

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Західноукраїнський національний університет
Соціально-гуманітарний факультет
Кафедра психології та соціальної роботи

СІКАНОВИЧ Ірина Ігорівна

**Емпатійні сценарії освітньої взаємодії психолога з дітьми
інклюзивної форми навчання / The educational interaction empathic
scenarios of a psychologist with children of inclusive education**

спеціальність: 053 – Психологія
освітньо-професійна програма – Психологія
Кваліфікаційна робота

Виконала студентка групи ПСзм-21
І.І. Сіканович

Науковий керівник:
к.психол.н., доцент
Т.Л. Надвинична

Кваліфікаційну роботу
допущено до захисту:

«__» _____ 20__ р.

Завідувач кафедри
_____ А.В. Фурман

ТЕРНОПІЛЬ-2020

АНОТАЦІЯ

Сіканович І.І. Емпатійні сценарії освітньої взаємодії психолога з дітьми інклюзивної форми навчання. Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 053 – Психологія. Західноукраїнський національний університет. Соціально-гуманітарний факультет. Тернопіль, 2020.

У магістерському дослідженні здійснене концептуальне обґрунтування підготовки емпатійно зорієнтованих освітніх сценаріїв у контексті наступного зреалізування продуктивної взаємодії психолога із дітьми з особливими потребами та з урахуванням сценарної специфіки їхніх емпатійно насичених стосунків. Зокрема, теоретично опрацьовані сутнісні параметри та композиційна побудова емпатіогенних сценаріїв й одночасно емпірично підтверджені технології їх підготовки та використання практичним психологом за принципами та закономірностями психомистецького перебігу цілісного модульно-розвивального циклу інклюзивного навчання як емпатійного вчинення.

ANNOTATION

Sikanovych I.I. Empathic scenarios of educational interaction between psychologist and children of an inclusive form of education. Manuscript.

Research work for the acquisition of educational qualification level "Master" in specialty 053 – Psychology. West Ukrainian National University. Socio-humanitarian faculty. Ternopil, 2020.

The master's research provides a conceptual substantiation for the preparation of empathically oriented educational scenarios in the context of the subsequent implementation of productive interaction between psychologist and children with special needs and taking into account the scenario specifics of their empathically rich relationships. In particular, the essential parameters and compositional construction of empathicogenic scenarios are theoretically worked out and at the same time are empirically confirmed technologies of their preparation and use by a practical psychologist according to the principles and laws of psycho-artistic course of integral module-developmental cycle of inclusive learning as empathic action.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ПСИХОМИСТЕЦЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ І ПІДГОТОВКА ЕМПАТІЙНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ОСВІТНІХ СЦЕНАРІЇВ	8
1.1. Модель психодраматичного перебігу цілісного модульно-розвивального циклу навчання	8
1.2. Психомистецькі технології модульно-розвивального навчання та ідея освітнього сценарію	16
1.3. Підготовка освітнього сценарію і проєктування психоемпатійних особливостей його композиції	24
Висновки до розділу 1.....	32
РОЗДІЛ 2. СЦЕНАРІЇ ЕМПАТІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПСИХОЛОГА ІЗ ДІТЬМИ З ВАДАМИ ЗДОРОВ'Я В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.....	34
2.1. Циклічно-вчинкова модель емпатійної взаємодії психолога з дітьми інклюзивної форми навчання	34
2.2. Сценарні особливості функціонування природної, особистісно-сислової і трансфінітної емпатії	45
2.3. Сценарні особливості емпатійних стосунків і розвитку емпатійності у дітей з інвалідністю	48
Висновки до розділу 2	53
ВИСНОВКИ	55
СПИСОК ЛІТЕРАТУРНИХ ДЖЕРЕЛ	58

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Фізичне і психічне здоров'я є надцінністю не лише окремої людини, а й усього суспільного загалу, адже надає змогу всім громадянам і кожному окремо повно реалізувати власний позитивний психосоціальний потенціал, впоратися із життєвими стресами (проблемами) та економічними кризами чи техногенними аваріями, продуктивно і плідно працювати, долучаючи до створення національного валового продукту і до збагачення культурних надбань людства. У цьому для громадян з особливими потребами, зокрема й з інвалідністю, створити рівний доступ до конституційно та законодавчо дозволених суспільних прав і свобод. І першочергово це стосується дітей та молоді з винятковими потребами, для яких надважливим життєвим завданням є втілення у повсякдення їх права здобувати середню і вищу освіту в реальних умовах різнопланової діяльності шкіл та університетів за місцем їхнього безпосереднього проживання.

Одним із способів успішного розв'язання цієї суспільної проблеми є тривалий багатий досвід інклюзивного навчання розвинених країн світу (Канада, США, Німеччина та ін.), який інтенсивно запозичується освітянами України в останні два десятиліття (див. [22; 27; 28; 41-44; 51]). Суть інклюзивного навчання полягає у створенні цілого комплексу психодидактичних умов рівного досвіду до якісної освіти дітям і юнацтву з особливими потребами, причому завдяки організації їхнього навчального процесу у загальноосвітніх школах та ЗВО нарівні з іншими його учасниками. Тому таке навчання є дійсною альтернативою як інтернативній системі, де діти і підлітки з інвалідністю утримуються і здобувають знання окремо від інших ровесників, так і системі домашнього (соціально ізолюваного) навчання.

Очевидно, що для досягнення належної ефективності інклюзивного навчання у школах та університетах потрібна розвинена психологічна служба, котра б забезпечувала систематичну, особистісно та індивідуальнісно зорієнтовану, роботу професійного психолога з особами із винятковими

потребами (В.Г. Панок, А.В. Фурман і Т.Л. Надвинична та ін.). При цьому психолог, керуючись принципами і закономірностями розвитку функціонування індивідуально-психологічних особливостей кожної конкретної дитини з винятковими потребами, покликаний ґрунтовно сценарувати свою роботу, тобто створювати в мінімізованій формі **освітні сценарії** систематичних зустрічей (міжособистісних взаємодій) із вихованцями вказаної психосоціальної категорії громадян.

Стан наукової розробки теми. В інноваційній системі модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана (див. [33-34; 54; 58; 65-66; 68]) центральну ланку становить розгорнута психомистецька, тобто емпатійно насичена колізіями і перипетіями міжособистісних стосунків, багатоваріативна технологія здійснення освітнього процесу. Тому останній за перебігом і розвитком подій у класі чи аудиторії нагадує безупинний процес драматичної вистави [56; 60], що знаменує наукове пояснення в драматичній концепції паритетної освітньої діяльності учасників навчання, за якою втілення у життя модульно-розвивального дійства передбачає задіяння таких мистецьких складових: а) визначення психомистецької мети кожного модульного заняття, б) рефлексію його сценарної суті як етапу освітньої взаємодії, в) фіксацію кульмінаційного змісту співпереживання учасників, г) окреслення оптимального ходу навчальних емпатіогенних подій як поступальне розгортання освітньо-мистецького дійства, д) вибір найадекватнішого за конкретних умов навчання алгоритму психомистецького ведення полідіалогічної, культурно насиченої, міжсуб'єктної взаємодії.

При цьому основним інноваційним інструментом повновагового досягнення освітнім процесом психомистецького динамічного узмістовлення є **освітній сценарій**, що становить альтернативу як добре відомим планам-конспектам уроків, так і не менш популярним конспектам лекцій. Це – авторський (учителя, психолога, викладача) проєкт психомистецькогозреалізування модульно-розвивального навчання, що фіксує високу внутрішню конфліктність соціально організованої міжособистісної вза-

ємодії наставника і наступників у вигляді розгорнутого *вітакультурного освітнього дійства*. Тому інноваційний освітній метапроцес – це завжди чітка система *технологій режисерського мистецтва* й водночас адекватних їм психомистецьких технік ведення актуальних розвивальних взаємостосунків між його учасниками, що спричинюють четвертинне формовиявлення зазначеної конфліктності в обстоюваних сценаріях: по-перше, відносин між особою і суспільною практикою; по-друге, складових і компонентів конкретного предметного змісту; по-третє, ситуативних непорозумінь у боротьбі за соціальне визнання, престиж, навчальні здобутки; по-четверте, миследіяльності та рефлексії цілей, процесу і результатів кожним своєї освітньої діяльності за критеріями “тут – тепер – повно” [56].

Вивченням емпатії як психологічного феномену та емпатійності як особистісної риси-властивості в останні півстоліття займалося багато психологів-дослідників: Л.І. Божович, С.Б. Борисенко, Т.В. Василишина, О.О. Валантинас, Т.П. Гаврилова, Л.Н. Джрнзян, Л.П. Журавльова (Виговська), О.Д. Кайріс, Р.Б. Карамуратова, О.Г. Коваленко, І.М. Коган, Т.І. Коннікова, В.І. Кротенко, Л.Б. Маліцька, О.А. Орищенко, А.Б. Орлов, В.А. Петровський, К.Р. Роджерс, А.С. Сичевський, А.В. Соломатіна, А.П. Сопіков, Л.П. Стрелкова, В.П. Філатов, Е. Стотленд та ін. (див. викор. літ. джерела). Приємно констатувати, що цілісну психологічну теорію емпатії у 2007 році оприлюднила знана українська дослідниця Лариса Журавльова, яка вичерпно пояснює природу, розвиток, структуру, механізми, форми, типи цього психодуховного феномену, а також детально висвітлює систему спричинювальних чинників його зародження, генези та функціонування [18].

Однак співпереживальне сценарування як окрема творча робота із створення емпатійно зорієнтованих освітніх сценаріїв у миследіяльності психологів і педагогів під час взаємодії з винятковими дітьми-учнями донині не розглядалося і не вивчалася як самобутній предмет наукового пошуку.

Мета дослідження: обґрунтування оргдіяльнісної підготовки емпатійно зорієнтованих освітніх сценаріїв в контексті наступного

зреалізуванням модульно-розвивальної взаємодії психолога із дітьми з винятковими потребами та з урахуванням сценарних особливостей їхніх емпатійно насичених стосунків.

Завдання наукового пошуку:

1) висвітлити психомистецькі технології модульно-розвивальної взаємодії та описати підготовку основного інноваційного засобу їх утілення в життя – емпатійно змістовленого освітнього сценарію;

2) описати циклічно-вчинкову модель емпатійної взаємодії психолога з дітьми інклюзивної програми підготовки;

3) концептуально з'ясувати та емпірично підтвердити сценарні особливості функціонування різних видів емпатії, емпатійних стосунків та розвитку емпатійності у дітей з інвалідністю.

Об'єктом вивчення є гуманно зорієнтована освітня взаємодія психолога із дітьми з особливими потребами на засадах особистісного та індивідуального підходів.

Предмет дослідження становлять удіяльні процеси підготовки та використання психологом емпатійно зорієнтованих психомистецьких освітніх сценаріїв із дітьми інклюзивної форми модульно-розвивального навчання.

Методи дослідження становлять збалансовану систему теоретичних, проєктних та емпіричних засобів психологічного пізнання і конструювання. Зокрема, нами були цілеспрямовано використанні:

а) методи психомистецького аналізу модульно-розвивального освітнього процесу і міждисциплінарного синтезу раціональних знань, що був потрібний для підготовки емпатійно зорієнтованих освітніх сценаріїв;

б) концептуального моделювання емпатійної взаємодії психолога із дітьми з винятковими потребами за сценарними версіями і техніками роботи;

в) наукового проєктування психоемпатійних особливостей композиційної побудови освітніх сценаріїв модульно-розвивальної міжособистісної взаємодії;

г) емпіричні методи, передусім методика Т.М. Гаврилової для виявлення п'яти всіх можливих рівнів емпатійного становлення дітей-школярів з

інвалідністю до тварин, дорослих і до ровесників, а також для визначення формо виявів їхнього переживання і співчуття до різних об'єктів емпатії.

Наукова новизна дослідження полягає у миследіяльнісному авторському теоретичному опрацюванні сутності та композиційної побудови емпатіогенних освітніх сценаріїв у роботі психолога із дітьми з особливими потребами й водночас в емпіричному підтвердженні технології підготовки і використання ним вказаних сценаріїв за принципами і закономірностями психомистецького перебігу цілісного модульно-розвивального циклу інклюзивного навчання.

Практичне значення роботи зводиться, з одного боку, до створення практико зорієнтованих оргдіяльнісних схем інваріантної композиційної побудови професійним психологом емпатійноспроєктованих освітніх сценаріїв у роботі із дітьми з інвалідністю в контексті здійснення повноцінного інклюзивного навчання, з іншого – до сформульованих висновків і рекомендацій практичним психологом відносно способів і прийомів оптимізації їхньої міжособистісної емпатійної взаємодії із цією категорією школярів.

Структура роботи. Вона охоплює вступ, два розділи та висновки до кожного з них, загальні висновки і список використаних літературних джерел. Загальний обсяг кваліфікаційного дослідження становить 63 сторінки, а основний текст викладений на 55 сторінках. За результатами дослідження опубліковано двоє тез на Всеукраїнському рівні презентації здобутків науково-дослідницької діяльності (ксерокси публікацій додаються).

РОЗДІЛ 1

ПСИХОМИСТЕЦЬКІ ТЕХНОЛОГІЇ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ І ПІДГОТОВКА ЕМПАТІЙНО ЗОРІЄНТОВАНИХ ОСВІТНІХ СЦЕНАРІЇВ

1.1. Модель психодраматичного перебігу цілісного модульно-розвивального циклу навчання

Освітній процес у середній і вищій школі – явище складне, багатогранне, динамічне. Думка про те, що організований педагогічний вплив близький до *мистецького навіювання*, відомо давно. У міжлюдських взаєминах таке навіювання зароджується на підґрунті злиття таланту і майстерності, яке й розвиває природні задатки наступників, оснащує їхню психопрактику значущими знаннями, уміннями, нормами й цінностями, активізує індивідуальні здібності для постановки і розв’язання життєвих завдань. Але щоб учень збагатив свій досвід суб’єктивними та особистісними ресурсами, він має бути активним учасником цікаво побудованого освітнього дійства.

Таке тотальне *внутрішнє вмотивування* зароджується у реальній надкритичній для особи ситуації, котру будь-що треба усунути – пережити, розв’язати, уникнути. Тому навчання треба розпочинати зі створення важливих для юної особистості *безвихідних обставин*, спочатку пізнавального, далі регуляційного, світоглядного і, насамкінець модульно-розвивального циклу, самореалізаційного характеру. Тоді є певність, що кожен учень досягне такого *кульмінаційного психодуховного стану*, який пов’язаний з його великим бажанням шукати вихід, переживати моменти пошуку і радість найменшого успіху, продуктивно діяти в невизначеній ситуації. Крім того, соціально широке поле вияву різних форм поведінки, діяльності, вчиняння і спілкування учнів за нової освітньої системи породжує *взаємозалежність спонукань*. “Природа цих спонукань ґрунтується на різноманітності потреб різного рівня спільності, їх змісті, силі чи значенні” [23, с. 233]. За цих обставин виникає *полі-*

мотиваційна активність учнів, спричинена, з одного боку, їхніми життєвими стратегійними намірами, з іншого – конкретно-ситуативними завданнями розвивальної взаємодії з учителем, ровесниками, психологом [2; 4; 6; 13; 25; 28].

