

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Видавництво  
«Центр учбової літератури»  
Київ — 2021

УДК 159.98:78.015.3

Ф 56

**Рецензенти:**

*Гошовський Я. О.* — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Волинського національного університету імені Лесі Українки;

*Корнієнко І. О.* — доктор психологічних наук, професор, доцент кафедри психології Мукачівського державного університету;

*Матласевич О. В.* — доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія».

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
Рівненського державного гуманітарного університету  
(протокол № 5 від 27. 04. 2021 року)*

**Філософія освітнього простору: психологічний вимір:** колективна монографія; **Ф 56** під ред. Р. В. Павелківа, Н. В. Корчакової. — Київ: Вид-во «Центр учбової літератури», 2021. — 400 с.

**ISBN 978-611-01-2289-4**

Робота присвячена розкриттю питань психології вищої школи, особливостей психологічної підготовки майбутніх фахівців педагогічного та психологічного спрямування у закладі вищої освіти. Запропоновані матеріали спрямовані на оновлення змісту навчальної інформації дисциплін психологічного циклу. У роботі висвітлюються результати експериментальних досліджень авторів, що забезпечує новизну і сучасність поданої інформації. У монографії обговорюються також питання гуманізації освітнього простору школи, налагодження продуктивної фасилітативної взаємодії у діаді «вчитель-учень», шляхи запобігання явищам гоніння та неприйняття у дитячих спільнотах.

Робота буде корисною для здобувачів вищої освіти, викладачів, вчителів та батьків.

УДК 159.98:78.015.3

ISBN 978-611-01-289-4

© Колектив авторів., 2021.  
© Видавництво «Центр учбової літератури», 2021.

## Частина 3

---

# ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ

*Вікторія Назаревич*

### **Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі**

Психологічну експертизу визначають як спеціальну дослідницьку діяльність, що передбачає використання психологічних знань для вирішення поставлених перед фахівцями питань. Експертиза – один із найскладніших напрямів діяльності практичного психолога. Вона проводиться, як правило, в особливих, екстраординарних випадках, коли в осіб, які відповідають за прийняття рішень у сфері соціального чи виробничого управління, судочинства чи охорони здоров'я, в інших сферах життєдіяльності, не вистачає знань для кваліфікованого розв'язання проблеми.

Труднощі психологічної експертизи в галузі остракізму полягають у тому, що основні проблеми та аспекти, які потребують психологічних експертиз, є важко діагностованими та недостатньо вивченими. Крім того, можливість експертизи остракізації ставить підвищені вимоги як до особистісних, моральних якостей психолога, так і до рівня його професійної компетентності [108].

У зв'язку з появою нової проблеми – остракізму в освітянській сфері – ця проблема набуває нового змісту. Переважання стихійного емпіричного підходу до розуміння сутності, цілей, завдань і способів педагогічної експертизи цього явища викликає необхідність її серйозного науково-методичного забезпечення. С. Г. Вершловський стверджує, що сьогодні увійшли в суперечність ускладнення суспільного життя і підвищення вимог до результатів освіти, з одного боку, та недостатня професійна підготовка і швидке моральне старіння надбаної компетентності – з іншого. В. Г. Онушкін та Є. І. Огарєв вказують на важливість вивчення проблеми педагогічної експертизи, що стає однією з важливих. Оскільки варіативна і різноманітна педагогічна практика вимагає аналізу процесів, що відбуваються в галузі освіти,

результативності освітніх систем і педагогічної діяльності. І. А. Баєва називає педагогічну експертизу сукупністю процедур, необхідних для отримання колективної думки у формі експертного судження (або оцінки) про педагогічний об'єкт (явище, процес). Експертиза в освіті передбачає дослідження фахівцями (експертами) ступеня відповідності педагогічних систем (об'єктів, явищ, процесів) певним нормам, стандартам [14]. Тому названа процедура включає застосування комплексу науково-обґрунтованих, нормативно-правових дій та операцій, необхідних для отримання об'єктивного судження про якість досліджуваного об'єкта [168].

У психолого-педагогічній літературі виділяють такі функції експертизи в освіті: гуманістичну, що розкриває й обґрунтовує унікальність педагогічного досвіду; соціальну функцію, що виявляє значущість інноваційного досвіду, визначає статус педагога; діагностичну; оціночну (контрольно-оцінну); прогностичну; корекційну; мотиваційну та навчальну.

Такий різноманітний спектр функцій педагогічної експертизи дозволяє вирішувати з її допомогою широке коло завдань [14, с. 201–206]:

- дослідження реальної картини ходу педагогічного процесу;
- аналіз результатів і наслідків педагогічного процесу, в тому числі відтермінованих;
- виявлення сильних і слабких сторін конкретного педагогічного процесу;
- визначення перспектив педагогічного процесу;
- підвищення якості педагогічного процесу;
- зростання професійної компетентності педагога;
- підвищення авторитету педагога і престижу педагогічної професії в очах учнів, батьків, суспільства в цілому тощо.

Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі – оцінка відповідності освітнього середовища (освітніх програм, навчальних посібників, нормативно-установлених правил та групових об'єднань) освітнім і виховним завданням, а також віковим та індивідуальним особливостям особистості, що навчається [41]; визначення умов, для запобігання і мінімізації прояву інтолерантності під час навчального процесу та поза освітнім закладом.

*Метою психологічної експертизи остракізму є створення безпечного, розвивального, психологічно комфортного середовища, в якому зростає, навчається й виховується дитина; гуманізація засобів і*

способів виховного впливу на особистість, що розвивається, її захист від деструктивного виховного й психологічного впливу [108].

Загальні підстави здійснення психологічної експертизи освітнього середовища зазначені в «Положенні про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України». Для аналізу психолого-педагогічної експертизи остракізму в навчальному середовищі важливим є визначення основних проблем, що потребують експертизи, методів та технологій її підготовки та проведення в різних закладах освіти. Важливим є врахування основного методичного прийому динамічного аналізу існування остракізаторських проявів у навчальному середовищі – комплексного розгляду феноменів «відхилення» поведінки від нормативної, «оптимальної» для такої ситуації лінії [15]. Саме в цих відхиленнях проявляються цілісні «одиниці» особистості – динамічні смислові системи підекспертного, саме в них вимальовується особистісний сенс його поведінки, висвічується той чи той аспект його портрету при розгляді їх експертом, нормативний і смисловий аналіз феноменів поведінки – необхідна проміжна ланка їхньої діагностичної оцінки [157, с. 23–46]. При розгляді цих поведінкових особливостей психологом на передній план виступає розуміння мотивів, цілей, суб'єктивних відносин, установок, способів самоактуалізації остракізатора.

Результати діагностики взаємодоповнювальні і взаємоконтрольовані. Матеріалом для них служать дані спеціально спрямованих бесід, клінічних спостережень, вивчення матеріалів особових справ учасників навчального процесу, педагогічної документації (журналів успішності, листів відвідування навчального закладу), інших продуктів діяльності (листів, щоденників, малюнків) [176]. Встановлення на їхній основі відповідних психолого-педагогічних висновків – перший етап аналізу [147]. Другий етап – інтерпретація нормативних порушень поведінки в поняттях сучасної психології і зворотній концептуальний рух – визначення форми прояву тих інших психологічних змістів, процесів, механізмів. Третій етап аналізу – відновлення, реконструкція зовнішньої логіки розвитку досліджуваного явища за допомогою знаходження закономірних зв'язків між окремими фактами, вчинками, особливостями поведінки [147]. Четвертий етап – з'ясування внутрішньої логіки, вивчення поведінкового феномена остракізму, що лежить за такими психічними механізмами, смислами, установками, суб'єктивними відносинами, позиціями особистості [147].

