (з метою отримання бажаного тільки для себе і з використанням іншої людини); 16) допитування; 17) порівнювання і нав'язування іншим конкурентних стосунків.

Типовими і специфічними реакціями людей на конфліктогени є специфічний зворотний зв'язок, заражуваність, ескалація, несвідоме чи навіть усвідомлене продукування таких конфліктогенів, які найчастіше супроводжують практично усі конфліктні ситуації і завжди викликають інциденти. На конфліктоген здебільшого люди відповідають ще більшим, значнішим, сильнішим конфліктогеном. Тобто, конфліктоген – це явище суто «комунальне», непродуктивне, таке, що відволікає особистість і колективи від продуктивного розв'язання проблем, яке невротизує і деструктурує спілкування і життєдіяльність.

Отже, психологічна експертиза конфліктогенів є необхідною й обов'язковою складовою психологічної експертизи.

Психологічна експертиза конфліктогенів може вже сама собою сприяти розвитку рефлексії особистості, і, в цілому, психологічній просвіті особистості, що створює умови щодо:

- 1) запобігання використанню конфліктогенів у спілкуванні;
- 2) покращення сфери спілкування й оволодіння культурою спілкування;

3) самовдосконалення особистості і своєчасної децентрації егоцентризму, позбавлення особистості від агресивності і схильності до маніпулювання, підвищення самооцінки і поваги до себе і до інших;

4) підвищення стресостійкості і формування толерантності до фрустрацій, «імунітету» на ситуативні конфліктогени;

5) формування у особистості умінь усвідомлювати чужі (насамперед, значущі для себе) і свої конфліктогени.

Важливе місце у забезпеченні ефективності психологічної експертизи, на думку Н. І. Пов'якель, має професійний рівень експертів, їхня психологічна готовність до діалогу, співпраці і міждисциплінарної діяльності, до узгоджених думок і розуміння іншого, обізнаність експертів у проблемному «просторі» конфлікту, наявність у експертів досить розвиненої професійної рефлексії.

Ступінь сформованості професійної рефлексії, взаємозалежність і гнучкість рефлексивних процесів, що забезпечують рівень самоорганізації професійного мислення, рівень функціонування когнітивних, операціональних і емоційних компонентів професійного і компетентного розв'язання завдань психологічної експертизи конфліктів.

Особливе місце у ефективному розв'язанні професійно-психологічних завдань з подальшим розв'язанням конфліктів, базуючись на результатах психологічної експертизи, займає обґрунтованість і компетентність експертного аналізу, чітке й адекватне кваліфікування конфлікту та конфліктогенів, адекватність прогнозів і результатів психологічної експертизи. Однією з найважливіших проблем є проблема професійної підготовки психологічних кадрів для проведення експертизи конфліктів та спеціальна підготовка контингенту трудових колективів, управлінців всіх рівнів до необхідності проведення своєчасної і кваліфікованої експертизи конфліктів не тільки для розв'язання вже існуючих конфліктів, але й для подальшого їхнього запобігання і в цілому для оздоровлення психологічного клімату в групах, колективах.

Для визначення особливостей організації конфліктологічної експертизи у навчальних закладах з'ясуємо основні характеристики педагогічних ситуацій та конфліктів.

Педагогічна ситуація визначається Н. В. Кузьміною як реальна обстановка в навчальній групі, а також у складній системі стосунків і взаємин учнів, яку необхідно враховувати при прийнятті рішень про способи впливу на них.

Одним із завдань учителя в процесі навчання є управління діяльністю учня. Саме тому важливим для вчителя є розвиток професійної рефлексії, емпатії.

Адже йому необхідно вміти стати (уявно) на місце учня, передбачати його судження, відрефлексувати власну поведінку, сприйняти ситуацію, що склалася, з позиції учня.

Педагогічні ситуації є *простими і складними*.

Прості ситуації вирішуються вчителем без зустрічного опору учнів, через організацію їхньої поведінки у школі.

У *складних* ситуаціях велике значення мають емоційні стани вчителя та учнів, характер стосунків, що склався між співучасниками ситуації, вплив присутніх при цьому учнів, а результат розв'язання завжди має лише визначену ступінь успішності через малопрогнозовану поведінку учня.

При вирішенні педагогічних ситуацій дії вчителів часто детермінуються їхніми особистими образами на школярів. У більшості випадків педагоги намагаються вийти переможцями з проблемних ситуацій, не думаючи про можливі наслідки для учнів. А це у кінцевому підсумку сприяє переходу педагогічної ситуації у конфлікт.

Конфлікт у психології визначається як суперечності між протилежно спрямованими, несумісними одна з одною тенденціями, пов'язаними з негативними емоційними переживаннями.

Конфлікт у педагогічній діяльності часто виявляється як прагнення вчителя утвердити власну позицію і, як протест учня проти несправедливого покарання, невірного оцінного судження стосовно його діяльності, вчинку. У педагогічній діяльності відсутнє чітке розмежування між ситуацією і конфліктом тому, що учні не завжди можуть відкрито заявити про свої позиції, відстояти власну точку зору. Якщо конфлікт виник, то він надовго порушує систему взаємин між вчителем і учнями, породжує глибокий стресовий стан як у дітей, так і у педагога, а також незадоволення останнього своєю професією.

М. М. Рибаківа виокремлює такі види педагогічних ситуацій і конфліктів:

– ситуації (або конфлікти) діяльності, що виникають з приводу виконання учнем навчальних завдань, успішності та позанавчальної діяльності.

Ситуації з приводу навчальної діяльності часто виникають на уроках між вчителем та учнем, вчителем і групою учнів і виявляються у відмові школяра виконувати навчальні завдання.

Причиною цього може бути: перевтома, труднощі засвоєння навчального матеріалу (як з об'єктивних, так і суб'єктивних причин), невиконання домашнього завдання, а також невміле зауваження вчителя замість конкретної допомоги. Такі ситуації діяльності можуть призвести до повної непокори педагогові й набути конфліктного характеру. Тоді конфлікт діяльності стає конфліктом поведінки і стосунків. Вирішити його значно складніше, оскільки він може набувати групового характеру і вчитель залишиться без підтримки учнів;

– *ситуації (або конфлікти) поведінки (вчинків)*, які виникають з приводу порушення учнем правил поведінки в школі, на уроках та поза школою. Педагогічна ситуація може стати конфліктом, якщо вчитель припустився помилки в аналізі вчинків учнів, зробив необґрунтований висновок, не з'ясував мотиви. Адже нерідко педагогові доводиться корегувати поведінку учнів через оцінку їхніх вчинків за недостатньої поінформованості про обставини та справжні причини. Педагог може інколи лише здогадуватись про мотиви вчинку, погано знати стосунки між дітьми і тому помилятися в оцінці поведінки, а це, закономірно, викликає невдоволення в учнів. Не з'ясувавши мотиви поведінки учня, педагог часто дає оцінку не тільки вчинкові школяра, але і його особистості. Це викликає протест в учнів, а інколи прагнення поводитись так, як цього вимагає вчитель, щоб виправдати його очікування;

– *ситуації (або конфлікти) стосунків (взаємин)* виникають у сфері емоційно-особистісних стосунків учителів та учнів, у сфері їхнього спілкування в педагогічній діяльності. Конфлікти стосунків, набуваючи особистісного змісту, породжують тривалу неприязнь або й ненависть учня (учнів) до вчителя, надовго порушують їхні стосунки, створюють гостру потребу в захисті від несправедливості та нерозуміння дорослих.

Складно переживається вчителями конфлікт стосунків, якщо він відбувається не з одним учнем, а з групою, що підтримується учнями всього класу. Це буває у тому разі, коли педагог нав'язує дітям свій характер взаємин, очікуючи від них відповідної поваги та розуміння.

Причини виникнення педагогічних ситуацій та конфліктів:

– недостатня можливість учителя прогнозувати поведінку учнів на уроці;

– прагнення педагога будь-якими засобами зберегти свій соціальний статус;

– оцінка вчителем не вчинку учня, а його особистості у цілому;

- упередженість оцінних суджень педагога.
- суб'єктивне оцінювання вчинку учня, неврахування його мотивів;
- неврахування індивідуально-типологічних особливостей учня, умов життя в сім'ї;
- небажання вчителя проаналізувати ситуацію, що склалася;
- характер стосунків, який склався між вчителем та окремим учнем;
- особистісні якості педагога;
- настрої вчителя;
- відсутність педагогічного такту;
- життєві негаразди педагога;
- загальний психологічний клімат й організація роботи в школі тощо.

Будь-яка ситуація, вчинок і навіть конфлікт у педагогічній діяльності вчителя, за умови правильного аналізу, можуть бути цінним джерелом інформації про особистість учня.

Схеми аналізу педагогічних ситуацій та конфліктів. Основною метою психологічного аналізу педагогічних ситуацій та конфліктів є створення достатньої інформаційної основи для прийняття психологічно обґрунтованого розв'язання ситуації, що виникла. Він сприяє уникненню суб'єктивізму в оцінці поведінки учня, допомагає не тільки знайти варіанти вирішення, але й шляхи попередження, на рівні педагогічної задачі.

М. М. Рибаківа пропонує такі схеми проведення психологічного аналізу педагогічних ситуацій та конфліктів:

ВАРІАНТ 1. Полягає у детальному аналізі динаміки педагогічної ситуації з позиції задіяних у ній сторін:

- характеристика ситуації, вчинку, конфлікту (учасники, місце виникнення, дії учасників);
- що передувало виникненню ситуації (конфлікту);
- які вікові, індивідуальні особливості учасників виявилися в їхній поведінці, вчинкові;
- ситуація очима учня та вчителя;
- особистісна позиція вчителя в ситуації (конфлікті), його ставлення до учня, реальна мета педагога у конфлікті (чого він хоче: позбавитися учня, допомогти йому, чи можливо він байдужий до нього);

////////// ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ ТА КОНФЛІКТІВ

- що нового дізнався учитель про учня із ситуації, його вчинку (пізнавальна цінність ситуації для вчителя);
- основні причини ситуації (конфлікту), їхній зміст (конфлікт діяльності, поведінки чи взаємин);
- варіанти вирішення та попередження конфлікту;
- коригування поведінки учня;
- вибір засобів та прийомів педагогічного впливу і визначення конкретних учасників реалізації поставленої мети на сучасному етапі та на перспективу.

ВАРІАНТ 2. Ґрунтується на аналізі можливих дій вчителя у конфліктній ситуації та пошуку тієї межі, коли педагог міг би попередити перехід ситуації в конфлікт:

- опис ситуації та її учасників;
- визначення в ситуації межі, коли вчитель міг би попередити її перехід у конфлікт;
- що перешкодило педагогові це зробити: емоційний стан, розгубленість, наявність свідків, раптовість тощо;
- які прийоми впливу міг би використати вчитель, як він це зробив; оцінка;
- яку інформацію отримав вчитель про свої педагогічні успіхи та прорахунки; аналіз власної поведінки в ситуації та помилки;
- варіанти взаємин з учнями після конфлікту.

ВАРІАНТ 3. Дає змогу провести аналіз педагогічної ситуації з позиції її змістовної та перспективної значущості для учасників конфлікту:

- опис ситуації та конфлікту;
- причини, що призвели до виникнення ситуації (внутрішні та зовнішні умови її виникнення) і мотиви переходу в конфлікт, його динаміка;
- зміст конфлікту для кожного з його учасників;
- психологічний аналіз взаємин між учасниками конфлікту;
- перспективні виховні та пізнавальні цілі за різних способів вирішення конфлікту.

Реальні ситуації зі шкільного життя, в яких конфліктогени можуть не вміститися у запропоновані схеми, однак виокремлені питання можуть окреслити підходи до проведення експертизи педагогічних ситуацій та конфліктів. Адже існують певні загальні умови та причини їхнього виникнення, а також закономірні особливості.

Черезова І. І.

Особливості психологічної експертизи іграшки // Психологічна експертиза: Навчальний посібник. – Бердянськ: БДПУ, 2018. – С. 90–92.

Нині, коли в життя наших дітей активно входять іграшки нового покоління, надзвичайно важливо оцінити їхній розвивальний потенціал. У цьому зв'язку особливої актуальності набуває кваліфікована психологічна експертиза іграшок, що враховує не тільки їхні санітарно-гігієнічні або естетичні властивості, але й можливу психологічну роль у розвитку дитини.

Тлумачні словники дають наступне визначення іграшки:

- річ, призначена для гри (С. Ожегов);
- предмет, призначений для гри дітей (Т. Єфремова);
- річ, призначена для гри дітей, забавка (Великий тлумачний словник сучасної української мови).

Психологічна експертиза іграшки передбачає:

- оцінку її якості з огляду на ролі, яку вона відіграє в розвитку дитини на кожному віковому етапі;
- культурний потенціал, тобто культурний досвід, який засвоюється за її допомогою.

У психологічній експертизі, на відміну від інших видів експертиз (йдеться про санітарно-гігієнічну, технічну та ін.), якість означає можливість іграшки розвивати ігрову активність дитини, стати способом засвоєння культурного досвіду та формувати пізнавальну сферу, її особистість. Очевидно, що критерії експертизи іграшки повинні оцінювати насамперед її потенційні можливості. У цьому разі варто виходити не із зовнішніх товарних якостей, а з можливостей іграшки стати предметом самостійної гри дитини, що може мати різні форми.

В основу розробки психологічних критеріїв експертизи іграшки покладені діяльнісний підхід О. Леонтьєва та періодизація психічного розвитку дитини Д. Ельконіна.

Розгляд іграшки як способу організації ігрової діяльності з освоєння культурного досвіду дозволяє виділити наступні критерії експертизи (оцінки) іграшки:

- 1) відповідність іграшки завданням віку;
- 2) вимоги до іграшки з погляду діяльності:
 - привабливість (мотивація до гри з іграшкою);
 - орієнтування (зрозумілість і адекватність мети дії, її повнота та відкритість);
 - наявність орієнтирів, необхідних дитині для контролю правильності виконання дії;
 - можливість самостійної дії дитини з іграшкою (операційні можливості);
- 3) відкритість іграшки для виконання різних розвивальних дій (розвивальний потенціал).

Вищезгадані вимоги є загальними, але мають свою специфіку залежно від типу іграшки.

Розрізняють іграшки, призначені для предметної ігрової діяльності (оволодіння пізнавальними, регуляторними, моторними діями) і для сюжетної гри (освоєння змісту та цінностей певного роду стосунків і діяльності). Якщо для предметних іграшок необхідна повнота орієнтування й операторики, то сюжетні іграшки не містять у собі повного орієнтування й операторики для програвання стосунків. Орієнтування складається з максимально повного набору елементів ситуації, що відображається, й системи стосунків ній. Повнота орієнтування, розмаїття операторики й можливість контролю задається дорослими.

Окрім оцінки іграшки як засобу освоєння культурного досвіду, формування пізнавальної сфери й особистості дитини під час ігрової діяльності, необхідна її оцінка як способу входження до соціального співтовариства однолітків і побудови стосунків.

У даному контексті критерієм оцінки є значущість іграшки в дитячій субкультурі з урахуванням віку й статі дитини. Якщо значущість іграшки суперечить етичним і естетичним нормам культурного середовища, вона не може бути рекомендована для дитячої гри.

Ставлення фахівців різних країнах світу до експертизи іграшок відрізняються певними розбіжностями. У суспільстві, де

цінності численні й відносні, ця оцінка може дуже варіюватися. Слід зазначити, що дизайн іграшки стає усе більш популярним напрямком діяльності й предметом навчання в багатьох країнах світу (Нідерланди, Франція, Китай та ін.). Заразом цінність іграшки визначається, насамперед, її оригінальністю, естетичними та технологічними якостями. У більшості країн існує явне протиріччя між попитом іграшки на ринку та її психолого-педагогічною цінністю.

Оскільки іграшка реалізує своє функціональне призначення в ігровій діяльності, необхідно розглянути схему аналізу умов даного виду діяльності.

Схема психологічного аналізу умов ігрової діяльності:

1. Об'єкт спостереження.
2. Дотримання правил ігрового режиму.
3. Наявність ігрового майданчика, обладнаного для гри.
4. Розміщення та зберігання іграшок.
5. Дотримання правил користування іграшками.
6. Взаємозв'язок гри з іншими видами діяльності дітей.
7. Розвиток відповідальності за зберігання та належний стан іграшок.
8. Загальний висновок.

Передрій О. І., Бондарчук Г. М.

Психолого-педагогічна експертиза як складова товарознавчої оцінки іграшок // Товарознавчий вісник. – 2015. – № 8. – С. 97–105.

Український ринок іграшок для дітей тривалий час залишається найдинамічнішою та найпривабливішою сферою для інвестицій. На жаль, цей факт має і зворотній бік: споживач зовсім не захищений від контрафактної, неякісної, а іноді й небезпечної продукції. Саме з цієї причини 8 найбільших постачальників об'єдналися в Українську асоціацію постачальників іграшок (УАПІ). Головне та найперше завдання Асоціації – об'єднати зусилля українських виробників, імпортерів і дистриб'юторів дитячих іграшок щодо інтеграції вітчизняного та міжнародного ринків з питань якості й доступності продуктів, не допускати порушення інтересів споживачів, запобігати реалізації неякісної та контрафактної продукції.

До якості іграшок є особливі вимоги, оскільки даний товар призначений для дітей. Дитячі іграшки входять до Переліку продукції, що підлягає обов'язковій сертифікації в Україні. Процес виготовлення іграшки, від надходження сировини на виробництво до отримання готового виробу, досить складний і потребує особливого контролю якості на всіх його етапах. У 2013 році в Україні був прийнятий «Технічний регламент безпеки іграшок», узгоджений з вимогами європейських Директив щодо якості товарів, але він враховує вимоги лише до технічного виготовлення іграшки та її безпеки, без врахування змістової та споживчої цінності.

Але не завжди якісна та безпечна іграшка може зацікавити дитину. Наявність на споживчому ринку України іграшок, позбавлених ігрового змісту, на жаль не рідке явище.

У 2008 році в Україні, Росії та інших країнах СНД було розроблено та впроваджено порядок проведення соціально-психолого-педагогічної експертизи, завданням якої є встановлення відповідності зразка іграшки нормативним критеріям оцінки настільних, комп'ютерних та інших ігор, іграшок та ігрових споруд для дітей. Даний вид експертизи здійснює Державна експертна

рада при Міністерстві освіти та науки України або уповноважені на цей вид досліджень державні установи, сформовані при відповідних державних органах.

Проблема оцінювання якості іграшок є надзвичайно важливою, її розгляду присвячені праці багатьох товарознавців. Проте, незважаючи на достатню методичну базу експертних досліджень, в Україні досі не розроблено єдиної системи проведення експертизи іграшок.

