

(Eds.), *Handbook of Resilience in Children*. New York : Springer, 2006. P. 91–106.

27. Werner E. E. Protective factors and individual resilience. In P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York : Cambridge University Press, 2000. P. 115–132.

28. Whitson H. E., Duan-Porter W., Schmader K. E., Morey M. C., Cohen H. J., Colón-Emeric C. S. Physical resilience in older adults: Systematic review and development of an emerging construct. *Journal of Gerontology*. 2016. № 71 (4). P. 489–495. DOI: <https://doi.org/10.1093/gerona/glv202>

29. Zautra A. J., Reich J. W., Hall J. S. *Handbook of Adult Resilience*. April 2, 2012. URL: <https://www.guilford.com/books/Handbook-of-AdultResilience/Reich-Zautra-Hall> (дата звернення: 08.02.2023).

Руслана ЧІП

ГЕНДЕРНА ПРОБЛЕМАТИКА У КОНТЕКСТІ ДІАЛОГІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

У процесі гуманізації сучасної освіти постає питання психологічної підтримки професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців та організації педагогічного процесу на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Пріоритетним завданням вищої школи є створення належних умов актуалізації суб'єктно-ціннісного потенціалу студентів у процесі здобуття професійної освіти. Саме тому увагу науковців привертає проблема психологічного забезпечення процесу розвитку сучасної системи вищої освіти та

дослідження теоретико-методологічних основ професійно-особистісного становлення студентів – майбутніх фахівців.

На думку учених, суть освіти полягає у створенні «образу світу і свого власного образу у цьому світі», а не лише засвоєння студентом дидактично перетвореного професійного досвіду. Розуміючи освіту як становлення особистості, науковці зазначають, що у процесі набуття знань освіта покликана допомогти людині віднайти себе, вибудувати свій власний світ цінностей [7, с. 279]. Становлення особистості майбутнього фахівця у процесі вищої професійної освіти передбачає цілісне перетворення освітнього процесу: не лише зміну змісту та структури навчального матеріалу, але й створення ситуацій професійно-особистісного самовизначення студентів з метою актуалізації смислових переживань та суб'єктного потенціалу загалом [6].

Досліджуючи проблему становлення освітнього діалогу як інноваційної психодидактичної технології, Г. Радчук зазначає, якщо будь-яка інноваційна освітня технологія існує у парадигмі суб'єкт-суб'єктного взаємного обміну, то діалогічний підхід дозволяє інтегрувати єдиний смисл, тобто вийти на вищий смисловий рівень взаємодії, йдеться про досягнення розуміння. Проте, у діалозі це розуміння стає не результатом раціональної домовленості, а продуктом спільної діалогічної смислотворчості [7, с. 277]. Розбудова діалогічних взаємин в освітньому процесі є необхідною умовою професійно-особистісного становлення студента. Відтак, рівень діалогізації освітнього середовища може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу освіти [7, с. 300]. Вчена презентує освітній діалог як процесуально-цілісну форму

активного начання, яка спрямована на перетворення внутрішнього досвіду майбутніх фахівців та набуття нового. Освітній діалог – це гуманітарна форма навчання, котра виступає зовнішньою спонукою внутрішнього ініціювання особистісно-професійного становленн майбутнього фахівця, розвитку ціннісно-сміслової сфери студента [7, с. 278]. Перетворення освітньої ситуації у життєву ситуацію студента можливе тоді, коли він залучений у неї цілісно, стає її справжнім суб'єктом, у ній виникають особистісні задачі, пов'язані з усвідомленням та визначенням власних цінностей та смислів, актуалізацією особистісних ресурсів, набуттям особистісного досвіду [6].

Г. Радчук наголошує на важливій особливості освітнього діалогу, суть якої полягає не лише у зануренні студента у свій внутрішній світ та внутрішній світ іншої людини, а й у спільному просуванні до професійного ціннісно-сміслового знання на основі відкриття «живого» знання у процесі проживання та переживання власних станів, актуалізації життєвого досвіду у процесі спілкування зі своїм внутрішнім світом та внутрішнім світом інших учасників, збагачення духовного досвіду досвідом інших [7, с. 285]. У діалогічній взаємодії суб'єктів освіти навчальні ситуації емоційно проживаються та переживаються, подієво наповнюються та осмислюються, що дає ціннісний особистісний досвід [7, с. 197].