Основними завданнями впровадження психологічної експертизи тенденцій остракізації є:

- ознайомлення з особливостями роботи психолога як експерта в різних закладах освіти;
- опанування методології психологічної експертизи;
- засвоєння морально-етичних принципів психолого-педагогічної експертизи;
- визначення компетенції психологічної експертизи [317, с. 269–309].

Експертиза в освіті дає змогу вивчати внутрішні явища та процеси в навчальному середовищі з метою виявлення в них проблем або потенціалу розвитку особистості в системі навчального простору. Відмінними рисами експертизи при цьому виступає використання гуманітарної методології пізнання; гнучкість у застосуванні конкретних методів і засобів навчання; практико-орієнтований характер експертного дослідження, його розвивальна та підтримувальна спрямованість [243].

Перевірка освітньої установи на готовність до роботи з остракізаторськими нахилами та тенденціями визначається сукупністю компонентів:

*1. Мотиваційні компоненти:*

- а) дослідження адміністрацією освітньої установи ставлення учасників закладу до проблеми остракізму в майбутньому;
- б) розуміння учасниками важливості перетворення освітньої системи та доцільності передбачуваних змін (за результатами дослідження – наявності явища остракізму в кожному окремому колективі);
- в) організація підтримки остракізів, стимулювання активності.

*2. Компоненти цілеутворення:*

- а) напрацювання в освітній установі механізмів своєчасного виявлення відповідних суперечностей;
- б) залучення самих суб'єктів педагогічної практики в утворення цілей подолання проявів остракізму в цій структурі, розробку концепцій, стратегій розвитку комунікативних процесів;
- в) орієнтованість задумів на перетворення спільної діяльності.

*3. Операційні компоненти:*

- а) уміння адміністрації та психолого-педагогічної служби навчального закладу сполучати точно сформульовані й повно з'ясовані змісти, вкладені учасниками навчальних колективів;

б) впровадження групоутворювальних цінностей й ідеалів, із психологічними технологіями, способами взаємодій і навчальним змістом;

в) наявність у керівній підсистемі стратегій управлінського й педагогічного підходів, а також відповідність стратегій рефлексивній зоні, що містить критерії мінімізації проявів інтолерантності;

г) узгодження психолого-педагогічною структурою підходів і цілих стратегій за підставами мінімізації явища остракізму.

Компетенція впровадження психологічної експертизи остракізму, як системи необхідних вмінь та навичок психолого-педагогічного колективу навчального закладу, є основою для запобігання складним змінам остракізаторської ситуації в навчальному просторі, які пов'язані з психофізіологічними особливостями чи фізичним дефектом окремих осіб [283, с. 36–50]. Розуміння психологічної основи прийняття в колективі як частини суспільства – є основою психологічної корекції остракізаторських проявів особистості.

Розглянемо умови формування соціальної компетенції, при яких важливо враховувати розуміння проявів остракізації в системі соціально-особистісних якостей людини. Ознаки соціальної компетенції виявляють тоді, коли в систему психокорекційного супроводу включені такі їхні складові: соціальна адаптація; характер соціальних взаємодій; засоби соціального комфорту; наміри до соціальних досягнень; оптимізація та особиста відповідальність у соціальних ролях; складові, що структурують соціальну реалізацію [321, с. 20–27]. Вищезазначені складові соціальної компетенції осіб із психофізіологічними особливостями формують психосоціальні основи формування соціальної компетенції в процесі психологічного супроводу.

Розглянемо ці умови більш детально. Важливо зазначити, що умови формування соціальної компетенції в процесі корекції можна умовно поділити на *дві групи*, пов'язані із характером мотиваційно-дієвих основ їхньої реалізації. До першої групи входять *культурально-онтогенетичні, соціально-адаптаційні та мотиваційно-ціннісні умови розвитку*. Зокрема, культурально-онтогенетичні умови розвитку, забезпечують особу із психофізіологічними особливостями системою уявлень про світ та навколишнє середовище і формують механізми взаємодії «Я – середовище». Реалізація цієї умови можлива при повному залученні особи із психофізіологічними особливостями в соціальні взаємодії, що базуються на спільному інтересі за схемою «Я – цікавий, соціум – цікавий» [58].

Соціально-адаптаційні умови, що забезпечують необхідними базовими вміннями до сприйняття себе в соціумі та інтеграції суспільних відносин у власні соціальні категорії досягнень і взаємодій. Реалізація цієї умови поступово здійснюється в процесі психологічного супроводу, де основною функцією психолога є подолання соціально-психологічної депривації та її наслідків [176]. Зміна та розширення соціально комфортних для гандикапної особи дій за схемою «Мені зручно із соціумом – соціуму зручно зі мною».

Мотиваційно-ціннісні умови розкривають такі особливості мотиваційно-ціннісних компонентів, які проявляються у внутрішньому бажанні досягти гармонійної взаємодії із середовищем з метою задоволення та підкріплення власних соціальних потреб. Мотиваційні категорії включені на основі задоволення потреб у самореалізації та життєтворчості. Для формування таких умов у психологічному супроводі рекомендовано користуватись умовною схемою: «Це я покажу світу» [201]. Зазначений підхід до забезпечення такої умови формує бажання самовиражатись у суспільстві із власним неповторним «Я».

Друга група мотиваційно-дійових основ реалізується при формуванні соціальної компетенції та пов'язана з особистісною сферою людини із психофізіологічними особливостями. До неї умовно можна віднести такі групи: перша – це система умов, що забезпечують можливості для самосприйняття особистісних змін певного образу «Я» зі зміною на позитивну систему самоприйняття та самоідентифікації з власною важливістю та унікальністю [68]. Так, психолог – експерт остракізованої особистості – постійно стикається із захисними комплексами меншовартості та непотрібності існування в суспільних відносинах, тому формування можливостей із новою суспільною самоідентифікацією забезпечує могутній поштовх для особистісних змін не лише в рамках корекційного процесу, а й на всіх рівнях розвитку самосвідомості.

Вищевикладені умови можна реалізувати в таких механізмах формування соціальної компетентності, як:

- трансформація негативного образу «Я»;
- пошук конструктивної самоідентифікації;
- розвиток лідерських якостей;
- формування відповідальності за власний комфорт та задоволеність життям;



- формування позитивного світосприйняття з усвідомленням можливостей до життєтворчості [18].

Викладена інформація окреслює важливе коло питань у процесі психологічної експертизи та психологічного супроводу осіб, що піддаються остракізації в середовищі освіти, та забезпечує психолога методологічними основами розвитку соціальної компетенції в умовах інтеграційного середовища з метою формування соціальної адаптивності остракізованих осіб.

Психолого-педагогічна експертиза – це експертна діяльність шкільного практичного психолога, яка розгортається в складі психологічної служби і натеper розглядається як один з найбільш важливих напрямів його фахової діяльності. Її проведення актуалізується відповідно до виникнення проблем шкільного життя у всіх структурних підрозділах загальноосвітньої школи.

Окрім проблем шкільного життя, психолого-педагогічна експертиза виявляє особливості стосунків дитини з батьками та іншими родичами, з метою розв'язання різноманітних проблемних питань (стиль сімейного виховання та його вплив на дитину; батьківський спосіб життя та його вплив на розвиток дитини; ступінь прихильності дитини до батька / матері та його причини). Зазначені питання та пов'язані з ними проблемні ситуації можуть бути *підставами для призначення психолого-педагогічної експертизи*, зокрема, для з'ясування особливостей розвитку і формування дитини в сім'ї, школі, соціальному оточенні, референтній групі тощо [360].