У багатьох країнах психолого-педагогічні характеристики іграшки являють собою один з основних показників якості даного виробу. Підтвердженням цього є заснування цілих інститутів, завданням яких є проведення комплексної експертизи якості іграшки як за її фізико-хімічними, санітарно-гігієнічними, технічними характеристиками, так і за психолого-педагогічними показниками. Заразом всі критерії проведення цієї експертизи є однаково важливими. Яскравим прикладом таких інститутів є німецький центр експертизи «Spiel gut», Британська Асоціація Ігор та Хобі (British Toy & Hobby Association або ВТНА), американська асоціація продавців іграшок ASTRA (The American Specialty Toy Retailing Association).

Експертиза іграшок в Німеччині започаткована більше 50 років тому, тоді ж уперше були систематизовані критерії оцінки якості іграшок. Приблизно 15 років тому ці критерії були переосмислені та доповнені. Якщо для вітчизняних центрів експертизи якості іграшок розробка наукової концепції та обґрунтування критеріїв експертизи є ключовим завданням, що визначає вибір і систематизацію критеріїв, то для німецького центру експертизи визначальним стає практичний підхід до оцінки розвивальних якостей іграшки та гри з нею.

Експерти використовують критерії, розроблені практикуючими педагогами, психологами, соціальними і лікувальними педагогами, лікарями, арт-терапевтами і дизайнерами, фізиками, хіміками і гігієністами. Наприклад, в центрі «Spiel gut» розроблена своєрідна комплексна експертиза якості іграшок, що включає в себе дослідження таких показників:

– визначення вікової приналежності іграшки: виріб не має бути занадто складним для дитини, і водночас він повинен заохочувати до певних зусиль, пошуку рішення, не допускати автоматичних дій;

– придатність іграшки для гри, тобто ігровий зміст іграшки: іграшка повинна розвивати фантазію дитини (різнобічні ігрові можливості визначають тривалість інтересу до іграшки);

//// ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК СКЛАДОВА ТОВАРОЗНАВЧОЇ ОЦІНКИ ІГРАШОК

– іграшка повинна приносити радість дітям: якщо дитина грається з радістю, це забезпечує їй правильний життєвий тонус, психічне і фізичне здоров'я;

– можливість іграшки відображати «зв'язок дитини зі світом»: іграшки повинні бути реалістичними і не спотворювати реальності;

– відкритість і зрозумілість механізму іграшки: конструкція і механізм мають бути простими, якщо іграшка призначена для дітей раннього віку;

– різноманітність ігрової можливості: важлива характеристика іграшки, що забезпечує розгортання гри;

– габарити іграшки;

– матеріал, з якого виготовлена іграшка, міцність виробу повинні відповідати ігровому призначенню;

– форма і колір іграшки: ці характеристики впливають на ігровий потенціал та уявлення дитини про світ;

– безпека для кожного виду іграшки має бути підтверджена відповідно до норм Європейської спільноти: CE, TUV, LMBG, GS, DEKRA, OVE.

Знов-таки можна підкреслити, що всі перераховані критерії є рівнозначними і визначальними. Невідповідність іграшки хоча б одному з них позбавляє її преміювання Знаком «Spiel gut». Ключовим етапом експертизи є тестування в сім'ях або дошкільних установах. У реєстрі організації є значна кількість (близько 200) експериментальних сімей з дітьми від 1 року до 14 років, а також певна кількість дитячих садків. Іграшка проводиться від 1,5 до 3 місяців в тестових умовах. Упродовж тривалого часу батьки або педагоги спостерігають за грою дітей і заповнюють запропоновану їм анкету. Після цього іграшку передають експертам, які незалежно один від одного оцінюють її характеристики. Протокол випробувань експертів – це анкета, яка містить більш спеціалізовані питання про розвивальні якості іграшки, її сильні та слабкі сторони. Оцінки експертів зіставляються між собою, і за допомогою обговорення готується висновок про якість іграшки і про можливість її преміювання знаком «Spiel gut-рекомендоване» або дається обґрунтована відмова і зауваження до виробника.

Для проведення психолого-педагогічної експертизи у вітчизняних експертних центрах створюється лише спеціальна комісія із кваліфікованих фахівців-експертів: педагогів, психологів, медичних працівників, художників, дизайнерів, представників підприємства-виробника та торгівельних організацій.

Всебічний розвиток дитини поєднує три напрямки: фізичний, когнітивний та соціально-емоційний, тому якісна змістовна іграшка повинна сприяти психічному, розумовому, фізичному чи творчому розвитку дитини за умілого використання. Критерії оцінки психолого-педагогічного впливу іграшок на здоров'я дитини поділяються на дві основні групи. Перша група – критерії, що визначають вплив іграшки на здоров'я, безпеку та емоційне благополуччя дитини.

Згідно з цими критеріями іграшки не повинні: провокувати дитину на агресивні дії; викликати у неї прояви жорстокості стосовно персонажів гри; провокувати ігрові сюжети, пов'язані з насильством та аморальністю; породжувати нездоровий інтерес до сексуальних проблем, що виходять за межі віку дитини; провокувати дитину на зневажливе або негативне ставлення до расових особливостей чи фізичних недоліків інших людей. Наявність в дитячій іграшці хоча б однієї з ознак першої групи критеріїв означає невідповідність вимогам безпеки іграшки в цілому.

Критерії другої групи визначають показники якості іграшок, спрямовані на забезпечення розвитку дитини. Відповідно до цих критеріїв іграшка повинна мати такі характеристики: поліфункціональність – можливість різнобічного використання іграшки щодо задуму дитини; можливість застосування в спільній діяльності – іграшка може використовуватись як в колективних видах гри, так й ініціювати спільні дії; дидактична цінність – здатність іграшки виступати засобом навчання дитини; естетична цінність – іграшка повинна бути засобом художньо-естетичного розвитку дитини, формувати гарний смак. Наявність в іграшці хоча б одного критерію другої групи свідчить про її освітню цінність.

Експертиза іграшок має комплексний, багатоетапний характер. Переважно комплексне оцінювання проводиться на основі індивідуальних оцінок експертів.

Для отримання комплексної оцінки використовується 5-бальна шкала, що розраховується за формулою (1):

$$IQ = \sum_n (A_k) \times (K_k), \quad (1)$$

де A_k – коефіцієнт «індивідуальні оцінки експертів відповідно до критеріїв першої групи»; K_k – коефіцієнт «індивідуальні оцінки експертів відповідно до критеріїв другої групи».

Коефіцієнт A може мати значення від 0 до 1; коефіцієнт K – від 1 до 5 балів (1 – властивість виражена мінімально, 5 – властивість виражена максимально). Отже, значення інтегрального показника IQ може мати значення від 0 до 20. За позитивне значення приймається $IQ = 4...20$ балів.

За допомогою критеріїв, визначених спеціалістами-експертами Державної експертної ради при Міністерстві освіти та науки України, було проведено психолого-педагогічну експертизу якості м'яконабивних сюжетно-образних іграшок ТМ «Тигрес», призначених для дітей віком від 3 до 5 і старше.

З асортиментного ряду фабрики було відібрано три зразки. Зразок № 1 – велика м'яконабивна іграшка «Фламінго» (тканина – штучне хутро, наповнювач – силіконове волокно; висота – 110 см, ширина – 29 см, довжина – 38 см; колір – червоний, рожевий, помаранчевий). Зразок № 2 – м'яконабивна іграшка «Равлик-дівчинка» (тканина – штучне хутро, наповнювач – силіконове волокно; висота – 32 см, ширина – 18 см, довжина – 38 см; колір – ніжно-рожевий). Зразок № 3 – велика м'яконабивна іграшка «Жабка-царівна» (тканина – штучне хутро, наповнювач – силіконове волокно; висота – 47 см, ширина – 59 см, довжина – 65 см; колір – яскраво-зелений).

Дані зразки було відібрано не спонтанно. Ці іграшки посіли перші місця у номінації «Найкраща образно-сюжетна іграшка» на щорічному національному конкурсі «Краща іграшка», що відбувався в рамках Міжнародного форуму товарів та послуг для дітей «Baby Expo». Тому доцільним є визначення їхньої психолого-педагогічної цінності (для встановлення факту об'єктивності оцінки на даному конкурсі). До проведення психолого-педагогічної експертизи іграшок було залучено 5 експертів: спеціалістів фабрики «Тигрес», науковців з кафедри товарознавства Луцького національного технічного університету. Результати експертизи подані в табл. 1.

Для визначення коефіцієнта індивідуальної оцінки експертів відповідно до критеріїв першої групи розрахунки проводились за формулою 2:

$$A_k = \sum_n (A_i) / k / N, \quad (2)$$

де A_i – загальна сума оцінок експертів; k – кількість показників якості; N – кількість експертів.

Отримані результати були наступними A_k (зразок № 1) – 0,80; A_k (зразок №2) – 0,60; A_k (зразок № 3) – 0,53.

Таблиця 1

**Комплексна оцінка відповідності іграшок
психолого-педагогічним показникам**

Показник	Балова оцінка															
	Зразок №1					Зразок №2					Зразок №3					
Критерії першої групи																
Відповідність прототипу	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1
Безпека виробу	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	
Емоційне благополуччя	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	0	0	1	
Критерії другої групи																
Поліфункціональність	1	2	2	3	4	4	4	5	3	4	2	2	2	3	4	
Можливість застосування в спільній діяльності	5	4	4	5	3	3	3	4	4	4	5	5	4	4	2	
Дидактична цінність	5	5	4	3	3	5	5	4	3	2	3	4	5	5	5	
Естетична цінність	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	3	4	5	5	5	

Для визначення коефіцієнта індивідуальної оцінки експертів відповідно до критеріїв другої групи розрахунки проводились за формулою 3:

$$K_k = \sum_n (K_i) / N, \quad (3)$$

де K_k – загальна сума оцінок експертів; N – кількість експертів.

Для отримання комплексної оцінки, за формулою 1 було проведено розрахунки та отримані такі результати:

$$IQ \text{ (зразок № 1)} = 12,16; \quad IQ \text{ (зразок № 2)} = 9,72;$$

$$IQ \text{ (зразок № 3)} = 8,16.$$

Результати дослідження показують, що всі подані зразки іграшок мають позитивне значення заданих критеріїв, що свідчить

//////// ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ЯК СКЛАДОВА ТОВАРОЗНАВЧОЇ ОЦІНКИ ІГРАШОК про емоційну безпечність виробів, їхню естетичну, дидактичну та освітню цінність, відповідність прототипу.

Однак цей метод експертизи не дозволяє сповна визначити психолого- педагогічну цінність іграшки. Суттєвим недоліком є використання балової оцінки з досить широким діапазоном. Даний метод проведення психолого-педагогічної оцінки іграшок має дещо формальний характер, оскільки проводиться на рівні знань та гіпотез її учасників. Тестування іграшок дітьми в Україні практикується, проте має більш рекламний, аніж дослідницький характер. Яскравим прикладом є проведення психолого-педагогічної експертизи серед дітей на фабриці м'яконабивної іграшки «Тигрес» у рамках щорічних екскурсій на виробництво. У цій експертизі задіяні діти певної вікової категорії, а також психологи, які спостерігають за реакцією дітей на запропоновані зразки іграшок.

Для вирішення проблеми проведення психолого-педагогічної експертизи запропоновано дещо змінити хід дослідження з використанням нових критеріїв оцінки якості (рис. 1).

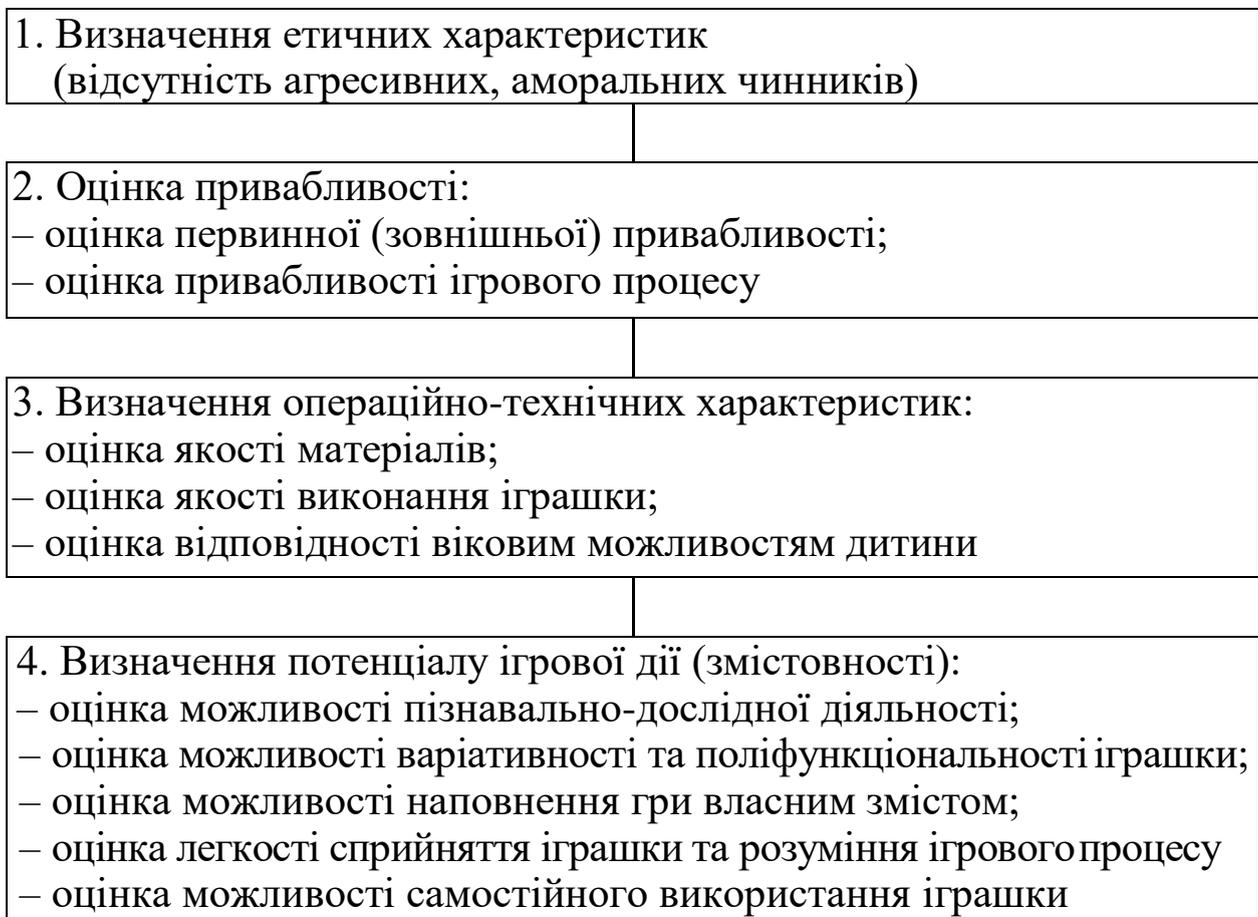


Рис. 1. Схема психолого-педагогічної оцінки змістовності іграшки

Критерії оцінки психолого-педагогічного впливу іграшки на дитину першої та другої групи доцільніше буде оцінювати на відповідність чи невідповідність виробу заданому показнику, оскільки йдеться про фізичне та психологічне здоров'я дитини, а також її розвиток. До критеріїв другої групи варто додати такий показник як наявність ігрового змісту в іграшці, тобто самостійне використання дитиною даного виробу. Раціональним буде врахування вікового призначення іграшки. Також необхідно звертати увагу на реалістичність форми, кольору та дизайну іграшки.

Результати цього тестування повинні бути ключовим моментом у проведенні психолого-педагогічної експертизи. Для підтвердження проведення вищезгаданих досліджень, варто розробити спеціальне маркування, яке б засвідчувало психолого-педагогічну цінність виробу.

Отже, методика проведення психолого-педагогічної експертизи іграшок в Україні має ряд недоліків, які є причиною насиченості споживчого ринку беззмістовними та нецікавими для дитини іграшками. Для того, щоб даний виріб мав культурно-освітню цінність, було запропоновано удосконалити методику проведення експертизи. Практичне використання наведених пропозицій має вирішити проблему психолого-педагогічної якості та безпеки української іграшки.

Ожогова Е. Г., Тельнова Ж. Н.

Психолого-педагогические проблемы, вызванные современной детской игрушкой // Гуманитарные исследования. – 2019. – №3 (24). – С. 162–166.

Ожогова О. Г., Тельнова Ж. М.

Психолого-педагогічні проблеми, породжені сучасною дитячою іграшкою – авторський переклад українською.

Перехід до постіндустріального та інформаційного суспільства приводить до глобальних змін у всіх сферах суспільного життя людей, зокрема і до трансформації світу дитинства. Ці зміни не завжди позитивні, а передусім мають яскраво виражений деструктивний характер. Так, актуалізуючи увагу до даної проблеми, дослідники все частіше дискутують про «кризу традиційного дитинства» (О. О. Смирнова), «культурну війну з дитинством», «зловісну новизну дитячої субкультури» (Т. А. Хагуров, А. О. Остапенко).

У науковій літературі, присвяченій проблемі дитинства, акцентується увага на негативних характеристиках цього сучасного світу: деформується й руйнується традиційна структура дитячо-батьківських стосунків, ускладнюються взаємини всередині дитячої субкультури, відбувається дегуманізація культурних цінностей, збіднюється дитячий фольклор, зникає дитяча казка й заміщується елементами містики, що постає у вигляді поєднання різних міфологічних образів і хорар.

Кардинальні зміни відбулися у просторі гри й дитячої іграшки. Саме іграшка є одним із фундаментальних елементів світу дитинства. Трансформація дитячої іграшки є індикатором деформації культури дитинства та зміни її вигляду.

Дитяча іграшка – невід’ємний атрибут і символ дитинства. Повноцінне дорослішання дитини та її психологічний розвиток неможливо уявити без дитячої іграшки, котра відповідає різним потребам малечі на всіх етапах дошкільного дитинства.

В. В. Абраменкова та О. О. Арбузова вважають іграшку дзеркалом культури, за допомогою якого передається в особливо «згорнутій формі» стан сучасної цивілізації.

Важливе значення іграшки полягає в її багатофункціональності: «правильна» дитяча іграшка виховує, навчає, стимулює психічний розвиток. Не менш значущими є її психотерапевтична функція та функція соціалізації. Але постає питання – чи всі іграшки реалізують ці функції? На сучасному етапі в науковій та науково-популярній літературі, що стосується дитячої іграшки, все частіше використовується термін «антиіграшка» (В.В. Абраменкова). Ключовою, виразною характеристикою «антиіграшки» є її шкідливий, негативний вплив на психічний розвиток і здоров'я дитини. Тому постає друге, не менш важливе питання: як відрізнити гарну позитивну іграшку від «антиіграшки»?