В інноваційній системі модульно-розвивального експериментування А.В. Фурмана досягнення цього надзавдання істотно полегшується, оскільки універсальна оргтехнологічна модель освітнього метапроцесу і психолого-педагогічний зміст кожного етапу навчального модуля зокрема задаються нормативно у двох площинах їх професійного використання – під час наукового проектування й у процесі його майстерного втілення. Останнє реалізується за конкретизованою моделлю *психомистецьки інтерпретованого* модульно-розвивального циклу (див. [7; 34; 54; 56]).

Витлумачення інноваційного освітнього метапроцесу як психомистецького театралізованого дійства пов'язане не лише із переіменуванням періодів та етапів модульно-розвивального циклу на навчальні дії та акти, а й з наповненням новим психокультурним змістом реальної соціоосвітньої взаємодії у класі чи аудиторії. Так, кожен акт, й тим більше дія, різняться за психодидактичними завданнями, мають власну *сюжетну лінію*, або траєкторію перебігу організованого *ситуативного культуротворення*, специфічні оргформи і техніки міжособистого взаємовпливу учасників навчання з огляду на внутрішню композиційну будову аналізованого дійства, експедицію тощо [див. 54, с. 239–242]. При цьому визначальні віхи сюжетної лінії сценарію фіксують чотири основних (до кожної навчальної дії) і вісім похідних (до кожного акту) *кульмінаційних точки*, що актуалізують різні психодуховні процеси і стани, образи суб'єктивної реальності та компоненти Я-концепції особи [див. детально 40; 56; 68].

За умов практичного втілення *психомистецьких технік* драматичного ведення розвивальної взаємодії освітня співдіяльність і ділове спілкування вчителя і учнів на модульних заняттях характеризуються катарсистичними сплесками, полімотиваційними спонуканнями, конструктивними

переживаннями, інтелектуальною та вольовою поведінкою. Заздалегідь розроблений освітній сценарій і потрібен для того, щоб на кожному мінімодулі змодельовати ситуацію драматичного протистояння, в якій ланцюг навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки пізнавального і чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження, а отже й напруженої внутрішньої роботи особистості над собою. Крім того, він визначає одну або кілька *сюжетних ліній* мистецького перебігу міжсуб'єктних впливів, що фіксують основні перипетійні кроки, висвітлюють у деталях і нюансах хід розвивальних взаємин й окреслюють емоційні стани і духовні дії, яких треба вчителю домагатися як режисеру. При цьому *центральна* сюжетна лінія повного циклу модульних занять є такою: від емоційного захоплення, соціального настановлення і внутрішньої мотивації до самооцінки й самоконтролю здобутих особистістю знань, умінь, норм і цінностей, її критичної і творчої рефлексії, творчих актів і духовних дій у творенні кращого довкілля, соціальних взаємин і власного самовідповідального Я.

Отже, мистецтво практичного втілення інноваційних освітніх технологій за модульно-розвивальної оргсистеми концептуально слідує психомистецьким закономірностям *проблемно-діалогічного театралізованого* навчального дійства. Тому для наставника важливо і необхідно знати принципи і закони організації самої театральної дії. Адже за інноваційних умов освітнього прооцесу вчитель – передусім *режисер*, який надихає учня на творчий пошук шляхів розв'язання проблем, що виникають під час навчальної комунікації. Таке навчання йде “від власного бажання”, приваблює своїм драматичним перебігом, стає “звеселенням серцевим”, як влучно висловився Г.С. Сковорода. Відтак воно здатне якісно виконати соціальне замовлення суспільства, оскільки створює зону ефективного психокультурного розвитку юні.

Народний артист України Іван Ляховський, аналізуючи інноваційні здобутки модульно-розвивальної системи навчання [37, с. 264–266], зазначає, що вона базується на мистецьких технологіях, зокрема на *моделі творення театральної вистави*, де надзвичайно важить слово, *мистецьке Слово*. Відомо,

що основою вистави, попри важливість інших складових, є мовлення, а відтак слово. Тому ця експериментальна система так скрупульозно вплітає мистецьку методу творчості театральної вистави, де Слово – “могутня сила”, що має значення молитви, котру безліч разів повторюють для фізичного, соціального і духовного зцілення.

У модульно-розвивальній системі А.В. Фурмана, продовжує далі відомий актор, є добра енергетична аура – *позитивна сила імпульсів*. Імпульс (поштовх) – надання об’єктові енергії, що живить рух за законами інерції висхідною, аж до згасання (вичерпання енергії). Розуміємо імпульс як одиницю руху з подальшим поштовхом – його оновленням, живленням, самотворенням. *Закон імпульсу-руху-розвитку-ритму* варто проілюструвати в музиці, де на нотному стані, при ключі (скрипковому чи басовому) поміщено розмір, скажімо 4/4, що означає 1-ша нота – сильна доля, 2-га – слабка, 3-тя – відносно сильна, 4-та – найслабша. Саме так у такті музичному рухається, розвивається, стається імпульс. В інших приключових розмірах – інші математичні розрахунки. Та в усіх розмірах присутнє логічне нагромадження імпульсів, що є ритмічною основою кожного твору. Модульно-розвивальна система освіти яскраво побудована на *енергетичній силі імпульсів*: це – *мінімодулі*, котрі базуються не на класно-урочних планах-конспектах, а на *мистецьких освітніх сценаріях*, що їх творять учителі-дослідники за участі шкільних психологів, і реалізуються в оргциклі ментально зорієнтованого освітнього процесу. В підсумку імпульси-цеглини, розвивальна міжособистісна взаємодія у класі, витворюють величні “культуротворчі будівлі” – музики, освіти, науки, достойного життя, самовдосконалення. Отож в основі модульно-розвивальної системи перебуває *паритетне*, якщо хочете – партнерське, ставлення вчителя до учня, взаємоповага, взаєморозуміння, намагання наставника сформувати Індивідуальність, а відтак виховати Особистість культурну і самовідповідальну. Не дивно, що на першому плані тут Культура, Духовність, Життєзреалізування [37, с. 265].

Загалом процес підготовки якісного сценарію здійснюється у два етапи: на першому створюється його *науковий проєкт* у загальних структурних, змістових та формальних обрисах, на другому – відбувається його *написання* з детальним дотриманням відповідних принципів і вимог. Зокрема, кінцевим продуктом проєктування є *технологічна карта психомистецького опису* навчального модуля, що містить інформацію про реальні освітні цілі і завдання (комплексні і локальні); змістові блоки знань, умінь, норм і цінностей, якими оволодіватимуть учні; форми, способи і рівні пошуково-пізнавальної розвивальної взаємодії; перипетії і кульмінаційні моменти ситуативного культуротворення; методи і форми контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів тощо. Проєктно-мисленнєва діяльність буде досконалою, якщо вона виконується за *вихідними ідеями-принципами* (духовності, ментальності, розвитковості, модульності, відкритості, динамічності, гнучкості, паритетності), що передбачають:

1) організацію *психосоціокультурного змісту* навчального модуля як складної багатофункціональної системи з окремими підсистемами у діалектичній єдності її основоположних складових, компонентів, параметрів;

2) реалізацію кожним компонентом навчального модуля та елементами, що входять до його складу, максимально можливого *психодуховногоровзвиткового впливу* на конкретних учнів (системність та етапність занять, оптимальність форм, методів і прийомів навчання, внутрішня вмотивованість та самоактивність пошуково-освітньої діяльності школярів, емпатійність педагогічного спілкування та ін.);

3) презентацію навчально-розвивальних взаємостосунків від першого до сьомого-восьмого етапів інноваційного освітнього процесу як *відкритої психосоціальної системи*, що має “вхід” (ступінь реалізації мети попереднього модуля) та “вихід” (досягнення мети наступного модуля);

4) урахування психофізіологічних, соціальних та духовних особливостей учнів, їхнього *культурного потенціалу* у взаємодоповненні актуалізованих мотивів, розумових здібностей і вольової спроможності втілити задумане;

5) оптимальний відбір форм, методів, засобів і технік *ситуативного розгортання* розвивальної освітньої взаємодії у класі чи аудиторії на тлі поетапно нормованого психолого-педагогічного змісту міжособового контактування та ін. [56].

Написання освітнього сценарію організується навколо *освітньої сюжетної лінії* розгортання модульно-розвивальної взаємодії між учителем і учнями та здійснюється за низкою **психомистецьких принципів**:

– *принцип “надзавдання”* – передбачає реалізацію головної ідейної мети проведення навчальних занять, яка спрямована на досягнення позитивних змін у психосоціальному розвитку учасників освітнього процесу;

– *принцип “наскрізної лінії”* – полягає у спрямованому “просуванні” учнів за етапами навчального модуля (від одного етапу-акту до наступного), завдяки чому вони послідовно досягають проблемно-предметного, нормативно-регуляційного, ціннісно-особистісного та самореалізаційного рівнів оволодіння соціокультурним досвідом;

– *принцип “театрального дійства”* – передбачає розгортання навчального процесу за композиційним планом (пункти, зав’язки, кульмінації, розв’язки);

– *принцип драматизму* – утверджує наявність у модульно-розвивальному процесі утруднень, інтелектуальних бар’єрів, конфліктів, наподолання яких спрямована пошуково-пізнавальна діяльність, котра оптимізує психодуховну активність учнів, їхній розумовий та емоційний розвиток;

– *принцип активної взаємодії та спілкування учасників навчального дійства* – визначає характер пошукової освітньої діяльності учнів (активність, співпраця) та стосунків між учителем і учнями (діалогічність, емпатійність, паритетність), котрі сприяють реалізації потенціалу цих “дійових” осіб театралізованого дійства та їхньому якісному взаємовпливу, взаємозбагаченню, культуро- і самотворенню.

Реалізація вимог цих принципів у процесі створення сценарію робить його адекватним цілям і завданням модульно-розвивальної освіти, що дає змогу

практично розгортати за ним навчальне дійство. Готуючись до психомистецького втілення паритетної освітньої діяльності, природно зростає фахова майстерність учителя як практичного психолога, що, зі свого боку, істотно підвищує розвитковий потенціал та психокультурне наповнення модульних занять.

А.В. Фурманом як автором модульно-розвивальної системи *створення сценаріїв навчальних модулів запропоновано найпростіші (трискладові) алгоритми* організації розвивальної взаємодії в навчальній групі до кожного етапу модульно-розвивального процесу. Змістовно такі сценарії, визначаючи надзавдання дієвих осіб своєрідного освітнього спектаклю, “описують перипетії надскладного навчального дійства в двох площинах: а) конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації і б) природного драматичного входження юної особистості в культуромісткі пласти людського (у т. ч. національного) досвіду. *Мета*, якої при цьому прагне досягти вчитель-психолог, – вивести учня на нові обрії духовного розвитку через особистісне прийняття і переживання цього досвіду, пропускаючи крізь власні почуття і помисли корисне й повчальне, трагічне і величне, самотутнє і прекрасне” [54, с. 229].

Узагальнення вищесказаного дає змогу запропонувати **алгоритм** *проектно-інноваційної діяльності* психолога й учителя-дослідника над створенням освітнього сценарію, що містить щонайменше 15 операцій:

1. Створення *експозиції*, тобто змалювання психолого-педагогічного портрета класного колективу, що дає змогу диференціювати навчання, діагностувати і прогнозувати перебіг модульно-розвивального процесу.

2. Визначення *сценарних умов і засобів* досягнення загальної, локальних та проміжних розвивальних цілей конкретного навчального модуля.

3. Пропедевтичний схематичний *опис загальної сюжетної лінії* на основі наукового проєкту навчального модуля.

4. Визначення *кульмінаційних точок* загальної композиції модульно-розвивального процесу та лінії розвитку і згасання подій у зреалізуванні безперервної розвивальної взаємодії.

5. Створення загальної сюжетної лінії першої – *проблемно-предметної* – психомистецької дії функціонування навчального модуля у єдності змісту і форм, методів і прийомів навчання, реквізиту і ролей учасників спільної діяльності тощо.

6. Створення сюжетних ліній настановчо-мотиваційного і змістово-теоретичного мистецьких актів модульно-розвивального процесу.

7. Створення загальної сюжетної лінії другої – *нормативно-регуляційної* – дії функціонування навчального модуля.

8. Створення сюжетних ліній оцінювально-сміслового й адаптивно-перетворювального мистецьких актів модульно-розвивального процесу.

9. Створення загальної сюжетної лінії третьої – *ціннісно-естетичної* – мистецької дії розвиткового функціонування навчального модуля.

10. Створення сюжетних ліній системно-узагальнювального і контрольно-рефлексивного актів модульно-розвивального процесу.

11. Створення загальної сюжетної лінії четвертої – *духовно-мистецької* – дії розвиткового перебігу навчального модуля.

12. Створення *сюжетних ліній* духовно-естетичного і спонтанно-креативного актів цілісного модульно-розвивального процесу.

13. Послідовний опис сюжетних ліній *окремих явищ і сцен* міні-модулів (30- чи 20-хвилинних навчальних занять) цілісного функціонального циклу навчального модуля.

14. Науково-мистецький *аналіз* сценарію, його доопрацювання і первинна практична *апробація*.

15. Науково-методологічна *експертиза* якості освітнього сценарію на предмет його масового використання.

Окремо підкреслимо, що інноваційна унікальність психомистецьких технологій і технік розвивальної взаємодії зумовлює виняткову змістово-

структурну складність освітніх сценаріїв. Не зважаючи на обсяговий науково-практичний матеріал, напрацьований науковцями і практиками у цьому модульному аспекті інноваційного пошукування (див. [37; 40; 66 та ін.]), *проблема театралізованого навчального культуротворення* далека від її належного розв'язання. Передусім це стосується як обґрунтування варіативних (імовірних) алгоритмів і схем ведення полідіалогічних взаємостосунків на кожному етапі цілісного модульно-розвивального циклу, так і доопрацювання та апробації науково-методологічної *системи експертного оцінювання якості освітніх сценаріїв*.