М. Савчин, досліджуючи проблему здатностей особистості, зазначає, що переживання – це актуалізація у внутрішньому світі події, відчуття, предмета, які оточують людину, в живому стані, живому сприйнятті, живому ставленні. Особливості переживань зумовлені зовнішніми і внутрішніми вимірами життєвого світу

людини. Ця здатність особистості є головним «інструментом» (процесом), що структурує внутрішній світ і завдяки якій людина стає суб'єктом власного внутрішнього світу [8, с. 263].

Оскільки діалог виступає як спосіб життєдіяльності суб'єктів в освіті, необхідною умовою ефективного освітнього діалогу є зосередження учасників на своєму внутрішньому світі, діалог із собою. Створення у групі атмосфери поваги, взаємної підтримки, а також негайний характер зворотного зв'язку, його релевантність потребам кожного стимулюють учасників до самодослідження та інтроспекції. Коли спроба саморозкриття і зміни заохочується Іншими, то, як наслідок, підсилюється впевненість у собі, що дозволяє не просто засвоїти знання, а перевірити їх на собі [6].

Відтак, як зазначає Г. Радчук, становлення особистості в освітньому середовищі передбачає інакшу, відмінну від традиційної, організацію навчання, котра передбачає не засвоєння знань на рівні значень, а актуалізацію процесу смислового переживання, що спонукає до набуття особистісного досвіду [7, с. 197].

Розкриваючи основні аспекти становлення особистості у руслі генетичного підходу, С. Максименко суттєвою ознакою особистості вважає її здатність до вираження власного внутрішнього змісту. У даному випадку йдеться про принципово творчу сутність особистості і її становлення. Якщо особистісне буття є виразним, це є підтвердженням наявності внутрішньої і зовнішньої сторін, які знаходяться у постійних динамічних взаємопереходах і домінує тут внутрішнє (якщо позицію домінуючого обіймає зовнішнє, перед нами буде не особистість, а простий набір соціальних ролей,

функціонер). Відтак соціальна поведінка будується на основі засвоєння і виконання великої кількості соціальних ролей і може бути досить міцною і ригідною, придушувати виразність. У такому випадку особистість знеособлюється, інволюціонує [4].

У руслі проблематики діалогізації освітнього процесу Г. Радчук підсумовує, що світ діалогу – це особливий світ спілкування людей як вільних особистостей, тому він може слугувати мірилом реалізації особистісно-розвивального потенціалу конкретних форм спілкування [с. 300]. Саме тому діалог розглядається як універсальний простір перетворення особистості і цей діалогічний простір є полем актуалізації суб'єктних ресурсів людини [7, с. 277].

У контексті суб'єктно-вчинкової парадигми суб'єктність є такою онтопсихологічною ознакою, яка виокремлює людину з-поміж інших суцх, надає їй якісної своєрідності. Як зазначає В. Татенко, бути суб'єктом – означає бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе у цьому світі за власними проєктами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови [9, с. 329].

На думку М. Боришевського, потреба у самовизначенні, саморозкритті та самореалізації у взаємозв'язку з образом Я, з його часовими проєкціями (минуле, сьогодні, майбутнє) є тією реальною психологічною основою, на якій відбувається становлення індивіда як суб'єкта саморегуляції власної активності, становлення особистості [1, с. 171]. Саморегуляція поведінки, починаючи від найпростіших поведінкових актів, дій і закінчуючи найскладнішою

формою – вчинком, здійснюється відповідно до певних вимог, норм, взірців; важливе значення має те, якою мірою елементи когнітивної основи саморегуляції належать до структури особистісних смислів суб'єкта саморегулювання. Саморегуляція поведінки виявляється у потребі й умінні критично оцінювати та контролювати свою поведінку, довільно спрямовувати, перебудовувати власні дії і вчинки з урахуванням можливих наслідків для оточення і себе, прагненні до дотримання соціально цінних і особистісно значущих норм, правил міжособистісних взаємин [1, с. 194].