На сьогодні існує велика кількість апробованих методів педагогічної експертизи. Основними є:

- індивідуальна експертна оцінка, яка визначається експертом у результаті бесіди за заздалегідь сформульованими питаннями або анкетною;

- морфологічний експертний метод передбачає виділення в досліджуваному об'єкті основних структурних елементів і розгляд їхніх різних комбінацій, наприклад, при вивченні якості педагогічної підготовки майбутнього вчителя;

- експертний метод непрямого спостереження, що полягає у вивченні явища через оцінку «суддів-спостерігачів»;

- метод самооцінки передбачає оцінку суб'єктом експертизи своїх здібностей відповідно до заданої шкали;

- метод педагогічного консиліуму є різновидом методів рейтингу та самооцінки, що передбачає колективне обговорення результатів;

- метод групових експертних оцінок широко використовувався при здійсненні зовнішньої експертизи (наприклад, атестація педагогічних кадрів, освітнього закладу) [329].

Предметом експертизи освітнього процесу є не встановлення відповідності його результатів будь-яким нормам, а сам процес діяльності і його зміни як у педагогічній галузі, так і в управлінні освітніми процесами. В експертизі насамперед слід визначити наявність самого процесу змін змісту освіти (нові освітні результати), побачити нові способи організації навчального процесу та взаємодії з учнями тощо.

Розглянемо особливості експертизи остракізму. Будь-який процес може бути розглянутий із двох основних позицій [321, с. 20–27]:

- як спеціально організований процес для досягнення певних цілей, для реалізації позначеного змісту життєдіяльності відповідно до задуму. Тобто діяльність зі своїми цінностями, ідеями (філософією), завданнями, матеріалом, засобами (методами) і наміченими освітніми результатами разом із критеріями і процедурами їхнього оцінювання;

- як стихійний процес, фрагмент життя, який складається з активності його учасників із випадкового збігу обставин.

Виходячи з цього, можемо виділити три плани аналізу тенденцій остракізації:

1. Аналізується те, що є змістом феномену, тобто на досягнення яких групових та індивідуальних наслідків він спрямований:

- з позиції вчителя – з точки зору його усвідомлених цілей і завдань;

- з позиції експерта – виходячи з того, що реально він може спостерігати як наслідки, реконструювати його мету;

- з позиції учня – що є змістом явища (цілі, результати) для кожного учня. Чи розуміє він, що відбувається, чим і навіщо він зайнятий, чи усвідомлює результати своєї поведінки [108].

2. Аналізується, за допомогою яких засобів, тобто предметного матеріалу, організаційних форм, методів, технологій, реалізується необхідний зміст освіти [168].

3. Що відбувається «насправді»? Що відбувається всередині задуму – те, що передбачалося, і те, що не передбачалося [168].

У цілому в процесі експертизи аналізу піддаються такі аспекти освітнього процесу [317]:

- результати існування явища в просторі освіти;
- форми організації діяльності учнів і методичні прийоми, за допомогою яких учитель реалізує заплановані освітні результати;
- система оцінювання освітніх результатів. Що є критеріями рівнів досягнення необхідних результатів і наскільки вони зрозумілі учням? Експертизі піддаються також і самі процедури, і способи оцінювання досягнень учнів;
- відповідність компетентності педагога, компетентності, необхідної для досягнення запланованих результатів;
- ступінь реалізації педагогом освітньої стратегії установи;
- індивідуальні стильові особливості діяльності педагога;
- діяльність учнів;
- професійна рефлексія. Оцінка педагогом результативності своєї діяльності щодо задуму, своїх можливостей зробити необхідні зміни в цілях і організації навчального процесу.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що діяльність експерта-психолога щодо психологічної експертизи остракізму повинна спиратися на основні принципи, що визначають зміст та структуру психолого-діагностичного дослідження [147].

1. Принцип методичного обмеження передбачає, що розроблений у рамках однієї теоретичної концепції метод не може бути повною мірою використаний для об'єктивізації тієї сторони об'єкту, яка висвітлена іншою теорією.

2. Принцип взаємної перевірки та зіставлення отриманих результатів передбачає, що будь-яка методика має більш широкі можливості зондування, крім її прямої цільової спрямованості.

3. Принцип необхідності-достатності полягає в тому, що набір і кількість діагностичних процедур повинні бути мінімально необхідними і водночас цілком достатніми для об'єктивного вивчення психічної реальності. Більшість психологічних методик дозволяє отримати більш широкий спектр даних шляхом додаткових можливостей методики. Психологу-експерту необхідно так побудувати діагностичний алгоритм, щоб, використовуючи основну спрямованість і додаткові можливості методик, скласти на основі діагностичного алгоритму необхідний набір інструментальних засобів і технік. Вони дозволяють економічно та досить надійно провести дослідження.

4. Принцип взаємозв'язку можливостей діагностичного інструментарію та глибини зондування психічної реальності передбачає, що кожна конкретна методика досліджує те, на що вона спрямована лише на певному рівні.

Найбільш поширеною типологією діагностичних методик є умовна диференціація їх на три основні групи [18]:

- описові – спостереження, бесіди, анкетування, опитування, інтерв'ю, аналіз результатів діяльності, контент-аналіз;

- оціночно-вимірвальні, що дозволяють отримувати відносно точні кількісні та якісні характеристики досліджуваних психологічних властивостей;

- проєктні, процесуальні, критеріально-орієнтовані тести, тести станів і властивостей тощо;

- пояснювальні, до яких відносять метод експериментального дослідження, якісний і кількісний аналіз результатів і емпіричних даних.

Вважаємо, що забезпечення об'єктивності та обґрунтованості психологічної експертизи остракізму та формулювання експертних висновків можливе на основі реалізації системно-інтегративного та синергетичного підходів щодо підбору діагностичного інструментарію.

Актуальність теоретичної розробки моделі психологічної експертизи обумовлюється потребою сучасної соціальної ситуації в нових інструментах оцінки освітнього середовища в аспекті формування психологічного ресурсу її суб'єктів і відсутністю апробованих засобів такої оцінки. Ця суперечність може бути вирішена шляхом розробки моделі психологічної експертизи освітнього середовища, яка дозволить здійснити комплексну оцінку психологічної якості освітнього середовища і визначити характер умов, що впливають на особистісний розвиток її суб'єктів.

Для розробки теоретико-методологічних основ психологічної експертизи принципово важливою є обставина, що чітко виокремлюється в сучасній психологічній науці – тенденція методологічної переорієнтації в напрямку суб'єктного підходу, що має безумовно гуманістичну спрямованість.

Основним контекстом, що визначає її концептуальну сутність, зміст і технології, є суб'єктний підхід. Ухвалення цієї концепції вносить специфіку в зміст психологічної експертизи освітнього середовища як індикатор, що зображає ресурсні можливості середовища, його цінності і

цілі. Оскільки ступінь розвитку особистості стає мірою якості роботи і педагога, і навчальної системи в цілому.

Розроблена нами теоретична модель психологічної експертизи містить такі позиції: методологічні основи, принципи, цілі, функції, зміст, опис об'єкта і предмета, показники, характеристика експертів, методи і діагностичні методики, фіксація результату.

Методи дослідження склали три основні групи, до яких увійшли:

- теоретичні методи – аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація, аналогія, моделювання загальних і приватних гіпотез дослідження, проектування результатів і процесу їхнього досягнення на різних етапах пошукової роботи, психологічний аналіз змісту основних нормативно-правових документів у галузі освіти;

- емпіричні методи – вивчення літератури, опитувально-діагностичні (анкетування, інтерв'ювання, опитувальники, бесіди), експертна оцінка, тестування [41].