1.2. Психомистецькі технології модульно-розвивального навчання та ідея освітнього сценарію

Гуманізація суспільних взаємостосунків та освітнього процесу зокрема на рубежі другого і третього тисячоліть спричинили утворення фундаментальної тенденції у розвитку освітніх систем – *зближення навчання із професійним мистецтвом*. Якщо перша й особливо друга половина ХХ століття знаменувалися теоретичними і практичними намаганнями скопіювати у шкільній та університетській роботі *логіку наукового пізнання* й, відповідно, зміст дослідницької діяльності вченого, то останні 10–15 років відчутними є спроби побудувати освітній процес за закономірностями *мистецького дійства*, а відтак за художніми схемами поведінки акторів-виконавців, які відтепер перемістилися у клас та аудиторію. За модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана зазначена суперечність між орієнтацією на наукові чи мистецькі канони не тільки розв'язується через розмежування двох складових утілення цілісного освітнього циклу (*наукове проєктування* за вимогами теоретичного пізнання та *експериментальне впровадження* за психомистецькими моделями міжособистісної взаємодії), а й знімається їх ефективним взаємодоповненням завдяки інноваційній системі програмово-методичних засобів [див. 57; 58; 60]. Так, остання містить шість обов'язкових компонентів, які забезпечують

паритетність освітньої діяльності вчителя і учнів (граф-схеми навчальних курсів та матриці соціально-культурного змісту навчальних модулів), виконання вчителем двох найважливіших функцій – *дослідника* (наукові проекти навчальних модулів) і *режисера* (освітні сценарії), а також двох основних способів причетності школярів до *ситуативного творення* кращого соціально-культурно-психологічного досвіду нації (модульно-розвивальні підручники та освітні програми самореалізації особистості).

Особливе місце у цій інноваційній системі засобів належить ***освітньому сценарію***, що є альтернативою добре відомих планів-конспектів уроків. Останні розкривають логіку викладання вчителем навчального матеріалу, тобто фіксують послідовність розгортання змісту тієї чи іншої теми. Освітній сценарій з *науково-мистецьких позицій* втілює закономірності безперервної розвивально-комунікативної взаємодії від першої до останньої хвилини модульного заняття у багатодинамічних системах “учитель – учні”, “учень – учні”, “учитель – учень”, “учень – учень”. Саме тому основний його зміст становлять діа- і полілогічні взаємини учасників освітнього процесу, які спричиняють їхню інтенсивну *внутрішню роботу* над реалізацією власного інтелектуального, соціального, морального і духовного потенціалу. Тому такий сценарій передусім детально описує логіку розгортання розвивальних взаємостосунків з окремого навчального курсу в конкретному класі і покликаний здійснити *художньо-психологічну адаптацію* освітнього змісту до закономірностей і вимог актуального модульно-розвивального процесу як завершеного мистецького дійства (див.[54, с. 228–279]).

Зазначені концептуальні настановлення співзвучні поглядам відомого психолога і філософа А. Бергсона, який вважав, що тільки *мистецтво* може стимулювати людину відкрити у природі і самій собі такі речі, які вона не спроможна досягнути з достатньою ясністю ні за допомогою своїх власних почуттів, ані напружуючи свідомість. Відтак зрозуміло, що найсприятливіший об’єкт для *особистісно-емпатійного* впочування – мистецтво, яке, по-перше, символічне за своєю природою, по-друге, відображає основне джерело

людських емоцій – трагедійність земного існування, по-третє, забезпечує найширший простір для фантазування, вигадки, повного споглядального занурення в досліджуваний об'єкт чи омріяний предмет. Звідси, власне, походить високий творчий потенціал *мистецьки зорієнтованого навчання*, на що звертав увагу ще Л.С. Виготський. Він тлумачив уяву, фантазію як перетворювальну діяльність, спрямовану від одного конкретного до нового конкретного, втіленого в образах і не сприйнятого органами відчуття. А такий психічний рух-перебіг, зі свого боку, неможливий без абстрагування, мисленнєвої діяльності [10].

Ідея освітнього сценарію виникла в проф. Анатолія Фурмана у 1994 році як методична конкретизація концептуальних засновків щодо зближення навчального процесу з театральним мистецтвом. Перше ґрунтовне дослідження принципів та умов структурування навчального модуля, розроблення його проєкту та створення *сценарію розвивальної взаємодії* вчителя з учнями здійснене В.В. Мельник під керівництвом фундатора інноваційної системи [31]. З того часу сценарій навчального модуля створюється за аналогією із сценарієм драматичної вистави. На відміну від плану-конспекту уроку, що відображає логіку викладання навчального матеріалу залежно від структури заняття певного типу та окреслює зміст навчальних вправ і задач, сценарій передбачає запис *повної сюжетної лінії розгорнутої навчальної дії*, що має свій композиційний план та містить, крім предметного і методичного, ще й психолого-дидактичний зміст, причому емпатіогенно насичений і діалогічно оформлений. Конспект відтворює опис одного уроку, тоді як сценарій – сюжетну лінію довершеного циклу навчальних занять, тобто *системи психосоціальних технологій* – від формування установки і внутрішньої мотивації до контролю, рефлексії і *самотворення* індивідуального світу Я особи (від зав'язки через розвиток подій до кульмінації, а від неї через згасання подій до розв'язки). Змістова сутність сценарію – відображення основних моментів розвивальної співактивності та спілкування учасників освітнього метапроцесу. Тому сценарій навчального модуля – це також упорядкований стислий *виклад*

кульмінаційних фрагментів розвивальної взаємодії вчителя й учнів, що розгортається за окремим композиційним планом.

Отже, цілком виправдано, що освітній процес за інноваційної оргсистеми практично зреалізовується за *освітніми сценаріями*, що являють собою специфічні наукові проєкти психомистецького перебігу розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії. Водночас модульно-розвивальна система А.В. Фурмана, процедурно ґрунтуючись на техніках навчального мистецтва, створює психолого-педагогічні умови для розгортання *перипетій освітнього дійства*. Драматизм конкретного проблемного оточення виявляється у боротьбі особи з обставинами, які перешкоджають досягненню мети. Він утілюється в мережі *конфліктів*, які й спонукають до внутрішнього прагнення протидіяти пізнавальній, регуляційній, світоглядній і, нарешті, психодуховній ситуаціям. Кожна особистість справляє різний, здебільшого неповторний, відгук на одну й ту саму інформацію, подію чи ідеологему, особливо під час вольового самореалізаційного діяння. Допомогти учневі внутрішньо організувати його, надати потужного духовного резонансу – основне завдання *навчального мистецтва* за нової експериментальної практики.

Одним із закладів культури, де професійно плекається духовність, є *театр*. Він починається з вішалки (К.С. Станіславський), адже вимагає винятково *святкового вирадження*, перенесення в інший світ звеличеного лицедійства і тілом, і духом. Глядачі, приймаючи правила гри і ритм взаємодії, теж беруть участь у створенні особливої *атмосфери театральності*, видовищності. У такий спосіб вони бачать присутніх й водночас показують себе. “Входячи в театр як в інший світ, – каже народний артист України І.Г. Ляховський, – актор і глядач у духовному тандемі покликані перепливти Лету – ріку забуття, кожен залишивши на другому її березі себе буденного, житейського... Саме вистава об’єднує в єдине художнє ціле всі елементи театрального процесу – задум, план, методу, стиль, ансамбль. Вона здійснюється колективом учасників під орудою режисера, котрий створив задум і план постановки як природні способи конкретизації ідеї, теми і сюжету

п'єси. Остання є основою вистави і водночас самостійним літературним твором, що існує незалежно від театру. Отожбо театр, внаслідок інтерпретації *п'єси*, перетворює її на виставу – *новий твір* мистецтва” [37].

Майстерні театральні вистави завжди викликають катарсис – емоційно-духовне потрясіння під впливом наявного *драматичного дійства* (зав’язка, перипетії, кульмінація, розв’язка), яке приводить до вивільнення людини від неістотних хвилювань та думок і переживається як душевний стан *внутрішнього самоочищення*. Щоб освітній процес став духовним явищем аналогічного характеру, а шкільне довкілля – психогенним вітакультурним чинником, вони мають плануватися за психосоціальними *моделями* розвивальної міжіндивідуальної взаємодії і здійснюватися за відповідними *технологіями* режисерського мистецтва. Тоді є надія, що пропонований загальнолюдський і національний досвід, кристалізуючись у формі ідей, законів, категорій, кодексів, традицій, переконань тощо, буде розгортатися перед учнями як його власна драма пошуку істини, ідеалу, гармонії, сенсу. Саме тому модульно-розвивальна система обстоює *драматичну концепцію* розвивальної освітньої діяльності вчителя і учня, основу якої стосовно етапів модульного процесу становлять мистецька мета і сценічна дія.

Загалом освітній сценарій зосереджує увагу вчителя-психолога на *перипетіях* організованого навчального дійства в кількох площинах: а) конфліктної боротьби історичних і сьогоденних осіб у вирі розвитку людської цивілізації; б) тотальної проблемності життя людини у світі (пізнавально-сміслові суперечності і колізії, інтелектуальні труднощі і бар’єри, морально-етичні конфлікти і розлади совісті тощо) і в) природного драматичного входження особистості в культуроємні пласти етнонаціонального досвіду. Тому він утілює *драматичну концепцію паритетної освітньої діяльності* вчителя і учнів й на кожному етапі модульно-розвивального процесу (від чуттєво-естетичного до духовно-естетичного та спонтанно-креативного) специфічно реалізує послідовну зміну ситуацій і сцен *розвиткового спілкування* за класичною схемою: “зав’язка – розгортання подій – кульмінація – згасання

подій – розв’язка”. Відповідно у системі інноваційного навчання за *критерій ефективності* розвивального циклу педагогічних взаємостосунків береться лише те, що в культурному і духовному планах створює учень – міні-підручник чи задачник, нові смислові відношення чи моральні правила, інтелектуальні чи естетичні цінності, які знайшли реальне упередметнення у його думках, переживаннях, діях, словах, учинках.

Освітній сценарій має основним завданням не тільки залучити юне покоління до етнонаціональних і загальнолюдських вартостей, а й покликаний *правдиво розкрити*, яким чином будуть закріплені *вищі взірці духовної практики* у внутрішньому світі учня і, щонайперше, як саме трансформуватиметься ця практика до розуміння значень і наступного глибинного осмислення вчинків людей, історичних подій, буденних ситуацій, а відтак персоніфікованого прийняття відповідальності за *духовність власних вчинків* і якість свого життя загалом. Для вчителя-дослідника головне значення має *позитивна емоційно-психологічна атмосфера* розвивальної взаємодії з учнями, що становить ситуативну основу педагогічно керованого простору, другорядне – повнота втілення окремої освітньої технології, котра реалізує відповідні завдання етапів модульно-розвивального процесу, й похідне – вибір форм, методів і засобів навчання, у якому допускається найбільша довільність співучасників навчання. Та це певною мірою й очевидно, адже поштовх до будь-якої роботи з’являється тоді, коли є зацікавленість у результаті, а досягнення мети стає внутрішньо *бажаною подією*. Тому навчально-предметний зміст у свідомості учнів розгортається як *драма пошуку* гармонії та істини, тобто у конфлікті між бажаним результатом соціально-культурного збагачення власного ментального досвіду і процесом його досягнення[56, с. 7].

Відомо, що *драматизм* найповніше виявляється у боротьбі людини з обставинами, що перешкоджають досягненню життєво важливої мети. Він, за висловом О. Блока, виникає там, де починається пізнання, де є надія, а найвищий його ступінь утілюється в конфлікті. І якщо збіг обставин створює драматичні колізії, то конфлікт спонукає особистість до вольового рішення

протидіяти їм, чинити опір обставинам усім єством, а інколи, навіть власним життям. Ось чому предметом зображення в драмі завжди є *вольове діяння* від його початку (зав'язки) до завершення (розв'язки), яке має розгортатися на очах глядачів за принципом “тут – тепер – повно”. Саме це, а також специфіка драматичного часу, надстилого й надпотужного, і робить *мистецтво драми* найефективнішим засобом залучення кожного її учасника до співчуття, співпереживання цінного для всього суспільства вітакультурного досвіду.

І це наочно підтверджує історія людства: ще в давні часи драма “виникає на майдані” (О.С. Пушкін) і втілює єдине для всіх міфологічне знання про Всесвіт. Розвиваючись, вона зображає конфлікти індивідів, котрі відчують відповідальність за свої діяння, з природними чи суспільними обставинами. Тому конструктивно єдине дійство будь-якого визнаного драматичного твору будується як *сукупність циклів конфліктних ситуацій*, кожний з яких знаменує собою вищий етап загострення суперечностей. Проходячи апогей напруженої боротьби, драматичне дійство відтворює виникнення її результату (інші обставини, нові колізії).

Але драма у мистецтві твориться для вистави, тому її *художній зміст* має бути реалізований у *сценарії*, тобто *предметно зображувальній та композиційній основі сценічного дійства, що гармонійно обіймає ритмічну, жестову та просторову конкретизації тексту драми*. В цьому контексті не є винятком й *паритетна освітня діяльність* учителя та учнів, викладача і студентів, котра утримує й мотиваційний поштовх до певного ситуативного діяння, й вольове рішення особистості утвердити себе в довкіллі, й інтелектуальні намагання здолати конфлікт між недосконалістю власних вчинкових дій та конкретними вимогами суспільної практики.

Проведення паралелі між модульно-розвивальною системою навчання А.В. Фурмана і технологією створення вистави вказує на те, що у першому випадку *режисер* – це учитель-психолог-дослідник, а *актор* – учень, акторська труппа – класний колектив. На думку В.І. Немировича-Данченка справжній режисер не лише повинен “умерти в акторові, а й стати триголовою істотою”,

котра поєднує: а) *тлумача* (актора і педагога), який допомагає виконавцеві створити роль; б) *дзеркала*, що відображає індивідуальні риси актора; в) *організатора* всьогоспектаклю. Так само і вчителєві-психологу: для того щоб бути *ефективним інтерпретатором* “учнівської ролі” потрібні ґрунтовність і чистота *мистецького спрямування* у своїй роботі, *талановитим актором* – треба самому відчувати всі відтінки внутрішніх і зовнішніх ходів у цій ролі, *мудрим наставником* – поставити себе на місце виконавця, не забути його індивідуальність, любити й розвивати його творчі риси, виявляти емпатійність. Тільки після цього він може стати *дзеркалом-майстром*, який адекватно відображає найтонші порухи душі учня-виконавця, його найдрібнішу думку, емоцію чи помилку. Вчитель, котрий недооцінює свої *відповідальності*, професійно не підготується до чергового етапу навчального дійства, а відтак неодмінно прийде до того, що учнівський колектив, мов корабель без стерна, постійно сходитиме з оптимально розрахованого курсу, даремно втрачатиме дорогоцінний освітній час.