Метою нашої статті є аналіз основних характеристик сучасної дитячої іграшки на основі психолого-педагогічної експертизи. Теоретико-методологічною основою даної статті послуговували концептуальні ідеї і результати досліджень Л.С. Виготського, В.В. Абраменкової, О.О. Смирнової, Т.А. Хагурова, А.О. Остапенка, Ю.Ю. Осипової, О.С. Іванової, С.В. Савінової, В.Л. Рудакової та ін.

Психолого-педагогічна експертиза проводилася за допомогою аналізу продуктів діяльності та методу спостереження. Для проведення аналізу основних характеристик сучасної дитячої іграшки ми звернулися до нормативних документів з психолого-педагогічної експертизи іграшок, розроблених Міністерством освіти спільно з художньо-технічною радою з іграшок у 1995 р.

Відповідно до змісту даних документів виділяють критерії двох рівнів. Критерії першого рівня пов'язані із можливим негативним впливом на психічне здоров'я дитини. Критерії другого рівня пов'язані з дидактичною цінністю іграшки. Також нами було використано методика психолого-педагогічної експертизи дитячої іграшки (А. В. Соколова). Предметом аналізу є:

1) етико-естетичні характеристики; 2) операційно-технічні характеристики; 3) розвивальний потенціал ігрового впливу (спрямованість, віковий діапазон, несуперечливість ігрових впливів).

Проведена психолого-педагогічна експертиза сучасних іграшок дозволила нам виділити певні проблеми індустрії дитячих іграшок.

Проблема 1. Низький розвивальний потенціал і дидактична цінність сучасних іграшок. На сучасному ринку дитячих іграшок з'являється все більше моделей, котрі передбачають високу міру автоматизації іграшки. Насамперед це стосується електронних,

//////// ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ, ПОРОДЖЕНІ СУЧАСНОЮ ДИТЯЧОЮ ІГРАШКОЮ інтерактивних і радіокерованих іграшок (машинки, потяги, роботи, гвинтокрили тощо). Від дитини не вимагається виконувати надскладні дії. Можна натиснути на кнопку, і все запрацює самостійно (їде, гуде, літає, співає тощо). За всієї яскравості та привабливості подібних іграшок їхній репертуар функціональних дій досить обмежений. Чим менше предметно-маніпулятивних дій здійснює дитина з іграшкою, тим нижчий її розвивальний потенціал (розвиток мислення, мовлення, дрібної моторики).

Схожа проблема має місце і щодо готових наборів одягу та аксесуарів, наприклад для ляльки «Барбі». Кілька десятиліть назад виготовлення предметів для улюбленої ляльки, наприклад, одягу, було частиною традиційної гри з ляльками серед дівчат. Така гра розвивала посидючість і концентрацію уваги, самостійність, уяву, дрібну моторику, мала позитивний вплив на розвиток статевої ідентифікації дівчат. Готові та повністю укомплектовані набори іграшок збіднюють і скорочують простір дитячої гри.

Актуалізуючи проблему низького розвивального потенціалу сучасних дитячих іграшок, О. О. Смирнова справедливо підкреслює, що іграшки, котрі містять всі необхідні складові для її використання, не залишають можливості для прояву самостійності й ініціативності та в цілому ускладнюють самореалізацію дитини.

Проблема 2. Монофункціональність дитячої іграшки. Ця проблема прямо породжена попередньою. Готові набори іграшок, іграшки з улюблених дітьми мультсеріалів («черепашки Ніндзя», «монстри Хай», «Людина-павук» та ін.) передбачають заделегідь заданий формат сюжету гри. Така іграшка не може гнучко використовуватися з ігровим задумом самої дитини.

Монофункціональність сучасних іграшок пригальмовує розвиток знаково-символічної функції мислення, дитячої фантазії та творчості.

Проблема 3. Негативний вплив іграшок на психічне здоров'я та емоційне благополуччя дітей. На те, що сучасні іграшки призводять до невротизації дитини, вказує багато дослідників даної проблеми. Передусім важливо відмітити те, що більшість іграшок породжує агресію й тривогу. Це стосується різних видів зброї, роботів, монстрів з мультсеріалів, інтерактивних павуків, змій та інших іграшок, що мають страхітливий вигляд. Гра з такою іграшкою часто передбачає агресивний сюжет, у такий спосіб

формуючи жорстокість і схильність до насилля. Провокація дитячої агресії – це лише один із аспектів даної проблеми. Як вказують дослідники Т. А. Хагуров, А. О. Остапенко, пристрась дітей до гри з ляльками в труні, ляльками-вампірами призводить до актуалізації уваги до смерті, дегуманізації та некрофілії.

Проблема 4. Формування потреб дитини, що не відповідають її віку. Цільова аудиторія певних іграшок виходить далеко за межі дошкільного віку. Наприклад, лялька «Барбі» виглядає молодою гарною дівчиною/жінкою або емансипований підліток – лялька «Братц». У неї гарна фігура, модний одяг, яскравий макіяж тощо. З такою лялькою не пограєш в «дочки-матері»; її не потрібно вкладати спати, сповивати, годувати з ложечки, вона вже доросла. За задумом виробника для такої ляльки потрібні: гарний одяг, аксесуари (сумка, прикраси), машини, будинки і т. п. Сюжет дитячої гри ускладнюється і не відповідає віку дитини.

Наприклад, у Барбі стосунки з Кеном і насичене життя, вона зустрічається з друзями, відвідує вечірки тощо. Ідентифікація дитини з такою лялькою буде несвоєчасною й ускладненою, і у кінцевому підсумку виникає складність з розвитком різних соціально-значущих властивостей і якостей особистості. На думку В. В. Абраменкової, сучасна дитяча іграшка формує «меркантилізацію дитячої свідомості», котра призводить до трансформації картини світу дитини і залежності від матеріальних благ.

У дослідженні О. С. Іванової, присвяченому проблемі зміни образу ляльки, підкреслюється: «Поява ляльок зі статевими органами, а також зухвале, відверте сексуальне вбрання сучасних ляльок «Барбі», «Братц», «Вінкс» є однією з причин ранньої «сексуалізації дитячої свідомості».

Проблема 5. Низька естетична цінність іграшки. Нині прилавки магазинів переповнені іграшками, котрі зацікавлюють своїм страхотливим виглядом. З'явилося багато іграшок, що викликають відразу: пупси з ціанотичним забарвленням шкіри, лялька-манекен для створення зачісок (голова й частина торсу), ляльки «Монстри Хай», потворні м'які іграшки та пластикові монстри. Наприклад, відомі й популярні ляльки «Братц» та їхні прототипи виглядають як жертви пластичної хірургії: непропорційно велика голова, розкосі очі, великі пухкі губи. Важливо відмітити, що у дітей ще не сформовані естетичні еталони й

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ, ПОРОДЖЕНІ СУЧАСНОЮ ДИТЯЧОЮ ІГРАШКОЮ естетичні почуття, тому всі свої уявлення про прекрасне складаються під впливом соціокультурного простору, до якого залучено дитину. На жаль, сучасна масова культура несе переважно негативні зразки для розвитку естетичного сприймання. Це стосується не лише дитячих іграшок, а й мультфільмів, книжок, пісень, реклами. Усі ці стихійні чинники являють собою перепону естетичному вихованню, а також спотворюють уявлення про основні естетичні категорії (прекрасне й потворне, гарне й негарне, хаос й гармонію, низинне й піднесене тощо). Свідомість дитини відкрита до нового, толерантно не має моральних фільтрів і естетичних обмежень, з огляду на це діти часом позитивно ставляться до тих іграшок, котрі у дорослого викликають щире відторгнення та негативні почуття.

Проблема 6. Складнощі у формуванні образів предметів, явищ, тварин і людей. Сприймання людини зберігає уявлення про відносну стабільність образу предмета або явища. Ця властивість сприймання має назву константність. Вона формується у людини у процесі засвоєння різних властивостей предметів і явищ реального світу. У дитини провідну роль у формуванні адекватного образу предмета або явища відіграє іграшка.

Проблема багатьох сучасних іграшок приховується у тому, що властивості предметів і явищ представлено у спотвореному вигляді, а це заважає формуванню реалістичної картини світу. Так, наприклад, улюблена багатьма дівчатами лялька «ЛЮЛ» має наднепропорційну тілесну конституцію; у неї велика голова, величезні очі майже на все обличчя, дуже маленький ніс і уста (лялька «ЛЮЛ»). Серія ляльок «монстри Хай» увиразнюється тим, що вони дуже схожі на ляльку Барбі, яка перетворилася на вампіра або перевертня (у них блідий або зеленуватий колір шкіри, ікла). Ще один аспект даної проблеми вбачаємо в тому, що багато сучасних іграшок мають антропоморфні ознаки, навіть якщо це неживі предмети (машинки з очима, губки з ногами, серце з руками, заєць з обличчям дівчини тощо), такі іграшки не схожі ані на людей, ані на предмети. Деякі серії м'яких іграшок «Плюшевий друг» (FurReal Friends), наприклад, являють собою усіх тварин (кішок, собак, зайців, птахів) у вигляді круглих кульок, колобоків, диференціюючою ознакою яких є лише вуха й забарвлення. Така іграшка без сумнівів має позитивний образ, але разом не надає реалістичних знань про різних представників тваринного світу.

Проблема 9. *Низький виховний потенціал іграшки.*

Останніми роками індустрія іграшок активно розвивається. З'являються найрізноманітніші дитячі іграшки; вони незвичайні, яскраві, різнобарвні, водночас за своєю зовнішньою ефектністю нерідко втрачають і виховне значення.

Наприклад, удосконалюється дитяча зброя: пістолети, автомати, ножі тощо. За відсутності педагогічного супроводу дитячої гри та уваги з боку батьків, педагогів сюжет гри безперечно буде пов'язаний з агресією, спрямованою на іншу дитину.

Ще одна незвичайна іграшка «Операція» являє собою хворого, котрий лежить на операційному столі. Граючи з такою іграшкою, дитина акуратно пінцетом вкладає внутрішні органи, і якщо вона помиляється, то операційний стіл починає підстрибувати та деренчати. Іграшка у цьому разі видає «голосні звуки».

Ймовірно, така іграшка розвиває дрібну моторику й надає загальні знання про анатомію, але її виховна функція викликає сумніви.

Ще один тип іграшок – це дитячі іграшки для релаксації, представлені у вигляді окремих очей, гумових і пластичних іграшок, смайликів, на які можна натискати, розтягувати як завгодно. Безумовно, гра з такою іграшкою справді здатна зняти емоційне напруження, але, на наш погляд, предметами такої моторно-маніпулятивної гри не мають бути живі істоти. Неможна стискати їм тіла так, щоб разом вистрибували очі, витягати їм обличчя. Такі дії антигуманні.

Проблема 10. *Витіснення предметних іграшок іграми та іграшками на електронних носіях.* Особливою проблемою дитячої іграшки є те, що її місце займають ігри й іграшки на електронних носіях (гаджетах), тобто комп'ютерні ігри. Про цю проблему з тривогою нагадують провідні психологи. Так, О. О. Смирнова відмічає, що комп'ютер для дітей став не стільки засобом отримання інформації, скільки джерелом сенсорних вражень. Комп'ютерні ігри та іграшки негативно впливають на здоров'я дитини. Вони заміщають фізичну активність, предметну й продуктивну діяльність, а також спілкування з близькими дорослими. Розкриваючи сучасні ризики дорослішання дітей, Т. А. Хагуров, А. О. Остапенко акцентують увагу на негативному впливові комп'ютерних ігор на розвиток психічних функцій. Так, дослідники вказують, «що гра, котра завжди вимагала уяви, вміння

взаємодіяти, активності – всього того, що розвиває дитину, майже повністю в минулому».

Далі автори відмічають, що комп'ютерні іграшки «ламають» дитячу психіку, спекулюючи на дитячій фантазії, уразливості, пропонуючи все витонченіші ігри, більшу частину з яких становлять «стрілялки», що реалістично імітують різні сцени насилля та вбивства (Т. А. Хагуров, А. О. Остапенко; О. М. Панфілов, А. Ш. Галієва).

Отже, проаналізувавши наявні психолого-педагогічні проблеми сучасної дитячої іграшки, ми спробували відповісти на запитання, котрі були поставлені на початку даної статті.

По-перше, далеко не всі існуючі дитячі іграшки багатофункціональні та мають високу дидактичну цінність. Деякі з них приносять більше шкоди, ніж користі. По-друге, щоб відрізнити позитивну іграшку від «антиіграшки» необхідно орієнтуватися на існуючі психолого-педагогічні вимоги експертизи дитячої іграшки і розвивати педагогічну компетентність щодо даного питання. На жаль, батьки, купуючи своїм дітям іграшки, часто керуються одним мотивом – бажанням порадувати свою дитину, не задумуючись, який вплив вона матиме на здоров'я, емоційне благополуччя і психічний розвиток. Отже, важливе завдання полягає у підвищенні грамотності і педагогічної компетентності батьків у сфері психолого-педагогічних характеристик сучасних дитячих іграшок.

Також нам важливо, щоб контекст даної статті не сприймався як жорстка критика усіх існуючих дитячих іграшок. Ми прагнули до об'єктивного аналізу проблем дитячої іграшки на основі існуючих психолого-педагогічних вимог. Наслідуючи деяких дослідників, вважаємо, що безумовно некоректно вести мову про «шкоду» і «користь» тих або інших іграшок для психіки дитини. Роль іграшки в житті конкретної дитини опосередкована контекстом культурних і, насамперед, соціальних стосунків, до яких вона залучена (Ю. Ю. Осипова). Крім того, ми поділяємо думку дослідників, котрі рекомендують не забороняти грати з антиіграшками. Такі іграшки також мають бути у дитини. Мудрість дорослого має полягати в умінні створювати такі ігрові ситуації за участі іграшок, в яких дитина навчається самостійно розуміти різні грані людських стосунків, робити правильний моральний вибір та опановувати необхідні соціальні норми і цінності.

Штайц Т. К., Гейдебрехт Н. А.

Где поставитъ запятую: «Играть нельзя выбрасывать» (о психологической оценке детских игрушек) // Психологические науки. – 2016. – № 2. – С. 316–342.

Штайц Т. К., Гейдебрехт Н. А.

Де поставити кому: «Грати не можна викидати» (про психологічну оцінку дитячих іграшок) – авторський переклад українською.

На сучасному етапі у психології є визнаним факт того, що поряд з фольклорними засобами супроводу розвитку дитини в онтогенезі (Валітова І. Є., 2005; Кошенова М. І., Іллющенко О. В., 2012) «однією із констант існування дитинства в його знаковимволічній формі є іграшка. Саме гра та іграшка являють собою інформативно навантажені індикатори емоційного стану дитини» (Білобрикіна О. А., Горшечникова Г. О., Чухрова М. Г.). Особливо значущим впливом іграшки на дитину, яка взаємодіє з нею, є період дошкільного віку – 3-7 років, коли ігрова діяльність стає для дітей провідною. У цей період увесь психологічний розвиток дитини відбувається за допомогою гри. Заразом, якщо кілька десятиліть назад майже усі іграшки та ігрова атрибутика створювалися з урахуванням спрямованості на розвиток різних сторін особистості дитини, сприяючи формуванню у неї певних навичок, значущих, зокрема, і у контексті дорослішання, то на сучасному етапі, завдяки розвитку сучасних технологій, різноманіття предметів для гри значущо зростає, водночас більшість з них не лише не сприяє розвитку, а й навіть виявляються шкідливими для психологічного світу дитини. «Не усі іграшки й ігрові матеріали дають змогу структурувати тип і міру дитячої експресії, нормалізувати емоційну сферу дитини, ампліфікувати комунікативний потенціал» (Білобрикіна О. А., Горшечникова Г. О., Чухрова М. Г.).

У сучасній психолого-педагогічній практиці розроблено параметри оцінки впливу конкретної іграшки на дитину, визначення її

розвивального потенціалу або, навпаки, небезпеки. У певних нормативних документах представлено вимоги до дитячих ігор та іграшок, запропоновано критерії для проведення експертизи ігрової продукції. Нині працює унікальний спеціалізований «Центр ігри та іграшки», діяльність якого безпосередньо спрямована на оцінку продукції, що випускається в індустрії іграшок. Досить оригінальну методику аналізу емоційнообразних феноменів, до яких обґрунтовано можна віднести іграшку, було запропоновано К. Л. Лідином. Методика ґрунтується на психосемантичному підході, який враховує модальності сприймання людини у їхньому вираженні за допомогою конкретних емоцій. Спираючись на запропоноване Декартом розуміння категорії «простір», автор диференціює вісім базових емоцій (рис. 1).

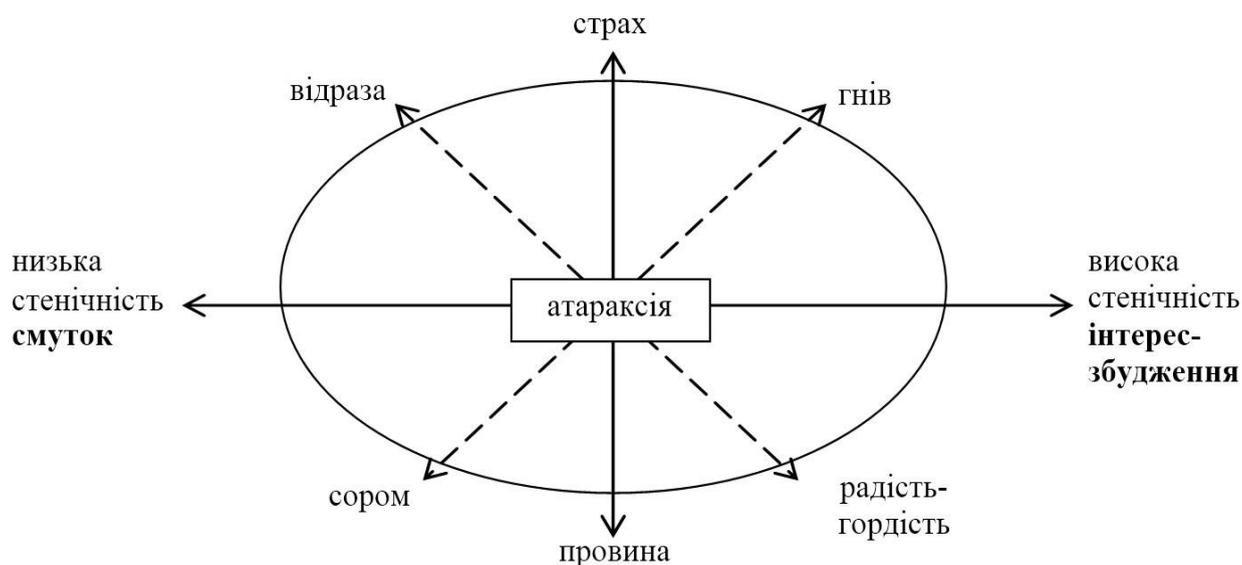


Рис. 1. Простір емоцій

На основі психосемантичного аналізу К. Л. Лідин згруповує перцептивні властивості образу, що перебувають у прямому взаємозв'язку з кожною із базових емоцій. Комплекс перцептивних елементів з кожної модальності організовано у вигляді батареї семантичних диференціалів. На думку автора, «з кожної модальності достатньо використати по три незалежних диференціала, водночас модальності смаку й запаху має сенс об'єднати в одну (одоральну) модальність, внаслідок слабкої розвиненості цих каналів сприймання у середньостатистичної людини». У кінцевому вигляді батарея містить п'ятнадцять незалежних семантичних диференціалів.