Освітнє середовище – це складний структурний багатокомпонентний феномен. Відповідно це позначається на характері предмета дослідження. Коротко опишемо основні показники, експертну оцінку яких необхідно здійснювати під час проведення комплексної психологічної експертизи освітнього середовища.

Актуалізація розвивального потенціалу освітнього середовища через управління її освітніми ресурсами є головною функцією організаційно-управлінського компонента освітнього закладу. Особливості цього компонента багато в чому визначають своєрідність та індивідуальність освітнього середовища, специфіку реакцій педагогічного колективу на зовнішні і внутрішні події та дозволяють оцінити напрямок стратегічного розвитку освітньої установи в цілому [153].

Освітню установу можна розглядати як соціальну систему, в якій будь-які процеси, у тому числі й інноваційні, здійснюються у двох аспектах:

- зміна структури, технологій, процедур, просторових перетворень в освітньому середовищі;

- зміна сприйняття, способів мислення і поведінки суб'єктів освітнього середовища [283, с. 36–50].

На організаційно-управлінський компонент освітнього середовища впливають як зовнішні (національні традиції, економічні умови тощо), так і внутрішні (особливості особистості директора, освітній рівень і рівень кваліфікації педагогів тощо) фактори.

Розуміння особливостей організаційно-управлінського компонента освітнього середовища дозволяє:

- виявити своєрідність такого освітнього закладу;
- визначити пріоритети й обмеження управлінських дій у ньому;
- прогнозувати реакції педагогічного колективу на інновації та зміни;
- зрозуміти ймовірність застосування досвіду інших освітніх установ в освітньому середовищі цієї школи.

До основних показників організаційно-управлінського компонента відносимо:

- наявність чіткої концепції діяльності освітнього закладу і ступінь координації діяльності всіх суб'єктів освітнього середовища; емоційна насиченість освітнього середовища;
- узгодженість впливу освітнього середовища школи з іншими чинниками довкілля; ступінь інтеграції, спадкоємність з іншими освітніми установами, співробітництво з установами культури, засобами масової інформації, молодіжними організаціями, органами самоврядування тощо;
- здатність до орієнтації на сучасні соціальні запити, мобільність методів освіти, кадрового забезпечення, засобів середовища [317, с. 269–309].

Просторово-предметний компонент освітнього середовища має смисловий та емоційний зміст, розглядаємо його з позицій екопсихологічного підходу. Ми вважаємо, що створення психологічно комфортного середовища передбачає організацію простору, при якому освітній процес здійснюється найбільш ефективно. Для цього необхідно, щоб предметно-просторовий компонент позитивно впливав на емоційний і фізичний стан усіх суб'єктів цього середовища (як учнів, так і педагогів). Ми також наголошуємо на можливості здійснення просторового і предметного вибору всіма суб'єктами освітнього процесу, оскільки організація гетерогенної і складної структури цього компонента забезпечує додаткові ресурси для їхнього пізнавального та естетичного розвитку. Актуалізація цих ресурсів здійснюється через придбання різноманітного сенсорного досвіду при взаємодії з різними елементами предметного середовища і можливість самостійних дій у ньому.

Важливо, що просторово-предметний компонент може впливати на підвищення згуртованості і свідомості всіх суб'єктів освітнього середовища за допомогою трансляції символічних повідомлень, необхідних для оптимального функціонування цього середовища.

Аналіз просторово-предметного компонента освітнього середовища здійснюється за такими показниками [182, с 59–78]:

- оформлення просторово-предметного компонента з урахуванням фізичних, психічних і вікових особливостей учнів;
- багатоканальність впливу предметно-просторового середовища (через різні органи почуттів);
- культуурообразність (відповідність загальнокультурним вимогам, врахування особливостей національних культур);
- наявність рекреаційного простору;
- наявність елементів предметно-просторового середовища, що є результатами роботи самих суб'єктів освітнього процесу;
- естетичність й акуратність елементів художньо-естетичного оформлення інтер'єрів школи і прилеглого до неї простору;
- інформаційно-організувальні елементи предметно-просторового середовища.

Психодидактичний компонент освітнього середовища охоплює зміст освітнього процесу: освітні програми, технології, методи навчання тощо, реалізовані в навчальному закладі. Значною мірою психодидактичний компонент заданий Федеральним державним освітнім стандартом середньої (повної) загальної освіти, навчальними програмами та навчально-методичними комплексами, які реалізуються в навчальному закладі, може бути досягнутий шляхом переходу від репродуктивно-адаптивних освітніх технологій до розвивальних (які забезпечують випереджальний характер освіти і розвитку учнів), а також використання суб'єктності учня (навчальний матеріал стає для учня особистісно значущим), наступності змісту та методів навчання при переході з одного ступеня шкільного навчання на інший. В якості вихідної підстави для визначення змісту і методів освітніх технологій повинні використовуватися психологічні (індивідуально-типологічні) особливості учнів [176]. Подібна психологічна обумовленість змісту і методів навчання вводить власне психологічну складову розробки та практичної реалізації освітніх технологій, яка може реалізовуватися під час пріоритетного використання психологічних підстав (закономірності і механізми психічного розвитку учнів).

Виходячи із зазначених позицій, аналіз психодидактичного компонента освітнього середовища можемо здійснювати за такими показниками. Для оцінки ефективності освітніх програм – соціально-педагогічні показники (здатність до навчання, динаміка наповнюваності

тощо); кваліфікаційні показники (освітні дипломи, грамоти тощо); освітні стандарти (вітчизняні, закордонні); використання психологічних закономірностей та особливостей розвитку дітей в якості вихідної підстави для розробки та практичної реалізації авторських програм додаткової освіти; рівень розвитку здібностей учнів. Для експериментальних й авторських освітніх програм – оцінка відповідності програми базовим позиціям концепції такого освітнього закладу і типу освітнього середовища за допомогою рефлексивної оцінки психологічних і дидактичних підстав визначення цілей, змісту і конкретних методів навчання, використаних для розробки цієї програми; ефективність навчання і розвитку учнів; оцінка готовності кадрового потенціалу до роботи в таких умовах і за відповідними технологіями [147].

З точки зору психологічного аналізу найбільш значущими є соціально психологічний і суб'єктний компоненти.

Соціально-психологічний компонент освітнього середовища (процеси взаємодії учасників освітнього процесу) фіксується на підставі таких показників:

- референтність освітнього середовища,
- задоволеність основними характеристиками взаємодії в освітньому середовищі,
- захищеність від психологічного насильства в освітньому середовищі.

Системоутворювальним ставленням освітньої діяльності є ставлення в діаді «педагог-учень», оскільки особистість педагога визначає можливість організації продуктивного освітнього процесу в цілому [14, с. 201–206].

Специфіка освітнього процесу визначається взаємною обумовленістю діяльності педагога і діяльності учня, тому що вчитель як суб'єкт педагогічної діяльності та учень як суб'єкт навчальної діяльності нерозривно пов'язані. Суб'єктність педагога передбачає ставлення вчителя до учня як до самоцінності і як до суб'єкта власної навчальної діяльності та ставлення вчителя до себе як до суб'єкта власної педагогічної діяльності. Взаємозумовленість цих відносин складають специфіку суб'єктності педагога. Порушення змісту хоча б в одному з цих відносин не дозволяє говорити про суб'єктність вчителя – він може бути суб'єктом будь-якої іншої діяльності, але не педагогічної. Предметна діяльність педагога виступає засобом цього взаємозв'язку.