Отже, освітній сценарій – це завжди *авторський проєкт* психомистецького зреалізування модульно-розвивального навчання, що обґрунтовує *драматичну концепцію* й, відповідно, високу внутрішню конфліктність соціально організованої міжособистісної взаємодії наставника і наступників у вигляді розгорнутого *вітакультурного освітнього дійства* в класі чи аудиторії. Тому інноваційний освітній метапроцес – це також ще й чітка система *технологій режисерського мистецтва* й водночас адекватних їм психомистецьких технік ведення актуальних розвивальних взаємостосунків між учасниками освітнього культуротворення, що спричиняють четвертинне формовиявлення зазначеної конфліктності в обстоюваних сценаріях: по-перше, відносин між особою і суспільною практикою; по-друге, складових і компонентів конкретного навчально-предметного змісту; по-третє, ситуативних непорозумінь у боротьбі за соціальне визнання, престиж, навчальні здобутки; по-четверте, мислєдіяльності та рефлексії цілей, процесу і результатів кожним своєї освітньої діяльності за критеріями “тут – тепер – повно”.

1.3. Підготовка освітнього сценарію і проєктування психоемпатійних особливостей його композиції

Предметом зображення у драмі, як відомо, є *вольове діяння* від початку (зав'язка) до завершення (розв'язка), яке залучає кожного її учасника до *співпереживання*. До того ж і специфіка педагогічної культури ґрунтується на чутті дитини, емпатії, тобто на здатності співпереживати, почувати. Загалом суть освіченої людини полягає у *вихованості її почуттів*, оскільки шлях до знань вибудовується через емоційне пробудження розуму. Де є радість пізнання, свобода творення і бажання діяння, там відсутні пасивність, неувважність, недисциплінованість. Тому, створюючи сценарій заняття, психолог-педагог мисленнєво прагне ввести учня у духовно-практичний світ через власне сприймання національного і загальнолюдського досвідів. Його зміст є *технологічним засобом* розвивальної взаємодії, що описує наступність функціонування проблемних, критичних, конфліктних і кризових ситуацій, які реалізують завдання конкретного навчального модуля.

За концепцією А.В. Фурмана, яку беремо за основу дослідження, композиція сценарію навчального модуля подібна до композиції художнього твору, що ґрунтується на законах: *цілісності*, завдяки якій модуль сприймається як єдине і неподільне ціле; *контрасту*, а саме зміни перипетій – кульмінацією, яка поступається розв'язці; *новизни*, де елементи нового “переносять” учнів на іншу вершину, з якої глибше осмислюється увесь хід подій, йде переоцінка принципів, які були стабільними до цього часу; *підпорядкованості* всіх засобів навчального модуля ідейному задуму; *життєвості*, який є окремим законом композиційної організації, що виявляється на етапах навчального модуля у вигляді прогресивної динаміки освітнього дійства у просторі і часі.

Композиція освітнього сценарію, зберігаючи основні ознаки композиційної будови художнього твору, складається із *вступної* та *основної частин*. У вступі вказуються:

- а) *назва* навчального модуля (навчальний курс, клас, кількість мінімодулів);
- б) *художня ідея* та *основний конфлікт* навчального модуля, які є серцевинними в обґрунтуванні *сюжетної лінії* сценарію;
- в) коротка психолого-педагогічна *характеристика* навчальної групи (класу), яка є передумовою повноцінної *експозиції*;
- г) *дійові особи* і *виконавці*;
- д) освітній *реквізит* та *декорації*, що дають змогу моделювати повноцінний соціально-культурний простір розвивальної педагогічної взаємодії;
- е) *надзавдання* вчителя-психолога і *надзавдання* учня;
- є) знати, вміти, нормувати, цінувати (за потреби).

При підготовці основної частини сценарію аркуш паперу розділяється на три частини: а) фіксується акт (етап) модульно-розвивального процесу та прийнятий до втілення той чи той інваріантний алгоритм розвивальної взаємодії; б) психомистецький перебіг безперервної розвивальної взаємодії (діалоги, полілоги, монологи, репліки, змістові особливості освітньої діяльності та міжсуб'єктних взаємин тощо); в) *психоемоційний зміст* розвивальної взаємодії та ремарки психолога. При цьому середня частина сценарію має максимально повно і навіть надлишково висвітлювати зміст, умови, засоби та інші особливості перебігу *навчально-театралізованого дійства*: експозицію і зав'язку (початок дійства, виникнення конфлікту) – перипетії (ланцюг конфліктних і проблемних ситуацій) – кульмінацію (драматичне розгортання освітніх подій за максимального емоційно-вольового напруження) – розв'язку (відшукування виходу з драматичної ситуації).

Експозиція та зав'язка навчально-проблемної ситуації відбувається на настановчо-мотиваційному етапі, під час якого актуалізуються мотиви діяльності, усвідомлюються пізнавально-інформаційні проблеми. Розвиток внутрішньої конфліктності триває й на наступних етапах, коли учень по чергово перебуває у ситуаціях пошуку нових знань, норм, цінностей і психодуховних форм самореалізування. При цьому розгортання напруження веде до *кульмінаційного моменту*, який триває на системно-узагальнювальному етапі і

спонукає до розв'язування загальноосвітніх проблем. *Світоглядна розв'язка* виникає на контрольно-рефлексивному етапі під час здійснення самооцінки, коли збагачується ціннісно-смісловий досвід особистості, формуються цілеспрямовані переконання, відбувається критична рефлексія всього попередньо набутого. Духовно-естетичний та спонтанно-креативний етапи дають змогу учневі навчатися на власному ментальному досвіді шляхом самопродукування і в такий спосіб внутрішньо організувати щойно здобуті знання, норми, цінності та досягнуті психоформи, зважаючи на істотне розширення простору його *духовного самовдосконалення* як особистості та індивідуальності. Таке розгортання проєктно-освітніх подій практично передбачає *чотиридієве* функціонування навчального модуля як емпатіогенного психомистецького дійства (див. [8-9; 14; 18; 25; 30; 48; 56]).

Емпірично встановлено, що у ситуації, коли освітній процес ґрунтується на *техніці навчального мистецтва*, то наступники мають якісно вищу академічну успішність з усіх предметів, ніж їхні ровесники, не прилучені до нього. Відомо, що розвинений естетичний смак переважно поєднується з високим інтелектом, жвавістю думки та оригінальністю мислення. В.І. Вернадський спостерігав це на собі, фіксуючи істотне збільшення потужності почуття і думки, духу і розуму в їх взаємодоповненні і взаємопроникненні. Вчений дійшов висновку, що “припинення діяльності людства у галузях мистецтва, релігії, філософії чи суспільного життя не може гнітюче не позначитися на науці, а звідси – на долі країни і планети, народу і людства”.

Перехід від наукового проєктування інноваційного освітнього процесу до його практичної реалізації за психомистецькими канонами розгортання навчального дійства природно вимагає відповідної зміни термінології, що, образно кажучи, живить технологію *конкретно-ситуативного творення* розвивальної взаємодії і паритетної освітньої діяльності вчителя і учнів.

Щонайперше психологу під час написання освітнього сценарію й у процесі реалізації психодраматичних технологій треба використовувати *термінологію*, що властива сценарію класичної (драматичної) вистави, а саме:

- зміст та основні моменти розвивальної взаємодії – *сюжетна лінія* сценарію;
- учасники паритетної взаємодії (психолог і учні) – *дійові особи*;
- сукупність впорядкованих структурних елементів модульно-розвивального заняття (мінімодуля, або освітньої дії) – *композиція* навчання (освітнього сценарію);
- основні композиційні елементи освітнього сценарію – *зав'язка, кульмінація, розв'язка*;
- проміжні композиційні елементи – *розвиток подій* та їх *згасання*;
- психолого-педагогічний портрет класу (групи), потрібний для здійснення диференційованого та індивідуального підходів до учнів, встановлення діагнозу та прогнозу розгортання модульно-розвивального процесу, а також обставини, за яких відбуватиметься цей процес, – *експозиція*;
- обладнання та інтер'єр для модульних занять – *реквізит*, а в разі проведення занять у кабінеті естетики, етнографії, фольклору, літературній вітальні, виставці, лабораторії, театрі, музеї тощо можна вживати термін “*декорація*”;
- примітки, позначки, зауваження, що подані у сценарії і стосуються особливостей модульно-розвивального процесу як психомистецького дійства, – *ремарки*;
- конкретна психорозвивальна взаємодія, яка реалізує цілі і завдання пізнавально-емоційного періоду, – *1 дія сценарію*;
- розвивальна взаємодія, яка реалізує цілі і завдання критично-регуляційного періоду, – *2 дія сценарію*;
- розвивальна взаємодія, яка реалізує цілі і завдання ціннісно-рефлексивного періоду, – *3 дія сценарію*;
- розвивальна взаємодія, яка реалізує цілі і завдання духовного періоду, – *4 дія сценарію*;
- етапи навчального модуля як завершені фрагменти паритетної освітньої діяльності учасників навчання (мінімодулі), що відображають актуальний перебіг освітніх подій, – *акти 0, 1, 2, ...8 відповідних дій*;

– завершені у структурно-функціональному відношенні ситуації розвивальної взаємодії, які організуються здебільшого навколо процесів постановки та розв’язання освітньої задачі і є основними характеристиками (параметрами) модульно-розвивального заняття, – *навчальні сцени*, або просто *сцени*.

Крім того пояснює психомистецький перебіг цілісного модульно-розвивального циклу й така театральна термінологія.

Архітектоніка твору (від гр. *architekton* – архітектор) – гармонійне сполучення частин у єдине ціле; слово-синонім – композиція (побудова) твору.

Композиція (від лат. *compositio* – складання, створення) – побудова літературного твору, розташування у певній послідовності та взаємозв’язку всіх його частин (розділів, епізодів, сцен, картин та образів), продумане розгортання подій і групування та розстановка персонажів.

Пролог (від гр. *prologos* – передмова) – вступна частина твору, яка або ж розповідає про події, що передують основним подіям твору, або наводить якусь історичну паралель, або створює потрібний настрій, готує читача (глядача, учня) до розуміння того, про що йтиметься далі, тобто роз’яснює *ідею твору*.

Експозиція (від лат. *expositio* – виклад, опис) – у літературному творі попереднє знайомство з персонажами, обставинами й умовами їхнього життя, з їх характерами, часом і місцем майбутніх подій, покладених в основу сюжету; однак конфлікт, котрий приведе персонажів у дію, ще невідомий; загалом відомі такі форми експонування: назва твору, характеристика дійових осіб, ремарки опису місця та часу дії, пролог, самохарактеристика персонажів, зображення обставин.

Зав’язка – елемент сюжету, що означає початок розвитку зображених у творі подій, виникнення конфлікту між головними персонажами; відтак – це подія, яка зумовлює подальший хід дій у творі.

Розвиток дії – ті події у сюжетному творі, які відбуваються після зав’язки й зумовлюють наступне загострення конфлікту між персонажами; у різних зіткненнях усе яскравіше виявляються риси характеру персонажів, їхні життєві

позиції та прагнення; тоді конфлікт, котрий здебільшого спершу виникає між кількома персонажами, втягує все більше і більше осіб, взаємостосунки між якими іноді ускладнюються ще й різними інтригами; так виникають нові колізії; водночас розвиток дії приводить до кульмінації та розв'язки, до вирішення того конфлікту, котрий став пружиною всіх основних подій твору.

Інтрига (фр. Intrigue, від лат. intrico – заплутую, збиваю з пантелику) – всілякі ускладнення та особливе напруження у розвитку сюжету, раптові повороти в розгортанні подій, карколомні пригоди, різні несподіванки тощо.

Колізія (від лат. collisio – стикаюся) – у художньому творі гострі зіткнення персонажів, котрі мають протилежні погляди, інтереси й прагнення, які склалися певного моменту розгортання подій; іноді художню колізію ототожнюють з художнім конфліктом.

Конфлікт (від лат. conflictus – зіткнення) – у літературному творі – протиставлення між персонажами, між персонажами й обставинами, між різними сторонами в характері персонажів, що досягло великої гостроти й непримиренності; водночас – це головна пружина в розвитку сюжету твору, основний засіб виявлення рис характеру персонажів та розкриття ідеї і дії.

Кульмінація (від лат. cuīmen (culminis) – вершина) – найвище напруження в розвитку сюжетної дії, коли художній конфлікт досягає найбільшої гостроти і відбувається злам, котрий готує розв'язку; тобто та межа в розгортанні подій, що знаменує рішучий поворот у конфлікті, переломний момент розвитку дійства.

Розв'язка – у розвитку сюжету художнього твору та подія, під час якої конфлікт між дійовими особами вирішується, коли стає цілком ясно, хто вийшов переможцем, а хто потерпів поразку; так звана остання подія твору; іншими словами, драматична ситуація, з якої по-новому сприймається весь хід подій, переоцінюються ідеї, принципи (світоглядні ціннісні орієнтири), якими користувалися персонажі до цього.

Епілог (від гр. epilogos – післямова, висновок) – остання частина, в якій розповідається про подальшу долю основних героїв.

Тема (від гр. *thema* – положення, основа) – життєві явища, що їх, відповідно до свого світогляду, відібрав митець для художнього відтворення, а також ті її проблеми, які поставив.

Ідеятвору – основна думка, висвітленню якої автор підпорядковує всі змальовані ним картини й образи; вона безпосередньо пов'язана з темою твору, а сукупно вони становлять його ідейно-тематичний зміст.

Зміст і форма твору – дві неподільні його сторони: зміст – це те, про що говориться у творі, тобто його тема та ідея; форма – спосіб розкриття змісту, його композиція і сюжет, система образів, жанрова своєрідність, художні засоби.

Сюжет (фр. *suqet*, від лат. *subqectum* – предмет) – це подія чи система пов'язаних між собою подій, у процесі розвитку яких у творі розкриваються характери персонажів і весь зміст твору.

Фабула (від лат. *fibula* – байка, переказ) – у художньому творі ланцюг подій, розкритих у сюжеті і стисло викладених у логічній причинно-часовій послідовності.

Перипетія (гр. *peripetea* – несподівана подія) – раптовий і несподіваний поворот у розвитку сюжету художнього твору, різка зміна у поведінці чи ускладнення в долі персонажа.

Жанри (фр. *ganre*, від лат. *genus (generis)* – рід, вид) – історично сформовані типи художніх творів, які залежать від родів, до яких вони входять (епос, лірика, драма), особливостей їх змісту й форми, провідних естетичних властивостей, обсягу та способу побудови образів; вибір письменником тієї чи іншої жанрової форми залежить від провідних тенденцій його літературної епохи, світоглядних позицій та естетичних ідеалів, емоційного ставлення до зображуваних явищ, тематики та ідейного спрямування твору.