Особливо важливим є оволодіння особистістю здатністю до саморегуляції, самодопомоги та управління своєю поведінкою в період критичних ситуацій; набуття навичок конструктивного вирішення конфліктів та переживання життєвих криз. Така тенденція вимагає оптимізації шляхів подолання та вироблення стратегій розв'язання критичних ситуацій в період професійного та особистісного самовизначення молоді.

Розуміння сутності життєвої кризи, її переживання та подолання особистістю відображено у працях Т. Титаренко, яка експериментально довела, що саме в юнацтві фіксуються найнижча задоволеність смислом життя, найгостріша невпевненість у собі, переживання важкого стану невизначеності. Молода людина, яка опиняється на порозі нового, самостійного життя, відчуває незвичний тягар відповідальності за кожний свій крок, хоче зрозуміти своє призначення, відчути, куди саме слід рухатися, що робити. Життєва криза як вид складної критичної ситуації посідає особливе місце у юнацькому віці, центральним новоутворенням якого є особистісне та професійне самовизначення. Будучи не

завжди готовими до сприймання та переживання складних життєвих ситуацій, вони інколи вдаються до невиправданих способів вирішення кризових ситуацій, перетворюючи цей процес на явище стихійного характеру. Набуття власного досвіду та засвоєння індивідуального стилю поведінки у процесі переживання життєвої кризи супроводжується незадоволенням життєво важливих потреб, проявами агресивності, тривожності та негативізму. Для юнацького віку взагалі характерною є нестійкість життєвої позиції, яка в ситуації невизначеності може посилюватися і супроводжуватися розчаруванням та негативно впливати на процес особистісного та професійного самовизначення особистості [10, с. 255].

Так, Т. Титаренко особливу увагу приділяє питанню активності людини як суб`єкта власної поведінки, здатного контролювати кризову ситуацію. Дослідниця визначає кризу як гострий і водночас тривалий внутрішній конфлікт щодо життя загалом, його сенсу, основних цілей та шляхів їх досягнення. А життєвою кризою називає період, впродовж якого змінюються спосіб детермінації процесів розвитку, життєвий задум, траєкторія життєвого шляху [10].

Логічним доповненням у даному контексті є міркування Г. Радчук щодо професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця та здатності вирішувати особистісті проблеми у процесі діалогізації освітнього простору. Розглядаючи освітній діалог як активну форму навчання і водночас як форму спілкування, учена наголошує, що саме у ній вирішуються проблеми розвитку особистості, надання їй психологічної підтримки, що дозволяє

розвінчувати стереотипи та вирішувати особистісні проблеми учасників, формувати навички соціальної взаємодії [7, с. 328].

Оскільки в умовах функціонування сучасного суспільства виникає потреба у розвитку суб'єктного потенціалу і активної позиції особистості як діючого суб'єкта (З. Карпенко, В. Москаленко, В. Татенко, Т. Титаренко та інші учені), виникає необхідність у становленні та розвитку ідентичності, здатність до якої і потреба в якій визначається суб'єктною сутністю людини, її суб'єктною активністю. Ідентичність виступає у ролі значущого конструкту розвитку і саморозвитку людини в її суб'єктному і особистісному уявленні, самовизначенні, у розвитку її самосприйняття, а також у побудові системи взаємодії у суспільстві (В. Татенко).

Ідентичність визначається науковцями як одна із найсуттєвіших характеристик особистості, без якої вона не може реалізувати свій суб'єктний потенціал, актуалізувати потребу у розвитку самоцінності, збереженні власної своєрідності і унікальності у процесі соціалізації.

Психологічні особливості процесу соціалізації особистості, спрямованого на формування ідентичності, розкрито у працях сучасних українських учених. Зокрема В. Москаленко розглядає усвідомлення свого «Я» як одну з потреб, що інтеріоризує обрані соціальні стандарти поведінки у структуру соціальної ідентичності суб'єкта. Окрім цього, суб'єкт самоідентифікації прагне проявити себе через персоніфікацію, обравши саме те, що, як йому здається, відповідає його ціннісним орієнтаціям. Формування ідентичності особистості визначає основний зміст її соціалізації та є ціллю цього

процесу. Ідентичність особистості, зазначає вчена, яка формується в результаті дії механізму ідентифікації передбачає здатність особистості до самоорганізації свого життя на суб'єктному рівні [5, с. 147].