У методиці, що пропонується, представлено чотири основних блоки емоцій в їхній полярності: інтерес-смуток, радість-відраза, гнів-сором, страх-провина. На думку К. Л. Лідина, «будь-яка емоція, що трактується в якості характеристики інформаційного потоку, набуває патологічності у разі свого максимального підсилення», про що на рисунку 1 свідчить умовна межа, яка відокремлює емоційні стани від неврозів, позначена пунктирною лінією. При визначенні потенціалу іграшки блоки емоцій являють собою координатну площину, на якій фіксуються числові значення. Для виділення значень за осями у кожному блоці представлено комплекси семантичних диференціалів, що об'єднані у п'ять модальностей: візуальна, аудіальна, кінестетична, тактильна й оральна. Варто відмітити, що низькі значення за осями свідчать про недостатній потенціал атаксивності (йдеться, за К. Л. Лідиним, про найбільш здоровий стан, що проявляється у душевному спокої, відмові від переживань сильних і яскравих емоцій (афектів)) іграшки, а дуже високі – про її негативний вплив на психологічний розвиток дитини, навіть до актуалізації (на підсвідомому рівні) у неї симптоматики неврозу. Відповідно до базових емоцій, К. Л. Лідин пропонує вирізняти вісім неврозів, що виникають у зв'язку з межовими переживаннями окремих емоційних станів: тривожний (страх), екзистенційний (відраза) та obsesивно-компульсивний (провина) неврози, неврастенія (смуток), нарцисизм (радість-гордість), істерія (інтерес-збудження) та фанатизм (гнів). Вочевидь, якщо іграшка з низькими значеннями за осями – виявиться, скоріш за все, нецікавою й навіть марною для дитини, а іграшка, що має надвисокі показники, може стати психологічно небезпечною, особливо у випадках, коли дитина, що з нею взаємодіє: а) має індивідуальну схильність до постійного й інтенсивного прояву тих емоцій, на які іграшка передусім впливає; б) має виразну схильність до невротичного стану. Розроблена К.Л. Лідиним, методика експертної оцінки дозволяє визначити: розвитку яких емоційних станів сприяє та чи інша іграшка. Однак для неї, як і для будь-якої іншої методики, створеної у психо-семантичному підході, характерна певна частка суб'єктивності.

Об'єктивація підсумкової оцінки досягається за рахунок узгодження оцінок членів експертної групи (не менше 3). На основі використання батареї семантичних диференціалів було реалізовано аналіз психологічної семантики найпопулярнішої серед сучасних дітей ігрової атрибутики.

М'яка іграшка «Ведмедик Тедді» («Me to You»)

Ведмедик Тедді (Teddy bear) належить до серії іграшок «Me to you» (Tatty Teddy), що з'явилися на ринку дитячих товарів у 1995 р. завдяки листівкам (вітальним, з визнанням у коханні та дружбі) Британської компанії Carte Blanche, головним персонажем яких був сірий плюшевий ведмедик з латочками. У 2008 р. на поліграфічній продукції компанії почали з'являтися й інші тварини, виконані у такому ж стилі («My Blue Nose Friends»). Персонажі цієї серії досить швидко набули популярності не лише у Великобританії, а й в усьому світі. Сьогодні під брендом компанії Carte Blanche Greetings Ltd (торгові марки «Me to You», «My Blue Nose Friends», «Tatty Teddy») випускається різноманітна атрибутика (листівки, одяг (кепки, футболки тощо), повітряні кульки, подушки й пледи, шкільний інвентар (рюкзаки, пенали тощо), рамки для фотографій, чашки, брелоки та інші предмети побуту), а також ціла колекція «культових» іграшок-звірів – друзів відомого Ведмедика, котрі цікаві і дітям, і дорослим.

Предметом нашого аналізу виступив головний персонаж брендової серії іграшок – Ведмедик Тедді (рис. 2).

Висота іграшки «Ведмедик» становить біля 40 см, вона виготовлена зі світло-сірого плюшу з довгим ворсом, що імітує шерсть. Ведмедик має традиційні для колекції «My Blue Nose Friends» блакитний (синій) ніс з розташованою на ньому



Рис. 2. Фото іграшки «Ведмедик Тедді»

прикрасою, дрібні чорні вічка і розподілені по тілу «латочки». Частина елементів іграшки виявляється протилежною характеристикам, визначені В. С. Мухіною як такі, що зумовлюють привабливість іграшки для дитини. Авторка відмічає, що «укорочений овал обличчя ляльки або мордочки звіряти, пухкі щоки, маленький ніс і великі очі – ознаки образу іграшки, котрі активізують у дитини ніжні почуття».

Одягнений Ведмедик Тедді в блакитну шапочку і шарф з білими помпонами. Навіть на перший

погляд іграшка приховує досить меланхолічне враження. Ведмедик апріорі викликає асоціації з негативними емоціями на їхньому високому рівні: смуток (туга), розгубленість, неприкаяність. І це не випадково.

Історія, яка приховується за створенням популярної серії, це – розповідь про іграшку, котру викинули за непотрібністю, й, хоча вона знову знайшла свій дім, труднощі, що були пережиті, залишили на ній глибокий слід. Це – і розповідь про пасивне очікування, і безпорадну покору долі, змінити яку може лише інша людина. Навіть без додаткових діагностично-аналітичних засобів досить інформативно фіксуються емоційні мотиви, «закладені» в іграшку її творцями: самотність, занедбаність, смуток, пасивність, складна душевна травма і беззахисність перед можливими складнощами. Заразом символічне значення образу ведмедика досить суперечливе й трактується як: «самотній, хитрий, той, що має велику силу» (Жюльєн Н.); «жорстока, примітивна сила» (Тресиддер Дж.); «знак небезпеки, котру являють собою неконтрольовані істоти» (Юнг К. Г.); «складний характер, зло, грубість, жадібність, гріховність, а також сила, сміливість, мужність, велич» (Фолі Д.); «стійкість, витривалість, але й жорстокість, лють, лінощі» (Гура О. В.); «могутність, відвага, добродушність, доблесть, лють» (Рошаль В. М.).

Водночас Ведмедик Тедді практично не приховує в собі позитивних якостей, що зафіксовано у символіці. Він не надає сили, не дає захисту, не дивлячись на те, що іграшка, як перехідний об'єкт, має захищати дитину від страхів, відчуття самотності, тривожності (Білобрикіна О. А.).

Напроти, ведмедик сам гостро потребує захисту, але заразом не зрозуміло, що він може дати навзаєм. Сірий колір, що переважає у Ведмедика Тедді, символізує «порожнечу і невиразність, бажання бути непомітним і скромним». Ускладнює сприймання іграшки «поєднання сірого з блакитним, що являє собою перетин дифузних образів, котрий вербалізується як наступне «Я»-висловлювання: «Я скромний і непомітний, намагаюся не звертати на себе уваги, але мій інтелект активно вивчає оточуючий світ» (Лідин К. Л.).

Оцінка іграшки за допомогою методики К. Л. Лідина продемонструвала: вона набрала 3 бали за полюсом «радість-гордість», 13 – за полюсом «сором», 35 – «смуток» і 36 – «відраза». Отже, сфера впливу Ведмедика Тедді перебуває передусім у площині «смуток – відраза» (рис. 3).

Окрім переваги в іграшці негативних емоцій, її вплив на дитину, що взаємодіє з нею часто й тривалий час, збільшує ризик виникнення у неї невротичних станів, пов'язаних з цими емоціями: неврастенії й екзистенційного неврозу.

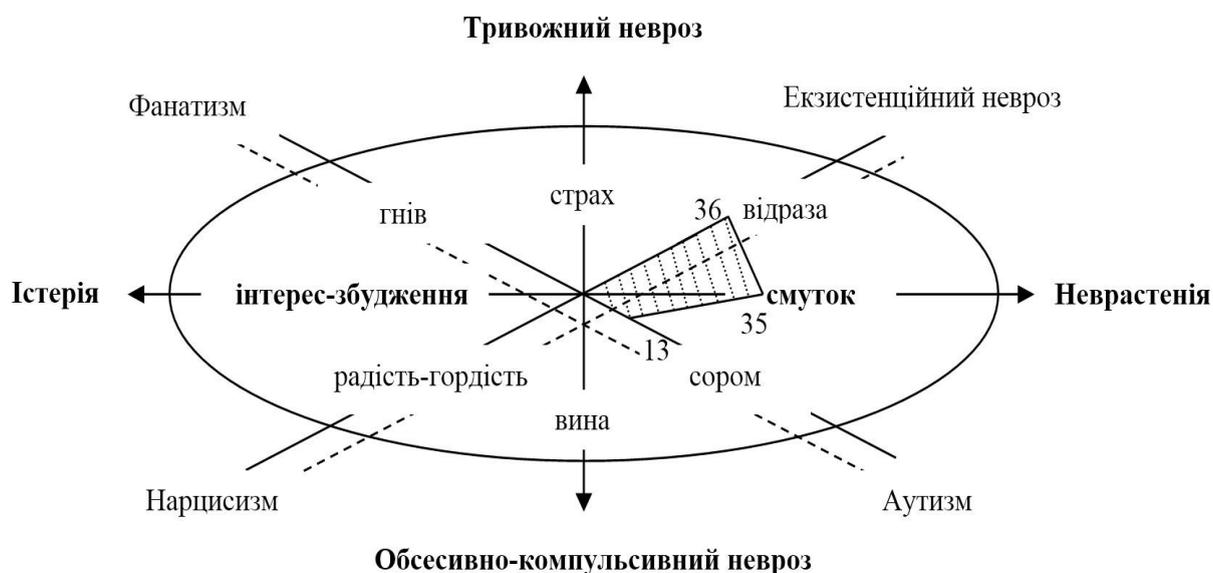


Рис. 3. Оцінка іграшки «Ведмедик Тедді» у координатах простору емоцій

Особливо це стосується дітей з меланхолічним темпераментом, схильних глибоко переживати смуток і почуття самотності.

З проєктивних позицій вкрай інформативним є зовнішній вигляд іграшки, що аналізується. Так, не дивлячись на загальну тактильну привабливість ведмежати (його виготовлено з м'якої тканини, приємної на дотик; він гнучкий при маніпуляції ним), звертають на себе увагу багаточисельні «латки», розташовані на його тілі. У дитячій психології показано, що:

1) «у загальній лінії емоційного розвитку дошкільників особливе місце займає формування статевої й тілесної ідентичності як запорука соматичного благополуччя дитини» (Білобрикіна О. А., Горшечникова Г. О., Чухрова М. Г.);

2) «у нормі до 5 років у дитини має бути сформований позитивний образ власного тіла» (Білобрикіна О. А., Горшечникова Г. О., Чухрова М. Г.);

3) іграшка постає об'єктом ідентифікації (Абраменкова В. В., Валітова І. Є., Смирнова О. О.), а в період безпосереднього опанування власним тілом дитина наділяє іграшку особливим статусом –

//////////////////////. ДЕ ПОСТАВИТИ КОМУ: «ГРАТИ НЕ МОЖНА ВИКИДАТИ»

вона стає «особливим перехідним об'єктом, який періодично становить зміст її внутрішнього світу» (Білобрикіна О. А.).

Найімовірніше, розташування подібних елементів на іграшці може мати деформуєчий вплив на фізичний «образ Я» у період формування тілесної ідентичності дитини. Особливо звертає на себе увагу латочка, розташована на ступні лапи з надписом «Love» і з зображенням серця. Її сенс, на наш погляд, не лише однозначно свідчить про ставлення персонажа до почуття кохання, але й вказує на можливу валентність емоційного спрямування цього почуття (насправді, й інші надписи (на кшталт «Me To You»), розташовані на ступнях лап ведмедика, свідчать про його готовність «розтоптати» інтимні почуття інших, які їх проявляють, зокрема, і щодо самого персонажа)) (а також дружби, прихильності, симпатії) за його прояву дитиною (підлітком, юнаком) у період вікової значущості такого типу міжособистісних стосунків.

Отже, Ведмедик Тедді зовнішньо нешкідливий настільки, що може стати потенційно небезпечним психологічно. Це – персонаж, котрий взагалі не здатний існувати самостійно, без зовнішньої опіки.

Він пасивний, безпорадний, прагне бути тихим і непомітним. У ньому закладені смуток страждання, недовіра до світу. І саме ці якості він, у підсумку, може передати своєму хазяїну – дитині.

Іграшка-брелок «Півник»



**Рис. 4. Фото
іграшки-брелока
«Півник»**

«Півник» являє собою брелок, який виконано у вигляді м'якої іграшки, розміром біля 12 см (рис. 4).

Більша частина іграшки виконана з гладкої тканини, що вкрита різноколірними нитками, що виступають назовні, котрі, ймовірно, слугують подобою пір'їнам. Іграшка забарвлена в яскраві «кислотні» (не природні, що мають подразнюючий вплив на орган зору) кольори – рожевий, жовтий та помаранчевий, «розкидані» по тілу у хаотичному порядку. Стриманіші за тоном – помаранчеві лапи, дзьоб і червоні

гребінець з борідкою. Над дзьобом розташовані чорні очі-намистинки, які складно увиразнюються. На шії пов'язана зелена клейончата стрічка. За зовнішнім виглядом «Півника» іграшку можна зарахувати до прямої протилежності сірому й сумному Ведмедіку Тедді. Однак міра користі для дитини вимагає відповідної перевірки.

Усі показники, що виявлено за методикою К. Л. Лідина, справді виявляються у площині, протилежній тій, в якій розташовані значення Ведмедика. Заразом усі числові значення виявилися досить високими: 41 – страх, 31 – гнів, 45 – інтерес-збудження, 38 – радість-гордість (рис. 5).



Рис. 5. Оцінка іграшки-брелока «Півник» у координатах простору емоцій

Отримані дані свідчать про те, що порівняно з Ведмедиком Тедді, який має досить сильний вплив на дві емоції, «Півник» у потенціалі інтенсивно впливає одразу на чотири. Ці емоції, маючи високу стеничність, активність, демонструють водночас низьку упорядкованість (Лідин К. Л.). Психологічний сенс отриманих результатів полягає в тому, що іграшка, яку аналізують, здатна викликати у дитини досить сильне збудження, котре може бути як радісним, так і агресивним. Звісно, така ігрова атрибутка однозначно протипоказана дітям, в яких достатньо виразний холеричний темперамент, має місце схильність до високого рівня збудливості й активності. У дітей, що не мають у потенціалі

//////////////////////. ДЕ ПОСТАВИТИ КОМУ: «ГРАТИ НЕ МОЖНА ВИКИДАТИ»

подібних індивідуально-психологічних характеристик, ця іграшка може актуалізувати схильність до гіперафектації.

Колірну гаму іграшки також виконано у кольорах активності: червоний – рухливість, агресивність, сексуальність; жовтий – відкритість, готовність яскраво демонструвати свої емоції (цілком можливо, що саме потенціальну для червоного кольору агресивність) навколишньому світу; помаранчевий – готовність до самопізнання, активний інтерес до себе (Лідин К. Л.). Показово, що схожою виявляється і символіка образу.

Півник – символ чоловічого начала, він втілює в собі войовничість, гордовитість (гординю, зарозумілість), пиху, хіть (пристрасть, бажання), самовпевненість, марнославство, використовується для позначення власності, і водночас, пильність, хоробрість, надійність, покаєння, ясність розуму, здатність до критичного мислення, передбачення (пильність щодо будь-якого зла). Зауважимо, що за зовнішнім виглядом і динамічністю ця іграшка більше асоціюється з негативними символічними трактуваннями – зарозумілість, пиха, марнославство, хтивість, хіть.

Отже, якщо «Ведмедик Тедді» вирізняється надмірною пасивністю, то «Півник», навпаки, надмірною активністю, причому активністю слабо упорядкованою, що не має вектору. Ймовірно, ця іграшка за певних умов може допомогти дитині, котра виявилася в умовах, в яких неможливо проявити власну активність (наприклад, коли активність на різних рівнях вираження дитиною емоційної експресії, жорстко табується дорослими) (Білобрикіна О. А.), у сублімаційній формі компенсувати її недолік. Однак за постійної й тривалої взаємодії з подібною іграшкою, вона переважно сприятиме виникненню у дитини надмірної збудливості, гіперактивності, хаотичності емоцій й зниженню здатності ними керувати.

Іграшка-підвіска «Тигреня»

Багато іграшок зі спеціальними кріпленнями-фіксаторами (присосками, кліпсами, липучками, варіативними підвісними пристроями тощо) виробники рекомендують для немовлят (починаючи з 3-х місяців, а в окремих випадках і від народження) з метою розвитку дрібної моторики, координації рухів рук, сенсорного сприймання (слуху, зору, тактильних відчуттів) і допитливості дитини.

«Тигреня» саме й являє собою іграшку з липучкою, котра кріпиться до його голови товстою золатою мотузочкою (рис. 6).

Розмір іграшки – близько 10 см у висоту, причому досить яскраво виражена диспропорційність окремих частин тіла.



Рис. 6. Фото іграшки-підвіски «Тигреня»

Так, розмір голови разом з мордою значно відрізняється від нормальних пропорцій, перевищуючи загальний об'єм тіла (в єдності з короткими лапками та куцим хвостом).

Заразом невідповідність спостерігається у значущих деталях – дрібні чорні вічка-бусинки (майже губляться на загальному фоні), ніс і вуха однакового розміру.

Іграшка виготовлена з плюшу з коротким ворсом, який викликає

приємні тактильні відчуття. Кольори іграшки стриманіші, переважає світлий пісочно-рудуватий відтінок, вуха й хвіст

мають темніший коричневий відтінок, тіло вкрито вузькими чорними смужками. Одягнений «Тигреня» у смугасту біло-червону футболку.

Як і «Ведмедик Тедді», «Тигреня» відрізняється від параметрів, визначених В. С. Мухіною для іграшки, що пробуджує у дитини теплі почуття. Символічно образ тигра також має подвійне трактування. Тигр – це «сила, лють, жорсткість, гнів, краса і швидкість» (Тресиддер Дж.); «символ енергії, сили й таланту, моці й кровожерливості, благородства і щастя» (Рошаль В. М.), «смівливості, героїзму, але й також руйнування й жорстокості» (Жюльєн Н.).

Він втілює агресію й захист, велич і дикість, життя й смерть, зло й перемогу добра, лють і войовничу відвагу, благородство.