Художність – у широкому значенні слова властива літературі й мистецтву образність, поза якою вони не існують і якою відрізняються від науки як системи логічно-понятійного мислення; у вузькому значенні – це

мистецька досконалість твору, міра ідейно-особистісної якості його картин та образів, а відтак і його цінність.

Запропоновані обставини – це фабула п'єси, її факти, події, умови життя, акторське та режисерське розуміння, додаток до неї від себе, мізансцени, постановка, декорації і костюмхудожника, бутафорія, світло, шуми та звуки і т. ін., що пропонують акторам взяти до уваги (“Якби я потрапив в ось таку ситуацію...”, “Якби я був змушений з неї вибиратися”, Це фатумне “Якби ...”).

Події, за К. Станіславським, – засіб найдоступнішого проникнення у драматичний твір, що потребує аналізу фактів, подій, тобто фабули п'єси; тому радив розпочинати її систематичне аналізування з визначення дійових фактів, їх послідовності та взаємодії, що дає змогу акторові мимоволі охопити більш широкі пласти запропонованих обставин сценічного життя.

Оцінка фактів – це акторське вміння вибрати типове у життєвих моментах, проникати у їх драматичну суть, котре ґрунтується на особистісних почуттях, прискіпливому ставленні до них, коли актор внутрішньо задає собі таке питання і вирішує таке завдання: “Які мої особисті, живі людські помисли, бажання, устремління, властивості, природні риси й недоліки могли б заставити мене, людину-артиста, ставитися до людей та подій п'єси так само, як дійова особа, яку я зображаю”.

Надзавдання – кінцева мета руху ролі, її центральне завдання, себто ціль, заради якої: а) створюється твір, б) персонажі ведуть свою наскрізну дію від зав'язки до розв'язки, в) драматург, режисер намагається втілити свою ідею у свідомість глядача; таке надзавдання у виконавця – це зосередження всіх бажань, сорому, лінощів, похоті у запропонованих обставинах. “Надзавдання і наскрізна дія, – пише К. Станіславський, – головна життєва суть, артерія, нерв, пульс п'єси”. Воно як хотіння, наскрізна дія (прагнення), а також його виконання створюють творчий процес переживання”. Відтак і “*лінія наскрізної дії* з'єднує воєдино, пронизує, ніби нитка розрізнені буси, всі елементи, й спрямовує їх до загального надзавдання”.

Лінія ролі – усвідомлення виконавцем усього матеріалу п'єси на предмет глибокого розуміння своєї ролі від її початку до кінця, у т. ч. знання мети, до якої тягнуться герої, шляху, яким їм треба йти.

Етюдні репетиції – детальний розбір п'єси за подіями, діями, темами, що дає змогу акторові від епізоду до епізоду поставити себе у пропоновані обставини усієї ролі, всього театрального дійства, примушуючи його усвідомити всі деталі, дрібниці психофізичного життя свого героя на сцені.

Другий план, за В.І. Немировичем-Данченком, – внутрішній, духовний “баланс” людини-героя, з яким той приходить у п'єсу; складається із сукупності життєвих вражень персонажа, усіх обставин його власної долі й обіймає собою всеможливі відтінки його відчуттів і сприймань, думок і почуттів; його вдала присутність уточнює та робить яскравими й значними всі реакції героя на події, котрі відбуваються у п'єсі, прояснює мотиви його вчинків, наснажує глибоким змістом слова, які він вимовляє; він неподільно пов'язаний з ідейним авторським задумом, тому що всеохватно характеризує сценічний образ, надзвичайно збагачує його.

Висновки до розділу 1

1. Освітній сценарій є альтернативою традиційному планові-конспекту уроку, оскільки його зміст, структура та оформлення зорієнтовані на *паритетне творення* вчителем і учнями вітакультурного довкілля та самих себе як громадян, освітян-професіоналів, особистостей та індивідуальностей кожного ситуативного моменту самореалізації, а також з його допомогою досягається ситуація *драматичного протистояння*, у якій ланцюг навчально-сценічних конфліктів вимагає не тільки розумового і чуттєвого, а й вольового і духовного зосередження.

2. Сценарії навчального модуля – деталізований *науково-мистецький опис* психодраматичного перебігу довершеного модульно-розвивального циклу через послідовну зміну ситуації і сцен безперервної розвивальної взаємодії психолога-вчителя і учнів (зміст, форми, методи, засоби, час, місце навчального

дійства), що відображає їхнє оптимальне психодуховне задіяння у колективно-індивідуальне зреалізування паритетної освітньої діяльності в локальному просторі-часі організованого навчання.

3.Заздалегідь розроблений психологом освітній сценарій порібен, тому що, *по-перше*, він здійснює *художньо-психологічну адаптацію* соціально-культурного змісту освітньої діяльності до закономірностей та умов цілісного модульно-розвивального процесу; *по-друге*, висвітлює одну, або кілька *сюжетних ліній мистецького перебігу* навчальних взаємовпливів, котрі фіксують основні кроки організованих міжсуб'єктних перипетій, подають у деталях та нюансах хід розвивальних взаємин і підкреслюють емоційні стани й духовні дії, яких треба домогтися вчителю; *по-третє*, визначає *мистецько-освітній тип вітакультурного стандарту* в майбутній системі національної освіти; *по-четверте*, згуманізовує й емпатійно насичує міжособистісні стосунки психолога зі школярами різного психотипу.

4.Композиція сценарію навчального модуля подібна до *композиції художнього твору* не лише в аспекті *термінологічного* наповнення, а й у форматі зреалізування, що здійснюється за *законами* мистецької цілісності, новизни, підпорядкованості, життєвості; вона складається із *вступної* та *основної* частин: *перша* містить назву навчального модуля, його художню ідею та головний конфлікт, коротку психолого-педагогічну характеристику класу, визначення дійових осіб і виконавців, реквізиту та декорацій, нарешті надзавдань учителя і учнів, *друга* (зліва направо) – навчальний акт модульно-розвивального процесу й конкретний алгоритм полідіалогічного контактування, деталізований психомистецький перебіг розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії, психоемоційний, емпатіогенний зміст міжособових стосунків та ремарки наставника.

РОЗДІЛ 2

СЦЕНАРІЇ ЕМПАТІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ ДІТЬМИ З ВАДАМИ ЗДОРОВ'Я В КОНТЕКСТІ ОРГАНІЗОВАНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

2.1. Циклічно-вчинкова модель емпатійної взаємодії психолога з дітьми інклюзивної форми навчання.

Становлення особистості в онтогенезі, як відомо із класичних праць науковців-психологів, пов'язано із суб'єктним входженням дитини у різні соціальні взаємостосунки та опанування нею окультуреними засобами (передусім мовою і мовленням) повсякденної життєактивності. А це природно спричиняє розвиток переживань і хвилювань особи у взаєминах із рідними, близькими, друзями, колегами, навколишніми. Ці переживання і хвилювання спільно з іншими, за інших речей на адресу інших становлять широке психозмістове підґрунтя актуалізації та все більш інтенсивного функціонування у її внутрішньому світі емпатійних процесів, станів, тенденцій, рис-властивостей. І це підтверджують фундаментальні узагальнення українських психологів. Зокрема Л.П. Журавльова стверджує, що *«емпатія є складною системою забезпечення Я – Ти-зв'язку при взаємодії людини зі світом, специфічною формою відображення об'єктивної реальності, якою є внутрішній (суб'єктивний) життєвий світ іншої людини»* [18, с. 21].

Емпатія етимологічно походить від римського «patho», що означає сильне, сердечне переживання, глибоке почуття-хвилювання, котре близьке до страждання, до душевних мук. Загалом префікс «ем-» має значення того, що цей психопочуттєвий процес «спрямований, скерований усередину» внутрішнього світу самої людини. У будь-якому разі емпатія – це високоафективна (емоціогенна) форма ідентифікації, ототожнення особою з чимось чи кимось, тобто по суті це емоційно-почуттєве співпереживання і навіть співстраждання.

Емпатійні стосунки між людьми безпосередньо пов'язані із особистісним прийняттям, із їх одностороннім чи обопільним зануренням психічного образу однієї особи у внутрішні умови емоційно насиченої свідомісної здатності іншої і створення його співбуттєвого, тобто багато в чому ідентичного, психологічного портрету (див. [61]). Ось чому науковці емпатію як окремий психодушевний стан називають ще «тонким і водночас глибоким емоційним резонансом на переживання й страждання іншої людини». Отож емпатія як самобутній психічний стан-процес базується на емоціях, хвилюваннях і почуттях, а не залежить від інтелектуальних, суто розумових, здібностей особи.

Із детального аналізу психологічної літератури (див. список джерел) слідує, що науковці вирізняють і поглиблено вивчають такі види чи формоутворення емпатії:

- емоційна або емотивна – заснована на неусвідомленій дії психічних механізмах проєкції і наслідування (мавпування) моторних та афективних реакцій іншої людини;
- когнітивна – ґрунтована на актуалізації і перебігу когнітивних (пізнавальних, інтелектуальних) процесів – порівняння, аналогії, зіставлення, ідентифікації тощо;
- предиктивна або пізнавальна – постає як здатність особи передбачати афективні реакції навколишніх через особистісно пристрасне ототожнення з ними;
- співпереживання – пережиття особою тих самих афективних (межових емоційних) станів, які відчуває інша людина через особистісне ототожнення з нею;
- співчуття – один із соціальних формоузмисловлень емпатії, тобто сформалізоване психосоціальне утворення-вираження особою свого душевного стану, з приводу суб'єктивних хвилювань та переживань іншої людини;
- діяльна (поведінкова, активна, особистісна, вольова) емпатія – узасаднена виходом емпатійного ставлення та емпатійних стосунків особистості на горизонти її мислєдіяльнісного зреалізування того образу чи тієї – приземленої

чи суто ідеальної – моделі співпереживання особи, котра цього потребує, та вибору нею форм і способів психосоціальної допомоги завдяки актуалізації власних афективно-когнітивних ресурсів та можливостей.

Водночас науковці традиційними та інноваційними засобами психологічного пізнання вивчають багатоманітну феноменологію людської емпатії, виокремлюючи при цьому щонайменше шість основних тенденцій у розумінні її природи, а саме витлумачують її як:

а) емоційний процес ситуатійного переживання афективного стану іншого у відповідь на його емоційно спричинену поведінку;

б) когнітивний або пізнавальний процес (осмислення, сприймання, співвитлумачення, розуміння тощо) внутрішньо насиченого життя іншої людини, передусім актуалізація здатності прийняти її соціальний статус, роль, цінності та світоглядну позицію;

в) структурно та функціонально складний афективно-когнітивний процес психодуховного поєднання з тим іншим, котрого внутрішньо приймаєш підтримуєш, співчуваєш;

г) феноменальна (психосоціальна) єдність і взаємодоповнення когнітивних (пізнавальних, інтелектуальних), афективних (емоційно-почуттєвих) і конативних (моторних, поведінкових, дієвих, комунікативних) компонентів цілісного емпатійного метaproцесу;

д) самобутнє суб'єктне утворення внутрішнього світу Я людини як взаємодія й односпрямований розвиток емоційних, когнітивних і моторних складників-чинників емпатійного стану однієї особи у стосунках і спілкуванні з іншою;

е) інтегральна особистісна риса-властивість людини співпереживати, співчувати, виявляти симпатію й схильність, позитивне ставлення і схвалення вчинків, повагу і любов до інших людей.

Грунтовними психологічними дослідженнями [9; 12; 14; 18; 25 та ін.] доведено, що переживання-хвилювання становить основне змістовлення емпатійних процесів особистості, де вектор «переживання – відображене

переживання» постає багатовимірний твірний чинник, який спричиняє весь перебіг психодуховних процесів і станів, котрі актуалізуються й оформлюються в актах внутрішньої емпатійної роботи. Загалом багатовимірність і багаторівневість розвиткового функціонування емпатійних явищ означає психологічний аналіз співпереживання не тільки як процесу суб'єктивації об'єктивної реальності, як стану, зрізу і продукту цього складноструктурованого процесу, а й як цілісної, інтегрально-особистісної, характеристики людини, як просторово-часового універсуму її життєзреалізування і як системоутворювального чинника її психічного світу (див. [18, с. 31–38]).

Структурно-функціональна модель емпатії, якщо взяти до уваги наявні тематичні літературні джерела, здебільшого ґрунтується на тристадійному розгортанні особистісно-смислової емпатії. У цьому є аргументоване пояснення: особистісно-смислова емпатія, по-перше, завжди зумовлена певною емпатогенною ситуацією, у яку задіяна особа своєю безпосередньою життєвою присутністю, по-друге, у своєму фундаменті охоплює натуральну емпатію, розвиваючись на її психозмістовому підґрунті, по-третє, спричиняє актуалізацію і здійснення діяльно-вольової емпатії та силовим полем індивідуальної дії особистісної емпатійності як конкретним актом внутрішнього вчинення, по-четверте, у зародку-потенції містить механізми трансфінітної емпатії, тобто структуровані функціонали буттєво-духовного переживання суб'єкта емпатії з приводу почуттів і душевного стану тієї особи, на кого спрямована емпатійна дія.

Найбільш теоретично аргументовану структурно-динамічну модель емпатії, що охоплює три етапи ситуаційно спричиненого й дією психологічних механізмів уможливленого емпатійного процесу, з нашого погляду запропонувала у 2007 році українська дослідниця Лариса Журавльова [18]. Зокрема, нею доведено, що **перший етап** феноменально розгорнутого емпатійного процесу містить емпатогенну ситуацію (до неї належать емпат як об'єкт емпатії, емпатійне ставлення суб'єкта співчуття, ситуативне

переживання обома комунікантами предметних і/чи суто суб'єктних детермінант та емоційне забарвлення їх особистих контактів), її споглядання і сприймання та через механізми емоційного зараження, первинної оцінки та ідентифікації актуальне співпереживання між взаємодіючими персонами, де переважають емоції і формовияви натуральної емпатії. При цьому авторка слушно зауважує, що «для того, щоб співпереживання не «замкнулося» на собі, потрібно щоб відбулося емоційне перемикання з власних емоцій на внутрішній світ іншої людини, тобто щоб репрезентувалося так зване вторинне перемикання», котре виникає за умови актуалізації емоційно-почуттєвих відреагувань на етапі активного спричинення відповідних пізнавальних (когнітивних) процесів і зумовлює наступний розвиток особистісної рефлексії як спрямованих розмірковувань особи над змістом власних хвилювань і того, що сама ти знаєш про саму себе як про суб'єкта морально зрілої життєдіяльності [18, с. 45].