У даному контексті варто звернутись до міркувань М. Савчина, котрий акцентує увагу на здатності до самоідентифікації, суть якої учений вбачає у знаходженні сенсу себе для себе. Науковець визначає самоідентифікацію як складний інтегративний феномен, що характеризує неповторність людини, унікальність життєвого досвіду і життєвого шляху та надає їй певної неповторності [8, с. 181]. Самоідентифікація стосується таких сфер, як: індивідуальна, особистісна, соціальна та духовна. Відтак, у контексті духовної парадигми психології особистісна ідентичність, крім горизонтальних вимірів «Я – Я» та «Я – Ми» («Я – Ти», «Я – Вони»), має вертикальний (трансцендентальний). Важливими складниками особистісної ідентичності є визначеність у сферах психологічного Я, соціального Я, морального Я, та духовного Я [8, с. 179].

В. Татенко визначає «Я» як інтегрований у вигляді інстанції зворотний зв'язок індивіда із самим собою, продукт рефлексії людиною своєї самості і своєї суб'єктної природи. «Я» – це і результат, і умова виокремлення людською істотою себе в собі і з-поміж інших як автономного суцього, здатного інтуїтивно відчувати й усвідомлювати свої онтичні інтереси, а також цілеспрямовано задовольняти їх, долаючи внутрішні і зовнішні перешкоди. У форматі «Я» суб'єктність існує, виявляється, актуалізується й отримує свій розвиток [9, с. 331].

Як свідчить аналіз наукових джерел, визначальною характеристикою у становленні особистості є гендерна ідентичність, котра розглядається науковцями як складна та багаторівнева система, яка є результатом самовизначення та конструювання Я-концепції (М. Боришевський, І. Булах, О. Кікінежді, Р. Павелків, М. Савчин, О. Фурман, Т. Яблонська та інші учені). Гендерна ідентичність як складне психологічне утворення здійснює значний вплив на її самовизначення, самореалізацію та самоствердження у соціокультурному просторі, на розвиток статевої самосвідомості та формування образу «Я».

Розгляд явища гендерної ідентичності у контексті людиноцентричної парадигми актуалізує дослідження соціальних джерел впливу на особистість, психолого-педагогічних умов розвитку її суб'єктності, набуття образу статевої ролі Я (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, І. Булах, З. Карпенко, О. Кікінежді, В. Кравець, В. Кремень, С. Максименко, В. Москаленко, Р. Павелків, В. Роменець, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко, Н. Чепелєва).

Вітчизняні науковці визначають гендерну ідентичність як внутрішню, інтегративну, динамічну властивість особистості крізь маскулінно-фемінно-андрогінний конструкт, що пов'язана із усвідомленням, переживанням себе носієм певної статі, здатним до самовдосконалення, самореалізації статевої поведінки. Фемінність-маскулінність як різновиди гендерної ідентичності – це конструкти, які формуються у просторі соціокультурних і соціально-психологічних координат, структура і зміст яких змінюється, і які відображені в орієнтаціях і поглядах особистості, її установках на

виконання гендерних ролей, обов'язків та функцій у процесі соціалізації [3].

Варто зазначити, що соціалізація забезпечує входження особистості у гендерну культуру суспільства і є найважливішим чинником конструювання її гендерної ідентичності, зумовлює прояви суб'єктної активності у процесі самотворення гендерного Я (С. Бем, Ш. Берн, Т. Говорун, О. Кікінежді).

Досліджуючи гендерну ідентичність в онтогенезі особистості, О. Кікінежді зазначає, що пізнання власного внутрішнього світу, здатність бачити себе очима значущих інших є можливістю для побудови позиційного бачення власного гендерного Я. Водночас відбувається орієнтація не лише на об'єктивні умови і взірці дії, а й на власні якості особистості як визначальні умови у розв'язанні проблеми. Це, у свою чергу, відображає перехід до нового типу суб'єктності. Варто зазначити, що саме ці уявлення виступають мотиваційною основою набуття гендерної ідентичності [3].