«Тигри активні, хоробрі, відважні, вони – ентузіасти, досить винахідливі й щедрі, водночас часто неслухняні, уперті, нетерплячі, не йдуть на взаємні поступки, часом люті, нерозсудливі й непередбачувані, особливо у спілкуванні; часто відчувають невпевненість у собі» (Фолі Д.). Водночас в іграшці, що аналізується, неможливо виявити ані позитивних, ані негативних характеристик символічного образу.

Складно уявити собі силу й лють, нерозсудливість і непередбачуваність, агресивність і гнів персонажа, якого втиснули у смугасту майку та який має великий м'який ніс і незграбні лапки.

//////////////////////. ДЕ ПОСТАВИТИ КОМУ: «ГРАТИ НЕ МОЖНА ВИКИДАТИ»

Також складно приписати такому тигреняті й активність, хоробрість, сміливість, ентузіазм та інші позитивні характеристики. І, хоча в іграшці переважають теплі кольори, йдеться про «Півника», у «Тигреняті» вони набувають відтінків, приглушених до такої міри, що не здатні викликати навіть мінімальний емоційний відгук.

Цікаво, що на навчальних заняттях, присвячених експертній оцінці іграшок, періодично хтось зі студентів відмічає, що подібні іграшки, як правило, не мають особливого інтересу серед дітей. І вони фактично праві. Підтвердження цьому знаходимо в результатах оцінки іграшки із використанням ряду семантичних диференціалів.

Відмітимо, якщо у попередніх випадках при оцінюванні іграшок були зафіксовані досить високі бали з виразності окремих емоцій, то «Тигреня», маючи тенденцію за векторами «гнів», «радість-гордість», «відраза» і «сором», із жодного з них не набрало більше п'яти балів (рис. 7).

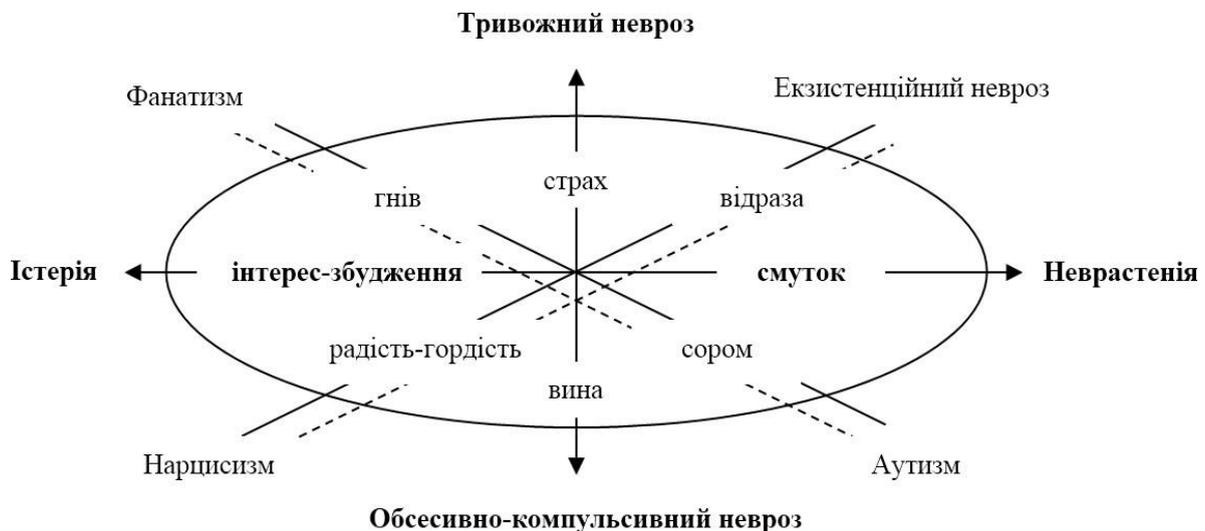


Рис. 7. Оцінка підвісної іграшки «Тигреня» у координатах простору емоцій

У цьому разі про наявність стану атараксії вести мову не доводиться, позаяк іграшка не гармонізує внутрішній світ дитини, а у цілому виявляється не здатною викликати у неї певний емоційний відгук – їй просто немає чим звернути на себе її увагу.

За своєю суттю ця іграшка виявляється не корисною й не цікавою для дитини.

З психологічних позицій іграшку «Тигреня» можна розглядати як в цілому нейтральний стимул і досить безпечний засіб, який не має дійового впливу на розвиток дитини. Причому навіть сурогатний образ тигра (виходячи зі спотворених пропорцій), які позиціонуються в іграшці, не зможе негативно вплинути на формування тілесної ідентичності дитини внаслідок того, що навряд чи це в зоні її пильної уваги.

М'яка іграшка «Бджілка»

«Бджілка» належить до категорії м'яких іграшок, невелика за об'ємом (h=20 см). Вона забарвлена в жовті (різних відтінків) і



Рис. 8. Фото іграшки «Бджілка»

чорні кольори, має більшу порівняно з тілом голову, на якій розташовані широкі очі, ніс рожевого відтінка і рот, що посміхається. На верхівці знаходяться вусики, на спині розміщені білі крила. Наявне невелике жало, виконане з тканини. Іграшка виготовлена з м'якої ворсисті тканини, приємної на дотик (рис. 8). За своїм зовнішнім виглядом ця іграшка найближча до характеристик привабливого для дитини образу іграшки-дитинчати, описаної В. С. Мухіною.

Кольори даної іграшки досить насичені, аби привернути увагу, хоча водночас залишаються приємними для очей, не перетворюючись у надмірно яскраві, як це було з «Півником».

Поєднання чорного і жовтого кольорів є zarazом природним для тварини, образ якої передає іграшка, і водночас сприймається як «благородне золото» (Жюльєн Н., Тресиддер Дж). Домінування жовтого кольору, котре спостерігається в іграшці, надає колірному поєднанню наступний сенс: «Я веселий, життєрадісний і комунікабельний, але здатен і на таємні, внутрішні переживання» (Лідин К. Л.).

Символічний образ бджоли надзвичайно багатоплановий і втілює в собі насамперед позитивні характеристики. «Бджола

////////////////////// ДЕ ПОСТАВИТИ КОМУ: «ГРАТИ НЕ МОЖНА ВИКИДАТИ»

уособлює активність, працелюбство, старанність, організаторські і творчі здібності, охайність, комунікабельність, скромність, натхненність, хоробрість, мудрість, поміркованість, стриманість, самовідданість, красномовство» (Рошаль В. М.). Вона «символізує старанність, розсудливість, економію й ощадливість. Мабуть, можна стверджувати, що в іграшці, яка аналізується, образ бджоли позиціонується майже без викривлень» (Фолі Д.).

Оцінка іграшки за методикою К. Л. Лідина продемонструвала розташування числових значень у просторі позитивних емоцій – інтерес-збудження і радість-гордість (рис. 9), заразом у межах норми показників атараксії.

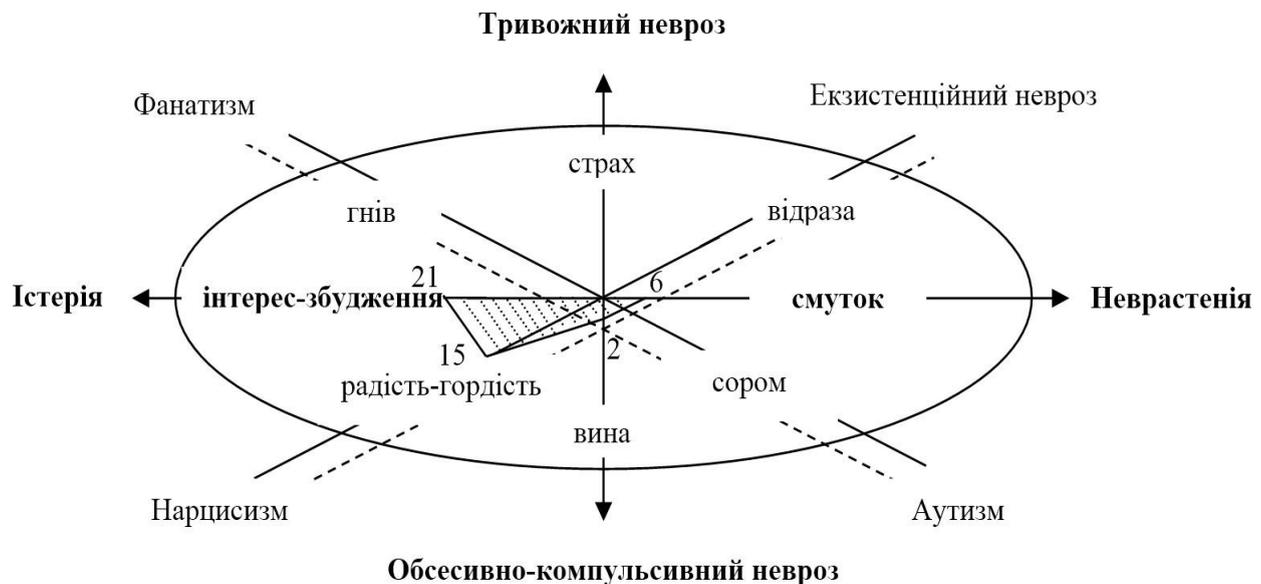


Рис. 9. Оцінка м'якої іграшки «Бджілка» у координатах простору емоцій

Це свідчить про те, що, на відміну від «Півника» й «Ведмедика Гедді», вплив цієї іграшки виявиться не таким значним, а тому «Бджілка» здатна породити в дитині інтерес і позитивні емоції, водночас, не доводячи її до надмірного збудження.

Бачимо, що не всі іграшки, які виробляються сучасною іграшковою індустрією, виявляються однаково корисними для дитини. Зразки, що розглянуто, підтверджують це положення. Заразом оцінити, який вплив конкретна іграшка може мати на внутрішній світ дитини, на її психологічний стан, набагато складніше, ніж

зрозуміти, чи буде вона шкідливою для її фізичного здоров'я або просто привабливою для неї. Складно уявити, щоб батьки перед покупкою нової іграшки своїй дитині намагалися оцінити її за наданою (або іншою) методикою, а психологічна експертиза дитячих іграшок, навіть закріплена в країні на законодавчому рівні, практично не враховує вимог психологічної відповідності (або робиться це формально).

Водночас навіть без спеціальних методик, знаючи про наявну проблему, можна вжити певних дій заради безпеки, захисту від потенційно шкідливої іграшкової продукції.

Підводячи підсумки, впевнено можна стверджувати, що вибір іграшки – це не той вибір, котрий треба робити поспішаючи, купуючи перше, на що «впаде» погляд, або підпорядковуючись віянням моди й популярності різних брендів.

Необхідно, щоб перед покупкою іграшки дорослий уважно придивився до неї, спробував зрозуміти, яка історія може стояти за конкретною іграшкою, які емоційні стани вона породжує у дорослого (потенційного покупця) та які емоції демонструє сама.

Украї важливо враховувати, що для дитини іграшка – один з надзначущих об'єктів в її житті, що всебічно впливає на її розвиток, і, зрозуміло, лише від вибору батьків залежатиме, яким виявиться цей вплив. Цей аспект актуалізує важливість психолого-педагогічного просвітництва (Чупров Л. Ф.). щодо підвищення психологічної культури батьків та інших дорослих (вихователів, педагогів-предметників тощо, які наділені соціально-правовою відповідальністю за розвиток і виховання покоління, що підростає), питань збереження психологічного здоров'я дітей, створення повноцінних умов і вибору безпечних засобів забезпечення ігрової діяльності дитини.

Калина О. Г.

Детская игрушка и внутренний мир ребенка, или речь в защиту «плохих» кукол // Психолог в детском саду. – 2012. – №4. – С. 54–62.

Калина О. Г.

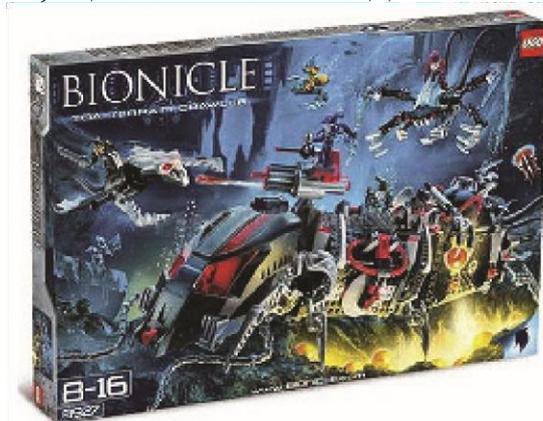
Дитяча іграшка та внутрішній світ дитини, або слова на захист «поганих» ляльок – авторський переклад українською.

Звісно, немає нічого такого бажанішого для дитини (крім солодощів, звичайно) як іграшка. Вона з'явилася ще у доісторичні часи й нині лишається невід'ємним атрибутом і засобом розвитку. У ХХ ст. відбувся справжній бум у виробництві іграшок, і більшість мрій нашого дитинства згасає порівняно з технічно складними і такими різноманітними іграшками сучасності. Завітавши до дитячого магазину, можна довго блукати поміж стелажів і дивуватися: «Нічого собі, оце так!... А що це за дурниця? Ну хто ж з цим буде грати?.. Зробили так, що одразу зламається... або фарба швидко облупиться... А це ось класно придумано!». Одні іграшки привертають увагу своїми функціями, інші – зовнішнім виглядом... а є такі, що викликають розчулення у батьків, а інші навпаки здаються страхотливими або відштовхувачими. Часто батьки шукають «розвивальні» іграшки, разом під розвитком розуміється саме становлення мисленнєвої активності. Якщо цю ідею довести до межі, то отримаємо абсурдні умови, в яких у дитини немає плюшевого ведмедика, котрого вона може обійняти, коли хвилюється, а є лише дерев'яні геометричні фігури й об'ємні літери...

Про роль дитячої іграшки у розвитку вчені ведуть мову вже досить тривалий час. Разом важливо наголосити, що розуміння ролі гри та іграшки, засноване на уявленнях про розвиток почуття «Я», еґо-ідентичності, внутрішньої психічної реальності, процеси



психологічного відокремлення дитини й матері, набагато менше висвітлено в <..> наукових і популярних публікаціях, аніж висновки, що базуються на традиційних для вітчизняної психології теоріях. Поготів це видається не виправданим, оскільки подібний погляд на проблему з іншої позиції й відповідні висновки, насамперед деякі з них, виявляються такими, що відрізняються від уявлень, що викладені раніше й тих, що ґрунтуються на інших теоретичних основах. Це питання «правильності» тієї або іншої теорії, хоча й, мабуть, йдеться про можливість детальнішого розуміння проблеми, що висвітлено під іншим кутом зору.



У статті розглядаються уявлення про роль тих іграшок, котрі деякі спеціалісти вважають «шкідливими» й «аморальними», і намагаються визначити доцільність тієї чи іншої іграшки.

<..> Серед «шкідливих» іграшок можна умовно окреслити наступні групи: «військові й злі» (іграшкова зброя, біонікли, монстри, роботи тощо), «вульгарні» (яскраво розфарбовані ляльки Братц, вагітна Барбі, ляльки пупсів зі статевими ознаками тощо) й ляльки з яскраво позначеними на обличчі переживаннями, зазвичай, «складними» (злість, відраза тощо).

Передбачається, що гра з такими іграшками, що потрапили до дітей внаслідок недогляду батьків, розвиває в них жорстокість, вульгарність, аморальність. Спробуємо розглянути, наскільки це так!

«Злі» іграшки

Невже, якщо дитина буде бавитися, наприклад, з іграшкою-монстром, як наслідок, вона перебере на себе її «негативні» риси: злість, жорстокість, насилля – й сама стане такою ж «поганою» й «жорстокою», як й іграшковий персонаж? Іграшка перетворюється в результаті на певну посудину, що наповнена або живильним нектаром, або диявольським напоєм, і завдання психолога –

наклеювання етикеток на ці «посудини», щоб батьки відгородили своїх нащадків від поглинання злості останніми, котра вважається шкідливою для нормального розвитку. В одній з публікацій наводиться приклад, коли кволий, ніжний хлопчик почав отримувати від матері багато нових іграшок-монстрів і невдовзі сам озлобився, став жорсткішим, почав поводити себе по-звірячому, гарчати, доки всі іграшки не були вилучені з його арсеналу і знову, неначе помахом чарівної палички, перетворився на ніжну й спокійну дитину у матері-музикантші...

Але не все так просто! Алісі із Задзеркалля теж хотілося чогось подібного:

Аліса дуже зраділа, коли відкрила нове правило

– От укуса – куксяться, – продовжала она задумчиво, – от ~~орш~~ огорчаються, от лука – лукавят, от вина – виняться, а от сдобы – добреют (*взято дослівно зі статті*). На жаль, про це ніхто не знає... Усе було б так просто. Їли б здобу – і добрішали!

Чи можемо ми безапеляційно стверджувати, що хлопчик, про якого йшлося вище, став жертвою бездумної жаги дорослих збагатитися, які роблять такі страхітливі іграшки? Або цей хлопчик чимось відрізняється від інших? З іншими хлопчиками на його місці трапилось би те саме? Чи не співпала купівля іграшок-монстрів з маніфестацією психічного розладу (котре, за визначенням, полівмотивоване)?

Наскільки об'єктивно поведінка хлопчика стала «жахливою» та неконтрольованою – чи це особливості сприймання матір'ю природного набуття хлопчиком своєї ідентичності: початок статевої соціалізації, коли хлопці можуть стати досить агресивними? Або хлопчик знайшов, нарешті, спосіб вираження своєї внутрішньої агресії – можливо, не найкращий.

Ми дуже погано знаємо мову дітей, ми хотіли б вважати, що в них все гаразд, а якщо це не так – то це прийшло ззовні (погані іграшки, некорисні телепередачі, вплив однолітків тощо). Але у дитини, треба тільки уважніше дослухатися, є багато чого особистого, і буває так, що вона не завжди цьому може дати раду. І тоді за допомогою своєї особливої мови



(ігор, симптомів, особливостей поведінки) вона починає розповідати про це дорослим – такої особливої мови, позаяк їй просто ще не вистачає майстерності володіти словами, аби виразити все те, що є у неї всередині, в її внутрішньому психічному світі.

До речі, жахливі біонікли й монстри не увесь час «страхитливі»: іноді діти починають їх жаліти, лікувати, намагаються відремонтувати та відчувають до них жаль і співчуття. Звичайно, різні рівні символізації злості й заздрості: є монстр зі спотвореним від люті обличчям, фігурка Зевса, котрий суворий, але справедливий, є пістолет, є слова. Усі вони можуть стати у нагоді, але не просто аби, як пишуть окремі автори, «випустити пар», а щоб поступитися місцем реалізації своєї внутрішньої фантазії, котра відображає почуття дитини, її стосунки з близькими.