Суто **другого етапу** розвитку функціонування емпатійного процесу полягає у безпосередньому переживанні з приводу почуттів іншої людини. Причому цей ступінь високого пережиття базується тільки на добре сформованому провідному ставленні особистості до партнера по спілкуванню-взаємодії, яке передбачає оцінку змінної емпатогенної ситуації, актуалізацію емпатійної та інших мотиваційних установок, персональну і власне моральну рефлексію та емоційну децентрацію. Найголовніше те, що система детермінант цього етапу становить складну афективно-когнітивну єдність (за Л.С. Виготським – неподільність афекту та інтелекту). А це означає, що комбінований процес співпереживання внутрішньо – суб'єктно та особистісно – опосередкований як перебігом відповідних когнітивних актів і ментальним та соціальним досвідом особи, так і її численними внутрішніми умовами (мотивами, інтенціями, установками, стереотипами, ціннісними орієнтаціями, віруваннями тощо). У зв'язку із зазначеним психодуховні стани іншого можуть викликати у суб'єкта емпатії як його адекватні, власне позитивні хвилювання, збентеження і розчулення, так і неадекватні, негативні, де останні часто мають

амбівалентний (суперечливий) характер, полярну модальність актуального перебігу (внутрішнє схвалення і сумнів, співчуття і злорадство, спів радість і заздрість, благість і гнів).

Отож, другий етап емпатійного процесу істотно ускладнюється структурно і функціонально порівняно із першим тим, що у його підґрунті перебувають не стільки адекватні монопольні емоції та почуття, а складні, полярні, суперечливі: або захоплення, схвалення, співчуття, співрадість, або засмучення, заздрість, злість, гнів, злорадство. Водночас указується й на такий психологічний факт: якщо емоційні хвилювання «при співпереживанні починають супроводжуватися мотиваційними установками і, зокрема, емпатійною установкою, то рефлексивні процеси спільно з емоційною децентрацією сприяють переходу потенційних переживань суб'єкта емпатії в реальні. Емпатуючий починає переживати з приводу почуттів емпата, викликаних емпатогенною ситуацією» [18, с. 47–48]. Однак, якщо такі переживання є не досить інтенсивними і душевно глибокими, то емпатійний процес призупинить своє функціонування на даному етапі.

Перехід ускладненого різночинними психічними детермінантами і механізмами емпатійного процесу на **третій**, власне конативно-діяльний, функціональний рівень на предмет прожиття почуттів іншого актуалізує перебіг різних процесів, які, по-перше, перебувають у підґрунті когнітивної децентрації, полюсами якої є співрадість і злорадство, або співчуття і злість, по-друге, уможлиблюють найбільш ґрунтовне і продуктивне взаємодоповнення афекту та інтелекту (когніції), по-третє, спричиняють розуміння й особистісне прийняття внутрішнього світу іншого, одночасно зумовлюючи постановня антиципацій (передбачення, прогнозування) наслідків його актуалізованих хвилювань; по-четверте, формують намір докладати зусилля для зміни чи підкріплення цих самісних хвилювань стосовно співрозмовника й у такий спосіб, по-п'яте, удіяляють конкретну ситуативну готовність до внутрішньої співдії, що переходить або у реальне співдіяння, навіть іноді на шкоду собі, хоча й без самопожертви, або у реальне співдіяння, прихований спротив тому, з

ким відбувається безпосередня комунікація. При цьому вектор просоціального або вектор асоціального спрямування зазначених зусиль визначається характером хвилювань-переживань особи на попередньому (другому) етапі генезиемпатійного процесу.

Загалом про емпатійну поведінку суб'єкта емпатії, котрий на життєвому полотні свідомості створив модель-прообраз власного реального поведіння відповідно до своїх намірів співдіяти з іншим чи протидіяти йому, слушно говорити тільки тоді, коли персонально прийнятий домінантний намір здійснюється внаслідок повторно актуалізованих та інтенсифікованих емоційної і когнітивної децентрації, звідси, у всеможливих формах як персональних учинкових дій, так і асоціальних.

Таким чином, конструктивно проаналізована теоретична модель розвиненої емпатійної генези Л.П. Журавльової охоплює три вищеописані етапи, які отримали умовні назви відповідно до домінуючих у них процесів – емоційно-афективний, когнітивний і конативно-діяльний. Водночас цією авторкою цілком логічно емпатію, у засновках якої перебуває адекватна трансформація відображених переживань об'єкта, названо власне емпатією, а те емпатійне діяння, у підґрунті якого знаходиться неадекватна зміна відображених хвилювань, – дисонансною емпатією, квазіемпатією або неадекватною емпатією (див. [18, с. 52–53]).

Однак, згідно із принципами, закономірностями і нормативами циклічно-вчинкового підходу в канонічно здійснюваному методологуванні А.В. Фурмана і представників його наукової школи [7; 32; 55; 65; 67], будь-який складноструктурований психосоціальний чи психодуховний процес має вчинкову внутрішню організацію. Власне це вперше ґрунтовно доведено філософсько-психологічною теорією вчинку В.А. Роменця, де останній у буттєвому часопросторіоприявнення охоплює чотири компоненти чи виміри свого повноцінного уреальнення – ситуаційний, мотиваційний, учинково-діяльний і післядіяльний (головно рефлексивний) [1; 45]. Тому доречно вперше розглядати:

1) процесний цикл життя-перебігу емпатії як окреме самобутнє вчинення, тобто як цілісний учинок особистісної емпатійності;

2) зміну методологічної позиції у витлумаченні етапів розгортання емпатійного процесу, а саме від їх обґрунтування на основі домінуючих процесів (афективний, когнітивний, конативний) до опертя на універсальну канонічну структуру вчинку як на внутрішню подієвість (ситуація, мотивація, дія, післядія);

3) рефлексивну емпатію як четвертий етап розвитку емпатійного процесу, себто як післядіяльну фазу (або поле підсумкового емпатогенного рефлексування) його внутрішнього зняття-переходу особи до іншого емпатійного вчинення;

4) упредметнення цього дослідження – удіяльнені процеси підготовки та використання психологом емпатійної зорієнтованих психомистецьких освітніх сценаріїв у роботі із дітьми інклюзивної форми модульно-розвивального навчання – у розширеному форматі можливостей циклічно-вчинкової технології емпатійної взаємодії між шкільним психологом і конкретною дитиною з особливими потребами.

Пропонована нами концептуальна модель емпатійно зорієнтованої міжособистої взаємодії практичного психолога із дітьми з інвалідністю, котрі навчаються за інклюзивною формою у загальноосвітній школі, є психодидактичною за визначенням і циклічно-вчинковою за структурно-функціональним змістовим наповненням. В інтелектуальній проєкції на підготовку і зреалізування психомистецьких освітніх сценаріїв такої взаємодії у виняткових умовах роботи психолога із надзвичайними дітьми нами аналітично отримано і психосоціально схарактеризовано чотири етапи його цілісного сценарно-емпатійного вчинення:

перший – *виникнення й розвиткові утворення або цілеспрямоване формування емпатогенної ситуації*: переважають процеси відображення конкретних ситуаційних умов взаємодії, їх споглядання, сприймання і співпереживання на тлі домінування у внутрішньому світі особи емоцій і

почуттів; емоційне зараження, первинна оцінка та неусвідомлена ідентифікація надають цьому етапу емоційності, пристрасності, хвилювань і розчуленості й забезпечують дію механізму емоційного переключення із переживань об'єкта емпатії на переживання суб'єкта емпатії; стає емоційне забарвлення обставин стосунків психолога з особливою дитиною формує позитивну установку на взаємне контактування, актуалізує прояв натуральної емпатії; спільна суголосна дія емпатійної установки, емоційного зарядження та оцінки ситуації призводить до розмежування й уточнення її елементів – до синтетичного споглядання. Сприймання окремих зовнішніх характеристик ситуації емпатійно взаємопроникнення обох контактерів – дорослого і вихованця; у такий спосіб й виникає специфічний, неусвідомлюваний, суто емоційний зв'язок, узмістовленням якого є безпосереднє переживання виняткової дитини тією чи іншою мірою своєї тотожності із психологом, котрий з нею співпрацює;

другий – *внутрішнє мотивування пережиття психолога-наставника з приводу хвилювань і почуттів дитини з інвалідністю як усвідомлена й чітко інтенційована потреба надати їй психосоціальну допомогу*: переважають когнітивні процеси емпатування стосовно особи вихованця як об'єкта емпатогенної ситуації, де основними внутрішніми чинниками є розвиткове функціонування відповідних когніцій – аналізу і синтезу, мотиваційних установок і вторинної оцінки ситуативних обставин, особистісної та моральної рефлексії; вказані процеси і чинники спричиняють утвердження провідного, здебільшого вельми позитивного, ставлення особистості дитини з особливими потребами до практичного психолога, яке завжди опосередковане її самісною спрямованістю, здобутками і вадами ціннісно-сміслової сфери; тут має місце істотне ускладнення емпатійного процесу, який постає як афективно когнітивна єдність, як відносне збалансування афекту й інтелекту; при цьому його множинне опосередкування (пізнавальними можливостями, ментальним і соціальним досвідом, різними установками, стереотипами і спонуканнями тощо) спричиняє зміни і навіть трансформації переключення переживань від суб'єкта емпатії (психолога) до її об'єкта (дитини з інвалідністю), що породжує

як адекватні хвилювання, так і неадекватні; відтак на цьому етапі інтенційованого емпатування виникає амбівалентність, біполярність, модальність переживань: вони як відреагування на почуття-хвилювання іншого народжують або позитивний відгук, схвалення, співрадість, співчуття, або заздрість, засмучення, злорадство, злість, гнів; здебільшого психологічними чинниками зазначеної полярності є негативне ставлення дитини з інвалідністю до незнайомих дорослих, егоїзм та жалісливість до себе, внутрішня агресивність до світу і мстивість, негативний соціальний досвід, моральна незрілість, низький емоційний інтелект тощо;

третій – *учинково-діяльне здійснення психологом як емпатійним суб'єктом творення взаємостосунків з приводу відчуттів, хвилювань та експресій дитини як усуб'єктненого об'єкта емпатії*: має місце актуалізація широкого горизонту свідомісно організованих пізнавальних процесів (уяви, пам'яті, сприймання, мислення, мовлення), які узасаднюють когнітивну децентрацію й антиципацію (передбачення міжособистих стосунків у найближчому й віддаленому майбутньому); розуміння, персональне прийняття і щире переживання психологом внутрішнього світу дитини з особливими потребами, поведінкове підтвердження ним позитивних намірів докласти зусилля для зміни чи підкріплення психодуховного стану такої дитини виводять емпатійність на розвиткові висоти найбільш продуктивного поєднання емоцій і розмірковувань, афекту і когніцій; у переважній більшості випадків компетентний наставник і помічник домагається того, щоб між ним та об'єктом емпатування вибудовувалась конструктивна модель-прообраз їхньої ділової (навчальної) і водночас неформальної взаємодії; таке внутрішнє сприяння особистісному зростанню дитини з фізичними вадами уможливорює співпрацю, котра не шкодить у духовному розвитку обом контактерам; хоча, звісно, існують поодинокі випадки, коли шкільному психологу, не вдається здолати персональний негатив вихованця, що перенесений ним із попереднього етапу емпатійного процесу, тоді заняття у психологічному кабінеті

продовжуються доти, допоки не мінімізується його особиста асоціальна спрямованість;

четвертий – *післядіяльне підсумкове рефлексування того, наскільки психологу вдалося емпатійно збагатити й особистісноузмистовити та окультурити свої стосунки із дитиною з особливими потребами*: після циклу зустрічних персональних взаємодій у рамках сценарно забезпеченого освітнього процесу відбувається узагальнювальна особистісна рефлексія за критеріями плідності та ефективності стосунків поглиблено з боку психолога-наставника і здебільшого більш-менш згорнуто з боку самобутнього вихованця; доросла особистість свідомо й аргументовано самозвітує про те, які етапи розвиткового функціонування сценарно заданого емпатійного процесу з конкретною винятковою дитиною вдалося пройти найбільш психодуховно змістовно, а які меншою мірою були плідними, та що в подальших зустрічах усе ж вдалося змінити на краще; натомість дитина вказаних особливостей і фізично обмеженого способу життя також спрямовує осмислену розумову активність на себе й на своєму рівні психокультурного розвитку самозвітує про продуктивність співпраці із психологом, про втілені і не втілені у повсякдення свої мрії, наміри, можливості, врешті-решт про власне особистісне зростання та здобуті духовні ресурси самовдосконалення; при цьому особистісна рефлексія, будучи доповнена морально-етичною, вказує на усвідомлення вихованцем-наступником інклюзивної форми навчання переживання своєї оцінки повчальних зустрічей із психологом, його ставлення до нього і загальний вплив на своє внутрішнє благополуччя, є фундаментом закономірного переходу до емпатійного вчинення у стосунках з іншими людьми.

2.2. Сценарні особливості функціонування природної, особистісно-сміслової і трансфінітної емпатії

Для того щоб конкретизувати пропоновану циклічно-вчинкову концептуальну модель сценарноспроєктованої емпатійної взаємодії професійного психолога із дітьми інклюзивної форми навчання та наповнити її адекватним емпіричним змістом потрібно, на наш погляд, здійснити ще два дослідницьких кроки: по-перше, висвітлити психомистецькі особливості функціонування природної, особистісно-сислової, трансфінітної і рефлексивної етапних різновидів емпатії у їх логіко-структурних взаємопереходах і цілісності й, по-друге, аргументувати сценарні особливості емпатійних стосунків і циклічно завершеного розвитку емпатійності у дітей з інвалідністю. Ці два похідних завдання чинного – чітко об'єктивованого та упредметненого – психологічного пошуку відповідно вирішують даний і наступний підрозділи роботи.

У ранньому онтогенезі органічно виникає канал забезпечення Я – Ти-зв'язку поки що соціально незрілої особи зі світом (перш за все з матір'ю й дещо пізніше із батьком), що характеризує природну емпатію, себто безпосереднє чуттєве сприймання емоційного стану близького дорослого шляхом емоційного зараження, наслідування, ідентифікації, поведінкового копіювання. І закономірно, що найчастіше обопільна емпатійна взаємодія присутня в емоціогенних стосунках матері і дитини. Мати відчуває дитину немовби частиною себе й емпатує їй, почуттєво заражаючись її емоційними реакціями, ототожнюючись із цією стороною душевного життя самої себе.

На початковому етапі міжособистісного контактування практичного психолога з винятковою дитиною-школярем також первинно активізується перебіг природної емпатії, котра центрується на суб'єктних джерельних ресурсах, бодай частково усвідомлюваних, хвилювань і вихованця і дорослого з приводу власного благополуччя, особистої автономності. Таке біологічно вкорінене, органічне переживання є важливим підґрунтям і необхідною умовою подальшого розвитку сценарно заданого процесу емпатійного вчинення.