На основі здійсненого теоретичного аналізу наукових джерел розкрито сутність гендерної ідентичності як суб'єктно-психологічної реальності та охарактеризовано гендерну ідентичність як інтегративне особистісне утворення, що включає систему когнітивних уявлень, ціннісних ставлень та взаємодій статей і відображає їх суб'єктну позицію у прийнятті, засвоєнні і відтворенні моделей статевої поведінки у сфері традиційної та егалітарної культур. Гендерну ідентичність вчені пов'язують із переживанням своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для певної статі (або таким, що приписуються представникам

певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією) [3; 11].

Отже, у становленні гендерної ідентичності як найважливішому особистісному утворенні важливе значення має активність суб'єкта в оволодінні культурними знаками гендеру (знаннями, уявленнями) і процесом конструювання гендеру на індивідуальному рівні (як реалізацією засвоєного), що виявляється у різних взаємодіях, ефектах соціальних репрезентацій та самопрезентацій (діях, висловлюваннях, оцінках, моделях поведінки тощо) [3].

Зокрема О. Кікінежді наголошує на врахуванні особистісно-еґалітарного підходу щодо формування еґалітарної свідомості та самосвідомості молоді з метою її успішної адаптації до особистісного, професійного та громадянського самоздійснення. Не менш важливою, на думку ученої, є проблема формування еґалітарних цінностей у гендерній культурі студентської молоді через віковий пік статевої самоідентифікації. Неодмінною умовою розвитку еґалітарних орієнтацій є організація діяльності особистості у відповідному соціокультурному просторі [2].

Саме еґалітарна соціалізація є співзвучною практиці особистісно-орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті як найбільш прогресивної та продуктивної спільноти рівноправних індивідуальностей різної статі. У цьому розумінні вихідні положення особистісно-еґалітарного підходу як базової стратегії соціалізації охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; утвердження еґалітарного світогляду: гендерна компетентність як обізнаність із нормативами статевої ролі

поведінки, ґендерна чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження та ґендерна толерантність як повага до основоположних прав та свобод людини. Ґендерні компетенції як ключові у контексті еґалітарної освітньої парадигми розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання і самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці [2].

У контексті гуманістичної та когнітивної психології крізь ґендерний дискурс науковцями проаналізовано передумови створення еґалітарно-освітнього середовища для дітей та юнацтва, релевантного принципам рівноцінності та паритетності статей. На думку учених, створення еґалітарно-освітнього середовища, заснованого на принципах рівності та недискримінації, є вимогою часу. Обґрунтовуючи засади недискримінаційної освіти та психолого-педагогічні механізми створення ґендерно-справедливого середовища на засадах інтеграції компетентнісного, особистісно орієнтованого та ґендерного підходів, науковці презентують авторське розуміння поняття «ґендерно-справедливе середовище» та розкривають сутність структурних компонентів [11].

Відтак, ґендерно-справедливе середовище розглядається ученими як творчо-розвивальне, здоров'язбережувальне, недискримінаційне, інклюзивне середовище (з урахуванням статі, віку, інвалідності, етнічної приналежності, раси тощо), що базується на принципах соціальної справедливості, ґендерної рівності, студентоцентризму, еґалітаризму, недискримінаційної освіти.

Провідною характеристикою створення ґендерно-справедливого освітнього середовища є психологічна безпека особистості, що передбачає захист від усіх видів психологічного насильства. Психологічна безпека визначає його розвивальний характер і дозволяє моделювати психолого-педагогічні умови освітнього простору на основі збереження і зміцнення здоров'я студентів і викладачів, використання принципів та методів психолого-педагогічного супроводу ґендерної соціалізації молоді та виявлення соціально-психологічних чинників партнерської взаємодії. У такому середовищі розуміння суб'єктивного благополуччя індивіда розглядається на трьох рівнях: емоційно-оцінне ставлення до власного життя, його особистість, стосунки з іншими людьми. Варто зазначити, що психологічна безпека в еґалітарному освітньому середовищі розглядається ученими крізь призму трьох критеріїв : фізичний – передбачає нормативне функціонування людського тіла і суб'єктивне відчуття здоров'я через ідентифікацію своєї статі; індивідуально-психологічний – розглядається через адаптивність до зовнішніх впливів, позитивне ставлення до світу, здатність захистити себе від різноманітних маніпулятивних практик за ознакою статі; особистісний – відображає соціально-емоційні переживання, які актуалізуються у відповідь на подію, що становить потенційну або реальну загрозу безпеці та цілісності особистості чи значущих інших [11].