У перелік показників суб'єктного компонента освітнього середовища входять суб'єктивне благополуччя та особистісні якості педагога й учня. Для суб'єктивного благополуччя істотну роль відіграють не тільки внутрішні, а й зовнішні щодо особистості умови, серед яких найбільш значущим є освітнє середовище, що впливає не тільки на встановлення норм поведінки і діяльності, а й на особистісні конструкти, які можна розглядати як показники «самоефективності» й успішності педагога [41]. Ми вважаємо, що психологічно значущими умовами, що формують особистісний та соціальний розвиток учня, є стан освітнього середовища і рівень особистісного розвитку педагога, а формування переліку бажаних показників особистісного розвитку учнів можливе при наявності достатньої виразності цих якостей у структурі особистості педагога.

Оскільки освітнє середовище розглядаємо як умову для розвитку особистості її суб'єктів, в психологічному аспекті варіантом оцінки ефективності навчального середовища можна вважати сукупність показників особистісних характеристик учнів, що відповідають сучасним вимогам соціального життя. В рамках такого підходу основним завданням освітнього середовища стає формування ряду універсальних якостей випускників, що з'єднують у собі готовність вирішувати соціальні завдання, проявляючи активність, творчі здібності, толерантність у міжособистісній взаємодії, вольові якості, комунікативні компетенції, конструктивну поведінку у важких ситуаціях. У показники суб'єктного компонента включені такі особистісні якості учня і педагога: толерантність, суб'єктність, спрямованість особистості в спілкуванні, смисложиттєві орієнтації, вольовий потенціал, креативність, стратегії поведінки.

Таким чином, аналіз сукупності виділених нами показників психологічної експертизи дозволяє оцінити психологічну складову в кожному з компонентів, що утворюють структуру освітнього середовища, і здійснити комплексну оцінку психологічної якості умов, в яких здійснюється розвиток її суб'єктів за допомогою спостереження. Використовуючи такий метод психолого-педагогічної оцінки як форму контролю за остракізацією в навчальному середовищі, визначаємо, що спостереження за ознаками та проявами остракізації в навчальному середовищі – це метод цілеспрямованої психологічної фіксації в карті спостережень «Остракізована особистість» з метою подальшого його аналізу. Значення і цінність спостереження за проявами остракізації є початковим методом структурного і системного вивчення цього явища в

навчальному середовищі та полягає в тому, що матеріал для спостереження приймають безпосередньо з соціального та міжособистісного життя навчальної групи в умовах освітнього простору. Метод спостереження за остракізованим навчальним простором або з метою моніторингу цього явища характеризується як один з емпіричних методів психологічного контролю, який виявляється в ефективній фіксації явища остракізації в умовах навчального середовища [364].

Спостереження за проявами остракізації – метод психологічного дослідження, який реалізується психологом у системі завдань формування толерантної свідомості в суб'єктів навчального середовища задля формування психологічного екопростору у процесі навчання, що складається в навмисному, систематичному і цілеспрямованому сприйнятті й фіксації проявів остракізованої поведінки, отримання. Спостереження остракізму має такі основні галузі застосування [340, с. 381–388]:

- реакція на остракізовані умови, що формуються під час аналізу поведінкових характеристик при систематичних змінах навчальної ситуації; а саме при зміні навчального середовища класу чи групи. Це дозволяє простежити характер остракізованих дій із метою формування профілактичних засобів та планування корекційної чи адаптаційної діяльності;

- спостереження за функціонуванням соціальної інтеграції нового суб'єкта навчальної діяльності в різних ситуаціях взаємодії учасників освітнього процесу, що дозволяє оцінити вплив різних ситуацій на характеристики освітнього простору;

- спостереження за різними остракізовано потенційними діями в однакових умовах; таке спостереження остракізму дозволяє виявити індивідуальні і колективні особливості.

Ця форма психологічної експертизи реалізується за допомогою зовнішнього спостереження – де спосіб фіксації явища остракізму або його проявів можливий, коли спостерігач не включений у взаємодію, але може бути включений у простір. Досить часто це психолог, який приходить до навчальної групи з декларованою метою, яка не пов'язана зі спостереженням [283, с. 36–50].

У ситуації впровадження карти спостереження «Остракізована особистість» може здійснюватись:

*Безпосереднє й опосередковане*, де діють сам психолог або волонтер, практикант, тьютер або ж безпосередньо вчитель, здійснює факт фіксації за

показниками. В цьому випадку аналізу ми використовуємо дискретне спостереження, за характеристиками остракізованої особистості, з метою виявлення та запобігання більш негативних деструктивних наслідків інтелерантності в навчальному просторі. Пунктирне, вибіркове фіксування ознак остракізації забезпечує нам розуміння форм класифікаційних структур вивчення цього явища [338].

Доцільним вивченням методологічного арсеналу та контролю остракізації є впровадження лонгітюдного вивчення навчального простору (щорічне спостереження з використанням для фіксації щоденників спостереження) і ретроспективне (звернене до минулого досвіду). Власне ми реалізували його під час дослідження характеристик остракізації у студентів нашої експериментальної групи.

За характером організації спостереження така форма є систематичним спостереженням.

Спостереження за остракізованою особистістю зазвичай доповнюється іншими показниками особистісних характеристик, також об'єктивною реєстрацією досліджуваного явища в навчальному просторі [283, с. 36–50].

Під час проведення спостереження остракізму необхідно забезпечити умови:

1. Попередня підготовка спостерігача та групи (формування довіри).
2. Створення неупередженої ситуації під час фіксації результатів.
3. Проведення спостереження в різних етапах навчального процесу (на перерві, уроці, позакласних заходах).
4. Добре володіння ознаками остракізму, що зазначені в карті спостереження.
5. Фіксація характеристик, що виникають як симптомокомплекс остракіза.

Слід зазначити, що спостереження завжди характеризується суб'єктивністю вивчення будь-якого психологічного явища; воно може створювати програмовані установки на пошук остракізованих взаємодій, сприятливу для фіксації факту остракізацію, що провокує інтерпретацію явища як очікуваного. Так, конструктивному підвищенню об'єктивності спостереження при вивченні остракізованих характеристик особистості сприяє додаткове вивчення середовища та відсутність передчасних узагальнень і висновків при формуванні психологічного портрета остракіза [366, с. 430–440].

Метод спостереження при вивченні остракізму в навчальному середовищі є важливим, іноді головним, для подальшого більш глибокого вивчення, але як самостійний метод ми не впроваджуємо його, оскільки він виявляє лише зовнішні прояви характеристик остракізації остракіза, а внутрішні, глибинні процеси залишаються не проявленими для дослідника [331].

Так, сутність спостереження за остракізованою особистістю можлива при організованому, системному і цілеспрямованому аналізі фактів, які фіксовані з метою подальшого вивчення проявів та причин остракізації, зміни специфічних умов, аналізу та профілактики остракізації в навчальному середовищі.

Таким чином, самоспостереження за остракізованою особистістю можна розглядати як попереднє при вивченні остракіза та аналізі умов остракізації середовища. Розглянемо складові карти спостереження «Остракізована особистість», яка представлена в системному аналізі всіх ознак, що дають можливість розкрити психологічні аспекти остракізації та спонукають нас до думки наявного психологічного портрета остракіза в сучасному освітньому просторі. Розглянемо основні показники психологічного портрета остракіза:

*1. Рівень соціалізації в навчальній групі та освітньому середовищі.*

Досить часто в дітей є порушення соціалізації в різних проявах та характеристиках. Тут визначені лише ті ознаки, які впливають на остракізацію особистості в навчальній групі та освітньому середовищі.