Особистісно-сміслова емпатія, як уже контурно зазначалося, охоплює складне структурно-функціональне плетиво емоційно-ефективних, когнітивних, учинково-діяльних і рефлексивних стадій-складників метасистемного перебігу емпатійного процесу. Вона, маючи біполярний, амбівалентний прояв емоцій і хвилювань та численні внутрішні опосередкування (ментальними, спонукальними, когнітивними процесами, креативними, соціальними і волевими спроможностями тощо), все ж характеризується особистою концентрацією, зосередженням на індивідуальному світі Я людини, а не на переживаннях іншого. А це призводить до того, що розвитковий плин може змінювати своє спрямування – від позитиву до співрозмовника (схвалення, співрадість, співчуття) до негативу (заздрість, смуток, злість, злорадство) й відтак від просоціальної поведінки до часто приховуваної асоціальної. У цьому разі інша особа сприймається як об'єкт, а саме як носій певних проблем, думок, хвилювань, поглядів, цінностей, переконань і між ними встановлюються стосунки на кшталт «Я – Він».

Для того, щоб міжсуб'єктний зв'язок двох контактерів перейшов на якісно вищий рівень, тобто на щабель «Я – Ти», потрібно, щоби особистісно-сміслові пережиття було збагачено трансфінітною, себто трансцендентною, духовно зорієнтованою, емпатією. Саме у діалектичній єдності, здебільшого у зрілому віці особистості, вони уможливають інтегральне постання соціальної емпатії, яка «виникає і розвивається на певному рівні зрілості соціальних відносин і проявляється у вищих і найвищих ступенях емпатійних стосунків суб'єкта з об'єктом емпатії» [18, с. 60]. Звісно, що у нашому випадку трансфінітнуемпатійність, як і компетентну соціальну емпатію, здатний виявляти і здебільшого реально демонструє практичний психолог, тоді як дитина початкового чи середнього шкільного віку з особливими потребами засвідчує суб'єктне удіяльнення природної та особистісно-сміислової емпатії у їх тому чи тому незначному переважанні, взаємопереходах і цілісності.

Переважно, як підтверджує феноменологія емпатійного вчинення професійних психологів у роботі з винятковими дітьми, початковий етап

розгортання трансфінітної емпатії, яка тяжіє до суперпозиційності у співвідношенні із натуральною та особистісно-смисловою, становлять психічно ущільнені чи внутрішньо згорнуті ланки сприймання особою емпатогенної ситуації, спільного хвилювання з приводу певних подій, переживання через почуття і дистрес об'єкта емпатії. І лише на цьому підґрунті задіюються психодуховні механізми трансфінітного емпатування, котрі зумовлюють надчуттєве сприймання та самісне прийняття іншої особи такою, якою вона є, зокрема її тих актуальних переживань, значущість яких рівна цінності власного індивідуального світу. В такий спосіб нівелюється відчуженість Я одного співрозмовника, його хвилювань та негативних експресій від Я і переживань і страждань іншого.

За позитивного розгортання емпатійності стосунків між психологом і дитиною з обмеженими фізичними можливостями за етапами емпатійного вчинення здебільшого трансфінітна емпатія збільшує свою присутність і конструктивний вплив на їхню альтруїстичну поведінку й одночасно посилює їх обоєбічне особистісне прийняття як партнерів-індивідуальностей. Тому зазначені психодуховні депланції у виняткового вихованця не тільки підтверджують факт зростання взаємно згармонізованої самісної емпатійності, а й указують на його більшу відкритість як особистості, котра також починає виявляти емпатійність стосовно психолога, його персональних зусиль та зустрічних актів співпраці і співчуття.

Отож, залежно від повноти психічного відображення іншого, й зважаючи на чотири фази циклічно завершеного розвитку емпатійного мегапроцесу, доречно виокремити такі етапи генези емпатійних стосунків психолога із дитиною з особливими потребами в загальноосвітньому закладі та останньою особистості саме цього помічника-наставника:

а) ситуаційно елементарні емпатійні стосунки, у підґрунті яких переважає природна або натуральна емпатія, виникає емоціогенне співпереживання, котре характеризує перший етап емпатійного вчинення;

б) когнітивно організовані емпатійні стосунки, у розвитковому функціонуванні яких домінують пізнавальні процеси, котрі центруються довкола особистісно-сміслової емпатії, тобто співчуттям і співрадістю, внутрішнім або реальним сприянням чи навпаки протидією, гнівом, злістю; ці стосунки виконують мотиваційно-інтенційне призначення, визначають психологічний зміст другого етапу емпатійного вчинення;

в) діяльно-трансцендентні емпатійні стосунки, у фундаменті яких перебуває трансфінітна емпатія та свобода внутрішнього діяння конкретного емпата, себто його зреалізована здатність до надвчування, його душевне і духовне злиття в актах співтворення із внутрішнім світом особистості контактера;

г) рефлексивні емпатійні стосунки як результативний підсумок освітньо зорієнтованої та сценарно організованої міжособистісної взаємодії психолога та особливої дитини інклюзивної форми навчання, що характеризує післядіяльний етап обопільного емпатійного вчинення.

2.3. Сценарні особливості емпатійних стосунків і розвитку емпатійності у дітей з інвалідністю

Емпатійні стосунки актуалізуються, проявляються і розвиваються в ігровій, навчальній і трудовій взаємодії, у спілкуванні та спільній діяльності, у соціальних й передусім моральних учинках. Очевидно, що емпатія та емпатійність є супутніми відповідно процесом і рисою-властивістю багатьох діяльностей, у виконанні яких беруть участь два, три і більше осіб. Однак для нас важливо підкреслити інше: в окремих випадках суспільного життя (у родинному повсякденні, організованому навчанні, під час амбулаторного лікування тощо) емпатія стає окремою діяльністю і навіть самодостатнім учинком. Метою цієї діяльності є психологічна підтримка іншої людини, предметом – її психодуховний (внутрішній) світ, змістом – переживання і/або співпереживання їй, хвилювання і турбота з приводу її почуттів (співчуття,

співрадість, заздрість, гнів), проектування і втілення в життя моделі поведінки-вчинення, яка допомагає або заважає об'єкту емпатії, реально сприяє або протидіє йому.

Вибудовуючи освітній сценарій тривалої психологічної роботи із дитиною з особливими потребами, психолог має знати, що важливою передумовою поступального розвитку емпатії, успішного привласнення моральних норм є спрямованість дитини на навколишніх, яка спричиняється особливостями її спілкування з дорослими, перш за все з батьками і родичами, та іншими дітьми. При цьому відомо, що відсутність зазначеної спрямованості та постійної комунікації з оточуючими зумовлює деприваційні розлади, щонайперше емоційні та соціальні.

У широкому сенсі депривація – це позбавлення особи чогось вагомого для її повноцінного життя, що врешті-решт призводить до її особистісної деструкції, до аномалій у психокультурному розвитку. Зокрема у педагогічній психології однозначно доведено, що наслідки психічної депривації в дітей, які перебувають в установах інтернатного типу, відображаються на розвитку не лише її інтелекту, а й на емоційно-потребовій сфері, актуалізації самосвідомості, довільної поведінки, на стосунках між вихованцями і дорослими, між самими дітьми, негативно позначається на моральному розвитку їх особистості. У депривованій дитини затримується в розвитку або взагалі не виникає почуття співпереживання, співчуття, співрадість іншому. Тому емпірична частина дослідження полягала у з'ясуванні особливостей співпереживання і співчуття до різних об'єктів емпатії молодших школярів з особливими потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах м. Тернополя (№24 9; 16; 27) і в Тернопільській спеціалізованій загальноосвітній школі-інтернаті I-III ступенів Тернопільської обласної ради. Вибірка складала 20 осіб з інвалідністю (відповідно 10 і 10 осіб). Основним методом дослідження було сплановане психологічне спостереження на предмет емпатійного ставлення особливих дітей до дорослих, однолітків і дітей.

У результаті включеного спостереження було виділено п'ять груп дітей, які розрізнялися між собою змістом своїх емпатійних відносин зі світом. Критеріями приналежності обстежуваних до групи респондентів, які проявляють I рівень емпатійних відносин (перша група дітей), були такі показники:

а) відсутність реакції на емпатогенну ситуацію: при спогляданні ситуації не виникає як емоційної експресії, так і будь-яких поведінкових змін;

б) ігнорування емпатогенної ситуації: відображення ознак сприймання ситуації в міміці, виразі очей, але відсутність будь-яких поведінкових реакцій;

в) нетерпимість, запальність у стосунках з товаришами: вираз роздратування, злості, грубі вислови;

г) злорадність стосовно інших: відповідні мімічні, мовленнєві і пантомімічні прояви;

д) прямі агресивні дії: штовхання, стусани, удари, ініціювання бійки.

До другої групи належали діти, які проявили співпереживання (II рівень емпатійних відносин). Показниками прояву ними співпереживання були ознаки відображення в його міміці, жестах, позах емоційного стану об'єкта емпатії та відповідні до цього вербальні прояви (вигуки, зауваження, зітхання).

Показниками прояву обстежуваними співчуття об'єктам емпатії (III рівень емпатійних стосунків, третя група школярів) були рухові та емоційні зміни в поведінці: моторика, вислови, вигукування, відображувані обличчям зміна емоцій, котрі виражали переживання з приводу відчуттів і станів іншого (жаль, смуток і т. п.).

Дітей, які проявили спрямованість на іншу людину і сприяли їй не на шкоду собі, або в умовах соціального контролю чи дії утилітарних мотивів і на шкоду собі, відносили до IV групи респондентів, які характеризувалися проявом відповідного емпатійного ставлення до об'єктів емпатії.

Критерієм прояву обстежуваними найвищого рівня емпатійних відносин (п'ята група дітей) була стійка позитивна спрямованість на іншу людину, яка

завжди реалізовувалась у конкретних справах, тобто в реальній допомозі, що зорієнтована навіть на шкоду собі.

Кількісний та якісний аналіз змісту відповідей школярів різних освітніх закладів за відомою методикою «Вибір» дав змогу диференціювати їхні емпатійні відносини до різних об'єктів, нагадаємо, що ця методика містить десять сюжетів-колізій і перелік можливих (всього шість) відповідей на них. Зміст розповідей альтернативний і відображає конфліктну ситуацію або ситуацію допомоги, співучасті. Героєм розповіді є або дорослий, або школяр, або тварина. Кожна з відповідей обумовлює певний рівень емпатійного ставлення до об'єкта емпатії.

Пропедевтично зазначимо, що емпірично найбільші відмінності виявлено в емпатійних стосунках дітей з фізичними вадами із дорослими. Так, значна кількість вихованців інтернатів (80%) і дещо більше половини учнів інклюзивного навчання масових шкіл (60%) проявляють найвищий рівень емпатійних стосунків з дорослими. Примітно й те, що у вихованців інтернату загалом менше виражена спрямованість на іншу людину у прийнятті рішення з альтернативних ситуацій. Очевидно, життя без батьків навчає їх більшою мірою покладатися на себе, ніж на інших, прискорено формує в них особистісну відповідальність та соціальну зрілість.

Результати емпіричного вивчення прояву дітьми з інвалідністю співпереживання і співчуття до різних об'єктів емпатії за низкою параметрів подані у таблиці. Їх аналіз показує, що кількість виняткових учнів, які співпереживають і співчують тваринам та одноліткам, в обох типах шкіл дещо відрізняється між собою, причому такі учні більше виявляють співчуття до тварин, аніж до ровесників.

Таблиця

Прояв школярами співпереживання і співчуття до різних об'єктів емпатії
(вибірка – 20 осіб, у %)

Школа	Емпатійні відносини					
	з тваринами		з дорослими		з ровесниками	
	співпереживання	співчуття	співпереживання	співчуття	співпереживання	співчуття
Загальноосвітня	30	70	20	80	70	30
Школа-інтернат	40	60	0	100	70	30

Найбільша відмінність у цієї категорії молодших школярів стосується тих, хто навчається інклюзивно у загальноосвітній школі, і тих, хто виховується й проживає в установі інтернатного типу, має місце у прояві співпереживання дорослим. Так, відносно дорослих співпереживання не виявив жоден із десяти респондентів школи інтернату, тоді як усі десять демонстрували співчуття тим дорослим, котрі їх доглядають і навчають. Серед школярів з особливими потребами інклюзивної форми навчання дорослому співчуває 80%, а співпереживає 20%. Крім того, зафіксована певна психологічна відчуженість від дорослого виняткових молодших наступників, які навчаються у масових школах і проживають у родинах. Натомість учні, які виховуються поза сім'єю допомагали і всіляко сприяли у навчанні лише тим однокласникам, яким вони симпатизували, стосовно ж решти ровесників налаштовані або недружелюбно й навіть агресивно, або байдуже.

Отже, аналіз та узагальнення отриманих нами емпіричних даних виявили відмінності у характеристиках-параметрах емпатійних відносин, з одного боку, з різними об'єктами емпатії – дорослий, тварина, однокласник, з іншого – з різними суб'єктами емпатії – мати, батько, вчителька, психолог та ін. Зокрема, аргументовано, що діти молодшого шкільного віку у взаємодії з різними об'єктами емпатії більше схильні виявляти співпереживання, ніж співчуття. Та й їхня реальна поведінка сприяння іншому суб'єкту феноменологічно зумовлена атракцією, наслідуванням і соціальним контролем з боку дорослих (батьків, педагогів, старших школярів). Усе це вказує на те, що

психолог, розробляючи і втілюючи у життя освітньо-психологічний сценарій із конкретною дитиною з інвалідністю, зобов'язаний якомога повніше й детальніше враховувати її індивідуально-психологічні особливості та ресурси психокультурного розвитку. Лише на цьому шляху його чекає справжній професійний успіх.

Висновки до розділу 2

1. Емпатія – сильне переживання, глибоке почуття-хвилювання, котре близьке до страждання й характеризується як емоціогенна форма ідентифікації, ототожнення особою із кимось або чимось та внутрішньо організується як співпереживання чи співстраждання. Емпатія – це особливий психодуховний стан людини, тонкий і водночас глибокий резонанс на хвилювання і збентеження іншою людиною чи групи людей.