Окремі психологи вважають, що якщо в дитячій грі відбувається сутичка між монстрами, то необхідно обов'язково цю сутичку для дитини модифікувати й мотивувати: вони конфліктують заради уваги принцеси, і дитині необхідно саме цю принцесу до гри залучити. Безумовно, такий етап у розвитку дитини, в такому разі, виправданий, але не завжди.



У більшості спеціалістів насторожує та викликає острах саме нелогічна, невмотивована, невинувачена, на перший погляд, лютя перед сутичкою, котра видається безапеляційно жорстокою й безглуздою, перед насиллям заради насилля. Знаємо, що таке можливе, що причини, котрі породжують таку гру, дуже ранні в плані онтогенезу. Розуміння й допомога дитині в модуляції подібної агресії дійсно потребують неабиякої терплячості й здатності витримати таку гру, розуміючи її.

Якщо взяти за ідеал розвитку «хлопчиків-кульбабок», котрі ніколи не брали до рук пістолетів і не уявляли з себе піратів і розбійників, у такому разі варто замислитися про їхнє майбутнє.

Важливо наголосити, що підвищена «зручність» хлопчиків є прогностичним чинником в аспекті суїцидальної поведінки у підлітковому віці (так, про хлопців, які здійснили суїцид, дорослі відгукувалися як про тихих з дитячого садочка, гарних, неагресивних, незлих). Ці факти змушують серйозно подумати над тим, чи є відсутність «злої» поведінки ознакою вдалого психічного розвитку.

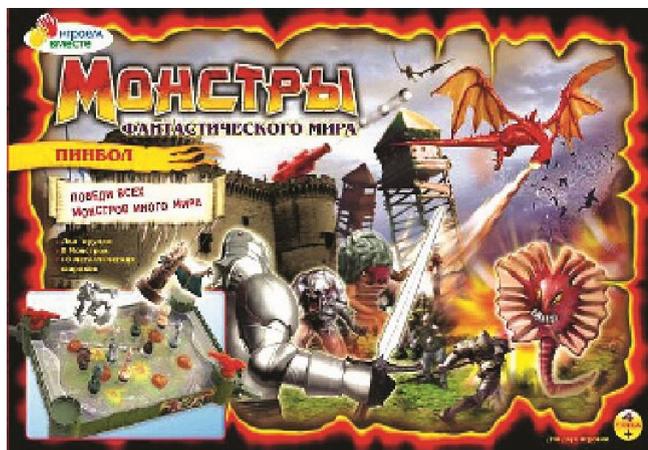
Повертаючись до наведеного прикладу, можна відмітити, що малюк, котрий одягає батькові брюки й піджак та промовляє батьковим голосом, уявляючи, що він батько – і відтепер усі будуть слухатися лише його, – теж вписується до схеми «наслідування». Як, власне, й один 13-річний хлопчик, котрий носив з собою до школи іграшку – пластмасового супермена, внаслідок чого ставав об'єктом насмішок своїх однокласників. Але саме ця річ надавала йому впевненості в собі. Він хотів би так само сміливо й без остраху зустрічати складнощі життя, як і герой коміксів, фігурка якого завжди була перед очима. Маючи у своєму розпорядженні цю іграшку, він ніби сам набував якостей героя – як засіб захисту й ідентифікації зі всесильними, всемогутніми якостями для захисту від душевного болю.

В іншому прикладі батьки хлопчика після розлучення проводили тривалі, запеклі суперечки, з ким він має жити і чи може бачитися з обома батьками. У кінцевому підсумку це призвело до виразної невротизації дитини, істотного погіршення її емоційного благополуччя: вона однаково



сильно любила обох батьків, і думки про те, що тепер вони не разом, були для неї нестерпними.

Вдома за допомогою іграшок хлопчик почав розігравати справжню війну, в якій загинули усі персонажі. Живим лишався лише один могутній робот, котрого ніхто не міг перемогти. Такий сюжет можна розуміти як свого роду захист, котрий хлопчик застосував проти відчуття власного безсилля та безпорадності. Батьки, фактично, маніпулювали дитиною заради помсти одне одному. Вважаємо, що якщо б не цей монстр, хлопчик опинився у психіатричній лікарні.



Отже, бачимо, що ідентифікація дитини зі «злою» іграшкою, лялькою, з якою вона грає, допустима, але вона, по-перше, не є єдиним способом стосунків з нею, а по-друге, необхідно розуміти, що це не просто дзеркальне бездумне копіювання якостей персонажа (а дитина у цьому

разі – чистий білий листок). Очевидно, це захисна ідентифікація проти сильних почуттів страху, безпорадності й відчаю або, що також важлива й можлива на певному етапі розвитку, необхідна вікова ідентифікація з важливими якостями дорослих (сила, вміння долати перепони, активність) – для хлопчиків – з батьком, чоловіком. Якщо хлопчик не навчиться бути іноді «йоршистим», проявляти волю, вміти відповідати «ні», а буде зручним і тихим, покірливим «наслідком» ніжних, спокійних, розмірених стосунків з матір'ю, бабусею або інших жінок, але не чоловіків, тоді як він набуде своєї чоловічої ідентичності?



Приборкання, знищення злості не є показником успішного психічного розвитку, і про це вже давно ведуть мову сімейні психологи й психотерапевти різних психологічних шкіл і напрямків. А жорстокість – це не щось таке, що дитина просто поглинає з навколишнього світу. У дитини може бути її власна, внутрішня злість, і іграшка може допомогти поступово символізувати її, навчити виражати її, не завдаючи нікому реальної шкоди. Просто нас дуже лякає, якщо ми випадково, краєм ока, раптом виявляємо у дитини страшаючу нас безодню, хаос сирих, ледве контрольованих почуттів люті, гніву, заздрості. Це шокує відкриття може вцент зруйнувати той райдужний образ, котрий ми готові й бажаємо бачити, коли йдеться про дитину.

Якщо психолог буде виходити з моральних міркувань у роботі з дітьми та говорити їм: «Лаятися (бити інших) – погано», він перетвориться скоріше на вихователя, педагога. Завдання психолога – все ж зрозуміти дитину і допомогти їй розвиватися далі, маючи можливість прийняти правила. Наприклад, сказати: «Бити інших (і себе) – не можна, ти порушуєш важливе правило». І про «злу» іграшку б сказав так: «Це не погана іграшка, ця іграшка допомагає тобі зараз говорити зі мною».

Одноемоційні іграшки



Існує думка, що ляльки, на обличчях котрих зображені застигли однозначні емоції, зокрема, злість, відраза, горе, безперспективні в якості ігрового матеріалу: вони можуть

«програмувати» дитину та не сприяти розвитку її уяви і, поготів, гри, позаяк одразу прогнозують лінію її розвитку. Відмітимо, що гра як така не завжди пов'язана з розвитком моральних або комунікативних характеристик дитини. Гра – спонтанна розповідь дитини про те, що нині є найактуальнішим, найзначущішим для її внутрішнього світу, розповідь не завжди суворо й чітко структурована і «правильна». Не усіх дітей зацікавить така моноемоційна іграшка, але в дитячій кімнаті вона має право бути, тому що, можливо, як міне рік, а може й завтра, вона виявиться корисною, допоможе дитині увійти в контакт з тими своїми почуттями і фантазіями, котра ця іграшка відображає. Чи є аргументи для такої думки: якщо обличчя ляльки зле і дитина грається з такою лялькою, вона сама стане злою, як і ця лялька? Вважаємо, якщо дитина проявляє показовий інтерес до такої іграшки, вона, звичайно, може ідентифікуватися з нею. І це може бути елементом дії захисних механізмів психіки, дуже архаїчних, так званих первинних, примітивних, коли дитина регресує з метою захистити свою психіку від подій, що фруструють, руйнують її.

Зброя

Окремо можна поміркувати з приводу ролі іграшкової зброї. Буває, що батьки категорично відмовляються купувати дітям іграшкові пістолети, а якщо і купують, то забороняють спрямовувати їх на людей і стріляти в них, навіть не по-справжньому. Іноді мотивування буває на кшталт: «Зараз ось навчишся в людей стріляти, а виростеш – станеш бандитом, вб'єш



когось і все життя проведеш у в'язниці». Деякі батьки, здається, не можуть провести чіткої межі між світом гри і реальністю, а це варто спробувати зробити! Бути вбитим в грі – це зовсім не теж саме, що бути вбитим по-справжньому!

Трапляється і так, що батьки дозволяють дитині стріляти в них з дитячого пістолета, але водночас жодним чином не реагують на постріли і крики дитини про те, що вони поранені або вбиті. Дитина ось уже годину поспіль «розстрілює» батька, а той незворушно, неначе невразливий Термінатор, уважно читає газету

або дивиться телевізор. А маленькому розбишаці дуже потрібно, аби батько на мить «помер» і одразу ожив: ось такі специфічні, але дуже важливі для розвитку «хованки», а крім того – спроба конкуренції зі значущою дорослою фігурою, ну і, звичайно, символічний спосіб недовго позлитися.

Статеводиференційовані іграшки

Чи важливо, аби серед іграшок у дитини були пупси з ознаками статевих відмінностей? Чи може лялька бути «вульгарною», «сексуальною», перезбуджувати дитину, як пишуть окремі психологи? Питання статевого розвитку дитини виходить за межі представленої статті. Вочевидь, одне: дитина може «зчитувати» страх або відразу, які з'являються на обличчях батьків, коли вони дивляться на деякі іграшки. Тоді іграшка наповнюється подібними почуттями батьків і стає «поганою» для дитини, заразом особливо це стосується складних тем: народження, сексуальності і смерті. Якщо дорослий вважає, що іграшка занадто «сексуальна» для дитини, якщо дитина перехвилювалася, побачивши статевий орган у ляльки-хлопчика, то у такому разі, безумовно, є про що подумати.



Добре відомо, що одна й та ж подія або об'єкт можуть викликати у дитини і дорослого фантазії і почуття не тільки різні за інтенсивністю, але й якісно відмінні. Це теж саме, що і з дитячою

даний момент мамою. У душі дитини ця дрібниця посідає особливе місце, на межі реальності й фантазії, стає першою іграшкою. Її втрата для дитини рівносильна раптовому розриву цих взаємин. І вона страждає з приводу своєї втрати, вона не готова одразу прийняти на місце втраченої іграшки нову, адже вона буде не тією самою.

Найважливіший крок у розумінні того, як влаштований внутрішній світ дитини і що являє собою її гра, був зроблений Мелані Кляйн. Вона та її учні продемонстрували, що гра – це складна розповідь дитини про її думки, фантазії, котрі не завжди нею самою усвідомлюються у конкретний момент.

На підставі цих ідей можна припустити, що іграшка повинна допомагати дитині висловлювати несвідомі фантазії і, паралельно, допомагати набуття почуття власної ідентичності, відокремленості, іншими словами, формувати свій власний особистісний простір, де вона була б і досить захищеною, і мала можливість зростати і розвиватися, посідати своє місце щодо інших членів сім'ї.

Цей складний процес супроводжується прийняттям правил і заборон, поступовою відмовою від всемогутніх фантазій її Величності Дитини. Немає сумніву, дитина відкриває для себе все більше і більше існування зовнішньої реальності з її обмеженнями і можливостями. Варто зазначити, що як тільки дитина починає використовувати іграшку – це означає, що вона вже допомагає їй або символізувати свій внутрішній стан, або отримувати первинний захист від хвилюючих і тривожних її подій або внутрішніх переживань.

Часто можна помітити, що діти певним чином самі знають, що може їм допомогти. Наприклад, дитині дуже складно відпустити маму, вона гірко плаче і чіпляється за неї ... Здавалося би, що у неї, скажімо умовно, в зоні найближчого розвитку, зовсім немає фантазії або бажання спробувати відійти від мами і зробити щось самостійно. Але у цьому прикладі можемо помітити, що вона починає різати папір ножицями, відкидає певну іграшку геть і йде за нею, із задоволенням розрізає на половинки іграшкові овочі і фрукти, а іноді бере фігурку монстра і б'є нею нерозрізане іграшкове яблуко. Чи можемо ми припустити, що в її внутрішньому світі є уявлення про можливості розлуки з мамою, але її почуття двобічні, амбівалентні: її також переповнює і злість на маму, за те, що вона «лишає» її, виходячи на роботу і віддаючи до дитячого садка? Тоді можна дати їй можливість розігравати

надалі, на перший погляд, настільки різномірний, незв'язний сюжет (не осуджуючи, що вона робить якусь дурницю, водночас дати можливість її опрацьовувати в ігровій діяльності). Тоді у певний момент вона відкриє для себе і злу Бабу-Ягу, і жахливого монстра, з яким Бабі-Язі подобається бути разом.

Пізніше це вже будуть Барбі, Кен та їхні діти, яких, можливо, дошкільник, що підріс, почне викидати і жбурляти зі злістю і холодною байдужістю, і машина швидкої допомоги, яка буде їх лікувати, і поліцейська машина або шлагбаум, котрі дозволять «брати себе в руки» у складні моменти і навчать говорити собі «ні».

Ляльки, що зображують різних членів сім'ї (маму, тата, бабусю, дідуся, брата або сестру), вагітна лялька Барбі, дорослий Кен, іграшкові ліжка (для дорослих і дітей), пупси зі статевими відмінностями – сприяють формуванню уявлень про структуру сім'ї, статеві і вікові відмінності. Це може бути будиночок, в якому відкриваються і закриваються вікна й двері та куди уміщаються ляльки дорослих або дітей. Прийняття правил допоможуть іграшкова поліцейська машина, лялька поліцейського. Про важливість «поганих» іграшок вже йшлося вище.

Особливу роль можуть зіграти різні коробочки з кришками, а для маленьких дітей і коробка більших розмірів, куди можна було б залізти і сховатися, а іноді і викинути звідти все, що там буде.

У певному сенсі схожа ситуація має місце, коли дитина у конкретний момент гри підходить до великого ящика з іграшками і цілеспрямовано вивалює усе на підлогу. Батьків це може дуже дратувати, особливо в тих випадках, коли дитина жодним чином не реагує на прохання і вимоги все «негайно прибрати назад». Але для чого вона все це вивалила, хоча і грати не збирається? Гадаємо, для того, аби самій залізти до коробки, що звільнилася? Стати її абсолютним господарем? Викинути з неї всіх «суперників», що займають це затишне місце? Вчинити так і в житті, за допомогою сили отримати для себе щось важливе, що має належати тільки їй, але що вже захоплено іншими, на її думку, несправедливо і віроломно?

Завжди можна дати можливість дитині обрати певні м'які іграшки, яких, однак, не повинно бути занадто багато. Вони, мабуть, повинні тим не менш відображати певні аспекти внутрішнього світу самої дитини: припустимо, зубате вовченя або м'яке і

пухнасте кошеня, а може бути мавпа – адже багато тварин можуть метафорично означати певні особливості поведінки та емоцій.

Старшим дітям можуть бути цікаві, крім усього іншого, і різні традиційні настільні ігри, шашки, шахи. Адже ці ігри теж дуже метафоричні: в них можна з'їдати, вбивати, ховатися, захищатися.



Психічний розвиток дитини не можна розглядати в якості прямої стріли: «що пройдено, те зникло». Певну іграшку дитина може навіть забути на час, може навіть на тривалий, а потім запитати у мами, де вона, і не розлучатися з нею. Іграшка у певній мірі дозволяє дитині приборкати внутрішні почуття і переживання, знайти певний компроміс між своїми потребами та вимогами зовнішнього світу.

Розвиток відбувається етапами, що перемежовані нормативними віковими кризами – щось старе болісно руйнується, щось нове болісно створюється. Але попередні надбання в розвитку можуть знову стати актуальними. І ось шестирічна дитина, яка відмовилася вже від «гри з цією дурною машинкою», носить її знову з собою. Немає жодної реальної необхідності в тому, щоб вона була з нею. Але її присутність зумовлена внутрішньою потребою дитини.



Висновки

Постає питання: можливо, вищерозглянуті іграшки й корисні, але лише у тому разі, коли у дитини є певна діагностована психічна патологія та їй показана психотерапія? І психотерапевт допоможе їй застосувати «злі» іграшки за призначенням і під своїм професійним контролем? І чи має один з батьків бути «навченим» щодо того, як саме їхня малеча має з «неоднозначними» іграшками гратися?

Але якщо просто порекомендувати батькам у схожій ситуації звернутися за психологічною консультацією, то до прибічника якої теоретичної школи вони потраплять: до того, хто скаже: «зачекайте, він переросте не давайте йому пістолет», або до того, хто порадить: «так нехай стріляє, він же хлопчик»? Мабуть, завдання психолога полягає саме в тому, аби допомогти і батькам, і педагогам самотужки навчитися ставити запитання щодо корисності й доцільності того чи іншого аспекту розвитку дитини. У такому разі ми всі опиняємося перед невизначеністю. Чи зможе дорослий самостійно збагнути, яка іграшка допомогла б дитині в даний момент її розвитку?

Вважаємо, проблема полягає не в тому, чи потрібно спеціально купувати дитині «військові, злі, статеводиференційовані» іграшки, а в необхідності «почути» її голос, вловити її внутрішній стан, питання про саму себе, які вона вже готова, але не наважується поставити! Ми не можемо знати точно, що буде корисно, а що зашкодить конкретній дитині, якщо не дослідимо в усіх деталях і з усією повагою, як влаштована її сім'я, що було в її історії, які фантазії й очікування супроводжували її появу на світ, на якому рівні розвитку перебуває її внутрішній психічний світ і яких фантазій вона вже досягла, в якій мірі вона і матір можуть відпускати одна одну, не тільки фізично, буквально, але і в своїх думках тощо.

І останнє: хто в кінцевому підсумку купує дитині іграшку (це доросла людина або існуюча всередині неї дитина, у якої в дитинстві не було саме такої іграшки, яка у всіх нюансах припала їй до душі)?

////////////////////////////////////
Стрюкова Е. А., Оршацкая С. В.

Развивающие возможности анимационной продукции для детей: желаемое и действительное (на примере экспертной оценки мультфильма «Tiny love») // Психологические науки. – 2016. – №2. – С. 232–256.

Стрюкова О. О., Оршацька С. В.

Розвивальні можливості анімаційної продукції для дітей: бажане й дійсне (на прикладі експертної оцінки мультфільму «Tiny love») – авторський переклад українською.

Розвиток інтерактивних інформаційних технологій закономірно сприяв збільшенню виробництва анімаційної й комп'ютерної продукції для дітей, підлітків і дорослих та її затребуваності на ринку споживчих послуг (Ахметова Л. В., Чупров Л. Ф., Білобрикіна О. А., Кошенова М. І.). До особливої категорії анімаційних засобів нині відносять усе різноманіття творів мультиплікаційного жанру, зокрема матеріали, що створюються в рекламних, освітніх та інших цілях.