- Дитина не спілкується з оточенням.
- Є замкнутою: індивід весь час один.
- Однокласники рідко звертаються до дитини.
- Дитина не виявляє бажання взаємодіяти з колективом.
- Зазвичай опускає та відвертає голову, коли до неї звертаються.
- Дитина тримається осторонь однолітків й уникає контактів.
- Може без дозволу вийти з класу, коли на неї спрямована увага аудиторії.
- Має лише одного близького друга і більше ні з ким не спілкується.
- Не фотографується разом з класом (намагається уникати спільної діяльності).
- На перервах виходить сама на вулицю або сидить на самоті в класі, ховається.

- Намагається бути не помітною для оточення.
- Дитина зі школи йде швидко і на самоті.
- Не спілкується з однолітками в соцмережах, у групах класу, навіть за навчальних потреб.
- Обідає дуже швидко і наодинці.
- Не чергує в класі з усіма, намагається уникати громадських навантажень.
- При зверненнях до неї запитаннях відповідає: «Я не знаю».
- Рідко проявляє власні емоції.

Вищепредставлені показники вказують на потребу дитини в соціальній адаптації або при більш важких випадках – у корекції соціальної дезадаптації та додаткових дослідження причин аутичної форми поведінки в умовах освітнього закладу.

2. *Рівень «Фізичні та інклюзивні особливості».* Постійно зростаючий показник інклюзивного включення дітей із особливими освітніми процесами вимагають особливої уваги до цього психологічного симптомокомплексу характеристик остракізації. Така група дітей, особливо, коли наявні фізичні особливості, потребує уваги психолога з метою включення дитини в навчальну групу та освітній процес у цілому. Так, визначимо основні структурні характеристики цього профілю остракіза за психосоматичним типом.

- У дитини відмічається поганий апетит або страх їсти у школі.
- Учень часто скаржитися на болі в серці, животі, загальне недомагання.
- Учень фізично слабший за ровесників або не проявляє ознаки фізичних можливостей.
- Має фізичні, психічні або візуальні особливості.
- Має неприємні контакти з однолітками через власну зовнішність.
- Дитина має малорухливий спосіб життя або постійно наявні деструктивні рухи (ознаки тиків).
- У досліджуваного спостерігається часте, неглибоке дихання.
- Самостійні роботи завжди здає останній через невстигання або навмисно.
- Часто червоніє при надлишковій увазі в його сторону, потирає лоб, опускає голову і може заїкатись.
- Дитина уникає контакту очі в очі.

Така форма деструктивної взаємодії із середовищем та його суб'єктами провокує в дитини психосоматичний тип реагування на остракізацію, що здобуває переважних ознак на рівні фізичних та психосоматичних ускладнень і, як наслідок, відмови включення в освітній простір.

3. *Рівень «Психоемоційні особливості».* Різноманіття симптомокомплексу, який притаманний цьому рівню, досить часто сигналізує психологу про потребу в додатковому вивченні дитини та її акцентуованої чи, на думки вчителя, дивної поведінки та контактах. Так, зазначені показники потребують особливої уваги, оскільки діти із цими ознаками можуть потребувати медичного лікування та диспансерного спеціалізованого нагляду за динамікою психічного стану.

- Досліджуваний постійно ховає руки в кишенях або за спиною.
- Ніби не помічає зауважень у свою сторону.
- У дитини спостерігається постійна тривожність, тремор у руках, інші ознаки.
- Різко реагує на образливі прізвиська (плач, агресія тощо).
- Дитина робить експресивні вчинки: викидає портфель через вікно, може кинути стільцем, перевернути парту тощо.
- Дитина ніколи не доводить справу до логічного завершення, боїться труднощів при виконанні.
- Намагається бути не помітним для оточення.
- Дитина ніколи не розповідає про своє життя поза школою (або вигадує його).
- Має звичку – гризти ручки та олівці; дитина часто кусає губи, шкрябає собі руки, видирає волосся тощо.
- На перервах намагається не покидати власного місця.
- Учень псує шкільне або власне майно.
- Має неприємні контакти з однолітками через власні реакції.
- На жарти у свою сторону не реагує.
- Не підймає голови при розмові.
- Боїться виходити до дошки або виходить і мовчить.

Деструктивні психоемоційні показники провокують відторгнення дитини від середовища і середовища від дитини. Це стає маркером для практичного психолога для впровадження корекційної роботи із регуляції психоемоційного стану.

4. *Рівень інтересів та уподобань.* Дивні уподобання та деструктивні або неадекватні методи розваг та активності також можуть спричинити досить стійкі ознаки остракізації особистості в навчальному просторі. Так, перелік вищезазначених показників звертає увагу психолога для деталізованої форми активностей особистості. Розглянемо список характеристик, які можуть бути наявні в остракіза.

- Наслідуює віртуальних героїв або поводить себе дивно.
- Дитина любить ігри з елементами насилля або аутоагресії (самокатування).
- Може підслуховувати розмови однолітків, підглядати.
- Намагається бути помітним для оточення.
- Часто слухає музику в навушниках.
- Дитина має дуже неохайні конспекти та одяг, учні постійно чіпають її речі.
- Має виражене захоплення віртуальним світом.

Отримані показники активності дають можливість, окрім додаткового вивчення, визначити домінуючі сфери інтересів, на базі яких здійснити супровід особистості в освітній простір.

5. *Рівень успішності.* Суб'єктивний показник, але варто його враховувати із метою аналізу загальних тенденцій остракізації. Розглянемо, які ознаки вкладаються в систему остракізації:

- Критичний рівень успішності (дуже низький / дуже високий).
- Простежується обережність у словах і вчинках.
- Погано / занадто добре запам'ятовує пройдений матеріал.
- Учень не проявляє інтересу до саморозвитку, не відвідує гуртки,.
- Проявляє яскраво-негативне ставлення до школи через власну неуспішність або приховує свої думки.
- Має значні порушення письма, присутня дисграфія або інші ознаки чи порушення в навчанні.
- У дитини спостерігається відставання в розвитку навичок читання або інших умінь.
- Часто не виконує домашні завдання.
- Має низький рівень шкільної успішності або дивні, вибірккові успіхи.
- Самостійні роботи завжди здає останній через невстигання або навмисно.

- Часто відволікається або ніби заглиблюється в себе та не реагує.
- Має низький рівень концентрації уваги, не здатний довго тримати концентровану увагу.

Отримані показники можуть бути важливими для аналізу загальної успішності в класі та взаємозалежності, які маскуються під остракізовані тенденції навчального середовища.

*б. Рівень соціального статусу.* Один із головних в аналізі причин остракізації та вивченні профілю остракіза, де боротьба за лідерство та неформальна боротьба за владу досить часто призводить до проявів остракізації. Варто проаналізувати, які саме характеристики остракіза призводять до цього явища, і досить часто, як наслідок, неврегульованої остракізації до булінгу і мобінгу. Розглянемо характеристики цього рівня:

- Однокласники критикують учня при кожній можливості.
- Однокласники часто наговорюють, пліткують про дитину.
- Учень має звичку – ні до кого не звертатися на ім'я.
- З думкою учня майже ніхто не рахується або на нього не звертають увагу.
- Учня часто приховано дразнять однолітки.
- Однолітки часто погрожують досліджуваному в різних непрямих формах.
- Однокласники перебивають досліджуваного при його спробі висловитися.
- Однолітки багато пліткують про учня.
- Серед однолітків не має друзів.
- Однолітки непомітно ховають речі учня.
- При можливості учня навмисно закривають у класі або намагаються причинити йому незручності.