Психологічна безпека є найважливішою умовою повноцінного розвитку особистості, зміцнення і підтримки її психічного здоров'я. Оскільки здоров'я є основою успіху у житті і гарантією добробуту людини, створення еґалітарного освітнього простору на принципах

рівноправ'я та недискримінації, є обов'язковим орієнтиром кожного навчального закладу [11].

Розкриваючи проблему діалогізації освітнього середовища вищої школи, Г. Радчук наголошує, що максимально адекватним середовищем становлення особистості майбутнього фахівця є освітній діалог. Оскільки конструювання освітнього діалогу як активної форми навчання і спілкування передбачає розвиток діалогічності викладача, діалогічності змісту освіти та діалогічності студента, а важливими чинниками діалогізації освітнього середовища є діалогічна культура викладачів і студентів. Як слушно зауважує вчена, необхідність організації навчання через конструювання освітніх ситуацій, що актуалізують суб'єктні позиції студентів і викладачів, базуються на усвідомленні особистісної рівності суб'єктів освіти, відкритості, довірі та позитивному особистісному ставленні один до одного. В умовах виникнення подібних стосунків, де соціальна дистанція мінімальна, а відкритість максимальна, здійснюється вихід на рівень персоніфікації: усвідомлення своєрідності та унікальності іншої людини та водночас своєї власної унікальності [7].

Здійснений науковий дискурс досліджень свідчить про те, що діалогізація освітнього простору та створення гендерно-справедливого середовища (творчо-розвивального, здоров'язбережувального, недискримінаційного, інклюзивного середовища) є визначальними характеристиками психологічної безпеки у середовищі вищої школи, що дозволяє моделювати психолого-педагогічні умови освітнього простору на основі збереження здоров'я студентів і викладачів, використання

принципів та методів психолого-педагогічного супроводу професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця, розвитку діалогічної культури викладачів і студентів через призму суб'єкт-суб'єктної (партнерської) взаємодії.

Дослідження ґендерної проблематики у контексті діалогізації освітнього простору становить значний науковий інтерес, відтак потребує подальшого теоретичного переосмислення, що знайде своє логічне продовження у подальших наукових розвідках.

Література

1. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. Київ : Академвидав, 2010. 416 с.
2. Кікінежді О. М. Еґалітарна особистість у сучасному соціопросторі *Психологія особистості*. 2015. №1 (6). С. 51 – 62.
3. Кікінежді О. М. Ґендерна ідентичність в онтогенезі особистості : монографія. Тернопіль : Навчальна книга Богдан, 2011. 400 с.
4. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості : монографія. Київ : ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
5. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія. Київ : Фенікс, 2013. 540 с.
6. Радчук Г. К. Аксіопсихологія вищої школи : монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. 380 с.
7. Радчук Г. Освітній діалог як інноваційна гуманітарна технологія професійного становлення особистості у ВНЗ. *Педагогічний процес : теорія і практика (Серія : Психологія)*. № 1 (56), 2017. С. 15 – 21.

8. Савчин М. В. Здатності особистості : монографія. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с.
9. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–358.
10. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості : у межах і за межами буденності. Київ : Либідь, 2003. 376 с.
11. Kikinezhdі O. M., Zhyrska Halyna Ya., Chip R. S., Vasylykevych Y. Z., Novorun T. V. Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 2020. No. 8. P. 538–547.
URL : <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>

Марія ШПАК

**ПСИХОДИДАКТИЧНІ ЗАСОБИ ДІАЛОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ
ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ
ВИЩОЇ ШКОЛИ**

На сучасному етапі розвитку суспільства освіта виступає важливою умовою особистісного зростання та професійного становлення студентської молоді. Це висуває певні вимоги до організації навчально-професійної діяльності майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, потребує створення психолого-педагогічних умов для формування в студентів бажання та уміння самостійно вчитися, підвищення їх пізнавальної та соціальної активності, розвитку особистості студента як суб'єкта діяльності. Для цього принципово важливим є забезпечення діалогічної взаємодії викладачів та студентів в освітньому середовищі вищої школи.