Зауважимо, що в сучасній реальності мультфільми найчастіше постають головним «помічником» батьків у вихованні дітей.

Завдяки яскравому, інтенсивному й музичному супроводу, динамічності мультфільму, діти готові годинами сидіти за екранами телевізорів. У таких ситуаціях батьки мають можливість спокійно займатися власними справами, тому що діти в цей час не заважають їм, не відволікають з приводу своїх дитячих «дрібниць». Цікаво, що перед батьками питання про відповідність мультфільму віку дитини, про якість й вплив на психіку, взагалі не постає – якщо малюк дивиться, значить йому цікаво. Мало хто з сучасних батьків замислюється про користь і шкоду мультфільмів, разом і вибір ними конкретної дитячої передачі або мультфільму зрідка коли є обґрунтованим (Білобрикіна О. А., Чухрова М. Г., Радованович М.).

Причому все частіше спостерігається тенденція, коли «рецепти з правильного» виховання і розвитку дітей батьки отримують не з консультацій спеціалістів, а батьків і матерів, котрі

було випущено 18 мультфільмів (наприклад, «Монстри на канікулах», «Школа монстрів: Знайомство з ученицями», «Школа Монстрів: Примарно», «Монстр Хай Haunted», «Монстр Хай: Бу Йорк, Бу Йорк» та ін.), більшість з яких мають маркування «6+». Водночас п'ять з них мають знак 0+ («Снігова королева – 2: Перезаморожування» (Росія), «Ведмеді-сусіди: Зимові канікули» (Китай), «Звіриний загін» (Італія), «Рятівники/Гули Сіті» (США), «Баранчик Шон» (Велика Британія, Франція) й мають тривалість від 80 до 108 хвилин. Однак на думку професійних психологів, педагогів і методистів з дошкільної освіти дітей віком від 3-х до 6 років рекомендований перегляд мультфільмів – не більше 20 хвилин на день. А дітям до 3 років взагалі не рекомендується дивитися на екран як такий, позаяк «раннє (до 3-х років) прилучення і надмірне споживання відеопродукції призводить до серйозних негативних наслідків: недорозвиненості коркових відділів мозку, порушення мовлення, залежності від екранної інформації, гіперактивності, агресивності, недорозвиненості мовлення тощо» (Смирнова О. О.). Мабуть, може йтися про те, що маркування мультфільмів знаком «0+» є грубим порушенням вікових норм, а також вводить в оману багатьох батьків, котрі цілком, але не обґрунтовано, довіряють даному знаку: «пишуть – значить можна».

Зацікавившись питанням, скільки ж перебуває мультфільмів у відкритому доступі з маркуванням «0+», нами було проведено міні-дослідження, яке передбачає експертну оцінку окремих екземплярів подібної анімаційної продукції. На першому етапі дослідження були визначені найпопулярніші пошукові системи у мережі Інтернет, до яких відносяться, передусім, такі як Yandex, Google, а також відеохостинг YouTube. Так, на запит «мультфільми 0+» пошукова система «Yandex» видає більше 1 млн. відповідей, разом розділ «Відео» нараховує більше 4 тис. мультфільмів. Пошукова система «Google» на подібний запит – біля 298 000 відповідей, а розділ «Відео» пропонує 87 200 сюжетів. Разом відеохостинг «YouTube» незначучо випереджає систему «Yandex» і за запитом «відео» надає інформацію про наявність 4 800 сюжетів. У кінцевому підсумку система «Google» з великим відривом лідирує за доступністю й кількістю мультфільмів, що пропонуються.

На другому етапі дослідження нами для експертної оцінки був обраний один із найпопулярніших мультфільмів, розміщений на усіх трьох пошукових системах – «Tiny Love», що рекомен-

довано до перегляду дітям віком від «0 до 2» років. На «Yandex» даний «розвивальний» мультфільм нараховує 5 335 переглядів.

«Google» спрямовує до перегляду мультфільму «Tiny Love» на сайті відеохостингу «YouTube», котрий нараховує 8 млн 237 тис. переглядів. Зауважимо, що на сайті «YouTube» є ще популярніше посилання на той же мультфільм, котре нараховує вже 39 млн 952 тис. переглядів. У цілому можна вести мову про те, що узагальнено даний мультфільм за останні 3 роки був переглянутий 48 млн. 194 тис. раз, у середньому – 44 тис. переглядів на день.

Третій етап дослідження було присвячено психолого-педагогічній експертній оцінці розвивального мультфільму «Tiny Love», рекомендованого від 0+.

При проведенні експертизи у цілях класифікації інформаційної продукції оцінці підлягають: її тематика, жанр, зміст і художнє оформлення; особливості сприймання інформації дітьми певної вікової категорії; ймовірність заподіяння інформацією, що в ній міститься, шкоди здоров'ю та/або розвитку дітей (Білобрикіна О. А., Смирнова О. О., Соколова М. В.).

Загальні дані (за тими, що представлено на сайтах <http://multyasha.com>; <http://online-mult.net>) про анімаційний продукт, що аналізується:

Назва: Тіні Лав.

Оригінальна назва: Tiny Love.

Країна виробник: Ізраїль.

Виробник: компанія «Tiny Love» – виробництво дитячих товарів.

Авторська група: не вказана.

Рік випуску: 2007.

Категорія: розвивальні мультфільми.

Жанр: освітній.

Адресна аудиторія: для дітей від 0 до 3 років.

Тривалість: 58 хвилин.

Переклад: дубльований.

Зміст і художнє оформлення: головними героями мультфільму є Корова, Собака і Баран (рис. 1). Причому, якщо образи Корови й Барана можна впізнати, то ідентифікувати Собаку можливо лише після того, як з'являється звуковий супровід «Аф-аф» – до цього моменту персонаж виступає в ролі «невідомої тваринки». Цікаво, що Корова у мультфільмі вимовляє «пам-пам», що формує у дитини неадекватне уявлення про звуки, що видають тварини.

На тілі персонажів замість пупка знаходиться кнопка, котра, функціонує, передусім, як засіб маркетингу: виробник даного мультфільму одночасно рекламує дитячу продукцію, яку випускає, однойменної компанії – іграшки й товари для дітей. Протягом мультфільму персонажі періодично співають: «Моя кнопка блакитна, вона чудесна – я знаю, нам грати усім так легко – натиснув і все!».



Рис. 1. Головні персонажі мультфільму

Вуха звірів повністю прозорі, що, виходячи з традиційної інтерпретації, існуючої у проєктивній діагностиці (Бурлачук Л. Ф.), може вказувати на небажання слухати критику на свою адресу. Водночас кроки персонажів «важкі» й надають останнім певну нестійкість.

Мультфільм не має зв'язного сюжету й цілісної лінії фабули, одні дії динамічно змінюються іншими, заразом логіка подій і дій героїв порушена. Наприклад, у сюжеті, в якому Корова закликає дітей співати разом з нею пісеньку про барабан, на словах «там-там-тарам іду я до вас», вона відвертається від глядачів і йде в протилежний бік, що може призвести до центрації дитини на аутичноподібній поведінці. Той же персонаж дещо пізніше знову з'являється у кадрі зі словами: «О, привіт, але мені вже треба йти, до зустрічі», – і знову йде.

Періодично у мультфільмі, поряд з мальованими персонажами, з'являються то реальні тварини (котрі, як може здатися дитині, «ховаються» за кожними дверима або сидять у чемодані), то маленькі діти віком від 1,5 до 2 років, котрі весело грають з м'ячами, то дорослі, але мета їхньої появи у контексті загальної фабули визначити складно (рис. 2). Треба особливо відмітити, що

абсолютно усі діти, які задіяні в анімації, у памперсах, про шкоду яких останнім часом багато пишуть педіатри, психологи й педагоги.



Рис. 2. Фрагмент мультфільму з дитиною, що повзає між кульками

До того ж у сюжеті з музичним супроводом «Маму з татом я люблю та посмішку їм дарую...» на екрані продемонстровані діти з мамами, але жодного батька у кадрі немає. Даний фрагмент, на наш погляд, нівелює батьківські функції батька.

З незначними часовими інтервалами герої та «руки» (заразом не зрозуміло звідки вони з'являються та й ще виконують не зовсім реальні й часто лякливі рухи) «вчать» дитину вітатися («привіт») і прощатися («до побачення»), супроводжуючи процес певними рухами (рис. 3). Вважаємо, що такі жести, що виступають елементарними засобами комунікації, дитина опанує набагато швидше у безпосередньому спілкуванні й взаємодії з батьками. Подібне можна відзначити й щодо гри «Хованка», яка демонструється з екрану та репродукує штучним способом емоції, котрі дитина в нормі відчуває лише у природній взаємодії з батьками (Білобрикіна О. А., Заширинська О. В., Мішаріна Р. М., Афанасьєва Д. Л., Елконін Д. Б.).

У дитячій психології доведено, що розвиток дитини від народження до трьох років:

- відбувається у ситуації взаємодії з дорослим;
- провідним у дитинстві є безпосереднє емоційне спілкування з дорослим (матір'ю), у ранньому дитинстві (період немовляти) – предметно-маніпулятивна діяльність;
- вимагає участі всіх аналізаторів: зорового, слухового, тактильного, мовного;

– дитина знайомиться з властивостями й функціональним призначенням предметів за допомогою дій з ними і предметної гри (Білобрикіна О. А., Запорожець О. В., Смирнова О. О., Ельконін Д. Б.).

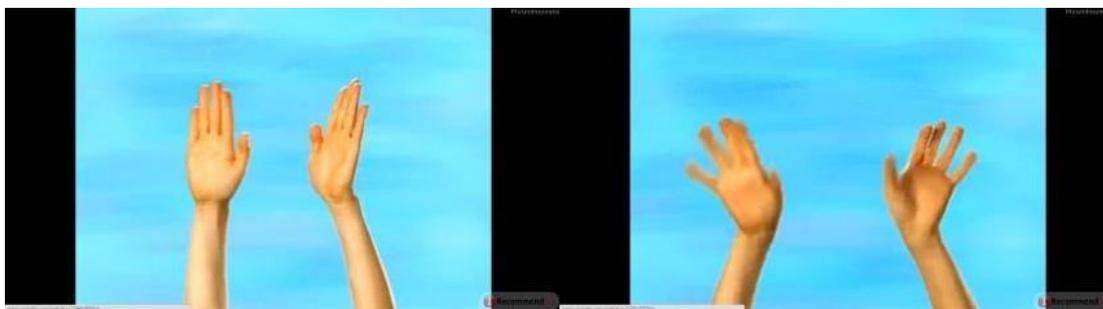


Рис. 3. Один з персонажів мультфільму – руки

За даними досліджень О. В. Запорожця, сприймання дитини від 0 до 3 років характеризується ситуаційністю, злитістю й глобальністю. До того ж період немовляти – час активного розвитку руки дитини як органу дій і органу пізнання. Спочатку у малюка з'являються рухи на дотик, а потім – рухи руки по предмету. До шести місяців у дитини (в нормі) відбувається значуща зміна зв'язку між зоровим сприйманням і рухом руки, зокрема зорове сприймання викликає рухи рук й регулює їх щодо напрямку й форми (Запорожець О. В.). Між тим саме цього зв'язку дитина, виявляється, не отримує при перегляді мультфільму, що використовується батьками в якості «розвивального» засобу.

Предметність – основна властивість сприймання. Значить, при чуттєвому пізнанні дитиною предметного світу виключну роль відіграють конкретні дії, що нею виконуються, завдяки яким вона дізнається як «звучить» світ і який він на «смак». За даними дослідників, на другому-третьому роках життя розвиток сенсорних функцій саме й визначається предметною діяльністю, що засвоюється дитиною, процесом оволодіння практичними діями з предметами (Запорожець О. В., Ельконін Д. Б.), а перегляд мультфільму дитині надати однозначно цього не може.

Лише взаємодіючи з предметами, дитина навчається бачити, відчувати, слухати. Водночас бажано, щоб дії дитини супроводжувалися мовленнєвим підкріпленням дорослого. У такій ситуації взаємодії з дорослим дитина не лише впізнає властивості предмету, але й те, яку він має назву, які дії з ним можна виконувати (функціональне призначення предмета, що має назву у психології «розпредмечування навколишнього світу»). Не

дивлячись на те, що у мультфільмі «Tiny Love» відбувається знайомство з багатьма предметами, дитина між тим не має можливості безпосередньо ознайомитися з їхніми властивостями, безпосередньо засвоїти їхнє функціональне призначення.

У результаті такого фрагментарно-формального за змістом і сенсорно-обмеженого за формою знайомства дитини з об'єктами навколишнього світу, образи, що в неї виникають під час сприймання предметів, виявляються неточними, сплутаними і навіть спотвореними: ромб, наприклад, може сприйматися як квадрат, прямокутник або навіть трикутник. Чи буде здатною дитина впізнавати на вулиці справжню собаку після неодноразового перегляду цього мультфільму, водночас не маючи можливості взаємодіяти з предметами? Чи зможе вона впізнати вівцю або відрізнити її від інших схожих тварин? Чи не сформується у дитини на основі перегляду даного мультфільму і подібної йому анімаційної продукції ілюзії сприймання, що проявлятимуться в неадекватному відображенні об'єктів, які сприймаються?

Важливо звернути увагу на такі моменти: сюжетна лінія мультфільму супроводжується барвами неприродних кольорів, що не дозволяє дитині зосередитися на тому, що відбувається, та адекватно ідентифікувати сенсорний стимул. Музичне оформлення мультфільму, навпаки, з перших секунд максимально фокусує увагу маленького глядача – енергійні ритми й веселі пісні не дозволяють малюку відволіктися від екрана.

Слід гадати, що розробники, не соромлячись, використовують маніпулятивні прийоми (засновані на динамічності, швидкій зміні малюнків на екрані та їхньому музичному супроводі) керування увагою дитини. Виходячи з цього, стає зрозумілою необґрунтована зміна сюжетних фрагментів (у реальності це виглядає приблизно так: «Привіт, це Вася, а сьогодні п'ятниця!»), що негативно впливає на розвиток у дитини функції довільної концентрації уваги, загальної сенсорної культури.

Цікаво, що компанія «Tiny Love» позиціонує себе як одного з провідних експертів у сфері розвитку дітей, зауважуючи, що вона (компанія) отримує постійну підтримку й консультації провідних спеціалістів у цій сфері <...>.

До того ж ймовірність завдання шкоди здоров'ю та/або розвитку дітей інформацією з мультфільму досить висока й обґрунтовується, передусім, тим, що раннє (до 3-х років) прилучення дитини й надмірне споживання нею відеопродукції

призводить до недорозвиненості у неї коркових відділів мозку, дрібної й великої моторики, предметних дій й мовлення, порушення функцій сенсорних аналізаторів (Андрєєва М., Заширинська О. В., Мішаріна Р. М., Афанасьєва Д. Л., Пацлаф Р., Смирнова О. О.). У переважанні візуально опосередкованих ситуацій розвитку дитини криється надзвичайно високий ризик порушення спілкування, аутичноподібного розвитку (Білобрикіна О. А., Заширинська О. В., Мішаріна Р. М., Афанасьєва Д. Л., Чухрова М. Г., Радованович М.), зниження пізнавального інтересу й допитливості до навколишнього світу, розконцентрації уваги, формування екранної залежності, виникнення підвищеної/зниженої активності та агресивності тощо (Ахметова Л. В., Чупров Л. Ф., Білобрикіна О. А., Кошенова М. І., Медведєва І. Я., Шишова Т. Л., Смирнова О. О.). Заразом подібного роду демонстраційний матеріал нівелює розвивальні функції інститутів сім'ї й дитячого садка.

Не дивлячись на ряд переваг, до яких можна з високою мірою умовності віднести такі: а) музичний супровід може (за певних умов) сприяти розвитку у дитини почуття ритму й музичного слуху; б) поява на екрані нового предмета супроводжується голосовим підкріпленням, в якому пояснюється його назва й функціональне призначення (як його можна використати); в) герої мультфільму часто звертаються до дитини з питаннями, які не лише підтримують її інтерес, але й породжують активність під час перегляду. У цілому мультфільм «Tiny Love» характеризується значною кількістю недоліків. Як продемонстрував аналіз форми й змісту анімаційного джерела, це, передусім: а) віковий ценз (0+), що протирічить не лише психологічним особливостям сприймання дитини, а й загальним закономірностям її вікового розвитку; б) заміна реальної діяльності дитини її штучним відображенням (споглядати на предмети й маніпулювати ними – зовсім різні речі.

Дитина розвивається у предметному середовищі за безпосередньої участі дорослого!); в) зоровий аналізатор, задіяний при перегляді мультфільму, виключає удосконалення дрібної й великої моторики дитини, що, в цілому, може негативно відобразитися насамперед на її фізичному, мовленнєвому, когнітивному розвитку; в) внаслідок зниженої фізичної (рухової) активності – високий ризик формування у дитини екранної залежності; д) відсутність логічності у розповіді; є) сюжетну лінію мультфільму виконано у неприродних кольорах, що спотворює засвоєння дитиною системи сенсорних еталонів; ж) швидка зміна кадрів не дозволяє дитині

Не розцінюючи даний факт з економічних позицій, відмітимо, що соціально-психологічний сенс такого виробництва, на наш погляд, полягає насамперед у прагненні підкріпити й зміцнити у дитини глибоку емоційну прив'язаність до конкретного бренда, як справедливо вважають В. В. Абраменкова (2006), К. Л. Лідин (2006), О. А. Білобрикіна (2014) та інші дослідники, навіть до фанатичної прихильності та інших патологічних форм залежності.

Підводячи підсумок, можна відмітити, що не завжди кращим «помічником» батьків є мультфільми й різного роду дитячі анімаційні програми. Виховання дитини – це одна з найскладніших батьківських функцій, що вимагає від них здатності любити, бути уважним, добрим, дбайливим, терплячим тощо. Але, заразом, це – найрезультативніша діяльність, завдяки якій батьки знаходять щастя бачити «палаючі» очі дитини, її радість, інтерес до життя і жагу пізнання, повагу до оточуючих й любов до рідних і близьких! Ті почуття та емоції, що переживаються батьками під час спілкування з дитиною, безцінні для обох! Чому ж тоді батьки з такою легкістю довіряють виховання свого малюка «розумному», але холодному телевізору, котрий тільки транслює, але не може любити і не здатен до вираження людських почуттів і емоцій?

Черезова І. І.

Батьки як об'єкт психологічної експертизи // Психологічна експертиза: Навчальний посібник. – Бердянськ: БДПУ, 2018. – С. 121-124.

Взаємини батьків і дітей є складною психологічною проблемою, оскільки стиль таких взаємин безпосередньо впливає на розвиток особистості дитини. Її складність полягає і в прихованому характері людських стосунків, труднощах «зовнішнього проникнення» в них. Свідомий характер взаємин дозволяє виховувати дітей в умовах, що сприяють їхньому всебічному і гармонійному розвитку. Атмосфера напруженості й конфліктності в сімейній ситуації діє на дитину негативно. Дисгармонія сімейних стосунків дає їй зразки агресивності, непостійності, ворожості й асоціальної поведінки.