Ці показники є певним чином межові, оскільки активність середовища вже спрямована на мимовільне здійснення шкоди і вже форми ігнорування та відторгнення переходять до булінг-контактів. При вивченні показників є доцільним звернути увагу на характеристики перших трьох рівнів особистості, що були проявлені в процесі спостереження, та схарактеризувати їх за такими критеріями: *Первинні фактори остракізації*: це максимально проявлені ознаки, які домінують у показниках та потребують від психолога своєчасного втручання і досить часто психокорекції роботи та інших форм психологічної допомоги.



*Латентні фактори остракізації*: це наявні певні тенденції до проявів остракізації. *Вторинні фактори остракізації*: інтегративні характеристики остракіза, що можуть свідчити про супутні труднощі та психопатології.

Представимо зразок протоколу для фіксації результатів за картою спостереження (табл.3.1).

Таблиця 3.1

*Протокол результатів за картою спостереження  
«Остракізована особистість»*

Дата \_\_\_\_\_

Код \_\_\_\_\_

Особливості організації: (де проводилось)

Фактори остракізації	Рівні остракізації						Примітка
	1-РС	2-Ф	3-ПЕО	4-І	5-РУ	6-СС	
первинні							
латентні							
вторинні							

Далі пропонуємо ознайомитися із картою спостережень, переліком питань та формою обробки результатів карти спостереження. Метою її створення була експертиза характеру остракізації дитини у освітньому середовищі. В її основі лежить фіксація особливостей реакцій, поведінкових проявів та індивідуальних відмінностей дитини за результатами тривалого спостереження за нею педагогами. Карта спостережень містить 80 фрагментів поведінки (симптомів), про наявність чи відсутність яких у дитини повинен судити педагог, що заповнює карту. Карта спостережень (див. табл. 3.2) заповнюється кількома експертами (вчителями, батьками, психологом).

Таблиця 3.2

*Карта спостережень «Остракізована особистість»*

№ п/п	Поведінкові прояви	Особливості прояву ознак		
		виражені	виявляються зрідка	не виражені
1.	Дитина не спілкується з оточенням			
2.	Є замкнутою: дитина весь час одна			
3.	Однокласники рідко звертаються до дитини			
4.	Дитина не виявляє бажання взаємодіяти з колективом			

№ п/п	Поведінкові прояви	Особливості прояву ознак		
		виражені	виявляються зрідка	не виражені
5.	Зазвичай опускає та відвертає голову, коли до неї звертаються			
6.	Дитина тримається осторонь однолітків й уникає контактів			
7.	Часто червоніє при надлишковій увазі в її сторону, потирає лоб, опускає голову і може заїкатись			
8.	Може без дозволу вийти з класу, коли на неї спрямована увага аудиторії			
9.	Має лише одного близького друга і більше ні з ким не спілкується			
10.	Рідко проявляє власні емоції			
11.	Досліджуваний постійно ховає руки в кишенях або за спиною			
12.	Критичний рівень успішності (дуже низький – дуже високий )			
13.	Ніби не помічає зауважень у свою сторону			
14.	У дитини спостерігається постійна тривожність, тремор у руках, інші ознаки			
15.	Різко реагує на образливі прізвиська (плач, агресія тощо)			
16.	Не фотографується разом з класом (намагається уникати спільної діяльності)			
17.	У дитини відмічається поганий апетит або страх їсти в школі			
18.	Дитина робить експресивні вчинки: викидає портфель через вікно, може кинути стільцем, перевернути парту тощо			
19.	Однокласники критикують учня при кожній можливості			
20.	Не проявляє своїх емоцій, почуттів, ініціативи			
21.	Простежується обережність у словах і вчинках			
22.	Учень часто скаржиться на болі в серці, животі, загальне недомагання			
23.	На перервах виходить сам на вулицю або сидить на самоті в класі, ховається.			
24.	Наслідує віртуальних героїв або поводить себе дивно			
25.	Дитина любить ігри з елементами насилля або аутоагресії (самокатування)			
26.	Проявляє надмірну зацікавленість нестандартним для свого віку інтересам			
27.	Дитина уникає контакту очі в очі			
28.	Погано / занадто добре запам'ятовує пройдений матеріал			
29.	Учень не проявляє інтересу до саморозвитку, не відвідує гуртки, відсутні інші інтереси			
30.	Може підслуховувати розмови однолітків, підглядати			

№ п/п	Поведінкові прояви	Особливості прояву ознак		
		виражені	виявляються зрідка	не виражені
31.	Спостерігаються безпідставні прояви незрозумілої поведінки			
32.	Дитина рідко посміхається			
33.	Дитина ніколи не доводить справу до логічного завершення, боїться труднощів при виконанні			
34.	Намагається бути помітним для оточення			
35.	Дитина ніколи не розповідає про своє життя поза школою (вигадує його)			
36.	Однокласники часто наговорюють, пліткують про дитину			
37.	Має яскраво-виражені таланти: малює, танцює, співає, але соромиться чи боїться їх проявити			
38.	Учень має звичку – ні до кого не звертатися на ім'я або взагалі не звертатись			
39.	Часто слухає музику в навушниках			
40.	Дитина має дуже неохайні конспекти та одяг, учні постійно чіпають її речі			
41.	Має звичку – гризти ручки та олівці			
42.	Дитина часто кусає губи, шкрябає собі руки, видає волосся тощо			
43.	Учень фізично слабший за ровесників або не проявляє ознаки фізичних можливостей			
44.	Учень не проявляє інтересу до саморозвитку, не відвідує гуртки, відсутні інші інтереси			
45.	Має фізичні, психічні або візуальні особливості			
46.	Проявляє яскраво-негативне ставлення до школи через власну неуспішність або приховує свої думки			
47.	Має значні порушення письма, присутня дисграфія або інші ознаки чи порушення в навчанні			
48.	З думкою учня майже ніхто не рахується, не звертають на нього увагу			
49.	У дитини спостерігається відставання в розвитку навичок читання або інших умінь			
50.	На перервах намагається не покидати власного місця			
51.	Учень псує шкільне або власне майно			
52.	Учня часто приховано дразнять однолітки			
53.	Дитина зі школи йде швидко і на самоті			
54.	Має неприємні контакти з однолітками через власні реакції			
55.	Однолітки часто погрожують дитині у різних непрямих формах			
56.	Має виражене захоплення віртуальним світом			
57.	Не спілкується з однолітками в соцмережах, у групах класу, навіть за навчальних потреб			

№ п/п	Поведінкові прояви	Особливості прояву ознак		
		виражені	виявляються зрідка	не виражені
58.	Учень не відносить верхній одяг до роздягальні, намагається тримати біля себе			
59.	Обідає дуже швидко й один			
60.	Однокласники перебивають дитину при її спробі висловитися			
61.	Дитина має малорухливий спосіб життя або постійно наявні деструктивні рухи (ознаки тиків)			
62.	Часто не виконує домашні завдання			
63.	Однолітки багато пліткують про учня			
64.	Не чергує в класі з усіма, намагається уникати громадських навантажень			
65.	У досліджуваного спостерігається часте, неглибоке дихання			
66.	При звернених до нього запитаннях відповідає: «Я не знаю»			
67.	Має низький рівень шкільної успішності або дивні, вибіркові успіхи			
68.	На жарти в свою сторону не реагує			
69.	Серед однолітків не має друзів			
70.	Не підіймає голови при розмові			
71.	Однолітки непомітно ховають речі учня			
72.	Учень має неохайний зовнішній вигляд або дивні особливості в одязі			
73.	Боїться виходити до дошки або виходить і мовчить			
74.	Самостійні роботи завжди здає останній через невстигання або навмисно			
75.	Часто відволікається або ніби заглиблюється в себе та не реагує			
76.	При можливості учня навмисно закривають у класі або намагаються причинити йому незручності			
77.	Має низький рівень концентрації уваги, не здатний довго тримати концентровану увагу			

### *Обробка даних та їх інтерпретація*

*I. РС – рівень соціалізації.* Це веде до того, що будь-який успіх вартує дитині великих зусиль. Від 0 до 11 – менш явні симптоми; від 12 до 17 – симптоми явного порушення.