2. У результаті детального аналізу психологічної літератури доведено, що науковці вивчають емоційну або емотивну, когнітивну або пізнавальну, співпереживальну, співчуттєву, діяльну або вчинково-вольову форми вияву емпатії. Звідси закономірно постають основні тенденції психологічного пізнання природи цього складного психологічного явища. Здебільшого структурно-функціональна модель емпатії містить тристадійне розгортання її особистісно-сміслового інваріанту, що охоплює емпатогенну ситуацію (природне співпереживання, емоційне забарвлення контактів, емпатійне ставлення), безпосереднє переживання емпата з приводу почуттів іншої особи (когнітивна оцінка емпатогенної ситуації, мотиваційна установка, емоційна децентрація, амбівалентність, біполярність хвилювань тощо) і власне конативно-діяльне прожиття почуттів іншого, що актуалізує перебіг різних, часто суперечливих хвилювань, почуттів, експресій (емпатійна поведінка особи емпата, обопільна емпатійна паритетність між співрозмовниками та ін.).

3. Обстоювана у роботі концептуальна модель емпатійно зорієнтованої міжособистої взаємодії практичного психолога з дітьми з інвалідністю, котрі

навчаються за інклюзивною формою, є психодидактичною за визначенням і циклічно-вчинковою за структурно-функціональним змістовим наповненням. Зважаючи на психомистецький характер перебігу вказаної взаємодії, психосоціальну характеристику отримали чотири етапи його персоніфікованого сценічно-емпатійного вчинення: виникнення й цілеспрямоване формування емпатогенної ситуації, внутрішнє мотивування пережиття психолога на предмет хвилювань і почуттів виняткової дитини, вчинково-діяльне здійснення ним емпатійних взаємостосунків із конкретним вихованцем і післядіяльне підсумкове рефлексування ефективності здійсненого циклу емпатійного процесу як співучинення.

4. Для деталізації сценарноспроектованої емпатійної взаємодії професійного психолога із дитиною з особливими потребами висвітлено психомистецькі особливості: а) природної, особистісно-сислової і трансфінітної різновидів емпатії за етапами розгортання етапів цілісного модульно-розвивального циклу обопільних стосунків і б) емпатійних взаємин та психодидактичних умов розвитку становлення емпатійності у дітей цієї виняткової групи, якій властиві більша чи менша соціальна дистанційованість від суб'єктного довкілля та деприваційні тенденції і психічні деструкції особистісного розвитку.

ВИСНОВКИ

Виконане дослідження здійснене в новаторській царині уможливлення співпереживального сценарування як окремої творчої роботи практичного психолога із створення емпатійно зорієнтованих сценаріїв під час його психомистецько-узмистовленої взаємодії з винятковими дітьми-учнями інклюзивної форми навчання. Об'єктом вивчення є гуманно забезпечена освітня взаємодія дорослого наставника і вихованця з особливими потребами, уреальнювана на засадах особистісного та індивідуального підходів. Предмет авторського пошуку становлять удіяльні процеси підготовки і використання психологом емпатійно спроектованих психомистецьких сценаріїв із дітьми з фізичними вадами у часопросторі модульно-розвивального навчання. Наукова новизна цього дослідження полягає у комплексному теоретичному опрацюванні сутності та композиційної побудови емпатогенних сценаріїв у співпраці шкільного психолога із дітьми з винятковою нужденністю і водночас в емпіричному підтвердженні технології підготовки та використання ним названих сценаріїв за принципами і закономірностями психомистецького перебігу цілісного модульно-розвивального мегапроцесу інклюзивного навчання.

У підсумку виконаного психологічного дослідження отримані такі загальні висновки:

1. В інноваційній системі модульно-розвивальної взаємодії А.В. Фурмана повноцінне функціонування навчального модуля здійснюється за умов художньої, тобто психомистецької, дії, що за перебігом навчальних подій подібна до драматичної вистави; тому фундаторами освітньої системи закономірно обстоюється драматична концепція паритетної освітньої діяльності педагогів-психологів і вихованців-учнів. А це означає, що їхні освітні стосунки і навчальне спілкування характеризуються афективними сплесками, полівалентними спонукуваннями, позитивними хвилюваннями, оптимальним

напруженням почуттєвих, розумових, соціальних, креативних, вольових спроможностей.

2. Емпатійно спроектований освітній сценарій – деталізований науково-мистецький опис психодраматичного перебігу модульно-розвивального циклу через послідовну зміну ситуацій і сцен безперервної розвивальної взаємодії наставника і наступників, що відображає їхнє оптимальне психокультурне зростання у лоні паритетної освітньої діяльності. У такому сценарії відображені наступність і зміст вправ, сценарій навчального дійства утримує композиційну схему (пролог, експозиція, зав'язка, перипетії, передкульмінація, кульмінація, підйом чи спад дії, розв'язка, епілог) та об'єктивує конкретну вітальну діалектику природної, особистісно-сислової, трансфінітної і рефлексивної емпатії.

3. Запропонована й детально описана в даному дослідженні концептуальна модель емпатійно зорієнтованої міжособистої взаємодії практичного психолога з дітьми із фізичними вадами в умовах інклюзивного навчання є психодидактичною за методологічним форматом і циклічно-вчинковою за структурно-функціональним психомистецьким змістовленням. Вона охоплює чотири етапи сценарно-емпатійного вчинення:

а) виникнення і розвиткове утворення або формування емпатогенної ситуації, де переважають процеси споглядання, сприймання, співпережиття, емоції та афекти, механізми дії природної рефлексії;

б) внутрішнє мотивування пережиття психолога-наставника з приводу хвилювань і почуттів дитини з інвалідністю як усвідомлена й чітко інтенційована потреба надати їй психосоціальну допомогу; тут переважають когнітивні процеси емпатування, позитивне ставлення контактерів один до одного, водночас виникає амбівалентність, біполярність, модальність персональних переживань, домінує власне розвинена особистісно-сислова емпатійність та ін.;

в) учинково-діяльне здійснення психологом як емпатійним суб'єктом творення взаємостосунків з приводу хвилювань і турбот дитини з інвалідністю

як усуб'єктненого об'єкта емпатії, тут актуально функціонують пізнавальні процеси, антиципація, когнітивна децентрація, персональне прийняття, трансфінітнаемпатія, емоційно-почуттєва суголосність міжособистісних контактів, ціннісно-сміслові пріоритети регулярних зустрічей;

г) післядіяльне підсумкове рефлексування поетапної ефективності перебігу природної, особистісно-сміслової, трансфінітної і рефлексивної емпатійних інваріантів учинення, а також реальна оцінка якості розробленого і втіленого в життя психомистецького сценарію, зважаючи на повноту реалізації емпатійного потенціалу обох учасників освітньої взаємодії і на особистісне зростання коефіцієнту соціальної емпатійності кожного.

Отож, мета дослідження досягнута, завдання вирішені, а його предмет отримав системне психологічне висвітлення та емпіричну апробацію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст./ упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ: Либідь, 2016. 272 с.
2. Борисенко С.Б. Методы формирования и диагностики эмпатии учителей: автореф. дисс...канд. пед. наук: 13.00.01. Ленинград. 1988. 14 с.
3. Василишина Т.В. Емпатійні здібності вчителів. Психологічний аспект. *Практична психологія і соціальна робота*, 1999. №4. С. 37–39.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. Москва: МГУ, 1984. 200 с.
5. Валантинас А.А. Взаимосвязь эмпатии и усвоения нравственных норм детьми младшего школьного возраста: автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. Киев, 1988. 16 с.
6. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. Москва: Изд. МГУ, 1990. 283 с.
7. Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: кол. монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.
8. Виговська Л.П. Емпатійні стосунки дітей у різних умовах соціалізації. *Педагогіка і психологія*. 1996. №1. С. 82–90.
9. Виговська Л.П. Емпатійність як механізм реалізації суб'єкт-суб'єктної педагогічної парадигми. *Психологія: зб. наук. праць*. Київ: НПУ, 1999. Вип. 4(7). С. 61–67.
10. Выготский Л.С. Психология искусства. Москва: Педагогика, 1987. 344 с.
11. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста. *Вопросы психологии*. 1974. №5. С. 107–114.
12. Гаврилова Т.П. Эмпатия и её особенности у детей младшего и среднего школьного возраста: автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 1977. 23 с.
13. Гиппенрейтер Ю.Б., Карягин Т.Д., Козлова Е.Н. Феномен конгруэнтной эмпатии. *Вопросы психологии*. 1993. №4. С. 61–68.

14. Джрнзян Л.Н. Механізми Емпатії в міжличностних відносинах: автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.01. Тбілісі, 1984. 29 с.
15. Додонов Б.И. В мирі емоцій. Київ: Політиздат України, 1987. 139 с.
16. Ершов П.М. Режисура як практична психологія (Взаємодія людей в житті і на сцені). Москва: Искусство, 1972. 352 с.
17. Ершов П. Система Станіславського як наука. *Психологія і суспільство*. 2015. №3. С. 62–71.
18. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: монографія. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
19. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: монографія. Київ, 1997. 302 с.
20. Иванов Е.М. Эмоции и чувства. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 783 с.
21. Изард К. Эмоции человека / пер. с англ. Санкт-Петербург: Питер, 1999. 464 с.
22. Інклюзивна освіта: посіб. для батьків / Анна Креста, Джоана Блейз, Ольга Красюкова-Енна. Київ, 2012. 116 с.
23. Казмиренко В.П. Соціальна психологія організацій: монографія. Київ: МЗУУП, 1993. 384 с.
24. Карамуратова Р.Б. Психологічне дослідження оціночної емпатії в педагогічному процесі: автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. Тбілісі, 1984. 25 с.
25. Коваленко О.Г. Розвиток емпатії та атракції майбутнього педагога як умова професійного спілкування: автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 21 с.
26. Коган І.М. Емпатія та особливості її розвитку в дітей молодшого шкільного віку: автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2005. 20 с.
27. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самліт-Книга, 2009. 272 с.

28. Концепція розвитку інклюзивної освіти; Наказ МОН України від 01.10.2010 № 912 [Елект. ресурс]. Режим доступу: www.mon.gov.ua, 2010.
29. Кротенко В.І. Розвиток емпатії у дітей підліткового віку як складової риси гуманістичного розвитку суспільства. *Психологія: зб. наук. праць НПУ ім. М. Драгоманова*. Київ, 2001. Вип. 2(9). Ч. II. С. 55–58.
30. Малицкая Л.Б. Формирование профессиональной эмпатии у будущих учителей: дисс... канд. пед. наук: 13.00.07. Кривой Рог, 1995. 184 с.
31. Мельник В.В. Дидактичні засади проектування модульно-розвивальних занять у загальноосвітній школі: дисс... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1997. 204 с.
32. Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: кол. монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.
33. Модульно-розвивальна система: теорія, технологія, досвід. Експериментальна СШ №10 м. Бердичева Житомирської області. *Рідна школа: спецвипуск*. 1977. №2. 80 с.
34. Модульно-розвивальна система як соціокультурна організація. *Психологія і суспільство: спецвипуск*. 2002. №3-4. 292 с.
35. Москаль Ю. Третє щорічне зібрання наукової школи професора А.В. Фурмана. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 263–270.
36. Мухина В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа. *Вопросы психологии*. 1989. №1. С. 32–39.
37. Ляховський І. Аура театру як спілкування з прекрасним. *Психологія і суспільство*. 2001. №4. С. 87–94.
38. Орищенко О.А. Диференційно-психологічний аналіз емпатії: автореф. дисс... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2004. 21 с.
39. Орлов А.Б. Феномены конгруэнтности и эмпатии. *Вопросы психологии*. 1993. №4. С. 68–73.

- 40.Освітні сценарії. Модульно-розвивальне навчання: психомистецькі технології розвивальної взаємодії. Харків: Ранок, 2000. 110 с.
- 41.Особливі діти в закладі і соціальному середовищі / О.В. Гаврилов. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
- 42.Полєшко Л.А., Щорс В.В. Гуманістичні засади соціально-психологічної роботи в системі інклюзивної освіти технічного ліцею. *Управління школою*. 2018. №1/3. С. 26–43.
- 43.Полударова А.Л., Щорс В.В. Тиждень інклюзивної освіти. *Шкільному психологу. Все для роботи*. 2011. №12. С. 2–33.
- 44.Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка: навч.-метод. посіб. / за ред. В.В. Засенка та ін. Київ. 2014. 336 с.
- 45.Роменець В. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. №2. С. 6–27.
- 46.Сичевський А.С. Психологічні особливості емоційного компонента емпатії у пубертатному періоді: автореф. дисс...канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2004. 22 с.
- 47.Смит А. Теория нравственных чувств / перев. с англ. Москва: Республика, 1995. 383 с.
- 48.Социально-психологическая природа эмпатии: проблемы и перспективы исследования: темат. сб. по мат. междунар. симп. / под ред. Выговской Л.П., Чебыкина А.Я. Одесса, 1996. 192 с.
- 49.Станиславский К.С. Работа актера над ролью. Собр. соч. Москва: Искусство, 1957. Т. 4. 551 с.
- 50.Толстой Л.Н. Война и мир: роман в 4-х т. Київ: Дніпро. 1986. Т. 3,4. 773 с.
- 51.Українсько-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2011. 132 с.
- 52.Филатов В.П. Парадоксы эмпатии. Загадки человеческого понимания: сб. статей. Москва: Политиздат, 1991. С. 176–195.

- 53.Фурман А. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства. *Освіта і управління*. 2005. Т. 9, №4. С. 24–37.
- 54.Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів. 1997. 340 с.
- 55.Фурман А. Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40–69.
- 56.Фурман А.В. Освітні сценарії у системі модульно-розвивального навчання: наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО, 2009. 40 с.
- 57.Фурман А. порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137–163.
- 58.Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. №2. С. 29–75.
- 59.Фурман А. Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі: наук. вид. Київ: Правда Ярославичів, 1999. 56 с.
- 60.Фурман А. Теоретична концепція інноваційного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 123–159.
- 61.Фурман А. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 56–77.
- 62.Фурман А.В. Теорія і практика розвивального підручника: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 288 с.
- 63.Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007.164 с.
- 64.Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105–144; 2002. №3-4. С. 20–58.

- 65.Фурман О.Є., Гірняк А.Н. Сутнісні визначення модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в освітньому процесі. *Психологія і суспільство*. 2020. №3. С. 53–81.
- 66.Фурман (Гуменюк) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Школяр, 1998. 112 с.
- 67.Фурман (Гуменюк) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.
- 68.Фурман (Гуменюк) О. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної системи. *Психологія і суспільство*. 2001. №1. С. 74–123.
- 69.Эриксон Э.Г. Детство и общество / перев. науч. ред. А.А. Алексеева. Санкт-Петербург: Психол. Центр «Ленато»; Фонд «Унив. кн.», 1996. 560 с.
- 70.Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy. *Jorn. of Personality*. 1972. Vol. 40. N4. P. 525–543.
- 71.Stotland E. Empathy, fantasy and helping. Beverly Hills, 1978. 322 p.