Відомо, що сім'я як мала соціальна група є якнайкращим виховним середовищем. Проте деякі чинники, пов'язані зі складом сім'ї, станом її внутрішніх взаємин або неадекватними виховними позиціями батьків, можуть викликати зниження її виховної здатності. Існують крайнощі виховного процесу, які створюють високий ризик виникнення неадекватної поведінки дитини та її неуспішності у навчанні. Одним із чинників, що порушує виконання виховних функцій сім'ї, може бути стиль сімейного виховання.

Розглянемо типові стилі сімейного виховання.

Авторитарний стиль виховання. Батьки змалку виховують у дитини почуття відповідальності, вміння долати труднощі. Але негативним аспектом є надвисокі вимоги до дитини, виконання яких потребує максимальної мобілізації всіх розумових та фізичних здібностей. Від дитини вимагають досягнення успіху в різних сферах, що стає для неї самоціллю. Всі рішення в сім'ї приймаються без участі дитини. Зазвичай взаємовідносини у таких родинах «холодні». Даний стиль виховання називають диктаторським.

Ліберальний стиль виховання. Для даного стилю виховання практично не характерна дисципліна, заборони й обмеження. Батьки не покладають на дитину особливих надій, разом самі зазвичай безвольні, безвідповідальні та непослідовні. Здатність дитини до самоствердження різко знижується. Очікування невдачі стає постійним. Основний принцип даного стилю виховання – невтручання.

Потуральний стиль виховання. Батьки з таким стилем виховання зазвичай зайняті власними проблемами, їх майже не хвилює душевний стан дитини, її інтереси та запити. Непослідовні у методах виховання, вони здебільшого обирають «метод батога й пряника». Зазвичай дітям із таких сімей характерне негативне ставлення до навчання, низький рівень навчальної мотивації, пошук вигідних форм взаємодії з оточуючими.

Нестійкий стиль виховання. Даний стиль виховання характеризується нестійкістю, непослідовністю, непрогнозованістю виховних впливів. Непрогнозованість батьківських емоційних реакцій провокує у дитини підвищену тривожність, невпевненість у собі, неадекватну самооцінку, а в складних ситуаціях – соціальну дезадаптацію.

Демократичний стиль виховання вважається оптимальним для сімейного виховання, оскільки у такому разі батьки вірять в успішну самостійну діяльність дитини, здійснюють адекватний контроль та використовують ефективні виховні методи. Для таких сімей характерно: регулярне спілкування, теплі і дружні стосунки, врахування думки кожного члена родини. Найчастіше у школі такі діти мають високий рівень адаптації та успішності.

Серед причин неефективного батьківського ставлення наведемо такі:

- педагогічна й психологічна неграмотність батьків;
- ригідність (від лат. *rigidus* – твердий) стереотипів виховання;
- вплив особливостей спілкування в сім'ї на стосунки батьків і дітей;
- особистісні проблеми й особливості батьків.

Доволі часто батьки схильні розв'язувати особистісні проблеми за рахунок дитини, що може виражатися у наступному:

- «передача» дитині своїх власних негативних якостей;
- перенесення конфлікту між подружжям до сфери виховання;
- зсув в настановах батьків щодо статі дітей (надання переваги жіночим/чоловічим якостям дитині протилежної статі);
- нерозвиненість батьківських почуттів;
- надмірне розширення сфери батьківських почуттів;
- виховна невпевненість батьків;
- страх втратити дитину (особливо якщо такі прецеденти були).

Подібні порушення викривають підвищену протекцію батьків або, навпаки, їхню низьку опіку, емоційне відкидання й жорстоке поводження.

Юридичні психологи стверджують, що неможливо кваліфікувати поведінку батьків без вивчення її мотивації. Встановити, чи здійснюють батьки шкідливий вплив на дітей, можна лише, коли знаєш: особистісні риси кожного з батьків, психологічні особливості дитини, ступінь впливу типової поведінки батьків на формування у дитини певних настанов, доміант поведінки, особистісних цінностей. У кожному конкретному випадку експертиза може бути призначена щодо батьків (одного з них) або фактичних вихователів, а також з приводу психологічного аналізу ситуації (сімейного конфлікту).

Предметом експертного дослідження можуть бути:

- значущі індивідуально-особистісні особливості батьків (особливості пізнавальної, емоційної, вольової сфери);
- настанови й доміанти поведінки (активні настанови в конфліктних ситуаціях, типові способи вирішення конфліктів);
- основні мотиваційні лінії поведінки в родині;
- структура потреб і соціальних цінностей;
- виявлення істотних причин сімейного конфлікту.

Психологічна експертиза проводиться у справах про: участь одного з батьків у вихованні дітей, місце проживання дітей (у разі, коли батьки проживають окремо), відновлення раніше припинених батьківських правовідносин, всиновлення дитини (або його скасування), позбавлення батьківських прав тощо.

Позбавлення батьківських прав застосовується на практиці як крайній захід, тому в законодавстві чітко сформульовані підстави для його застосування:

- ухилення батьків від виконання обов'язків з виховання дітей;
- зловживання батьківськими правами;
- жорстоке поводження з дітьми;
- відмова без поважних причин забрати свою дитину з пологового будинку (іншої медичної установи);
- здійснення умисного злочину проти життя або здоров'я своїх дітей або членів родини;
- хронічний алкоголізм або наркоманія.

Зазначені підстави є фактами соціально-оцінного характеру, що вимагають психологічного вивчення та проведення експертного дослідження.

Завдання експертного дослідження полягають у наступному:

- виявити особливості психофізичного статусу досліджуваного (характеристика емоційної, пізнавальної, інтелектуальної сфер);
- дослідити особливості структури особистості (виявлення основних і актуальних настанов, домінант поведінки);
- здійснити психологічний аналіз стосунків у сім'ї (виявлення конфліктогенних чинників, уявних і дійсних конфліктів, системи міжособистісних взаємин тощо).

Отже, психологічна експертиза є необхідною складовою у будь-якій справі з питань шлюбно-сімейних стосунків. Основним завданням експерта-психолога є проведення об'єктивного психодіагностичного дослідження з добором адекватних методів та методик, а також з урахуванням морально-етичних аспектів даного виду експертиз.

Дерев'яно С. П.

Психологічна експертизи іграшок, які сприяють розвитку емоційного інтелекту дитини // Вісник Львівського університету імені. Серія: Психологічні науки. – Львів: Видавничий дім «Гельветика», 2020. – Випуск 7. – С. 30–37.

Проблема психологічної експертизи дитячої іграшки пов'язана зі стрімко зростаючою комерціалізацією ринку продукції для сучасної дитини та поширенням ігор, іграшок, які здійснюють негативний вплив на емоційне благополуччя дітей. Вчені зазначають, що досить часто сучасні іграшки призводять до невротизації дитини, оскільки провокують своїм зовнішнім виглядом агресію й тривогу. Особливо це стосується різних видів монстрів з популярних мультсеріалів, інтерактивних павуків, змії та інших «антиіграшок», які мають страхітливий вигляд.

Водночас дитяча іграшка – важливий атрибут дитинства. Саме гра та іграшка являють собою інформативно навантажені індикатори емоційного стану дитини.

Не усі іграшки й ігрові матеріали стимулюють нормальний розвиток дитячої експресії та актуалізують потенційні можливості емоційної сфери дитини. Саме в дитячому віці закладається підґрунтя щодо формування емпатійності, рефлексивності, емоційної саморегуляції (йдеться про емоційні здібності, що нині уособлено у досить новому в науковому значенні понятті «емоційний інтелект»). Сучасні вчені вважають емоційний інтелект предиктором ефективної навчальної й професійної діяльності та відзначають сенситивність для його розвитку саме в дитячому віці.

Вищезазначене актуалізує необхідність підвищення грамотності батьків, вихователів у сфері психолого-педагогічних характеристик сучасних дитячих іграшок. Останнє зумовлює важливість масштабнішого психологічного просвітництва щодо підвищення емоційної культури дорослих з питань створення сприятливих умов і вибору ігрової продукції, безпечної для життєдіяльності дитини.

З метою аналізу основних характеристик іграшок, які сприяють розвитку емоційного інтелекту дітей, нами проведено дослідження на основі психологічної експертизи.

Психолого-педагогічна експертиза проводилась нами за допомогою аналізу продуктів діяльності (було використано методику психологічної експертизи дитячої іграшки А. Соколової. Предметом аналізу іграшок було обрано три критерії: (1) зовнішній вигляд та етико-естетичні характеристики іграшки; (2) операційно-технічні характеристики; (3) розвивальний потенціал (який компонент емоційного інтелекту може розвивати певна іграшка).

Ігрову продукцію, яка прямо або побічно може сприяти розвитку емоційного інтелекту дитини, можна умовно розподілити на три основні функціональні групи:

1) м'які іграшки (іграшки «захисники-заспокоювачі» за класифікацією А. Лактіонової);

2) інтерактивні роботи-ляльки (як тренажер для розвитку комунікативних навичок дитини);

3) вальдорфська лялька (як засіб моделювання емоційної експресії).

Найчисельнішою серед вищезазначених іграшок є група м'яких іграшок, найменш досяжною щодо гри – група соціальних інтерактивних роботів-ляльок, розроблених на основі штучного інтелекту, які у разі комунікації з дитиною можуть розпізнавати соціальні сигнали, вміють сприймати та виражати емоції.

Засобом випадкового вибору нами було проаналізовано окремі іграшки з кожної вищезазначеної групи та охарактеризовано їхні потенційні можливості щодо розвитку емоційного інтелекту дитини за трьома згаданими критеріями.

М'які іграшки. Ці іграшки (плюшеві ведмеді, м'які зайці, леви та ін. тварини різних кольорів та розмірів) забезпечують малякуваті відчуття психологічної безпеки, спокою, захисту від неприємних переживань, що в подальшому може стати підґрунтям для формування здатності дитини до емоційної саморегуляції.

Білий плюшевий ведмідь Feisty Pets, який змінює вираз обличчя

Іграшки серії Feisty Pets (виробництво Китай) – це інтерактивні плюшеві іграшки, які зорієнтовані на демонстрування емоцій диких тварин. Іграшки працюють без зарядного пристрою, не бояться води та засобів для чищення (легко доглядати).

Білий плюшевий ведмідь Feisty Pets (рис. 1) – іграшка, зроблена з білого штучного хутра, наповнена синтепоном; невелика за розміром (22 см); на мордочці іграшки – великі очі

чорного кольору з синьою райдужною оболонкою, невеличкі носик та ротик; іграшка приємна на дотик. Особливість іграшки: у статичному стані ведмедик демонструє сум, проте за певних дій (натискування на голову) – відбувається зміна мимічного виразу (відкривається паща та показуються гострі зуби хижака).



**Рис. 1. Фото іграшки
«Білий плюшевий ведмідь Feisty Pets»**

За зовнішнім виглядом на перший погляд іграшка близька до типу, який в психології іграшки вважається привабливим для дитини (укорочений овал обличчя ляльки або мордочки звіряти, пухкі щоки, маленький ніс і великі очі), заразом різка зміна миміки іграшки при натисканні вражає своєю агресивністю та може викликати реакцію страху у чутливих до різких змін дітей.

За операційно-технічними характеристиками ця іграшка також містить негативні вияви: натискання на голову іграшки з метою її видозміни може стимулювати жорстокість дитини щодо живої природи, безглузде ставлення до оточуючих.

Розвивальний та виховний потенціал цієї іграшки також є сумнівним, оскільки емпатійне ставлення, яке може формуватися у дитини як відповідь на сумний вигляд ведмедика у статичному стані, швидко нівелюється внаслідок різкої зміни миміки обличчя тварини на агресивний вияв. Також іграшка недостатньо виконує свою основну функцію – функцію розради – білий плюшевий ведмідь Feisty Pets не є для дитини «захисником», не зорієнтований заспокоювати її, а скоріше навпаки, – внаслідок суперечливості емоційної експресії невротизує дитину.

Інтерактивні роботи-ляльки. Соціальні роботи з антропоморфним інтерфейсом вже декілька років використовуються в комунікації з дітьми не лише в ролі іграшки. Зокрема ці іграшки успішно зарекомендували себе в психотерапевтичній роботі при взаємодії з дітьми-аутистами, з агресивними дітьми. Зовнішня схожість з людиною дає змогу використовувати цих ляльок також з метою розвитку емпатії, емпатійної взаємодії, рефлексивних навичок щодо розуміння емоцій. Простим аналогом для поширення роботів як ігрової продукції є інтерактивні роботи-ляльки, які нині є масовими для дитячої гри.

Робот «Вивчаємо емоції» VeVeLino для хлопчиків

Іграшки бренду VeVeLino (англійська компанія) – це розвивальні іграшки, спрямовані на розвиток слухового, візуального, тактильного сприйняття дітей від народження до 6-7 років. Вироби містять звукові та світлові ефекти, елементи інтерактивності.

Робот «Вивчаємо емоції» VeVeLino (рис. 2) зовні нагадує статуру людини, що є позитивним моментом для формування образу оточуючого світу людини.



**Рис. 2. Фото іграшки
«Робот «Вивчаємо емоції» VeVeLino»**

подальшому для емоційного розвитку дитини необхідно застосовувати складніші іграшки, зорієнтовані на засвоєння емоцій різноманітнішого характеру.

Вальдорфські ляльки. Це педагогічні ляльки, спрямовані на природний розвиток дитини. Виготовляють вальдорфську ляльку зазвичай із натуральних матеріалів – бавовни, льону, мериносової пряжі. Обличчя й статура ляльки є не досить чіткими, аби дати простір для розвитку дитячої фантазії (рис. 3). Також це необхідно для того, щоб дитина могла перенести на ляльку свої емоції й настрій, – в уяві дитини вона може бути і сумною, і веселою.



Рис. 3. Фото вальдорфської ляльки

Нині українські виробники можуть запропонувати власну продукцію цього напрямку – не тільки для дітей, а й для дорослих улюбленими стають вальдорфські ляльки брендів Freia, ZRK.

Усі вальдорфські ляльки мають спільні, невід’ємні від їхньої сутності риси: плавність форм, пластичність, обличчя зображується умовно (очі – крапки, рот – невеличкий півмісяць). У вальдорфських ляльок немає конкретного образу, вони нічого не нав’язують дитині, навпаки, зорієнтовані на стимулювання дитячої уяви.

Виготовлення вальдорфських ляльок враховує вікові можливості дитини. Від народження до 2-3 років дитині пропонуються ляльки-трикутники, вузликові ляльки, ляльки-метелики. Це прості м'які ляльки з трикотажу, виконані у ніжних пастельних тонах, з головою у формі кульки. Замість волосся – ковпачки з довгими хвостиками. Ці лялечки безликі. Діти віком 3-5 років можуть гратися з ляльками, в яких тільки одягнуте, разом одяг може зніматися. Для дітей старшого віку (з 5 років) – лялька з чітко оформленими ручками та ніжками, з великим пальчиком на руці, волосся довге, одяг часто містить дрібні деталі (гудзики, прикраси).

За етико-естетичними характеристиками ці іграшки є найприйнятнішими для дитини, оскільки виготовляються, як правило, з натуральних матеріалів, є приємними та безпечними в грі. Їхня поява серед дітей завжди супроводжується приємними емоційними переживаннями, також вони сприяють формуванню естетичного смаку дитини.

Операційно-технічні характеристики ляльок найяскравіше виявляються у грі з ними: залежно від віку та складності виготовлення вальдорфської ляльки дитина успішно може використовувати ці іграшки як в простих іграх (суто маніпулятивного характеру), так і в складніших (сюжетних та сюжетно-рольових).

Розвивальний потенціал вальдорфських ляльок є безсумнівним. Стосовно розвитку емоційного інтелекту дитини, то ці іграшки сприяють формуванню здатності до ідентифікації та розпізнавання емоцій (засобом оформлення певного експресивного виразу обличчя ляльки за допомогою дорослого), до емпатійної взаємодії у сюжетно-рольових іграх.

Водночас слід відзначити ряд проблемних моментів, які супроводжують гру з цими ляльками. По-перше, це статева диференціація, оскільки вальдорфська лялька – улюблена іграшка переважно дівчаток, а не хлопчиків. По-друге, емоційний потенціал щодо розвитку дитини ця лялька може максимально забезпечити тільки під керівництвом дорослого, який свідомо буде спрямовувати увагу дитини до емоційної взаємодії з експресивно «безликою» лялькою.

За даними проведеного дослідження можна констатувати наступне:

1. Іграшки, які сприяють розвитку емоційного інтелекту дитини можна умовно розподілити на три функціональні групи: м'які іграшки (виконують функцію «самозаспокоєння» для дитини); інтерактивні роботи-ляльки (комунікативна функція); вальдорфські ляльки (функція моделювання емоційної експресії).

2. Психологічна експертиза іграшок, які сприяють розвитку емоційного інтелекту дитини (на основі випадкового вибору) продемонструвала, що за естетично-етичним критерієм всі з оглянутих іграшок є привабливими для дитини, проте найприйнятнішими є вальдорфські ляльки, які виготовляються з натуральних матеріалів та є цілком безпечними для гри дітей. За операційно-технічними характеристиками іграшки, які аналізувалися в ході експертизи, можуть бути проблематичними для емоційного розвитку дитини. Останнє може мати місце у разі відсутності відповідної уваги дорослих, які можуть скеровувати гру дитини з цими іграшками в напрямі психологічно безпечної (зокрема це стосується здебільшого іграшки «білий плюшевий ведмідь Feisty Pets»). За розвивальним потенціалом м'які іграшки можуть бути зорієнтовані переважно на розвиток емпатійності дитини, її емоційної саморегуляції; інтерактивні роботи-ляльки – на розвиток здатності до емоційної ідентифікації; вальдорфські ляльки – на стимулювання здатності дитини до розпізнавання емоцій та емпатійної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень зазначеної проблематики вбачаємо у розробці програми тренінгових занять для дітей з використанням іграшок, які сприятимуть розвитку емоційного інтелекту.

Наукове видання

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА
ЕКСПЕРТИЗА**

ХРЕСТОМАТІЯ

Укладачі: *С. П. Дерев'янка, Ю. В. Примак*

Технічний редактор *О. Клімова*

Комп'ютерна верстка
та макетування *О. Клімова*

Підписано до друку 24.11.2020 р. Формат 60 x 84 1/16.
Ум. друк. арк. 16,28. Обл.-вид. арк. 13,63. Зам. № 922.
Редакційно-видавничий відділ НУЧК імені Т. Г. Шевченка,
14013, м. Чернігів, вул. Гетьмана Полуботка, 53,
тел. 65-17-99
nuchk.tipograf@gmail.com