*II. ФО – фізичні особливості.* В більш легкій формі (симптоми 1–3) час від часу спостерігаються перепади активності, зміна настрою через комплекс неповноцінності. Наявність симптомів 4–6 свідчить про схильність до роздратування і фізіологічного виснаження. Симптоми 7–8

зображають більш гострі форми остракізації через фізичні особливості особистості.

*III. ПЕО – психоемоційні особливості.* 1–7: низький прояв тенденції, 8–15: середній рівень, 16–21: симптоми явного порушення. Уникання контактів з людьми. Відчуження. Захисна установка щодо будь-яких контактів з людьми, неприйняття проявів до нього почуття любові. Пункти фактору ПЕО зазвичай супроводжуються високими показниками фактору РС і СС.

*IV. I – інтереси.* Негативні інтереси досліджуваного, потреба в усамітненні за допомогою захоплень, яка передається в різних формах негативізму. Симптоми 1–4: – відсутність бажання відштовхнути, зашкодити іншим. 5–8: байдужість і відсутність зацікавленості в хороших стосунках з ними, у старших дітей можуть вказувати на певний ступінь незалежності.

*V. РУ – рівень успішності.* 1–7: достатній рівень успішності, періодичне відставання від однолітків, спровоковане лінню, захопленнями спортом тощо. 8–13: гострота неуспішності може залежати від віку дитини; також може бути наслідками наявного раніше порушення, небезпечними умовами навколишнього середовища.

*VI. СС – соціальний статус.* Тривога дитини про те, чи приймають її інші діти. Часом вона приймає форму відкритої ворожнечі. Всі симптоми однаково важливі. 1–6: менш явні симптоми неприйняття колективом, 7–11: виражене ігнорування соціального статусу особи іншими.

РС	28	1	2	3	4	5	6	8	9	10	16	20	21	24	35	54	58	60	65	67
Ф О									7	17	23	44	46	55	62	66	73			
ПЕ О				13	14	15	18	11	33	34	36	42	43	51	52	59	69	71	74	
I											25	26	27	31	38	40	41	57		
РУ								12	22	29	30	45	47	48	50	63	68	75	76	78
СС									19	37	39	49	53	56	61	64	70	72	77	

Профіль остракіза можна заповнювати два рази на рік, тим самим отримувати інформацію про можливі зміни та динаміку. Запропоновану форму достатнього легко заповнювати, варто лише відмічати точкою відповідь респондента, і наприкінці опитування поєднати їх вертикальною лінією. Наступного разу варто на тому самому аркуші паперу, але можливо іншим кольором, заповнити відповіді та також з'єднати їх лінією. Отримані схеми досить показово без зайвого когнітивного

навантаження дають можливість спостерігати зміни або в бік нормативності соціальних контактів або в сторону остракізації.

Забезпечення впровадження усіх вищезазначених системних одиниць психологічної експертизи остракізму в умовах освітнього середовища дає можливість розгорнутого розуміння існування явища, що вивчається в обраному просторі, що дає можливість створення якісної системи профілактичних заходів для попередження або мінімізації остракізаторських тенденцій.

*Наталія Хунавцева, Ернест Івашкевич*

### **Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики**

Проблема організації продуктивної фасилітативної взаємодії в сучасних умовах організації шкільного навчання є доволі новою психологічною проблемою. У нашому дослідженні під фасилітацією маємо на увазі особистісно зорієнтований підхід, виражений у глобальному почутті довіри до людини, у тенденції до особистісного зростання, розвитку та реалізації її індивідуального потенціалу. Фасилітація є ключовою концепцією недирективної, зорієнтованої на клієнта чи особистісно зорієнтованої психотерапії, розробленої К. Роджерсом [372]. Основними принципами теорії є віра в оригінальну, конструктивну та творчу мудрість людини; у зміст соціально-особистісного характеру, що має на увазі актуалізацію конструктивного особистісного потенціалу особистості у процесах міжособистісного спілкування. Основним поняттям теорії є подефініція «необхідні та достатні умови» міжособистісного спілкування. Умови, що сприяють розвиткові особистості та забезпечують здійснення конструктивних особистісних змін («безумовне позитивне сприйняття іншої людини», «активне емпатійне слухання», «конгруентне самовираження у спілкуванні») [372].

Для нашого дослідження дуже важливим було розмежування двох типів навчання: неусвідомлене та усвідомлене. Навчання першого типу є так би мовити «безособовим», інтелектуалізованим, оцінюється ззовні, спрямоване на опанування школярем знань. Навчання другого типу, навпаки, є самоініційованим, особистісно значущим, таким, що здійснює вплив на особистість у цілому, оцінюється самим вихованцем з метою забезпечення опанування сенсів (або сенсових фреймів) як елементів

# Зміст

---

Передмова.....	3
----------------	---

## Частина 1.

### **РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ОСОБИСТОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Моделювання деонтологічного профілю практичних психологів у системі фахової підготовки здобувачів вищої освіти <i>Токарева Н.</i> .....	5
Формування мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти <i>Назарець Л., Руденко Н.</i> .....	29
Психологічні основи розвитку професійної компетентності майбутніх менеджерів невиробничої сфери : теоретико-методологічний аспект <i>Березюк Т.</i> .....	54
Концепція іншомовної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери в умовах освітнього середовища університету <i>Павелків К., Павелків В.</i> .....	84
Особливості детермінації успішності навчання здобувачів вищої освіти емоційними переживаннями в умовах пандемії COVID-19 <i>Джеджера О. В.</i> .....	110

## Частина 2.

### **ООНОВЛЕННЯ ЗМІСТОВОГО КОНТЕНТУ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПСИХОЛОГІЧНОГО ЦИКЛУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Онтогенетичні аспекти гендерної стереотипізації та поляризації <i>Безлюдна В., Корчакова Н.</i> .....	144
--	-----

Майбутнім психологам про життєві проблеми і орієнтири сучасного підлітка <i>Кулаков Р., Кулакова Л.</i> .....	175
Психологічні основи навчання професійно-педагогічної комунікації <i>Павелків Р., Созонюк О.</i> .....	200
Теоретичні і прикладні аспекти викладання дисципліни «Основи психотерапії» <i>Сторож О.</i> .....	226

### **Частина 3.**

#### **ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ШКОЛИ**

Психологічна експертиза остракізму в освітньому середовищі <i>Назаревич В.</i> .....	254
Модель продуктивної фасилітативної взаємодії, її психологічні характеристики <i>Хунавцева Н., Івашкевич Е.</i> .....	281
Психологія літературної творчості старшокласників <i>Михальчук Н., Набочук О.</i> .....	316
Проблема оптимізації професійної діяльності педагога за рахунок розвитку соціального інтелекту <i>Івашкевич Е., Харченко Є.</i> .....	341
<i>Список використаних джерел</i> .....	367
<i>Авторський колектив</i> .....	395



НАУКОВЕ ВИДАННЯ

ФІЛОСОФІЯ  
ОСВІТНЬОГО  
ПРОСТОРУ:  
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

*Друкується в авторській редакції*

Підписано до друку 29.06.2021 р. Формат 60x84 1/16.  
Друк лазерний. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.  
Ум. друк. арк. 25,0. Тираж 300 прим.

ТОВ «Центр учбової літератури»  
вул. Лаврська, 20 м. Київ

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
ДК № 2458 від 30.03.2006 р.